



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

DIRLENE ALMEIDA FERREIRA

**TEMATIZANDO A EQUIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
UMA EXPERIÊNCIA COM CÍRCULOS DIALÓGICOS**

FORTALEZA

2026

DIRLENE ALMEIDA FERREIRA

TEMATIZANDO A EQUIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
UMA EXPERIÊNCIA COM CÍRCULOS DIALÓGICOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Movimentos Sociais, Educação popular e Escola.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva.

FORTALEZA

2026

DIRLENE ALMEIDA FERREIRA

TEMATIZANDO A EQUIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA
EXPERIÊNCIA COM CÍRCULOS DIALÓGICOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

Aprovada em: 16/04/2026.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Junior
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Prof. Dr. Nilson Vieira Pinto
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Prof. Dr. Raphael Moreira Martins
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus.

Aos meus pais, Ribamar e Ozires.

Ao meu marido, Andrade Junior.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha gratidão primeira e mais funda. Foi Ele quem me sustentou ao longo desta travessia, nos dias de ânimo e também nos dias de cansaço, quando o corpo pedia pausa e a alma precisava de fôlego. Foi Ele quem renovou em mim a esperança, a coragem e a disciplina para seguir. Esta tese nasce, também, desse amparo invisível e constante, dessa presença que me levantou tantas vezes e me ensinou a permanecer.

Levo comigo uma Palavra que ilumina minha fé e, de modo profundo, o compromisso ético que atravessa este trabalho: *“Reconheço, por verdade, que Deus não faz acepção de pessoas”* (Atos 10:34). Em Jesus, encontro a referência de quem acolhe sem excluir, de quem vê dignidade onde o mundo muitas vezes impõe rótulos, de quem rompe barreiras e restitui humanidade. Que esta tese, em sua pequena medida, possa se alinhar a esse horizonte, o de uma educação que reconheça pessoas, que amplie possibilidades de participação e que se recuse a naturalizar desigualdades.

À minha orientadora e amiga, Dra. Maria Eleni Henrique da Silva, deixo um agradecimento que carrega admiração, afeto e respeito. Obrigada por me escolher como orientanda e por acreditar no meu projeto. Obrigada por ser essa pessoa humana, firme, generosa e comprometida. Sua presença foi decisiva na construção desta tese e na minha formação como pesquisadora. Sou profundamente grata por tudo o que vivemos nesse percurso e por sabermos separar, com maturidade, o profissional do pessoal, transitando sempre com respeito, consideração e confiança. Isso também é um aprendizado que levo comigo.

À banca examinadora, minha gratidão sincera e afetuosa, Dr. Osmar Moreira de Souza Junior, Dr. Nilson Vieira Pinto, Dr. Raphael Moreira Martins e Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo, pela leitura atenta, rigorosa e generosa deste trabalho. Recebo a presença e as contribuições de vocês como parte significativa desta travessia, não apenas pelos ajustes que ajudaram a produzir no texto, mas pelo modo como ampliaram minha escuta, refinaram meu olhar e fortaleceram minha caminhada de pesquisa. Cada leitura trouxe, à sua maneira, uma forma de cuidado com a tese e com a pesquisadora que sigo me tornando.

Neste espaço de agradecimento, tomo a liberdade de nomeá-los de forma mais próxima. Faço isso sem qualquer desmerecimento aos títulos acadêmicos que dignamente possuem, mas como expressão de respeito, consideração e da proximidade construída ao longo deste percurso. Permitam-me essa ousadia.

Ao Osmar, minha gratidão pela generosidade e pelo acolhimento com que leu e comentou este trabalho. Suas contribuições chegaram com rigor, mas também com humanidade e isso marcou profundamente minha experiência nesta etapa. A forma como acolheu a pesquisa, ao mesmo tempo em que a tensionou conceitual e politicamente, ampliou minha escuta e me ajudou a refinar o texto com mais densidade, responsabilidade e clareza. Sou grata pela leitura cuidadosa, pelas provocações potentes e pela generosidade intelectual com que se colocou em diálogo com esta tese.

Ao Nyl Vieira, agradeço a leitura criteriosa, atenta e comprometida com a consistência do trabalho. Suas observações contribuíram de modo muito importante para a precisão conceitual, a coerência interna e o fortalecimento metodológico da tese. Sou grata pela seriedade da leitura e pelo cuidado com a qualidade da escrita e da argumentação, contribuições que repercutiram diretamente no amadurecimento desta versão.

Ao amigo Raphaell, agradeço a leitura sensível, rigorosa e intelectualmente generosa. Suas contribuições fortaleceram a inteligibilidade do texto, a materialidade dos resultados e a potência narrativa da análise. Sou grata pela forma respeitosa e qualificada com que dialogou com a pesquisa, reconhecendo sua força e, ao mesmo tempo, indicando caminhos para torná-la ainda mais nítida e consistente.

Ao João, expresso minha sincera gratidão pela leitura atenta, ética e generosa deste trabalho. Como pesquisador de Paulo Freire, sua presença na banca teve um significado muito especial, pois suas contribuições dialogaram de modo profundo com os fundamentos que sustentam esta tese. Suas observações ajudaram a fortalecer a coerência político-pedagógica da pesquisa, reafirmando a importância do diálogo, da escuta, da problematização e do compromisso com práticas educativas mais humanas e emancipatórias. Sou grata pela generosidade intelectual e pela presença respeitosa com que se colocou em diálogo com este trabalho.

Aos colegas de doutorado, minha gratidão pela convivência, pelas trocas, pelas partilhas de angústias e descobertas, e pelo companheirismo que torna a caminhada acadêmica mais humana e possível. Em cada conversa, leitura compartilhada, conselho, incentivo e gesto de presença, encontrei força para seguir e aprender.

Estendo também meu agradecimento aos professores e às professoras do doutorado, cujas aulas, leituras e provocações foram fundamentais para minha formação nesta trajetória. De modo especial, agradeço ao Prof. Messias Dieb, com quem tive a oportunidade de cursar duas disciplinas marcantes e decisivas para a construção da minha escrita acadêmica. Suas

contribuições foram fundamentais para o modo como passei a organizar, sustentar e qualificar meus textos, deixando marcas importantes na minha formação como pesquisadora.

Ao meu esposo, Andrade Jr., meu companheiro de vida, de sonhos e de travessias, obrigada pela parceria de todos os dias. Obrigada pelo cuidado, pela paciência, pelo incentivo, pela escuta e pela presença firme, sobretudo nos momentos mais exigentes desta caminhada. Esta tese também carrega a marca do seu amor e da vida que construímos juntos, com trabalho, fé e companheirismo.

Aos meus pais, Ribamar e Ozires, minha eterna gratidão. Faltam palavras para agradecer o que recebi de vocês. Obrigada pelo amor que me formou, pelos valores que me sustentam, pela educação que me deram e pelo incentivo constante para que eu acreditasse em mim e no meu potencial. Vocês me ensinaram com a vida o sentido da dignidade, do trabalho, da perseverança e do respeito às pessoas. Mesmo diante das dificuldades, nunca deixaram de me encorajar a estudar, a crescer e a seguir adiante. Esta conquista tem raízes profundas na história de vocês e no que plantaram em mim. O que sou carrega muito do que recebi do cuidado, da firmeza e da fé de vocês.

Aos meus filhos, Alexandre Vinícius e Deborah, meus amores, obrigada pelo carinho, pela compreensão e pela torcida. Vocês são parte da minha força e da alegria que sustenta meus passos. Cada conquista minha também encontra sentido no amor que tenho por vocês. Além disso, junto com Deborah, agradeço com muito carinho a Luany, sua companheira, que aprendi a amar incondicionalmente. Obrigada pela presença, pelo afeto e por fazer parte das nossas vidas de forma tão bonita.

Ao meu sobrinho Rafael Barbosa e ao Rafael Façanha, meu sobrinho de coração, meu carinho e minha gratidão por acompanharem sempre essa caminhada, pelas conversas, pela torcida e pela presença afetuosa. É muito bonito saber que o amor da família também se manifesta nesse jeito de estar perto, incentivar e celebrar.

Ao meu amigo Jansen, companheiro de caminhada no doutorado, obrigada pela parceria generosa, pela disponibilidade, pelas trocas e pela presença constante ao longo desse percurso. Sua amizade foi apoio concreto em momentos importantes desta jornada.

Ao meu amigo Alison, minha gratidão pela parceria que atravessa o tempo, desde o mestrado, e permanece viva mesmo com a distância. Há amizades que aprendem novos modos de presença, e sou grata pela constância da sua torcida, do seu apoio e da sua amizade.

Aos amigos da EQ, Eurilanda, Renato e Melri, meu agradecimento carinhoso pela presença e pelo incentivo constantes nesta trajetória. Obrigada por acompanharem os processos,

pelas palavras de encorajamento, pela escuta e pela torcida. Vocês fizeram diferença nessa caminhada.

À Gláucia, amiga desde o tempo em que ingressei na minha primeira escola na rede estadual, minha gratidão pelo vínculo que permanece. A amizade segue, resiste e se renova, e isso é um presente. Obrigada por continuar presente em minha vida.

À Roberta, minha amiga desde o terceiro ano no FB, minha gratidão por uma amizade tão longa, tão viva e tão significativa. Algumas amizades atravessam o tempo e se tornam parte da nossa história de um jeito muito bonito. Sou grata por você.

Às amigas de Maracanaú, Lúcia, Leorne, Dina e Luzia Edna, minha gratidão afetuosa. Mesmo não estando mais juntas no trabalho e apesar de nossas trajetórias hoje seguirem em outros espaços, inclusive com vínculos que passaram pela Secretaria de Educação de Maracanaú, seguimos presentes na vida umas das outras, e isso tem grande valor para mim. Sou grata por essa amizade que persiste, pelo carinho que permanece e pela esperança de que nossos encontros, ainda que breves, continuem sendo possíveis e cheios de afeto.

À Maria do Carmo, de Maracanaú, que atuava na Secretaria de Educação, minha gratidão eterna. Quando tantas portas se fecharam, você foi a única pessoa que interveio para tornar possível o meu afastamento para o mestrado. Sem esse afastamento, eu muito provavelmente não teria tido a possibilidade de seguir até o doutorado. Sua atitude foi decisiva na minha trajetória acadêmica e profissional. Obrigada por ter acreditado, por ter agido e por ter sido instrumento de abertura quando tudo parecia fechado. Levarei sua ajuda comigo com profunda gratidão sempre.

Ao Josemar, diretor da escola pesquisada e aos coordenadores pedagógicos Renato e Camila, meu sincero agradecimento pela acolhida e pela prontidão com que abriram a escola para a realização desta pesquisa. Agradeço pela confiança, pelo diálogo e pela disposição em aceitar uma investigação com esta temática, reconhecendo sua relevância no contexto escolar. Essa abertura institucional foi fundamental para que o estudo se realizasse com responsabilidade e compromisso.

Aos integrantes do Grupo de Estudos Saberes em Ação, meu agradecimento pela caminhada coletiva, pelas leituras compartilhadas, pelas perguntas, pelas escutas, pelos afetos e pela construção de conhecimento em comunhão. Em muitos momentos, o grupo foi também lugar de acolhimento e de fortalecimento, e isso marcou profundamente esta trajetória.

Aos amigos e amigas que a vida me proporcionou, minha gratidão pela presença, pelas orações, pelas conversas, pela escuta e pelo incentivo. Sou grata por ter amigos e amigas

de longa data, vínculos que o tempo não apagou, mas amadureceu. Em uma caminhada exigente como esta, esse patrimônio afetivo é também força, abrigo e esperança.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de tantos modos, tornaram esta travessia possível. Este caminho me ensinou, mais uma vez, que ninguém se forma sozinho ou sozinha. A gente se forma no encontro, na palavra partilhada, na escuta que acolhe, na exigência que desloca, na mão estendida na hora certa e nos afetos que nos ajudam a permanecer.

Na direção de uma educação que humaniza, sigo compreendendo a docência e a pesquisa como movimentos de inacabamento, responsabilidade e esperança que se faz prática. Esta tese não é ponto final; é pausa de fôlego, síntese de um tempo e abertura de novos compromissos. Que este trabalho honre as pessoas que o sustentaram e permaneça fiel ao horizonte que o move, isto é, uma educação justa, dialógica, sensível e humanizadora, capaz de transformar, no cotidiano, aquilo que por tanto tempo foi naturalizado como desigual.

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2003, p. 54).

RESUMO

A tese investiga a equidade de gênero na Educação Física escolar, a partir de uma experiência pedagógica com círculos dialógicos desenvolvida com estudantes do ensino médio de uma escola pública da rede estadual cearense. A investigação parte do entendimento de que a participação desigual das meninas nas práticas esportivas escolares não se reduz a preferências individuais nem a diferenças de desempenho, mas se produz em relações pedagógicas, culturais e institucionais que regulam fala, visibilidade, pertencimento, reconhecimento e acesso ao direito à aprendizagem. A pesquisa articula as discussões sobre gênero, coeducação, justiça curricular, interseccionalidade e humanização, compreendendo a aula de Educação Física como espaço de reprodução de desigualdades, mas também de problematização crítica e transformação. Define-se como objetivo geral analisar a imersão de estudantes do ensino médio no debate sobre equidade de gênero nas aulas de Educação Física, visando compreender em que medida a vivência de círculos dialógicos favorece a reflexão crítica, a ressignificação de sentidos e o compromisso com a transformação de práticas excludentes. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa participante, orientada pela dialogicidade freireana, com produção de dados por meio de questionário diagnóstico, círculos dialógicos, diário de campo, portfólio, registros das vivências corporais e gravações em áudio. Para a análise do material empírico, utiliza-se a triangulação de métodos. Os resultados evidenciam que a restrição à participação das meninas se relaciona à ocupação desigual do espaço, à centralidade dos meninos no jogo, ao medo de errar, à vergonha da exposição, à força física tomada como critério de legitimidade e à atuação de normas de gênero e masculinidades hegemônicas, que condicionam iniciativa, presença e reconhecimento. Evidenciam, também, que essas desigualdades se expressam em interrupções da fala, desautorização simbólica, invisibilização de contribuições e dificuldades de pertencimento nas práticas corporais. Ao longo da intervenção, observa-se que os círculos dialógicos, articulados à análise de reportagens, à elaboração de campanhas educativas, à experimentação de práticas colaborativas e à construção coletiva de regras, favorecem a explicitação de conflitos, a nomeação de injustiças e a revisão de sentidos naturalizados no cotidiano escolar. Verifica-se que a ampliação da fala pública e a problematização das relações de gênero produzem deslocamentos na forma como os estudantes passam a compreender participação, respeito, cooperação e justiça nas aulas de Educação Física. Observa-se, contudo, que tais mudanças não ocorrem de forma linear, sendo atravessadas por resistências, silenciamentos, tensões relacionais e limites institucionais.

Conclui-se que os círculos dialógicos, articulados a uma reorganização curricular comprometida com equidade, justiça curricular, coeducação e interseccionalidade, constituem um caminho pedagógico potente para desnaturalizar desigualdades, ampliar a consciência crítica dos estudantes e fortalecer práticas mais justas na Educação Física escolar.

Palavras-chave: círculos dialógicos; justiça curricular; interseccionalidade; educação física escolar; equidade de gênero.

ABSTRACT

This dissertation examines gender equity in school Physical Education through a pedagogical experience based on dialogical circles conducted with high school students at a public school in the state education system of Ceará, Brazil. The study is grounded in the understanding that girls' unequal participation in school sports cannot be explained merely by individual preferences or differences in performance. Rather, it is produced within pedagogical, cultural, and institutional relations that shape speech, visibility, belonging, recognition, and access to the right to bodily learning. The research draws on discussions of gender, coeducation, curricular justice, intersectionality, and humanization, approaching Physical Education classes as spaces where inequalities are reproduced, but also critically questioned and transformed. The main objective is to analyze students' engagement in debates on gender equity in Physical Education classes, in order to understand the extent to which dialogical circles foster critical reflection, the resignification of meanings, and commitment to transforming exclusionary practices. Methodologically, the study adopts a qualitative participatory approach, grounded in Freirean dialogicity. Data were produced through a diagnostic questionnaire, dialogical circles, field notes, portfolios, records of bodily practices, and audio recordings. Empirical material was analyzed through method triangulation. The findings show that restrictions on girls' participation are associated with unequal occupation of space, boys' centrality in games, fear of making mistakes, embarrassment about exposure, physical strength taken as a criterion of legitimacy, and the operation of gender norms and hegemonic masculinities that shape initiative, presence, and recognition. These inequalities are also expressed through interruptions in speech, symbolic disqualification, invisibilization of contributions, and difficulties in developing a sense of belonging within bodily practices. Throughout the intervention, dialogical circles, articulated with the analysis of news reports, the development of educational campaigns, the experimentation of collaborative practices, and the collective construction of rules, helped make conflicts explicit, name injustices, and challenge naturalized meanings in everyday school life. The study also found that the expansion of public speech and the critical examination of gender relations generated shifts in how students came to understand participation, respect, cooperation, and justice in Physical Education classes. These changes, however, did not occur in a linear way, as they were crossed by resistance, silencing, relational tensions, and institutional constraints. The dissertation concludes that dialogical circles, articulated with a curricular reorganization committed to equity, curricular justice, coeducation,

and intersectionality, constitute a powerful pedagogical pathway for denaturalizing inequalities, expanding students' critical consciousness, and strengthening fairer practices in school Physical Education.

Keywords: dialogical circles; curricular justice; intersectionality; school physical education; gender equity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	-	Processo de triagem da produção acadêmica.....	38
Figura 2	-	Ciclo didático e anel de proteção para sustentar a equidade na Educação Física	64
Figura 3	-	Nas imagens 1 e 2, o registro da apresentação cultural do projeto junino na quadra/pátio da EEMTI Lia Sidou, com participação de estudantes e presença da comunidade escolar. Na imagem 3, a localização da EEMTI Lia Sidou (vista superior/satélite), em Aquiraz, CE.	102
Figura 4	-	Vivência na quadra.....	103
Figura 5	-	Quadra coberta da escola	104
Figura 6	-	Mapa Interpretativo do Capítulo 7 – Participação centro e bordas na EF escolar	141
Figura 7	-	Mapa interpretativo do Capítulo 8	180
Figura 8	-	Mapa interpretativo do Capítulo 9	196
Figura 9	-	Esquema da organização espacial da dinâmica “Sim/Não” na sala de aula (Encontro 6, 31 mar. 2025)	280
Figura 10	-	Sequência de imagens utilizadas na dinâmica para tratar de Estereótipos de Gênero e Preconceito no Esporte	302
Figura 11	-	Campanha "Mulheres podem tudo no esporte".....	327
Figura 12	-	Campanha “Esporte é coisa de mulher, sim!”	328
Figura 13	-	Campanha “Lance como uma mulher”	329

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Trabalhos selecionados na BDTD (2019–2023) por autor/ano, instituição, objetivo, metodologia e região.....	39
Quadro 2	- Panorama do capítulo e do corpus (BDTD 2019–2023).....	50
Quadro 3	- Achados por eixo, exemplos BDTD e implicações para a tese	51
Quadro 4	- Lentes analíticas do Capítulo 4 e sua tradução em perguntas e indicadores empíricos.....	61
Quadro 5	- Ciclo didático e mecanismos de proteção para sustentar a equidade na Educação Física.....	76
Quadro 6	- Conceitos freireanos mobilizados para pensar a equidade de gênero na Educação Física escolar	84
Quadro 7	- Do bancário ao dialógico: síntese operacional.....	91
Quadro 8	- Aplicação dos Instrumentos nas Etapas da Pesquisa	117
Quadro 9	- Etapas da pesquisa	118
Quadro 10	- Excertos para triangulação e codificação.....	133
Quadro 11	- Trilha analítica (fonte > unidade de sentido > código > família de códigos > categoria/eixo).....	133
Quadro 12	- Síntese da Congruência dos elementos da pesquisa	135
Quadro 13	- Síntese dos achados do Capítulo 7: sentidos da participação das meninas nas práticas esportivas e escolares.....	172
Quadro 14	- Síntese dos movimentos de tomada de consciência e reposicionamento de valores no Capítulo 8	192
Quadro 15	- Articulação entre problemas observados, pactuações pedagógicas, evidências empíricas e efeitos formativos	216
Quadro 16	- Síntese dos desafios, resistências e potências observadas na prática com os círculos dialógicos	217

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CREA	Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
EF	Educação Física
HRW	<i>Human Rights Watch</i>
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/Transexuais/Travestis, Queer, Intersexo, Assexuais e outras expressões de gênero e sexualidade.
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/Transexuais/Travestis, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pansexuais/Polissexuais, Não binários e outras identidades de gênero e sexualidade
MECA	Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva
NTPPS	Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
STF	Supremo Tribunal Federal
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	ENTRE DENÚNCIA E ANÚNCIO: EQUIDADE DE GÊNERO DA EXPERIÊNCIA À INVESTIGAÇÃO.....	22
2	DESIGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	36
2.1	Procedimentos de busca na BDTD	37
2.2	Barreiras e padrões de afastamento das meninas nas práticas esportivas escolares	40
2.3	Experiências pedagógicas e caminhos para a transformação.....	41
2.4	O papel da docência e a formação para a equidade.....	44
2.5	A densidade dialógica das experiências.....	45
2.6	A dimensão territorial e institucional das pesquisas.....	47
2.7	Síntese dos achados e aproximações com o problema da pesquisa	48
3	GÊNERO, ESCOLA E DIREITO À APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS, POLÍTICAS E DESAFIOS PARA A EQUIDADE NA EF	53
3.1	Por que falar de gênero na EF?	54
3.2	Fundamentos didático-conceituais	55
3.3	Políticas, gestão e condições institucionais.....	57
4	DA TEORIA À QUADRA: PROCEDIMENTOS E MECANISMOS DE PROTEÇÃO PARA A EQUIDADE NA EF	63
4.1	Procedimentos pedagógicos integrados (o “como” na rotina da EF).....	65
4.2	Dispositivos de registro e devolutiva pública (direito à aprendizagem).	70
4.3	Riscos de desvio e mecanismos de proteção	71
4.4	Equidade é verbo no presente	73
5	DO BANCÁRIO AO DIALÓGICO: JUSTIÇA CURRICULAR E EQUIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA	78
5.1	Currículo como disputa cultural e justiça curricular.....	80
5.2	Fundamentos freireanos: do bancário ao dialógico para a equidade.....	81
5.3	Três proposições analíticas e sua prova nos dados.....	84
5.4	Círculos dialógicos como dispositivo de decisão curricular e proteção da equidade	86

5.5	“Futebóis & diversidade” como laboratório de justiça curricular e deliberação pública	88
6	PERCURSO METODOLÓGICO	95
6.1	Tipologia de Pesquisa.....	95
6.2	Lócus da Pesquisa	101
6.3	Participantes da Pesquisa – Questões Éticas	108
6.4	Instrumentos da pesquisa	111
6.4.1	<i>O Questionário</i>	112
6.4.2	<i>O Diário de Campo</i>	114
6.4.3	<i>Gravação de Áudios</i>	115
6.4.4	<i>O Portfólio</i>	115
6.5	Etapas da pesquisa	117
6.5.1	<i>Levantamento diagnóstico</i>	120
6.5.2	<i>Implementação de atividades reflexivas</i>	122
6.5.2.1	<i>Módulo I (1 encontro)</i>	122
6.5.2.2	<i>Módulo II (8 encontros)</i>	125
6.5.2.3	<i>Módulo III – (1 encontro)</i>	128
6.6	Análise dos Dados	131
6.7	Congruência dos elementos da pesquisa	135
7	SENTIDOS ATRIBUÍDOS À PARTICIPAÇÃO DAS MENINAS NAS PRÁTICAS ESPORTIVAS ESCOLARES	139
7.1	Panorama do grupo e marco de partida	141
7.1.1	<i>Retrato do grupo e panorama do questionário diagnóstico</i>	144
7.1.2	<i>Participação como presença, autoria e reconhecimento</i>	145
7.1.3	<i>Primeira tensão: igualdade declarada × currículo vivido</i>	147
7.2	O que restringe a participação das meninas: mecanismos de exclusão .	149
7.2.1	<i>Infraestrutura e visibilidade: condições materiais e simbólicas da permanência</i>	151
7.2.2	<i>Organização pedagógica e cultura avaliativa: risco social do erro e punição</i>	153
7.2.3	<i>Normas de gênero e masculinidades em ação: prestígio, controle e ridicularização.....</i>	156
7.3	O que amplia participação e pertencimento (estratégias pedagógicas).	159

7.3.1	<i>Círculos dialógicos: agenda compartilhada, voz e publicização de critérios</i>	161
7.3.2	<i>Frisbee e redesenho de regras e papéis: pluralização do que vale no jogo</i>	164
7.3.3	<i>Efeitos formativos e deslocamentos: o que muda na ideia de participar...</i>	166
7.4	Participação como negociação pública de tempo, espaço e critérios.....	169
8	MOVIMENTOS DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA E REPOSICIONAMENTO DE VALORES: RECONHECIMENTO DO INACABAMENTO E DESLOCAMENTOS DISCURSIVOS	176
8.1	Fissuras no senso comum: nomear o que antes era invisível	181
8.2	Revisão de explicações: da habilidade individual às condições de acesso	183
8.3	Reposicionamentos e critérios de justiça: o que passa a valer como justo	185
8.4	Contradições e não linearidade do processo	188
8.5	Mudanças na linguagem e nos critérios do que passa a valer como justo	189
8.6	Do reconhecimento à ação: ensaios de mudança na convivência e no jogo	190
8.7	Entre ver e rever: implicações didáticas e sentido do capítulo na arquitetura da tese	191
8.8	O que se desloca e o que precisa ser sustentado	191
9	DESAFIOS, RESISTÊNCIAS E POTÊNCIAS OBSERVADAS NA PRÁTICA COM OS CÍRCULOS DIALÓGICOS	195
9.1	O diálogo como travessia em contexto de desigualdades.....	197
9.1.1	<i>Mecanismos de proteção do diálogo.....</i>	197
9.2	Desafios: instaurar o diálogo em meio a tradições esportivas e inseguranças	199
9.2.1	<i>Desafios epistemológicos: do senso comum generificado à leitura crítica</i>	199
9.2.2	<i>Desafios afetivos: vergonha, medo de julgamento e silenciamento</i>	201
9.2.3	<i>Desafios organizacionais e institucionais: tempo, espaço e currículo.....</i>	202
9.3	Resistências: permanências culturais, disputas de sentido e	

	enfrentamentos discursivos	203
9.3.1	<i>Resistências explícitas à participação mista e à reorganização do jogo ...</i>	204
9.3.2	<i>Resistências silenciosas, afastamentos e autoexclusões</i>	205
9.3.3	<i>Disputas de sentido e enfrentamentos discursivos nos círculos</i>	206
9.4	Potências: deslocamentos, aprendizagens e emergência do reconhecimento ético.....	207
9.4.1	<i>A emergência da escuta atenta como prática pedagógica</i>	208
9.4.2	<i>Construção de regras inclusivas e reorganização da prática</i>	208
9.4.3	<i>Revisão de valores e superação de estereótipos de gênero</i>	209
9.5	Limitações do estudo e implicações para pesquisas futuras	210
9.5.1	<i>Limitações estruturais: tempo pedagógico, carga horária e condições materiais</i>	211
9.5.2	<i>Limitações relacionadas ao engajamento e à participação dos aprendentes.....</i>	211
9.5.3	<i>Tensões institucionais e limites do currículo escolar.....</i>	211
9.5.4	<i>Implicações para pesquisas futuras e para a prática docente</i>	212
9.5.5	<i>Lugar da professora-pesquisadora e ética do relato</i>	213
9.6	Equidade como rotina e inferências pedagógicas.....	214
10	CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	220
	REFERÊNCIAS	228
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	237
	APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO	239
	APÊNDICE C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	241
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO	244
	APÊNDICE E – PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO	248
	APÊNDICE F – DIÁRIOS DE CAMPO.....	271

1 ENTRE DENÚNCIA E ANÚNCIO: EQUIDADE DE GÊNERO - DA EXPERIÊNCIA À INVESTIGAÇÃO

“Ai de nós, educadores, se deixarmos de sonhar sonhos possíveis” (Freire, 1982, p. 99).

Poderia dizer que esta tese começou na quadra¹ da escola, mas isso não seria totalmente verdade. Ela começou bem antes, numa aula da disciplina de Ginástica 1, no início da minha graduação, quando o professor anunciou que faríamos salto sobre a mesa de ginástica e, diante do aparelho alto, firme e um pouco ameaçador, a maioria das meninas recuou enquanto os meninos, mesmo sem tanta técnica, se lançavam com entusiasmo.

Lembro de ter sentido uma mistura de medo e de vontade de provar que eu também podia e, por isso, pedi para fazer o salto completo. O professor deixou, mas o modo como a turma reagiu foi revelador, não foi um “que bom, conseguiu”, foi um “olha aí, ela fez!” dito com espanto, como se eu tivesse atravessado uma fronteira invisível. Aquele elogio-surpresa me marcou porque não era o mesmo elogio que os meninos recebiam; para eles, saltar era esperado, fazia parte do esperado. Para mim, o salto virou quase um acontecimento. Hoje entendo que ali havia uma expectativa de gênero operando, o corpo feminino era autorizado a fazer, mas não a ocupar com naturalidade o lugar de quem faz (Louro, 1997).

Mais adiante, já com um pouco mais de maturidade no curso, veio o Atletismo 2, que era disciplina obrigatória. Diferentemente dos conteúdos iniciais, em que todos e todas faziam corridas, saltos e exercícios relativamente próximos do que já conhecíamos da escola, o Atletismo 2 chegava com as chamadas provas “mais pesadas”, arremesso de peso, lançamento de disco, dardo, às vezes martelo. O próprio jeito de apresentar o conteúdo deixava escapar uma hierarquia: “essas provas exigem mais força”, “a técnica é importante, mas sem potência não sai”, “vamos ver quem consegue sustentar o implemento”. E, sem que ninguém precisasse dizer explicitamente, pairava no ar a ideia de que aquilo era “coisa de menino”. Algumas colegas mulheres, muito competentes, faziam, mas já avisavam: “vou tentar, não sei se tenho força”; outras pediam para repetir com o peso menor.

¹ Neste texto, utilizo o termo “quadra” como uma expressão síntese e metafórica do espaço-tempo da Educação Física escolar, considerando que nem todas as escolas dispõem de quadra esportiva. Assim, “quadra” refere-se ao conjunto de ambientes efetivamente utilizados nas aulas (pátio, sala, corredor, campo, praça, área externa ou qualquer espaço disponível), bem como às relações, normas, disputas e critérios de participação e reconhecimento que se produzem nesses contextos.

Quando eu me colocava para lançar ou arremessar com o implemento oficial, voltava o mesmo tipo de elogio que eu ouvira na Ginástica 1: “ficou bom para mulher”, “tu tem o braço forte”, “tu aguenta”. Era elogio, mas era também recado, eu estava sendo comparada ao padrão masculino, não a uma expectativa de desempenho técnico construída para todos os corpos. No lugar de nos perguntarmos por que as aulas de arremessos e lançamentos continuavam sendo organizadas a partir de um corpo de referência masculino, nós, mulheres, agradecíamos o elogio e seguíamos. Hoje consigo ver que ali havia uma forma silenciosa de produzir gênero na formação profissional (Goellner, 2003).

No semestre seguinte, a oferta era o Atletismo 3, disciplina optativa que reunia esportes e práticas de aventura, parapente, escalada, velejar, corrida de orientação. E aí aconteceu algo muito significativo, quase não havia mulheres inscritas. Parte porque era optativa, parte porque o pacote de atividades era visto como “radical”, “coisa de quem não tem medo”, e esse discurso costuma circular colado ao masculino. Nas aulas em que participei, os meninos se ofereciam primeiro para subir, para prender os equipamentos, para demonstrar o percurso da orientação; tratavam os materiais com familiaridade, faziam piadas com a possibilidade de “não dar conta” e, por isso mesmo, quase nunca pareciam vulneráveis. Entre as poucas mulheres presentes, apareciam perguntas que não eram sobre desinteresse, mas sobre segurança: “você vai?”, “será que eu aguento?”, “e se a vela virar?”, “e se eu não conseguir subir até o final?”.

Quando eu dizia “eu vou”, outra vez vinha o comentário que parece elogio, mas hierarquiza: “você é corajosa”, “você faz igual aos meninos”. De novo, o parâmetro era o masculino. Ninguém dizia “os meninos estão fazendo igual às meninas” quando eles topavam uma atividade de expressão corporal; mas dizia “você faz igual aos meninos” quando eu ocupava um espaço de aventura. Esse duplo padrão mostra como até mesmo conteúdos que poderiam ampliar o repertório da Educação Física, como as práticas de aventura, acabam sendo capturados por uma cultura de gênero que naturaliza a presença masculina e estranha a feminina (Dornelles, 2012).

Essas três cenas, o salto na Ginástica 1 que virou acontecimento, o Atletismo 2 obrigatório, que tratava arremessos e lançamentos como território quase masculino, e o Atletismo 3 optativo, com pouquíssimas mulheres e forte marca de ousadia associada aos meninos, foram se acumulando como um fundo de experiência que eu, por muito tempo, não nomeei como questão de gênero. Eu só sentia que havia algo errado quando o meu direito de participar vinha acompanhado de surpresa; quando o reconhecimento vinha sempre com uma

cláusula de exceção (“para mulher ficou ótimo”); quando eu precisava provar duas vezes o que os colegas precisavam provar uma. E sentia, sobretudo, que, tanto na formação quanto depois, nas rotinas da escola, os corpos femininos eram chamados muito mais para organizar, apoiar, registrar, dar assistência, do que para jogar, decidir e comandar.

Em dezembro de 2018, quando encerrei minha atuação na rede municipal de Maracanaú, onde eu exercia a função de formadora de professores, retornei para a rede estadual como professora de Educação Física em uma escola pública de ensino médio em tempo integral no Eusébio, essa percepção ganhou contorno cotidiano. O que antes aparecia como lembrança de formação voltou como cena escolar reiterada, a desigualdade não se apresentava como evento isolado, mas como modo de organizar tempo, espaço e reconhecimento no interior das aulas.

Nos primeiros meses de 2019, durante os intervalos as meninas chegavam ao espaço da aula, calçavam o tênis, mas, ao perceberem que os meninos já estavam com a bola e já tinham se organizado em times, recuavam para a lateral e diziam: “depois eu entro”, “vou ficar olhando”, “eles não passam”. Nem sempre era medo; muitas vezes era cálculo, por que entrar num jogo em que eu quase não vou tocar na bola? No lugar delas, eu talvez tivesse feito o mesmo. Quando eu perguntava aos meninos por que não chamavam as meninas, as respostas vinham rápidas e automáticas, quase como se fossem verdades pedagógicas: “elas têm vergonha”, “elas não gostam”, “elas não querem suar”, “elas não sabem jogar”. E o mais preocupante: não raro, professores, professoras e a própria escola repetiam justificativas semelhantes, como se estivéssemos diante apenas de “preferências”, e não de um modelo de aula e de relação historicamente produzido para favorecer uns corpos e desautorizar outros.

Havia, nesse contexto, uma espécie de pacto de silêncio, não se dizia abertamente “meninas não jogam”, mas se organizava a aula/escola de tal maneira que elas precisavam de mais esforço, mais negociação e mais coragem para estar no centro do que os meninos precisavam. Era a desigualdade se apresentando como escolha individual. E era, ao mesmo tempo, o ponto de partida para perguntar se as meninas de hoje vivem cenas tão parecidas com as que vivi lá atrás, o que a escola, a nossa formação e a própria Educação Física deixaram de fazer nesse intervalo?

Foi nesse reencontro entre minha trajetória e o cotidiano da escola de tempo integral que o tema se adensou. Se eu, que já tinha percorrido formações, lido Paulo Freire e trabalhado com práticas corporais sob perspectiva crítica, demorei a reconhecer ali uma questão de equidade de gênero, o que dizer de docentes que não tiveram o mesmo percurso? Se eu própria,

em vários momentos, aceitei campeonatos segregados sem questionar, elogiei meninas “corajosas” como se a coragem fosse exceção feminina e organizei aulas em que o rendimento dos meninos ditava o ritmo, em que lugar, exatamente, me coloco nesta tese? Falo daqui como professora-pesquisadora que também fez parte do problema.

Houve momentos em que minhas práticas foram mais inclusivas; houve outros em que, por cansaço, por falta de tempo de planejamento ou por aderir ao modelo esportivista dominante, acabei reforçando o que hoje critico. É incômodo admitir isso, mas é metodologicamente necessário, se não me coloco em análise, corro o risco de transformar os estudantes e as estudantes² em únicos portadores de “consciência limitada”, enquanto eu apareço como sujeito “já emancipado”, e isso é exatamente o que a pedagogia freireana recusa (Freire, 2005; 2016).

O que observei na escola, sobretudo a partir de 2019, foi uma cena que muitos professores e professoras de Educação Física conhecem, meninos ocupando os espaços de maior visibilidade e prestígio; meninas orbitando em volta da quadra, às vezes ajudando, às vezes aplaudindo, às vezes só esperando a aula acabar; e uma lógica de organização das práticas que naturalizava essa divisão.

Essas recorrências não se encerraram no tempo, elas reapareceram e se adensaram no recorte empírico desta pesquisa, realizada em 2025, em uma escola pública de ensino médio em tempo integral, na cidade de Aquiraz (CE), oferecendo um campo privilegiado para compreender como desigualdades se mantêm, como se justificam e como podem ser tensionadas. O que explica que, quase quarenta anos depois de eu ter vivido algo semelhante, a escola pública ainda produza o mesmo desenho? O problema está “no interesse das meninas” ou está na forma como estruturamos a aula?

Quando mantemos o futebol como atividade central, dizemos que é porque “eles

² Esclarecemos que esta tese de doutorado foi elaborada a partir de uma perspectiva freireana, comprometida com a justiça, a equidade e o reconhecimento das diferenças, buscando apresentar um texto inclusivo por meio do uso de expressões nos dois gêneros gramaticais, como: “professor e professora”, “aluno e aluna”, “diretor e diretora”, “coordenador e coordenadora”, entre outros. Destacamos que o leitor encontrará também termos classificados pela gramática normativa como substantivos comuns de dois gêneros, tais como: “docentes”, “estudantes” e “atletas”, casos em que a distinção foi realizada por meio dos artigos precedentes, conforme exemplificado em: “os docentes e as docentes”, “os estudantes e as estudantes”, “os atletas e as atletas”. Reconhecemos, contudo, que essa escolha linguística não contempla plenamente a diversidade de identidades de gênero existentes, especialmente as pessoas não binárias, cuja existência e resistência também precisam ser afirmadas no espaço acadêmico. Embora não tenha sido possível incorporar de modo sistemático formas linguísticas que abarquem essa pluralidade ao longo de todo o texto, seja por limites da norma culta mobilizada, seja pela necessidade de preservar clareza, fluidez e legibilidade, ressaltamos que este trabalho reconhece e respeita sujeitos que não se identificam com a lógica binária de gênero. Assim, nos casos em que a linguagem empregada não explicita essa inclusão, solicita-se que a leitura desta tese considere esse reconhecimento ético e político.

gostam mais” ou porque nós, docentes, também fomos socializados e socializadas a ver o futebol masculino como índice de boa aula? Quando as meninas são destinadas a pegar material, anotar placar, organizar fila, estamos incluindo ou só deslocando para os bastidores uma exclusão que permanece no centro? (Goellner, 2005; Dornelles, 2011). Essas perguntas não são apenas retóricas; elas empurram o olhar para a cultura escolar e para o currículo como espaço de disputa, pois quem define o que é conteúdo legítimo? Quem decide quem joga primeiro? Quem avalia com quais critérios? E, sobretudo, quem tem poder para mudar isso?

A resposta que fui construindo, em diálogo com a Educação Popular e com as leituras de gênero na Educação, foi que não bastava “misturar meninos e meninas” na mesma aula. Era, e é, preciso tematizar a equidade de gênero, isto é, tornar essa questão objeto de estudo, de conversa, de decisão coletiva. Foi aí que os círculos dialógicos entraram não só como técnica de coleta de dados, mas como escolha político-pedagógica. Inspirados nos círculos de cultura de Freire, eles partem de uma situação geradora, uma cena de exclusão, uma reportagem sobre machismo no esporte, uma fala de desqualificação, abrem espaço para a narrativa dos estudantes e das estudantes, organizam a escuta e, a partir daí, convocam o grupo a construir sentidos e proposições (Freire, 2020; hooks³, 2017).

Não se trata de falar “sobre” gênero de fora da quadra, mas de falar a partir do que a quadra evidencia. E aqui está um ponto decisivo, quando alguns ou algumas estudantes narram que não entram no jogo porque os meninos “já chegam tomando conta”, não estão apenas expondo um incômodo individual; estão nomeando um modo de funcionamento da aula que exclui e, ao nomear, abrem brecha para transformá-lo.

Partindo desse contexto vivido, o tema desta pesquisa foi assim delimitado: o processo de imersão de estudantes a partir da temática da equidade de gênero por meio de círculos dialógicos na Educação Física. A escolha da expressão “imersão” não é casual. Ela indica que não se trata apenas de “apresentar o tema” ou de “fazer uma aula sobre gênero”, mas de criar um percurso contínuo, dialogado e situado, no qual estudantes possam narrar o que vivem na quadra, confrontar estereótipos, escutar outras experiências e, gradualmente, reconstruir sentidos sobre quem pode praticar, como pode praticar e com quais critérios de justiça. Essa perspectiva está em consonância com a pedagogia freireana, para a qual a problematização do mundo vivido, a nomeação das opressões e a busca do inédito-viável são

³ O sobrenome *hooks* é escrito em minúsculo porque essa era uma escolha da própria autora, bell hooks. Trata-se de um pseudônimo no qual ela optou pelas letras minúsculas para dar menos destaque ao nome pessoal e mais importância às ideias e ao conteúdo de seus textos.

movimentos indissociáveis de uma educação comprometida com a transformação social (Freire, 2005; 2016).

Nessa mesma direção, assumo a tematização como definição-operacional para organizar o ensino na Educação Física. Ela se concretiza quando uma prática corporal socialmente vivida, e muitas vezes disputada, é tomada como tema de estudo, não para “passar o conteúdo” como se fosse neutro, mas para ler criticamente o mundo a partir do corpo. Isso implica trazer à cena narrativas, imagens, regras, linguagens e relações de poder que atravessam a manifestação corporal escolhida e que, na escola, costumam naturalizar centralidades e silenciamentos. Tematizar significa, portanto, transformar a aula em investigação cultural e política, em que a turma vivencia, registra, pesquisa e confronta sentidos, problematizando representações hegemônicas e reescrevendo critérios de valor e participação, de modo a tornar visível quem ocupa o centro, quem permanece na borda e por quais justificativas isso se sustenta (Santos; Neira, 2020; 2022).

Nessa lógica, o conteúdo deixa de se reduzir a técnica ou habilidade isolada e passa a incluir discursos verbais e não verbais sobre as práticas corporais, mobilizados por situações didáticas diversas (Neira, 2020), em diálogo com Freire, na medida em que desloca a docência do lugar de enunciação única para uma problematização compartilhada do vivido, na qual nomear desigualdades e negociar sentidos se torna parte do próprio aprender (Neira, 2018, 2019).

Dito de outro modo, a imersão investigada nesta tese não se confunde com um tempo maior de discussão, mas se constitui como um percurso curricular no qual gênero se torna lente interpretativa da participação e, ao mesmo tempo, critério para reorganizar aquilo que se vive e aquilo que se aprende na quadra. Com esse entendimento, apresento a seguir os objetivos e as perguntas que orientam o estudo.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a imersão de estudantes do ensino médio no debate acerca da equidade de gênero, a partir da vivência de círculos dialógicos desenvolvidos nas aulas de Educação Física, no contexto de uma escola pública de Aquiraz (CE), no período de fevereiro a maio de 2025, compreendendo em que medida essa experiência favorece a reflexão crítica, a ressignificação de sentidos e o compromisso com a transformação das práticas escolares excludentes.

Esse objetivo geral se desdobrou em três objetivos específicos articulados às perguntas de pesquisa. O primeiro foi investigar as percepções dos estudantes e das estudantes quanto à participação de meninas nas práticas esportivas escolares, considerando os fatores

socioculturais, institucionais e pedagógicos que influenciam a ampliação ou a limitação de sua presença nesses espaços. A pergunta correspondente foi: *quais sentidos os estudantes e as estudantes atribuem à participação das meninas nas práticas esportivas escolares e como identificam os fatores que favorecem ou restringem sua presença nesses espaços?* Ao formular esse objetivo, partimos do entendimento de que as representações de gênero não estão apenas “nos alunos e nas alunas”, mas circulam entre família, mídia, igreja, escola e política educacional, conformando modos distintos de se colocar na aula (Goellner, 2003; Louro, 1997).

O segundo objetivo específico foi identificar indícios da tomada de consciência, por parte dos estudantes, de seu inacabamento diante da temática da equidade de gênero na Educação Física. A pergunta associada foi: *de que maneira os estudantes e as estudantes expressam a percepção de seu inacabamento ao problematizarem estereótipos de gênero, revelando abertura à escuta, à revisão de valores e à reconstrução de sentidos no contexto da Educação Física?* Aqui, dialogamos diretamente com Freire (2016), quando afirma que o ser humano é um ser inacabado e, justamente por isso, educável. Reconhecer-se inacabado diante do tema gênero significa admitir que há aprendizagens a fazer, que há violências simbólicas ainda não nomeadas e que a presença do outro, sobretudo do outro que sofre a exclusão, é condição para aprender.

O terceiro objetivo específico foi problematizar os desafios, resistências e potências vivenciados durante a implementação dos círculos dialógicos nas aulas de Educação Física, identificando como limites institucionais e relacionais condicionam a experiência e, ao mesmo tempo, como emergem possibilidades pedagógicas de equidade. A pergunta que o acompanha foi: *quais desafios e resistências atravessaram a realização dos círculos dialógicos nas aulas de Educação Física e que potências pedagógicas emergiram desse processo para sustentar práticas mais equitativas?* Com isso, pretendemos ampliar o olhar para o como e o com que condições essa experiência se torna possível, reconhecendo que a equidade não se produz apenas pela intenção pedagógica, mas é atravessada por limites institucionais, tensões relacionais e disputas de sentido que, ao mesmo tempo, podem bloquear e também impulsionar a emergência de outras formas de convivência, participação e decisão no interior da aula.

Dessa forma, ao articular objetivos, perguntas e experiência, a pesquisa assume que investigar equidade de gênero na Educação Física implica acompanhar tanto os sentidos já estabilizados que sustentam exclusões quanto os movimentos de conscientização e as contradições do processo, sem romantizar o diálogo nem reduzir os conflitos a “ruídos” do caminho. Ao contrário, desafios e resistências são tomados como parte constitutiva do que

precisa ser compreendido, porque é neles que se tornam visíveis as forças que mantêm a desigualdade e, simultaneamente, as brechas pelas quais se pode reelaborar, coletivamente, práticas mais justas e formativas (Freire, 2016).

A tese que orienta o estudo pode ser formulada nos seguintes termos: a vivência de estudantes em círculos dialógicos sobre equidade de gênero na Educação Física pode contribuir para ampliar a consciência crítica acerca das desigualdades de gênero, mobilizando reflexões que levem ao reconhecimento do direito das meninas e mulheres à participação esportiva em condições de equidade.

Ao mesmo tempo, reconhece-se que a Educação Física escolar também é atravessada por violências, opressões e exclusões dirigidas a estudantes que performam masculinidades dissidentes e a pessoas não binárias, cujas experiências podem produzir barreiras análogas às enfrentadas pelas meninas; todavia, por uma escolha de recorte analítico coerente com o problema de pesquisa e com os objetivos delimitados, essas vivências não serão tomadas como objeto central de análise nesta tese, permanecendo como um reconhecimento ético-político e como indicação de agenda para investigações futuras.

Esse processo dialógico favorece a desconstrução de estereótipos e a emergência de posicionamentos éticos e solidários no ambiente escolar, com efeitos que podem se estender à convivência social e à construção de práticas pedagógicas mais justas e inclusivas. Tal formulação aproxima-se da compreensão de hooks (2017) sobre a sala de aula como espaço de liberdade e de Freire (2020) sobre o diálogo como ato de criação coletiva, mas a situa no campo específico da Educação Física, em que os corpos são tradicionalmente hierarquizados por gênero, desempenho e padrão físico.

Assumir essa proposta exige também reconhecer os limites da minha própria trajetória docente. Houve momentos em que centralizei demais as decisões, em que os projetos nasceram mais da minha indignação do que de uma construção partilhada com a turma; houve vezes em que a ação teve tempo curto, efeito de sensibilização, mas não alcançou o nível curricular; houve, sobretudo, um foco muito grande em “fazer as meninas entrarem” e pouco trabalho com os meninos quanto aos seus privilégios e medos.

Como falar de equidade se não nomeio com eles o que é ocupar a quadra como se fosse propriedade? Como sustentar um processo dialógico se a escola, em sua gestão de tempo e espaço, não cria condições para isso? Como não transformar o círculo em lugar de nova exclusão, agora das vozes masculinas, quando o desafio é produzir responsabilidade colaborativa e não hierarquias invertidas? Essas são feridas abertas que atravessam o texto e

que, penso, dão a ele mais honestidade do que perfeição.

O ambiente escolar, atravessado por uma hegemonia masculina no uso dos espaços e na definição do que conta como “participar”, levou-me a questionar as dinâmicas naturalizadas e a compreender que o problema excedia a mera distribuição física, tratava-se de padrões de gênero que regulavam pertencimento, voz e reconhecimento. A persistência da indiferença coletiva diante dessa assimetria tornou mais nítida a urgência de intervir e de investigar suas raízes.

Esse impulso orientou a concepção de um projeto de iniciação científica, em 2019, voltado a compreender como a comunidade escolar percebia a participação feminina nas práticas esportivas e quais mecanismos sustentavam a dominância masculina nesses espaços. Como desdobramento, emergiu o *Projeto Meninas Também Jogam*⁴, mobilizando estudantes na elaboração e execução de ações que, ao mesmo tempo, explicitavam o problema e criavam condições concretas de protagonismo e ampliação de oportunidades para as meninas na vida escolar.

Mesmo com resistências, o processo foi produzindo deslocamentos graduais nas atitudes e nas expectativas sobre quem pode ocupar o centro do jogo e em que condições. Em 2022, após a pandemia, um segundo projeto científico, “*Vamos dar um rolê: skate como prática libertadora*”⁵, aprofundou essa leitura ao evidenciar como o preconceito de gênero, frequentemente ancorado em discursos familiares, limita a participação feminina ao associar feminilidade à fragilidade e ao reforçar estereótipos persistentes.

Diante desses achados, compreendi a escola como espaço privilegiado de problematização e de produção de novas práticas, nas quais a professora-pesquisadora atua também como agente de transformação. Embora a Educação Física não responda sozinha pela equidade de gênero, ela ocupa um lugar estratégico, porque as práticas corporais tornam visíveis as hierarquias e, ao mesmo tempo, oferecem possibilidades pedagógicas de reorganizar regras, redistribuir participação e sustentar uma convivência coeducativa. Assim, promover equidade de gênero nas aulas não se reduz a garantir acesso às atividades, mas implica enfrentar

⁴ Projeto resultante de uma pesquisa de iniciação científica realizada em 2019 na Escola Estadual de Educação Profissional Eusébio de Queiroz, que alcançou destaque ao ser finalista na FEBRACE 2020. Foi elaborado um artigo intitulado “Percepções estudantis acerca da participação feminina em práticas esportivas nas aulas de Educação Física”, que posteriormente foi submetido para publicação.

⁵ O projeto surgiu a partir da formação “Respeita as mina: o ensino do skate na Educação Física Escolar”, que abordou o ensino do skate na Educação Física Escolar, sendo parte de uma pesquisa de Doutorado conduzida por Liana Lima Rocha. “Vamos dar um rolê: skate como prática libertadora” foi finalista na FEBRACE 2022 e o artigo foi publicado em revista.

estereótipos, ampliar repertórios de participação e afirmar a diversidade de corpos e interesses como direito à aprendizagem.

A relevância desta investigação é de ordem pedagógica, política e formativa. Pedagógica, porque oferece à escola um caminho para enfrentar, no cotidiano da Educação Física, desigualdades de gênero que frequentemente são naturalizadas. Política, porque se vincula a um projeto de escola pública que reconhece meninas, mulheres e demais sujeitos de gênero como portadores de direitos e não como exceção tolerada (Goellner, 2003). Formativa, porque coloca os aprendentes e as aprendentes na posição de autores e autoras de suas aprendizagens e, ao mesmo tempo, convoca a professora-pesquisadora a rever suas próprias práticas, evitando reproduzir o modelo bancário que Freire (2016) tanto criticou.

Na escrita desta tese, *igualdade* aparece, muitas vezes, como um discurso normativo de direitos, “todos podem”, “qualquer pessoa pode”, que convive com a experiência concreta de uma quadra onde nem todos e todas são reconhecidos ou reconhecidas como “participantes legítimos e legítimas” e onde certos corpos precisam provar, repetidamente, que merecem estar no jogo. É nesse contraste entre igualdade declarada e desigualdade vivida que o problema se evidencia, gênero opera como matriz que organiza presenças, autorizações e riscos, produzindo quem pode errar sem punição e quem aprende sob vigilância, vergonha ou medo (Butler, 2003; Scott, 1995; Goellner, 2003).

Ao mesmo tempo, para que esse diagnóstico não trate “as meninas” ou “os meninos” como blocos homogêneos, assumo a interseccionalidade como lente que complexifica a leitura da quadra e do currículo vivido. Trata-se de reconhecer que as normas de gênero não atuam sozinhas, elas se articulam a marcadores como raça, classe, território, corporalidade e sexualidade, produzindo barreiras e pertencimentos distintos dentro do próprio grupo das meninas e também entre os meninos. Assim, a análise evita generalizações fáceis e ajuda a localizar onde, para quem e em que condições a desigualdade se intensifica, orientando decisões pedagógicas mais situadas e justas (Akotirene, 2019).

Por isso, *equidade* não é tratada aqui como promessa abstrata, mas como verbo no presente, uma ação situada que se realiza nas escolhas de cada aula e se mede pelo que muda, de fato, na distribuição de voz, presença e reconhecimento. Na perspectiva freireana, não há transformação sem prática refletida (Freire, 2021, 1996); e, na Educação Física, essa prática se concretiza quando a docência torna públicas e negociáveis as decisões sobre conteúdos, comentários, regras e devolutivas, reorganizando tempos, espaços, papéis e critérios para que a igualdade enunciada se converta em experiência cotidiana (Scott, 1995; Louro, 1997; Butler,

2003; Freire, 2021, 1996, 1997).

Nesse movimento, *coeducação* nomeia o modo de fazer a equidade acontecer dentro da aula, não basta “juntar” meninos e meninas, porque a “mistura” pode manter os mesmos corpos no centro e as mesmas vozes na borda. Coeducar, aqui, exige pactuar com a turma regras de participação, alternar lideranças, promover rotatividade real de posições e materiais e produzir garantias contra o desvio da “mistura indiferenciada”, exatamente porque coeducação implica interações em condições de equidade, e não apenas coexistência no mesmo espaço (Auad, 2018; Auad, 2021; Devides, 2024; Devides; Rocha; Moreira, 2020).

Por fim, *justiça curricular* entra como critério para decidir o que conta como conhecimento e quem é reconhecido ou reconhecida como sujeito ou sujeita legítimo ou legítima do aprender, não há neutralidade nas escolhas da Educação Física, porque toda seleção e abordagem de conteúdos redistribui reconhecimento e poder. Assumir justiça curricular significa incluir ativamente práticas e saberes historicamente subalternizados, publicizar decisões curriculares e revisar critérios de valor, para ampliar autoria discente e formas legítimas de participação, tomando a aula como acontecimento cultural e político na qual se decide quem fala, o que vale e como se aprende (Maldonado; Neira, 2022; Bossle; Prodócimo; Maldonado, 2023; Nogueira *et al.*, 2021).

Para dar coerência ao percurso investigativo, a tese está estruturada em dez capítulos, organizados de modo a explicitar o percurso teórico-metodológico e a análise dos achados produzidos no campo. O Capítulo 2 analisamos o levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e mostramos o que a produção mais recente vinha apontando sobre afastamento das meninas, experiências coeducativas, papel da docência e densidade dialógica das práticas. O capítulo foi organizado em subtópicos que discutiram: (1) as barreiras e padrões de afastamento das meninas; (2) as experiências pedagógicas e caminhos para a transformação; (3) o papel da docência; (4) a densidade dialógica das práticas educativas; (5) a dimensão territorial e institucional da produção; e, por fim, (6) uma síntese provisória que aproxima esses achados do problema central desta investigação. A intenção foi situar nossa investigação no campo e evidenciar no que ela avançou, justamente ao articular diálogo estruturado e Educação Física escolar no Nordeste.

No Capítulo 3, estabelecemos o plano de base da tese, discutimos por que falar de gênero na Educação Física não foi opcional, mas condição para garantir o direito de aprender de todos e de todas; apresentamos os fundamentos didático-conceituais que sustentaram uma EF crítica (corpo como linguagem, currículo como disputa, interseccionalidade); analisamos

políticas e marcos institucionais que vinham sendo produzidos (do sistema educacional cearense às decisões dos órgãos federais) e recuperamos evidências brasileiras que mostraram avanços e limites. Foi o capítulo que articulou Educação Popular, escola pública e equidade de gênero em uma mesma perspectiva político-pedagógica.

O Capítulo 4 passou do “o que” para o “como”, descrevemos os procedimentos pedagógicos integrados que utilizamos nos círculos e nas aulas (regras inclusivas, alternância de papéis, distribuição de fala, escolha de conteúdos que legitimavam repertórios juvenis), apresentamos as estratégias de avaliação e de monitoramento do direito à aprendizagem e elencamos as salvaguardas necessárias para evitar que a proposta se reduzisse a uma “mistura sem método”, à meritocracia ou a ações pontuais. Trata-se de um capítulo de caráter operacional, pensado para que outras escolas e professores pudessem replicar e adaptar.

O Capítulo 5 retoma e aprofunda a perspectiva freireana que atravessa toda a tese. Apresentamos que passar do modelo bancário (em que o professor ou professora deposita e os estudantes e as estudantes executam) para o modelo dialógico (em que todos e todas interrogam, decidem e registram) não é apenas uma mudança de metodologia, mas de currículo e de poder, decide-se junto o que entra, quem joga, como se avalia e como se protege quem, historicamente, foi silenciado. Nesse capítulo, apresentamos uma síntese operacional por eixo das decisões que uma escola precisa tomar para que a equidade se torne experiência cotidiana, que é institucionalizar tempos de diálogo, registrar incidentes, alinhar-se aos marcos jurídicos e garantir gestão democrática do uso da quadra.

No Capítulo 6, descrevemos o desenho da pesquisa qualitativa, participante e dialógica que adotamos; apresentamos o lócus, a EEMTI Lia Sidou, o perfil dos colaboradores e das colaboradoras, os instrumentos utilizados (questionário diagnóstico, diários de campo, registros dos círculos e produções dos estudantes e das estudantes) e consideramos as exigências ético-políticas de pesquisar com estudantes em contexto escolar. Nesse mesmo capítulo, detalhamos as etapas da intervenção, momento diagnóstico, módulos de problematização e etapa de avaliação e mostramos como todo o material empírico foi submetido ao procedimento de Análise por Triangulação de Métodos (Marcondes; Brisola, 2014), o que possibilitou confrontar falas, observações e registros escritos, identificando convergências, tensões e deslocamentos produzidos ao longo do processo.

O Capítulo 7, intitulado “Sentidos atribuídos à participação das meninas nas práticas esportivas escolares”, é apresentado, no escopo desta qualificação, como o capítulo de resultados. Nele, em diálogo com o primeiro objetivo específico da tese, analisamos como

aprendentes significam a participação das meninas nas aulas de Educação Física e quais mecanismos concretos, relacionados a tempo, espaço, regras, critérios de avaliação e modos de reconhecimento, ampliam ou restringem sua presença na quadra.

O Capítulo 8 aprofunda o percurso longitudinal de tomada de consciência e reposicionamento discursivo, em articulação direta com o segundo objetivo específico. As narrativas revelam deslocamentos importantes na forma de compreender o lugar das meninas na quadra, a qualidade da participação mista e as conexões entre gênero, raça, corpo e classe, indicando que a vivência com os círculos dialógicos e com jogos cooperativos contribuiu para produzir novas leituras sobre justiça, respeito e convivência. O capítulo destaca ainda indícios de tomada de consciência do próprio inacabamento, quando estudantes reconhecem que mudaram de opinião ao longo do processo, revisam práticas naturalizadas de exclusão e formulam expectativas de continuidade da temática para além da intervenção, tensionando a Educação Física a assumir, de forma mais sistemática, uma agenda de equidade de gênero.

O Capítulo 9 discute, por fim, desafios, resistências e potências observados na prática com os círculos dialógicos, articulando-os às condições estruturais da escola e aos limites da pesquisa. A análise aponta que instaurar uma lógica dialógica em um componente historicamente marcado pelo rendimento esportivo implica enfrentar tradições esportivistas, desigualdades de acesso ao espaço, masculinidades hegemônicas e inseguranças afetivas que atravessam a participação de meninas e de estudantes dissidentes.

Ao mesmo tempo, o capítulo evidencia resistências explícitas e silenciosas à reorganização do jogo e à participação mista, bem como disputas de sentido em torno da expressão “esporte é para todos”, compreendidas em perspectiva freireana como espaços de trabalho pedagógico e não apenas como obstáculos. Em contraste e em diálogo com esses limites, são analisadas potências formativas emergentes, como a ampliação da escuta atenta, a construção de regras inclusivas, a revisão de valores generificados e a produção de pequenas frestas de justiça curricular. O capítulo encerra sistematizando limitações metodológicas e institucionais da experiência e apontando implicações para pesquisas futuras e para o trabalho docente em Educação Física comprometido com a equidade de gênero em perspectiva interseccional.

Ao final do percurso, o Capítulo 10, Considerações transitórias, retoma o movimento “entre denúncia e anúncio” que sustenta esta tese, com o objetivo de sintetizar, de modo situado, os deslocamentos produzidos pela pesquisa e pela intervenção na escola. A denominação transitórias indica que não se trata de um fechamento conclusivo, mas de uma

síntese provisória, atravessada pelo inacabamento próprio dos processos formativos e das disputas por equidade, o que foi possível construir com os círculos dialógicos evidencia avanços, mas também explicita limites institucionais, tensões relacionais e desafios de continuidade. Nesse capítulo, organizam-se aprendizagens derivadas dos capítulos analíticos, destacando-se como a experiência tornou visíveis normas e regras implícitas, hierarquias de prestígio e formas de silenciamento que atravessam a aula de Educação Física, ao mesmo tempo em que abriu brechas para novas presenças, falas e pactos coletivos de participação.

Além disso, as considerações transitórias explicitam contribuições teóricas, metodológicas e pedagógicas do estudo sem dissociá-las das condições concretas que as sustentam. O capítulo revisita potências produzidas no processo como a ampliação da fala pública de meninas, a negociação de combinados mais justos e o reconhecimento mútuo entre pares e problematiza obstáculos persistentes, incluindo infraestrutura, resistências, ambiguidades institucionais e assimetrias que atravessam gênero em intersecção com raça, classe e sexualidade. Ao apontar implicações para a docência em Educação Física comprometida com equidade (critérios de participação, organização do espaço/tempo, avaliação e sustentação de processos dialógicos), o texto também projeta desdobramentos para a continuidade do trabalho na escola e para novas investigações, reafirmando-se a pesquisa como práxis: um ponto de passagem que consolida o que foi possível anunciar e mantém aberto o horizonte do que ainda precisa ser construído.

Esta tese afirma que a equidade de gênero na Educação Física escolar não decorre apenas da presença conjunta de meninos e meninas nas mesmas práticas, mas demanda processos intencionais de leitura crítica do mundo, diálogo, escuta e negociação de regras que tornem visíveis as assimetrias históricas e proponham formas concretas de enfrentamento.

Os círculos dialógicos, articulados a vivências corporais colaborativas e a uma reorganização curricular comprometida com a justiça e a interseccionalidade, apresentam-se como um caminho possível, não como receita, por meio do qual aprendentes podem se reconhecer como sujeitos inacabados, revisar práticas naturalizadas de exclusão e experimentar outras maneiras de participar, decidir e conviver. Ao defender que a Educação Física, integrada a um projeto institucional mais amplo, pode operar como espaço privilegiado de disputa de sentidos sobre corpo, gênero, raça e classe, o trabalho reafirma a escola como lugar estratégico para interromper a naturalização das desigualdades e afirmar a equidade de gênero como direito e como horizonte ético-político para as novas gerações.

2 DESIGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

“Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (Minayo, 2002, p. 17).

Este capítulo situa a problemática da baixa participação das meninas nas práticas esportivas escolares em diálogo com a produção recente de teses e dissertações brasileiras. Para isso, realizamos um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com recorte temporal de 2019 a 2023, visando identificar tendências, lacunas e pistas de intervenção pedagógica em uma perspectiva didático-conceitual, inclusiva e politizada.

A leitura é cumulativa e intertextual, cada subtópico conversa com o anterior e prepara o seguinte, compondo um quadro interpretativo que reconhece a historicidade das desigualdades de gênero e, simultaneamente, destaca a potência transformadora de práticas ancoradas no diálogo e na coeducação. Nessa construção, os achados são discutidos à luz dos critérios que organizam o argumento da tese igualdade, equidade, coeducação e justiça curricular, de modo a explicitar como diferentes estudos tensionam (ou reforçam) regimes de participação, pertencimento e reconhecimento nas aulas de Educação Física.

A análise aqui apresentada não se restringe a descrever quantitativamente os trabalhos encontrados, mas visa construir uma leitura crítica capaz de articular as tensões, experiências e contradições evidenciadas nos estudos publicados entre 2019 e 2023. Esse intervalo foi definido por razões de pertinência e atualidade, embora o doutorado tenha sido iniciado em 2022, o levantamento foi realizado em 2024, durante a escrita do projeto de pesquisa, quando se pretendeu priorizar um conjunto de trabalhos recentes, capaz de traduzir os debates em curso sobre Educação Física escolar e gênero e de dialogar com a formulação do problema e das escolhas metodológicas desta tese.

Nessa perspectiva analítica, o levantamento aponta tanto a persistência de barreiras estruturais que dificultam a inserção feminina nas práticas esportivas escolares quanto a presença de experiências pedagógicas inovadoras que anunciam possibilidades emergentes de transformação. Outro aspecto de destaque diz respeito à dimensão territorial e institucional da produção acadêmica. A concentração de pesquisas nas regiões Sudeste e Sul, em contraste com a escassez ou ausência de trabalhos em outras partes do país, evidencia um desequilíbrio que

repercute diretamente na compreensão do fenômeno. Esse quadro aponta para a necessidade de ampliar os olhares sobre contextos ainda pouco explorados, como o Nordeste, onde se insere esta pesquisa.

Assim, este capítulo se organiza em subtópicos a partir de um movimento duplo e articulado, de um lado, o problema de pesquisa e o horizonte teórico-metodológico desta tese orientam o olhar; de outro, a leitura do *corpus* permitiu identificar recorrências e aproximações que foram reunidas em eixos analíticos. Desse processo resultam as seguintes dimensões dos achados na BDTD: (1) as barreiras e padrões de afastamento das meninas; (2) as experiências pedagógicas e caminhos para a transformação; (3) o papel da docência; (4) a densidade dialógica das práticas educativas; (5) a dimensão territorial e institucional da produção; e, por fim, (6) uma síntese provisória que aproxima esses achados do problema central desta investigação. Dessa forma, pretendemos oferecer ao leitor e à leitora não apenas um panorama das pesquisas recentes, mas também elementos críticos para compreender como as desigualdades de gênero têm sido tematizadas e enfrentadas no campo da Educação Física escolar.

2.1 Procedimentos de busca na BDTD

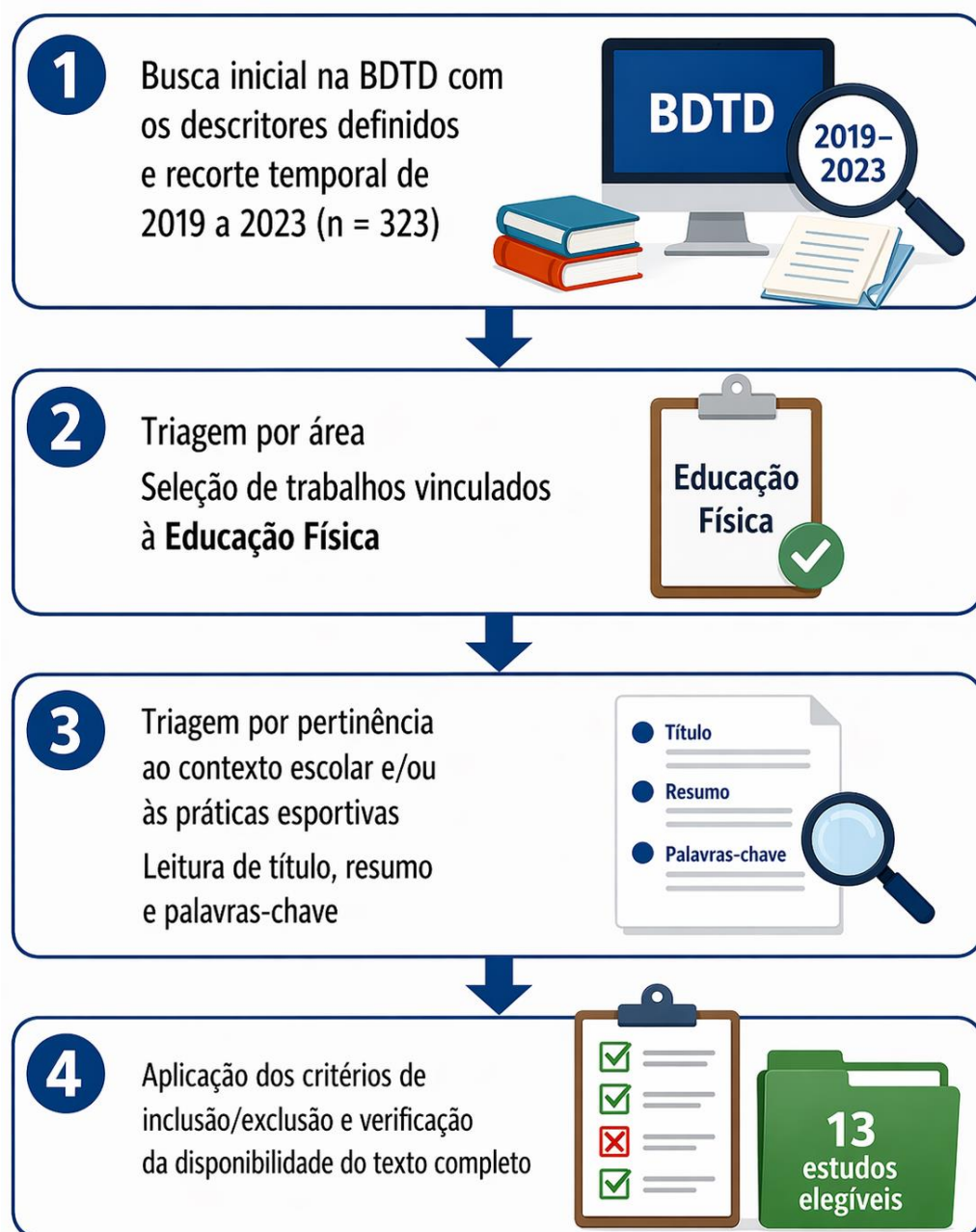
A revisão da produção acadêmica recente constitui um passo fundamental para situar o problema desta pesquisa no campo mais amplo dos estudos sobre gênero e Educação Física. Nesse sentido, realizou-se um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) em 28 de agosto de 2023, utilizando os descritores “*Equidade e Gênero*” e “*Educação Física e Gênero*”. O procedimento retornou 323 trabalhos, sendo 240 dissertações e 83 teses, defendidos entre os anos de 2019 e 2023.

Para garantir rastreabilidade, o procedimento foi conduzido em etapas: (1) busca inicial na BDTD com os descritores definidos e recorte temporal 2019–2023 (n=323); (2) triagem por área, selecionando trabalhos vinculados à Educação Física; (3) triagem por pertinência ao contexto escolar e/ou às práticas esportivas, por leitura de título, resumo e palavras-chave; e (4) aplicação dos critérios de inclusão/exclusão e verificação de disponibilidade do texto completo, resultando em 13 estudos elegíveis (Figura 1). Como toda busca baseada em descritores, reconhece-se a possibilidade de não identificação de estudos indexados por termos alternativos na BDTD.

Esse refinamento decorre da compreensão de que a Educação Física, enquanto

componente curricular, constitui um lugar estratégico em que as desigualdades de gênero se explicitam no cotidiano da quadra, seja pela segregação de modalidades, seja pelo afastamento das meninas das práticas esportivas, ao mesmo tempo em que oferece possibilidades concretas de tensionamento pedagógico dessas desigualdades. Com a aplicação dos filtros de área e pertinência temática vinculada à escola e/ou ao esporte, o *corpus* foi reduzido a 13 estudos (12 dissertações e 1 tese), que passam a compor a base analítica deste capítulo (Quadro 1).

Figura 1 - Processo de triagem da produção acadêmica



Fonte: Elaborada pela autora por meio do ChatGPT (OpenAI, 2026).

Quadro 1 - Trabalhos selecionados na BDTD (2019–2023) por autor/ano, instituição, objetivo, metodologia e região

Autor/Ano	Instituição	Objetivo (síntese)	Metodologia	Região
Cocato (2019)	UNOESTE	Analisar currículo paulista de Educação Física e gênero	Pesquisa interventiva	Sudeste (SP)
Castro (2019)	Fiocruz/IOC	Estudar identidades de gênero via cinema em aulas de EF	Abordagem antropológica	Sudeste (RJ)
Grifoni (2020)	UFSCar	Analisar processos educativos do Fútbol Callejero	Pesquisa-ação	Sudeste (SP)
Nery (2020)	UFRN	Analisar futsal para meninas como prática de empoderamento	Pesquisa participante	Nordeste (RN)
Pereira (2020)	UFSCar	Aplicar a Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva em aulas de EF	Pesquisa-ação	Sudeste (SP)
Rochael (2020)	UFMG	Investigar afastamento de meninas nas aulas de EF (fenômeno arquibancada)	Pesquisa exploratória	Sudeste (MG)
Siqueira (2020)	UNESP	Compreender a abordagem docente sobre gênero	Pesquisa descritiva	Sudeste (SP)
Souza (2020)	UFPeI	Analisar desigualdades de gênero em escolas federais	Pesquisa exploratória	Sul (RS)
Zanata (2020)	UNESP	Relacionar dança e gênero em proposta inclusiva	Pesquisa-ação	Sudeste (SP)
Augusto (2022)	USP	Explorar currículo cultural de EF e questões <i>queer</i>	Pesquisa-ação	Sudeste (SP)
Fontana (2022)	UFRS	Compreender processos de iniciação no futsal feminino	Estudo de caso	Sul (RS)
Cáceres (2023)	UFSCar	Analisar bibliografia de concursos sobre gênero	Pesquisa bibliográfica	Sudeste (SP)
Silva (2023)	UFSCar	Investigar desigualdades via pedagogia dialógica	Pesquisa-ação	Sudeste (SP)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2019–2023) (2026).

Foram tomados como critérios de inclusão: (a) foco em gênero na Educação Física escolar (Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Médio); (b) interface explícita com práticas corporais/esportivas no contexto da escola; (c) disponibilidade do texto completo em repositório/BDTD. E como critérios de exclusão: (a) estudos extraclasse sem interface escolar; (b) textos teórico-ensaios sem implicação direta para a EF escolar; (c) duplicatas e registros incompletos.

A extração contemplou autor/autora, instituição, objetivo, metodologia e região. A síntese seguiu análise temática com categorias a priori (barreiras; experiências; docência; densidade dialógica; dimensão territorial) e abertura a emergentes.

Quanto aos objetivos, percebemos a recorrência de três eixos analíticos: (1) identificação de barreiras e exclusões que dificultam a presença das meninas nos esportes

escolares, como o fenômeno arquibancada, as lacunas curriculares e de formação docente e a persistência da divisão sexual das modalidades; (2) experimentação de intervenções pedagógicas que objetivam ampliar a participação feminina, como experiências de coeducação, projetos esportivos específicos e metodologias crítico-afetivas; (3) análise de sentidos e representações, em que corpo, identidade e gênero aparecem como categorias de leitura de documentos e práticas.

No plano metodológico, prevalecem as abordagens qualitativas de caráter interventivo, pesquisa-ação, pesquisa participante, estudos exploratórios e estudos de caso. Esse predomínio indica que os trabalhos recentes não se limitam a descrever ou diagnosticar desigualdades, mas buscam tencioná-las a partir de experiências concretas no interior da escola.

A análise agora se volta para as barreiras e padrões de afastamento das meninas nas práticas esportivas escolares, dimensão que atravessa praticamente todos os trabalhos mapeados e que constitui ponto de partida para a problematização do problema central desta tese.

2.2 Barreiras e padrões de afastamento das meninas nas práticas esportivas escolares

A síntese dos trabalhos selecionados na BDTD (2019–2023) revela que o afastamento das meninas das práticas esportivas escolares não é um “desinteresse natural”, mas um padrão produzido por barreiras que se combinam e se reforçam no cotidiano da escola. Para dar densidade analítica a esse diagnóstico, é possível organizar os achados em uma tipologia de barreiras que opera em camadas, barreiras simbólico-culturais, barreiras pedagógico-curriculares e barreiras institucionais, cuja articulação ajuda a explicar por que a baixa participação se repete, mesmo quando a igualdade é afirmada como princípio.

No plano simbólico-cultural, os estudos evidenciam a força dos significados de gênero atribuídos às modalidades e aos corpos que as praticam. O “fenômeno arquibancada” nomeia precisamente esse mecanismo de deslegitimação, meninas permanecem como espectadoras porque o esporte escolar, tal como é vivido, as posiciona como menos autorizadas a ocupar o centro do jogo (Rochaël, 2020). Nessa mesma direção, aparecem estereótipos que associam futebol à masculinidade e dança ao feminino, produzindo efeitos de autoexclusão e consolidando hegemonias masculinas em certas práticas (Souza, 2020; Zanata, 2020). Aqui, o afastamento não se reduz à ausência física; ele se expressa como fronteira simbólica que regula quem “pode” e quem “deve” participar.

No plano pedagógico-curricular, o afastamento se sustenta quando a organização

da aula e do conteúdo reproduz a divisão sexual das práticas, seja por escolhas didáticas pouco problematizadas, seja por mediações docentes que não confrontam os marcadores de desigualdade presentes na turma. As lacunas formativas para tratar gênero, apontadas em Siqueira (2020), ajudam a compreender por que o currículo tende a reiterar arranjos já conhecidos, mantendo as mesmas modalidades no centro e, com elas, os mesmos modos de participação, reconhecimento e pertencimento. Nessa camada, a desigualdade se materializa na rotina, no modo como se distribui tempo, atenção, posições e oportunidades de experimentar e errar.

No plano institucional, as barreiras ganham estabilidade quando o tema permanece periférico, sem diretrizes claras e sem políticas consistentes de formação e acompanhamento. Cocato (2019) contribui ao evidenciar o tratamento pontual do tema em documentos curriculares analisados, o que ajuda a explicar por que práticas escolares excludentes podem persistir mesmo em contextos que declaram compromisso com direitos. Quando a instituição não torna o enfrentamento da desigualdade um critério explícito de ação, a escola tende a operar por inércia, a ausência de orientação e de suporte produz um “vazio normativo” que favorece a continuidade dos padrões já naturalizados (Cocato, 2019; Siqueira, 2020).

Essa tipologia também permite qualificar um ponto importante, as barreiras não são uniformes. Elas variam conforme modalidade, etapa de ensino, composição das turmas e contextos escolares, o que sugere que o padrão de afastamento se realiza de maneiras diferentes e pede análises situadas, sensíveis às especificidades locais. Em vez de tratar o fenômeno como bloco único, a leitura por camadas ajuda a localizar onde o problema se adensa e por quais vias ele se reproduz, preparando a passagem para o tópico seguinte, que examina as experiências pedagógicas que tentam tensionar essas barreiras e abrir outras possibilidades de participação.

2.3 Experiências pedagógicas e caminhos para a transformação

Embora o conjunto de estudos mapeados na BDTD evidencie barreiras persistentes que limitam a participação das meninas nos esportes escolares, parte do *corpus* também registra experiências pedagógicas intencionais que visaram tensionar desigualdades e produzir deslocamentos nos sentidos atribuídos ao corpo, ao jogo e ao esporte. É possível organizá-las como um repertório de três movimentos pedagógicos recorrentes: a criação de condições de pertencimento para meninas em modalidades masculinizadas, a articulação entre experiência corporal e reflexão crítica, e a centralidade do diálogo como prática formativa capaz de

reorientar decisões e convivências na aula.

O primeiro movimento reúne experiências que operam pela inserção intencional de meninas em práticas historicamente masculinizadas, não como adaptação superficial, mas como estratégia de construção de pertencimento e reconhecimento. Nery (2020), ao descrever um projeto de futsal feminino, indica efeitos de engajamento e fortalecimento de identidades coletivas, sugerindo que o esporte pode ser apropriado como espaço de resistência quando a mediação pedagógica sustenta condições de participação e legitimação entre pares. Nesse tipo de intervenção, o ponto central não é apenas “oferecer futsal”, mas produzir uma ambiência em que meninas possam ocupar a prática sem que sua presença seja tratada como exceção ou concessão (Nery, 2020).

O segundo movimento se refere a metodologias que conectam vivência corporal e problematização, deslocando o debate de gênero do plano opinativo para a análise do vivido. Em Pereira (2020), a Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva (MECA) organiza práticas coletivas seguidas de momentos de reflexão sobre percepções, sentimentos e estereótipos mobilizados na própria aula. O achado relevante, aqui, é que a transformação não emerge apenas da “mistura” ou do encontro entre corpos, mas da combinação entre experiência e leitura crítica, produzindo indícios de ressignificação e abertura para outras formas de participação. Esse conjunto aponta que a coeducação ganha potência quando se ancora em dispositivos que ajudam estudantes a nomear conflitos, reconhecer preconceitos e revisar sentidos atribuídos às modalidades e aos corpos que as praticam (Pereira, 2020).

O terceiro movimento enfatiza o diálogo sistematizado como tecnologia pedagógica de transformação. Silva (2023), ao organizar círculos dialógicos orientados pela pedagogia freireana, registra a elaboração de alternativas pelos estudantes e pelas estudantes, evidencia que o diálogo, quando problematizador e sustentado por mediação, cria condições para que jovens formulem caminhos de mudança, tanto nas atitudes cotidianas quanto na organização das práticas escolares. Nesse tipo de experiência, o diálogo não funciona como “conversa paralela” à aula, mas como espaço formativo em que se torna possível explicitar regras tácitas, confrontar exclusões e pactuar compromissos, deslocando a lógica da aula de um modelo centrado no desempenho técnico para uma lógica de corresponsabilidade e participação (Silva, 2023).

Outro conjunto de experiências amplia o debate ao tensionar normas de gênero por meio de práticas corporais e abordagens curriculares que reconfiguram repertórios e reconhecimentos. Os estudos de Zanata (2020) e Augusto (2022) exploram dança e currículo

cultural em aproximação com perspectivas *queer*⁶, indicando que práticas frequentemente marcadas como “femininas” podem ser trabalhadas como experiência coletiva e crítica, capazes de desnaturalizar estereótipos e ampliar o horizonte de diversidade. O ponto de densidade dessas experiências não está apenas no conteúdo escolhido, mas no modo como ele é abordado para produzir deslocamentos nas formas de nomear o corpo, a masculinidade e a feminilidade, bem como nas fronteiras do que a escola reconhece como legítimo na Educação Física (Zanata, 2020; Augusto, 2022).

Em linha com essas estratégias, Grifoni (2020) apresenta o *Fútbol Callejero* como organização didática que desloca o foco do desempenho técnico isolado para participação, corresponsabilidade e devolutiva coletiva. Ao estruturar a aula com pactuação de regras e papéis, jogo autogerido e reflexão final, a proposta redistribui voz e poder e transforma conflitos em aprendizagem, reforçando a ideia de que equidade se sustenta quando critérios de valor e modos de participação são explicitados e negociados com a turma. Nesse conjunto, o relevante é perceber que a “forma” da aula também é conteúdo, pois é nela que se decide quem conduz, quem fala, quem ocupa e como se aprende a conviver no jogo (Grifoni, 2020).

Esses achados indicam que a escola pode funcionar não apenas como espaço de reprodução, mas como lugar de invenção pedagógica, desde que haja intencionalidade e dispositivos consistentes de mediação. Mais do que ampliar o acesso das meninas às modalidades, as experiências analisadas apontam para a necessidade de reconfigurar sentidos atribuídos ao corpo e ao esporte na cultura escolar, produzindo pertencimento, reorganizando regras e deslocando critérios de reconhecimento.

Assim, o corpus sugere que a transformação tende a ocorrer quando pelo menos três componentes se combinam, inserção intencional, metodologia crítica que articula experiência e reflexão, e diálogo como prática formativa, ainda que os estudos revelem também o caráter localizado e, por vezes, pontual dessas iniciativas (Nery, 2020; Pereira, 2020; Silva, 2023; Grifoni, 2020; Zanata, 2020; Augusto, 2022).

O próximo subtópico aprofunda esse debate ao focalizar o papel da docência e da formação, discutindo como as mediações em aula podem tanto reforçar barreiras quanto abrir frestas para práticas mais equitativas (Siqueira, 2020).

⁶ *Queer* é uma perspectiva crítica que problematiza a naturalização das normas de gênero e de sexualidade, desestabilizando binarismos (masculino/feminino) e a hetero/cisnormatividade ao abrir espaço para múltiplas formas de viver e nomear corpos e identidades.

2.4 O papel da docência e a formação para a equidade

Nos trabalhos analisados na BDTD, a docência aparece menos como um “fator entre outros” e mais como um operador pedagógico que pode estabilizar ou tensionar desigualdades de gênero nas aulas de Educação Física. Isso ocorre porque o professor ou professora não apenas seleciona conteúdos, mas regula a ocupação de espaços, distribui oportunidades de participação e estabelece o que será reconhecido como desempenho, competência e pertencimento. Desse modo, a equidade se vincula diretamente à forma como a mediação docente interpreta e intervém nas relações sociais que atravessam a quadra.

Um primeiro conjunto de achados pode ser sintetizado como docência por reprodução, quando lacunas de formação inicial se traduzem em práticas que naturalizam estereótipos e organizam conteúdos por gênero. Siqueira (2020) evidencia esse mecanismo ao associar a insuficiência do debate formativo à permanência da divisão sexual das práticas corporais, com modalidades historicamente valorizadas e competitivas tendendo a ser direcionadas aos meninos, enquanto outras são atribuídas às meninas. Nesse quadro, a desigualdade não se reduz a uma escolha individual isolada, mas se conecta a um modelo de formação que ainda não incorpora a equidade como eixo transversal de reflexão e decisão curricular (Siqueira, 2020).

A docência também se revela decisiva na gestão dos discursos e interações que produzem exclusões simbólicas. Quando afirmações depreciativas circulam sem contestação e o silêncio pedagógico se instala, a escola legitima a desigualdade como “normalidade” do jogo. A literatura do corpus aponta, assim, que a ausência de intervenção não é neutra, ela se converte em sustentação cotidiana de hierarquias que definem quem se expõe, quem lidera, quem erra sem punição e quem aprende sob vigilância, o que recoloca a docência como prática cultural e política implicada no modo como a equidade é, ou não, praticada.

Em contraponto, um segundo conjunto de achados pode ser descrito como docência por deslocamento, quando a mediação assume intencionalidade crítica e cria condições para que estudantes problematizem sentidos e reconstruam formas de convivência. Em Pereira (2020), a Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva aparece como estratégia que articula vivência e reflexão, favorecendo o reconhecimento de preconceitos e a revisão de atitudes no curso da prática. Em Silva (2023), os círculos dialógicos funcionam como espaço estruturado de fala e escuta, no qual estudantes elaboram alternativas e interrogam a exclusão, indicando que a intervenção docente pode produzir reposicionamentos discursivos e reconfigurações na

participação (Pereira, 2020; Silva, 2023).

Essa síntese sugere que a formação docente precisa ser compreendida como condição de possibilidade para sustentar práticas equitativas, sobretudo quando articulada a políticas de formação continuada e a suporte institucional. Quando a equidade aparece como tema periférico ou silenciado, tende a prevalecer a reprodução de currículos sexistas; quando há investimento formativo e acompanhamento, ampliam-se as chances de mediações capazes de enfrentar conflitos e reorganizar regras, papéis e critérios de participação. Nesse sentido, a docência não pode ser analisada isoladamente, mas em rede com universidade, gestão escolar e políticas públicas, pois é essa trama que condiciona tanto limites quanto potências (Siqueira, 2020; Pereira, 2020; Silva, 2023).

O próximo subtópico aprofunda essa discussão ao focalizar a densidade dialógica das experiências identificadas no corpus, examinando como práticas de escuta, problematização e reflexão coletiva contribuem para deslocamentos de sentido e para a abertura de novas possibilidades de participação nas aulas de Educação Física (Silva, 2023).

2.5 A densidade dialógica das experiências

Nos estudos sistematizados na BDTD, o diálogo aparece como princípio formativo, e não como recurso pontual da aula. A sua densidade não se define pela quantidade de momentos em que ele é acionado, mas pelo modo como atravessa a relação pedagógica, sustentando a escuta, a problematização e a construção de decisões coletivas. Nessa perspectiva, o diálogo funciona como um critério analítico para distinguir práticas que apenas relatam o que se passa na turma de práticas que, de fato, criam condições para ler criticamente o vivido e reorganizar a participação no interior da Educação Física.

Em Silva (2023), os círculos dialógicos aparecem como um dispositivo estruturado de escuta e problematização em que estudantes narram experiências, identificam situações de exclusão no esporte e elaboram alternativas. O ponto decisivo não está na reunião em si, mas no modo como o processo desloca a aula do registro opinativo para a produção de consciência crítica e responsabilização coletiva, aproximando-se da noção freireana de educação como prática da liberdade. Nesse sentido, a densidade dialógica se expressa quando o diálogo não é adereço, mas condição para que estudantes reconheçam a historicidade das desigualdades e se percebam como sujeitos capazes de intervir (Silva, 2023; Freire, 1987).

Um segundo conjunto de achados sugere que o diálogo ganha força quando é

articulado a experiências corporais e a práticas que desnaturalizam o senso comum. Em Pereira (2020), a reflexão coletiva após as vivências corporais funciona como mediação que torna visíveis estereótipos e sentimentos mobilizados na aula, permitindo que meninos e meninas revisem certezas e reconstruam sentidos. Já em Zanata (2020) e Augusto (2022), práticas artísticas e abordagens do currículo cultural aparecem como disparadores de debate sobre identidade e diversidade, indicando que a densidade do diálogo também se produz quando o conteúdo e a abordagem curricular abrem espaço para perguntas que atravessam o corpo, a norma e o reconhecimento (Pereira, 2020; Zanata, 2020; Augusto, 2022).

Essa densidade dialógica se conecta diretamente às condições de participação das meninas. Aulas conduzidas de forma vertical e centradas apenas na execução tendem a manter hierarquias e invisibilidades, enquanto práticas que criam condições públicas de fala e escuta ampliam a possibilidade de engajamento, autoria e protagonismo. O diálogo, portanto, não funciona apenas como estratégia didática, mas como condição política de inclusão, porque é nele que se disputam sentidos, se tornam visíveis assimetrias e se pactuam regras de convivência que reorientam o jogo e o lugar de cada sujeito na aula (Silva, 2023; Pereira, 2020). Nessa direção, torna-se necessário explicitar que a densidade dialógica não se reduz à abertura de espaço para fala, mas envolve condições éticas e políticas de participação, sobretudo no que diz respeito à distribuição do risco e ao estatuto da voz no interior da aula.

Ao enfatizar que o diálogo verdadeiro implica risco, bell hooks (2017) sustenta que a escuta do outro requer disposição para rever certezas e confrontar a diferença, o que desloca o diálogo do registro da “harmonia” para o campo da tensão formativa. Esse risco, contudo, não pode operar como exigência unilateral dirigida apenas aos estudantes e às estudantes, especialmente àqueles sujeitos e sujeitas cuja presença já é marcada por silenciamentos e desautorização. Se a prática pedagógica convoca aprendentes a expor dúvidas, experiências e fragilidades, cabe também à docência assumir riscos correlatos, reconhecer limites, revisar posições e sustentar uma escuta que não determine previamente o que pode ser dito e quem pode dizer.

Nessa perspectiva, a autora reafirma a centralidade da voz como condição de participação e de produção de conhecimento, cada estudante precisa ser ouvido e ouvida como sujeito e sujeita, e não como presença tolerada, pois é na circulação efetiva das vozes que se tornam visíveis assimetrias e se abrem possibilidades de reconfiguração dos critérios de reconhecimento na aula (hooks, 2017).

Ao mesmo tempo, Louro (1997) e Goellner (2003) lembram que as relações de

gênero são culturalmente produzidas e, justamente por isso, passíveis de deslocamento; nesse processo, o diálogo crítico aparece como um dos meios mais potentes para interrogar discursos sedimentados e reorganizar práticas que parecem naturais (hooks, 2017; Louro, 1997; Goellner, 2003).

Assim, a análise do *corpus* sugere que a densidade do diálogo opera como dimensão relacional e transformadora, ela promove conscientização crítica, legitima vozes historicamente silenciadas e abre possibilidades emergentes para reorganizar a prática esportiva escolar. Quando incorporado com consistência à mediação pedagógica, o diálogo se converte em território de resistência e reinvenção, no qual meninas podem deslocar-se da posição de espectadoras para a de protagonistas, ressignificando seu lugar na Educação Física escolar (Silva, 2023; Pereira, 2020).

O próximo subtópico retoma a dimensão territorial e institucional das pesquisas, examinando como a concentração de produções no Sul e Sudeste e a menor presença de outras regiões influenciam a visibilidade do tema e limitam a compreensão da diversidade de realidades escolares brasileiras.

2.6 A dimensão territorial e institucional das pesquisas

No *corpus* mapeado, predomina a presença de instituições do Sudeste e do Sul, com participação ainda limitada de outras regiões no período analisado. Essa concentração não deve ser lida como mero acaso estatístico, ela expressa assimetrias institucionais na produção e circulação do conhecimento, que interferem no que se torna pesquisável, publicável e reconhecido como referência no campo educacional brasileiro.

Esse desequilíbrio territorial tem implicações diretas para a compreensão do problema investigado nesta tese. Quando a produção científica se ancora majoritariamente em determinados contextos, cresce o risco de universalizar diagnósticos formulados a partir de realidades específicas, reduzindo a visibilidade de variações territoriais, institucionais e culturais que também modulam a participação de meninas nas práticas esportivas escolares.

Há, ainda, uma dimensão política do silenciamento. A baixa presença de determinadas regiões no *corpus* não significa ausência de conflitos e desigualdades nesses territórios; indica, antes, menor circulação acadêmica e menor reconhecimento de experiências locais que poderiam ampliar o repertório interpretativo e pedagógico do campo. Como efeito, iniciativas de resistência e enfrentamento da exclusão de meninas podem permanecer pouco

visíveis na literatura recente, o que limita a formulação de políticas e práticas mais contextualizadas.

Nesse cenário, importa considerar, ainda, movimentos recentes de ampliação da pós-graduação em Educação Física em regiões historicamente menos visibilizadas no campo, especialmente no Norte e no Nordeste. Iniciativas em rede, como o ProEF,⁷ contribuem para tensionar a centralização da produção científica, ampliando a circulação de problemas, experiências e práticas formuladas a partir de outros territórios. Embora não eliminem, por si sós, as assimetrias acumuladas entre regiões, tais movimentos favorecem a diversificação das vozes, dos contextos e das agendas de pesquisa, o que se mostra particularmente relevante quando se trata de compreender desigualdades educacionais marcadas por condições locais, institucionais e socioculturais.

Assim, a dimensão territorial e institucional do levantamento não aparece apenas como recorte metodológico, mas como parte constitutiva do próprio problema de pesquisa. A desigualdade de gênero na Educação Física é uma questão nacional, porém a produção que a tematiza ainda se distribui de modo desigual entre regiões, programas e redes de pesquisa. Ao dirigir o olhar para o Nordeste, onde se insere esta investigação, a tese busca ampliar o mapa analítico do período e contribuir para que contextos menos representados sejam reconhecidos como lugares legítimos de produção de conhecimento e de possibilidades pedagógicas de transformação.

2.7 Síntese dos achados e aproximações com o problema da pesquisa

A leitura dos 13 trabalhos selecionados na BDTD (2019–2023) permite delinear tendências que, embora provisórias, iluminam a problemática da baixa participação das meninas nas práticas esportivas escolares. O corpus evidencia, simultaneamente, a persistência de barreiras que produzem padrões de afastamento e a presença de experiências pedagógicas que tensionam a lógica da exclusão e anunciam possibilidades de deslocamento no interior da escola. Assim, os estudos não apenas reiteram a centralidade do problema, mas também ajudam a explicitar por quais vias ele se reproduz e em que condições começa a ser enfrentado.

De forma sintética, os achados indicam que a baixa participação feminina tende a

⁷ ProEF é a sigla do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, curso de pós-graduação *stricto sensu* ofertado em rede e voltado à qualificação de professores da rede pública de ensino, na área da Educação Física, para o exercício da docência na Educação Básica.

se manter quando estereótipos de gênero, organização curricular e mediações pedagógicas convergem para restringir pertencimento e reconhecimento na quadra. Esse processo aparece associado à naturalização de modalidades “de menino” e “de menina”, à manutenção de critérios tácitos de valor (quem pode liderar, quem pode errar, quem decide o ritmo do jogo) e à ausência de intervenções sistemáticas diante de comentários e práticas que deslegitimam meninas como participantes legítimas. Em contrapartida, intervenções intencionais, metodologias que articulam experiência corporal e reflexão crítica e dispositivos dialógicos aparecem como vias concretas para reorganizar regras, redistribuir voz, ampliar repertórios e produzir outras condições de participação.

Nessa síntese, os critérios mobilizados no primeiro capítulo ajudam a qualificar a aproximação com o problema desta tese. A igualdade emerge nos estudos como princípio frequentemente afirmado no plano do direito, mas insuficiente quando não se converte em condições reais de participação, pois “todos podem” convive com uma quadra que autoriza desigualmente presenças, riscos e reconhecimento. É justamente nesse intervalo que a equidade se torna necessária, entendida como ação situada que reorganiza tempos, espaços, papéis e critérios para que meninas não apenas acessem a aula, mas possam experimentar, errar, aprender e ser reconhecidas.

A coeducação, por sua vez, aparece como modo de operacionalizar a equidade dentro da aula, já que “misturar” turmas não garante transformação se as mesmas centralidades forem preservadas; ela requer regras pactuadas, rotatividade de posições, alternância de lideranças e garantias contra a reprodução da “mistura sem método”. Por fim, a justiça curricular consolida o horizonte analítico e decisório, ao explicitar que não há neutralidade na seleção de conteúdos e na atribuição de valor ao que conta como “bom desempenho”, ela aponta que enfrentar desigualdades implica publicizar escolhas curriculares, revisar critérios de reconhecimento e ampliar formas legítimas de participação e autoria na Educação Física escolar.

É nesse ponto que se delimita a contribuição desta tese. Em vez de apenas registrar barreiras ou descrever iniciativas pontuais, a investigação acompanha processos de deslocamento de sentidos e de participação ao longo de uma experiência pedagógica orientada pelo diálogo, articulando intervenção didática e instrumentos de registro e devolutiva, conforme explicitado na metodologia. Ao situar o estudo em uma escola de tempo integral no Ceará, a análise também amplia a diversidade contextual pouco representada no corpus e trata a equidade como prática curricular observável, tanto em indicadores de processo (voz, ocupação

de espaços, liderança e participação) quanto em indícios de resultado (pertencimento, reconhecimento e ampliação de repertório).

A dimensão territorial e institucional do levantamento reforça essa necessidade. A distribuição desigual da produção recente limita a compreensão da diversidade de realidades escolares brasileiras e pode favorecer generalizações baseadas em contextos específicos. Ao dirigir o olhar para o Nordeste, esta pesquisa busca não apenas preencher uma lacuna, mas ampliar o mapa interpretativo do período, trazendo vozes e experiências ainda pouco visibilizadas nas teses e dissertações analisadas.

Para apoiar a compreensão do conjunto e a comparação entre estudos, este capítulo se encerra com dois quadros-síntese: o Quadro 2 apresenta o panorama do capítulo e do corpus (BDTD 2019–2023) e o Quadro 3 organiza os achados por eixos, com exemplos do corpus e implicações para a tese. A partir desse ponto, o Capítulo 4 aprofunda a base teórico-política do estudo, articulando gênero como categoria de análise, interseccionalidade e marcos institucionais que sustentam o direito à aprendizagem na Educação Física escolar.

Quadro 2 - Panorama do capítulo e do *corpus* (BDTD 2019–2023)

DIMENSÃO	SÍNTESE	OBSERVAÇÕES
Objetivo do capítulo	Situar a baixa participação das meninas nos esportes escolares no diálogo com a produção recente de teses e dissertações (2019–2023), articulando tendências, lacunas e possibilidades de intervenção.	Leitura crítica, conectando barreiras e alternativas pedagógicas ao problema central da tese.
Procedimentos de busca	Levantamento na BDTD em 28/08/2023 com os descritores “Equidade e Gênero” e “Educação Física e Gênero”, com recorte 2019–2023 (n=323; 240 dissertações; 83 teses).	Busca por descritores pode não identificar trabalhos indexados por termos alternativos.
Refinamento e triagens	Triagem por área (Educação Física) e por pertinência ao contexto escolar e/ou às práticas esportivas (leitura de título, resumo e palavras-chave), seguida de aplicação de critérios de inclusão/exclusão e verificação de texto completo.	Etapas descritas para rastreabilidade do <i>corpus</i> .
<i>Corpus</i> final	13 estudos elegíveis (12 dissertações e 1 tese), selecionados por foco em gênero na EF escolar e interface com práticas corporais/esportivas na escola.	Base analítica do capítulo; ver Quadro 1.
Organização do capítulo	Subtópicos articulados: barreiras/afastamento; experiências de transformação; docência; densidade dialógica; dimensão territorial/institucional; síntese provisória.	Estrutura cumulativa: cada seção prepara a seguinte e aproxima achados do problema da pesquisa.
Distribuição regional e institucional	Predomínio de instituições do Sudeste e Sul, com presença pontual do Nordeste e menor participação de outras regiões no <i>corpus</i> do período.	Sinaliza assimetrias na produção e circulação do conhecimento e reforça a relevância do recorte empírico no Nordeste.

DIMENSÃO	SÍNTESE	OBSERVAÇÕES
Metodologias predominantes	Predomínio de abordagens qualitativas e interventivas (pesquisa-ação, participante, exploratória, estudo de caso), sugerindo interesse em compreender e tensionar desigualdades no interior da escola.	Indica centralidade de experiências concretas e de dispositivos de mediação (incluindo práticas dialógicas).

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Quadro 3 - Achados por eixo, exemplos BDTD e implicações para a tese

EIXO	ACHADOS-CHAVE (BDTD)	EXEMPLOS	IMPLICAÇÕES PARA A TESE
Barreiras & afastamento	Camadas: simbólico-culturais (estereótipos; "arquibancada"); pedagógico-curriculares (divisão sexual; distribuição desigual de tempo/posições); institucionais (tema periférico; sem suporte/diretriz).	Rochael (2020); Souza (2020); Zanata (2020); Siqueira (2020); Cocato (2019).	Análise situada; indicadores (voz, tempo de bola, ocupação). Revisão de regras, grupos e avaliação.
Experiências de transformação	Movimentos: pertencimento em modalidades masculinizadas; vivência + reflexão (MECA); diálogo/pactuação. Ampliação de repertórios (currículo cultural/queer; arranjos cooperativos).	Nery (2020); Pereira (2020); Silva (2023); Grifoni (2020); Zanata (2020); Augusto (2022).	Sequências: inserção + problematização + devolutiva. Coautoria discente, rotatividade e critérios explícitos.
Papel da docência e formação	Docência pode reproduzir (lacunas formativas; estereótipos; silêncio) ou deslocar (mediação crítica; intervenção; reorganização de critérios). Depende de formação continuada e respaldo institucional.	Siqueira (2020); Pereira (2020); Silva (2023).	Formação e protocolos; planejamento coletivo; avaliação; intervenção em microagressões/constrangimentos.
Densidade dialógica	Diálogo como princípio: escuta + problematização + decisão coletiva; articulado à experiência corporal, torna visíveis assimetrias e sustenta inclusão.	Silva (2023); Pereira (2020); Zanata (2020); Augusto (2022).	Tempo protegido para rodas/círculos, registros e devolutivas; monitorar distribuição de voz; debate ancorado no vivido.
Dimensão territorial e institucional	Concentração Sudeste/Sul; Nordeste pontual; ausências no <i>corpus</i> final do Norte/Centro-Oeste; assimetrias na circulação do conhecimento e risco de universalização.	Panorama do <i>corpus</i> ; Nery (2020); Souza (2020); Fontana (2022).	Foco no Ceará amplia o mapa; explicitar condições locais; tratar território como dimensão analítica.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Em conjunto, os Quadros 2 e 3 tornam legível o quadro analítico construído neste capítulo, o levantamento na BDTD (2019–2023) evidencia que a baixa participação das meninas nas práticas esportivas escolares é produzida por barreiras que operam em camadas simbólico-culturais, pedagógico-curriculares e institucionais, ao mesmo tempo em que reúne experiências que anunciam possibilidades de transformação quando há intencionalidade, dispositivos de mediação e densidade dialógica.

Ao sistematizar tendências, lacunas e implicações, a síntese reforça que o problema não se explica por “preferências” individuais, mas por decisões curriculares e modos de organização da aula que distribuem, de forma desigual, voz, tempo, visibilidade, posições e critérios de reconhecimento. Esse fechamento, portanto, aproxima o mapeamento da produção acadêmica recente do problema central da tese e prepara a passagem do “o que as pesquisas recentes indicam” para “com que fundamentos e em que condições a escola pode garantir direitos”.

Assim, no Capítulo 3, Gênero, escola e direito à aprendizagem, fundamentos, políticas e desafios para a equidade na Educação Física, aprofundamos o marco teórico-político que sustenta a pesquisa, articulando gênero como categoria de análise, princípios de justiça curricular e os referenciais e normativas que amparam o direito de meninas e meninos aprenderem, participarem e serem reconhecidos em condições de equidade nas aulas de Educação Física na escola.

3 GÊNERO, ESCOLA E DIREITO À APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS, POLÍTICAS E DESAFIOS PARA A EQUIDADE NA EF

“Não serei interrompida. Não calarão a minha voz” (Franco, 2018).

Este capítulo consolida a base teórico-política que sustenta a pesquisa, delimitando as lentes conceituais que orientam a leitura da quadra e do currículo vivido e situando as condições institucionais que podem favorecer ou bloquear práticas equitativas. Nesta parte, o foco recai sobre os referenciais que serão mobilizados como ferramentas de interpretação e como parâmetros para orientar escolhas pedagógicas ao longo da análise empírica, gênero como relação de poder, produção normativa dos corpos, masculinidades e interseccionalidade, articuladas ao direito de aprender no presente e às disputas político-institucionais em torno do tema (Scott, 1995; Louro, 1997; Butler, 2003; Connell, 1995, 2005; Akotirene, 2019; Assis, 2019).

Ao enfatizar o direito à aprendizagem, a tese desloca o debate de gênero de um registro “temático” para um registro didático e ético, não se trata de acrescentar um tópico ao conteúdo, mas de interrogar como se distribuem, na aula, oportunidades de experimentar, errar, liderar, falar e ser reconhecido ou reconhecida como participante legítimo ou legítima. Assim, discutir gênero na Educação Física torna-se uma via para compreender por que certas presenças são naturalizadas no centro do jogo e outras são empurradas às bordas, e como a docência e a gestão escolar podem reorganizar regras, tempos, papéis e critérios para sustentar aprendizagens mais justas (Freire, 1996; hooks, 2013; hooks, 2020; Auad, 2018; 2021; Devede, 2024).

Por fim, ao aprofundar políticas, gestão e condições institucionais, o capítulo explicita que a equidade de gênero na escola não depende apenas de intenção docente, ela é atravessada por disputas normativas, por pressões e censuras no cotidiano, por diretrizes curriculares e por decisões organizacionais (tempo, infraestrutura, avaliação, formação continuada, protocolos de cuidado) que definem o que é possível fazer e sustentar. Nessa direção, a leitura do caso brasileiro e do contexto cearense fornece o pano de fundo para compreender por que, mesmo com direitos declarados, a prática pedagógica pode operar sob insegurança, autocensura e precariedade de condições (*Human Rights Watch*, 2022; Cabrera, 2022; STF, 2020; 2024; Ceará, 2016; Seduc-CE, 2022; 2024; Farias; Mesquita, 2022).

3.1 Por que falar de gênero na EF?

Falar de gênero na Educação Física escolar exige reconhecer que esse componente foi historicamente constituído, no Brasil, como espaço privilegiado de escolarização dos corpos. Em diferentes momentos, seus conteúdos, métodos e formas de organização contribuíram para ensinar distinções entre masculino e feminino, seja pela centralidade de práticas ginásticas associadas à disciplina e ao controle corporal, seja pela separação de turmas por sexo, pela diferenciação das expectativas formativas e, posteriormente, pela esportivização assentada em ideais de força, rendimento, virilidade e competitividade. Nessa direção, gênero não comparece à Educação Física como tema externo ou acréscimo posterior, mas como dimensão constitutiva de sua própria história escolar, inscrita nos modos de organizar a aula, distribuir papéis, valorar desempenhos e reconhecer corpos (Louro, 1997; Goellner, 2003; Altmann, 2015).

Falar de diferença, nesse contexto, também exige cautela analítica. Não basta afirmar que meninas e meninos, corpos e trajetórias são diferentes, como se a diferença fosse um dado evidente, neutro ou autoexplicativo. Como alerta Louro (1997), é preciso interrogar os processos sociais e discursivos que produzem determinados sujeitos como diferentes, enquanto outros ocupam silenciosamente o lugar do universal, do normal e do não nomeado. Nessa perspectiva, a diferença não pode ser celebrada de modo acrítico, pois, quando desvinculada da análise das normas que a fabricam, pode acabar reiterando hierarquias e naturalizando desigualdades. Interessa, portanto, compreender quem é nomeado como diferente, em relação a qual padrão e com quais efeitos sobre participação, reconhecimento e direito de aprender.

É nessa perspectiva que a Educação Física pode ser compreendida como um dos espaços curriculares em que o corpo se torna público: expõe habilidades e limites, torna visíveis competências e “faltas”, organiza pertencimentos e rejeições e, ao fazê-lo, participa da produção e da regulação de diferenças que não são apenas corporais, mas também sociais e culturais. Nessa cena pedagógica, gênero não atua como variável periférica, mas como um dos marcadores que atravessam a leitura dos desempenhos, a distribuição das oportunidades de participação e os modos pelos quais estudantes são autorizados/as, ou não, a ocupar a aula com confiança, legitimidade e reconhecimento. É por isso que falar de gênero na Educação Física não significa desviar o componente de seu objeto, mas enfrentar criticamente uma dimensão constitutiva do currículo vivido, das experiências corporais escolares e das condições concretas

de aprendizagem.

Essa escolha também enfrenta um equívoco recorrente: a ideia de que “turmas mistas” garantem, automaticamente, equidade. A convivência no mesmo espaço pode manter as mesmas hierarquias, caso a aula preserve critérios implícitos de valor e padrões de liderança concentrados. Quando a organização do jogo, a distribuição de funções e os modos de avaliação permanecem naturalizados, a mistura pode apenas reencenar assimetrias, mantendo certos corpos no centro e outros na borda. A questão, então, não é apenas reunir estudantes, mas criar procedimentos que redistribuam voz, tempo de participação e reconhecimento, produzindo garantias concretas contra a exclusão (Auad, 2018; Auad, 2021; Devede, 2024).

Nesse sentido, tratar gênero na Educação Física não significa “acrescentar um tema” ao conteúdo, mas tornar visíveis as regras tácitas que organizam a aula e disputar, com a turma, os sentidos do que conta como competência, coragem, habilidade e pertencimento. Na perspectiva freireana, não há transformação sem prática refletida, é no gesto pedagógico de problematizar o vivido, nomear assimetrias e pactuar formas de participação que a aula pode se converter em espaço de conscientização e de compromisso com mudanças no cotidiano escolar (Freire, 1996). Em diálogo com bell hooks, trata-se também de sustentar uma pedagogia que reconheça o risco do encontro com a diferença e a necessidade de criar condições de fala e escuta que não sejam apenas formais, mas efetivamente formativas e éticas (hooks, 2013; hooks, 2020).

3.2 Fundamentos didático-conceituais

Tomar gênero como categoria de análise implica reconhecer que a escola não é neutra, ela produz classificações, expectativas e hierarquias que atravessam corpos e condutas, definindo o que é valorizado, tolerado ou punido. Ao invés de tratar desigualdades como “traços individuais” de estudantes, a tese parte da compreensão de gênero como relação de poder, histórica e culturalmente construída, que organiza presenças, autorizações e riscos no cotidiano da quadra. Essa perspectiva desloca o olhar do “comportamento” para os mecanismos que regulam participação e reconhecimento, permitindo ler a aula como um espaço de disputa simbólica e prática (Scott, 1995; Louro, 1997).

A noção de performatividade contribui para explicar como normas de feminilidade e masculinidade se repetem no cotidiano, não como essência, mas como efeitos de práticas reiteradas: convites, elogios, piadas, silêncios, olhares, punições e recompensas. Em Educação

Física, esses mecanismos se materializam em quem é escolhida ou escolhido primeiro, em quem recebe instrução mais detalhada, em quem ocupa posições centrais, em quem é estimulado ou estimulada a arriscar e em quem aprende sob constrangimento. Ler gênero por esse viés permite compreender por que certas desigualdades persistem mesmo quando há discursos de igualdade, já que normas são continuamente refeitas nas escolhas pedagógicas diárias da aula (Butler, 2003).

Discutir masculinidades, por sua vez, torna mais nítida a crítica às hierarquias que estruturam o reconhecimento no esporte escolar. Padrões de masculinidade hegemônica podem operar como referência silenciosa de valor, associando prestígio à força, domínio e competitividade, e produzindo, ao mesmo tempo, deslegitimação de meninas e coerções sobre meninos que escapam desses padrões. Assim, a análise não reduz o problema a uma oposição simples entre “meninos” e “meninas”, mas considera como as normas de masculinidade organizam também disputas internas entre meninos e formas de controle do corpo e da fala na quadra (Connell; Messerschmidt, 2013; Connell, 1995; Devide; Brito, 2021).

Para que esse diagnóstico não trate estudantes como blocos homogêneos, a tese assume a interseccionalidade como lente que complexifica a leitura da quadra e do currículo vivido. Reconhecemos que normas de gênero não atuam sozinhas, elas se articulam a marcadores como raça, classe, território, corporalidade e sexualidade, produzindo barreiras e pertencimentos distintos dentro do próprio grupo das meninas e também entre os meninos. Com isso, evitamos a generalização fácil e localizamos onde, para quem e sob quais condições a desigualdade se intensifica, o que orienta decisões pedagógicas mais situadas e justas (Akotirene, 2019; Assis, 2019).

Desse conjunto decorre um ponto central: mudanças dependem de intencionalidade e método. A equidade não se reduz à boa vontade nem à simples convivência, porque exige tornar públicas as decisões curriculares e pedagógicas que regulam a aula, negociá-las com a turma e acompanhar seus efeitos na distribuição de participação. Em termos analíticos, isso significa ler a quadra como um espaço em que gênero se traduz em critérios de valor e em regimes de permissão, e ler a docência como trabalho de mediação que pode estabilizar ou reconfigurar essas regras do jogo (Scott, 1995; Louro, 1997; Butler, 2003; Connell, 1995; Connell; Messerschmidt, 2013).

3.3 Políticas, gestão e condições institucionais

No plano nacional, a disputa em torno de gênero e sexualidade na educação ganhou centralidade na última década, com a circulação de projetos de lei que visaram proibir ou restringir o debate nas escolas, acompanhados de assédio e intimidação a docentes. Esse movimento se intensifica no contexto do bolsonarismo, marcado por um retrocesso político que reatualiza pânico morais e reposiciona a expressão “ideologia de gênero” como rótulo acusatório, frequentemente mobilizado para deslegitimar práticas pedagógicas, enquadrar o tema como ameaça à família e produzir vigilância sobre a escola e sobre o trabalho docente.

O quadro descrito pela *Human Rights Watch*⁸ evidencia a dimensão desse movimento, ao registrar mais de duzentas proposições desde 2014 e a permanência de normas que cerceiam o tema, produzindo autocensura pedagógica e insegurança no cotidiano escolar (*Human Rights Watch*, 2022; Cabrera, 2022). Para esta tese, esse cenário não é apenas “contexto”, mas ajuda a explicar por que, mesmo com disposição pedagógica, a prática pode ser atravessada por medo, silenciamentos e disputas sobre o que “pode” ser dito e feito.

Em contraponto a iniciativas restritivas, a jurisprudência do Supremo Tribunal Federal firmou entendimento de que é inconstitucional proibir debates sobre gênero e sexualidade na escola, especialmente quando leis estaduais ou municipais tentam vedar “ideologia de gênero”, suprimir termos como “gênero” e “orientação sexual” ou impor censura a materiais e práticas pedagógicas. Esse marco se consolidou, de forma emblemática, no julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 457, ao declarar inválida lei municipal de Novo Gama (GO) por duas razões centrais: a inconstitucionalidade formal, porque municípios não podem legislar para restringir diretrizes e conteúdos de educação definidos em normas gerais da União; e a inconstitucionalidade material, porque tais proibições violam princípios constitucionais como a liberdade de ensinar e aprender, o pluralismo de ideias, a vedação à censura e o dever estatal de promover educação sem discriminação (STF, 2020).

Nos desdobramentos mais recentes, o Tribunal reafirmou essa orientação ao invalidar outras leis municipais com conteúdo semelhante, reconhecendo que a retirada compulsória do tema do currículo não é neutralidade, mas restrição discriminatória que

⁸ *Human Rights Watch* (HRW) é uma organização internacional de defesa dos direitos humanos, fundada em 1978, que monitora, denuncia e elabora recomendações sobre violações de direitos humanos em diferentes países. Para mais informações, acessar <https://www.hrw.org/>.

empobrece a formação e fragiliza a proteção de estudantes diante de violências, assédios e desigualdades produzidas por gênero e sexualidade. Além disso, o STF tem avançado para além do “pode debater”, indicando que escolas públicas e privadas devem combater discriminações por gênero e orientação sexual, o que reforça a compreensão de que a proteção constitucional não se limita à liberdade docente, mas também alcança o direito dos estudantes e das estudantes a um ambiente educacional seguro e não discriminatório (STF, 2024).

Esse marco jurídico protege a escola como espaço de pluralidade, assegura a liberdade de ensinar e aprender e impede que o currículo seja submetido à censura de conteúdo; ainda assim, não elimina pressões locais. Por isso, a proteção institucional depende de como a gestão escolar traduz garantias legais em protocolos, acolhimento, formação e condições concretas de trabalho que sustentem segurança pedagógica, reduzindo autocensura e vulnerabilidades no cotidiano (Cabrera, 2022).

Com esse quadro em mente, o caso do Ceará evidencia tensões entre diretrizes, interpretações e práticas no modo como o gênero é nomeado, debatido e legitimado no cotidiano escolar. Para a análise desta tese, importa reconhecer que políticas educacionais não se materializam automaticamente na quadra, elas ganham forma por processos de interpretação, disputa e mediação no interior da escola, atravessados por leituras locais, orientações de gestão, temores, apoios institucionais e condições materiais de implementação.

Assim, o que chega à Educação Física não é apenas um texto normativo, mas um conjunto de sentidos em circulação, por vezes ambíguos e contraditórios, que precisa ser traduzido em decisões concretas sobre linguagem adotada, critérios de avaliação, organização de grupos, uso do espaço, seleção de conteúdos e modos de intervenção diante de conflitos e violências. Nesse movimento, a política pode tanto produzir inibição e autocensura quanto abrir brechas de legitimidade para práticas comprometidas com direitos, a depender da capacidade institucional de sustentar formação, pactos coletivos e mecanismos de proteção ao trabalho docente (Ceará, 2016; Cabrera, 2022).

Esse cenário precisa ser situado, ainda, no recrudescimento conservador que marcou o debate educacional brasileiro na última década, com especial intensidade no período do bolsonarismo. Nesse contexto, a disseminação do discurso da chamada “ideologia de gênero” operou como estratégia moral e política de deslegitimação de debates sobre desigualdade, direitos e violências, produzindo efeitos de censura, silenciamento e intimidação no cotidiano escolar.

Mais do que simples controvérsia terminológica, tratou-se de ofensiva que incidiu

sobre a própria possibilidade de problematizar criticamente relações de poder na escola, atingindo, de modo particular, componentes curriculares historicamente atravessados por normas de gênero, corporalidade e sexualidade, como a Educação Física. Em consequência, temas vinculados à equidade passaram, em muitos contextos, a ser tratados sob suspeição, o que intensificou a autocensura docente, a insegurança pedagógica e as disputas em torno da legitimidade do currículo (Cabrera, 2022).

Nesse contexto, em 2016, o Estado aprovou o Plano Estadual de Educação do Ceará, que incluiu, entre as diretrizes, a superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, bem como o respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Ceará, 2016). Embora o plano não detalhe encaminhamentos específicos para a Educação Física, ele compõe um marco normativo que respalda, no âmbito estadual, ações pedagógicas comprometidas com o enfrentamento das desigualdades e com a promoção de uma escola orientada pelo reconhecimento das diferenças e pela justiça curricular.

Apesar dessas tensões, a própria Secretaria da Educação do Ceará produziu materiais e orientações que podem ser acionados por equipes gestoras e docentes para sustentar ações formativas e de acolhimento no interior da escola, inclusive nas aulas de Educação Física. Quando tais materiais existem, a pergunta deixa de ser “há base para agir?” e passa a ser “como a escola organiza condições para agir?”, o que depende de decisão institucional, criar tempos de estudo, pactuar protocolos, garantir espaços de escuta e construir respaldo para a mediação de conflitos (Seduc-CE, 2022; Seduc-CE, 2024).

É aqui que a dimensão da gestão ganha centralidade analítica. A equidade de gênero não se sustenta por declarações, ela requer organização escolar que transforme diretrizes em rotinas, incluindo decisões sobre uso da quadra e dos materiais, composição e dinâmica das turmas, tempos protegidos para planejamento coletivo, critérios de avaliação, formas de devolutiva e protocolos para lidar com microagressões, constrangimentos e conflitos que emergem no jogo. Quando esses elementos permanecem implícitos ou dependem de improviso individual, prevalecem a inércia e a reprodução de hierarquias; quando são publicizados e pactuados, abrem-se condições para deslocamentos mais duráveis (Seduc-CE, 2022; Seduc-CE, 2024).

No contexto de escolas de tempo integral, essa exigência se intensifica. A ampliação do tempo escolar pode aumentar concorrências por espaço e prioridade curricular, mas também pode abrir possibilidades para sequências didáticas mais longas, acompanhamento de processos

e dispositivos de reflexão. O que define a direção não é o “tempo integral” em si, mas o modo como a gestão pedagógica organiza o currículo vivido, protege tempos de planejamento e sustenta a inovação como política de escola, e não como esforço isolado (Farias; Mesquita, 2022; Seduc-CE, 2022; Seduc-CE, 2024).

Daqui derivam dois critérios que a tese assume: a disputa sobre gênero não pode ser lida apenas como embate “de ideias”, porque se materializa em condições institucionais; e, como normas de masculinidade e hierarquias de prestígio atravessam o esporte escolar, a gestão do cotidiano pode reforçar a lógica do “centro” ou abrir rotas de redistribuição de voz e participação, enfrentando a desigualdade como problema pedagógico, e não como “conflito pessoal” (Devide; Brito, 2021).

Nesse sentido, “condições institucionais” são tratadas como dimensão constitutiva do problema, não apenas o que docentes e estudantes pensam sobre gênero, mas o que a escola torna possível ou impossível no cotidiano. Por isso, ao longo dos capítulos empíricos, a análise observará como o respaldo da gestão, a organização do tempo, o acesso aos espaços e os modos de avaliação e devolutiva interferem na participação e no reconhecimento, especialmente quando práticas dialógicas exigem tempo de fala, escuta e pactuação coletiva (Freire, 1996; hooks, 2013; hooks, 2020; Seduc-CE, 2022; Seduc-CE, 2024).

Ao consolidar fundamentos conceituais e explicitar o cenário político-institucional, sustenta-se a tese de que a equidade de gênero na Educação Física escolar exige ler o currículo vivido como campo de disputa e de decisão pública, pois normas se repetem e podem ser desnaturalizadas, masculinidades organizam prestígios e a interseccionalidade impede simplificações. Ao mesmo tempo, a prática docente não se realiza de forma isolada, ela é atravessada por disputas normativas, por jurisprudência que protege o debate, por diretrizes e materiais oficiais e, sobretudo, por decisões organizacionais que podem produzir proteção, tempo e sustentação para intervenções equitativas.

Com essa base, o capítulo seguinte detalha como essas lentes se traduzem em procedimentos e dispositivos didático-metodológicos, incluindo mecanismos de proteção que sustentam a experiência formativa proposta (Scott, 1995; Louro, 1997; Butler, 2003; Connell, 1995; Connell; Messerschmidt, 2013; Akotirene, 2019; Assis, 2019; *Human Rights Watch*, 2022; Cabrera, 2022; STF, 2020; 2024; Ceará, 2016; Seduc-CE, 2022; Seduc-CE, 2024; Farias; Mesquita, 2022; Auad, 2018; Devide, 2024).

Para apoiar a leitura e aproximar fundamentos e condições institucionais das rotinas de aula, apresentamos, ao final desta seção, o Quadro 4, que sintetiza as lentes analíticas do

capítulo e sua tradução em perguntas de leitura e indicadores observáveis na Educação Física.

O Quadro 4 sintetiza, de modo operacional, o núcleo do argumento desenvolvido neste capítulo ao converter fundamentos teórico-políticos em operadores de leitura do currículo vivido. Ao explicitar perguntas orientadoras e indicadores observáveis na quadra, o quadro mostra que gênero, masculinidades e interseccionalidade não são “temas” a serem apenas mencionados, mas lentes que permitem rastrear como se distribuem, na aula, oportunidades de aprender, errar, falar, liderar e ser reconhecido ou reconhecida como participante legítimo ou legítima.

Quadro 4 - Lentes analíticas do Capítulo 4 e sua tradução em perguntas e indicadores empíricos

Lente/operador	Pergunta de leitura	Indicadores observáveis na quadra/aula	Referências-base
Direito à aprendizagem	Quem, de fato, tem condições de aprender com o corpo aqui? Em que termos o “direito” vira experiência?	Distribuição de tempo de prática; oportunidades de experimentar e errar; acesso a posições e funções; devolutivas e critérios de avaliação; reconhecimento de participação legítima.	Freire (1996); hooks (2013; 2020).
Gênero como relação de poder	Como gênero organiza presenças, autorizações e riscos na aula?	Quem recebe a bola; quem conduz; quem fica à margem; punições/risos/silêncios; “quem pode errar” sem constrangimento; padrões de liderança concentrados.	Scott (1995); Louro (1997); Goellner (2003).
Produção normativa dos corpos (performatividade)	Quais normas se repetem e se naturalizam nas microdecisões da aula?	Convites e recusas ao risco; elogios e reprovações; piadas e olhares; instruções diferenciadas; escolhas iniciais; organização de times e posições; quem é exposto ou exposta ao ridículo.	Butler (2003).
Masculinidades	Que padrões de prestígio estruturam o “valor” na quadra e como eles regulam meninos e meninas?	Centralização do jogo; domínio da fala; coerções entre meninos; deslegitimação de meninas; valorização de força/competição como critério; controle do corpo e da voz.	Connell (1995); Connell; Messerschmidt (2013); Devide; Brito (2021).
Interseccionalidade	Para quem a desigualdade pesa mais e em quais condições ela se intensifica?	Variações internas entre meninas e entre meninos; marcadores de raça /classe/território/corporalidade /sexualidade modulando acesso, exposição, voz e reconhecimento.	Akotirene (2019); Assis (2019).
Coeducação como procedimento (não “mistura”)	Que arranjos didáticos redistribuem participação sem reproduzir hierarquias?	Pactuação de regras; rotatividade real de funções (capitania /arbitragem/demonstração); critérios de participação; redistribuição de materiais e posições; garantias contra exclusão.	Auad (2018; 2021); Devide (2024).

Lente/operador	Pergunta de leitura	Indicadores observáveis na quadra/aula	Referências-base
Condições institucionais e gestão	O que a escola torna possível ou impossível sustentar no cotidiano?	Tempo protegido para diálogo/planejamento; protocolos para conflitos e microagressões; uso de quadra/materiais; apoio à docência; formação continuada; efeitos de censura/medo/autocensura.	Human Rights Watch (2022); Cabrera (2022); STF (2020; 2024); Ceará (2016); Seduc-CE (2022; 2024); Farias; Mesquita (2022).

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Do mesmo modo, ao incluir a dimensão institucional e de gestão, a síntese reforça que a equidade depende de condições concretas de sustentação, como tempo protegido, protocolos de cuidado, critérios públicos e respaldo pedagógico, pois é nessa materialidade que direitos declarados se tornam, ou não, experiência cotidiana.

Com essa base consolidada, o capítulo seguinte desloca o foco da fundamentação para a operacionalização didático-metodológica do estudo. No Capítulo 4, Da teoria à quadra: procedimentos e mecanismos de proteção para a equidade na Educação Física, detalhamos a abordagem qualitativa participante, os procedimentos de produção e organização do corpus e, sobretudo, os dispositivos de mediação e proteção que sustentam a experiência formativa, explicitando como regras, papéis, tempos, registros e devolutivas foram planejados para enfrentar barreiras e produzir condições mais equitativas no cotidiano das aulas.

4 DA TEORIA À QUADRA: PROCEDIMENTOS E MECANISMOS DE PROTEÇÃO PARA A EQUIDADE NA EF

“Ensinar exige rigorosidade metódica” (Freire, 1996, p. 13).

Este capítulo apresenta a passagem dos fundamentos para a prática, tomando a quadra como lugar em que o currículo se realiza e em que o direito à aprendizagem é continuamente afirmado ou negado. Se, até aqui, evidenciamos que gênero organiza oportunidades na escola, que normas se repetem e podem ser repetidas de outro modo (Butler, 2003), e que hierarquias de masculinidade estreitam o que conta como “habilidade” e prestígio na Educação Física (Connell; Messerschmidt, 2013; Devide; Brito, 2021), agora deslocamos o foco para o “como”, quais decisões pedagógicas e institucionais tornam possível sustentar práticas mais equitativas no cotidiano das aulas.

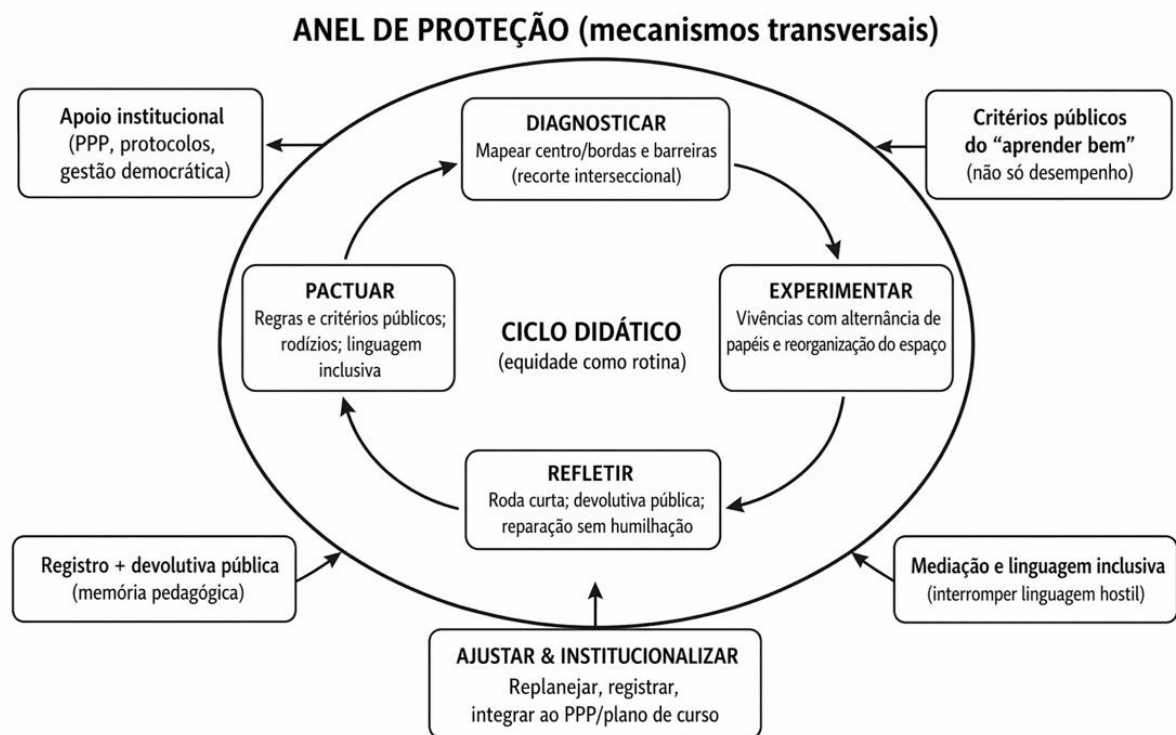
Nesta tese, falar em direito à aprendizagem não significa reduzir a Educação Física a métricas de rendimento, mas afirmar um princípio de justiça pedagógica, de que todas as pessoas devem ter oportunidades reais de experimentar, errar, persistir, liderar, falar e ser reconhecidas como participantes legítimas nas práticas corporais. Esse direito se decide no presente, na organização dos tempos, dos espaços, dos papéis e das mediações, pois é aí que a escola torna visíveis ou mantém ocultas as regras do jogo que, muitas vezes, operam como costume silencioso e reproduzem desigualdades.

Por isso, a docência comprometida com esse direito não pode naturalizar discriminações, já que, como alerta Freire, “*a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero, ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia*” (Freire, 2016, p. 37). Do mesmo modo, a equidade exige reconhecer que as assimetrias não são destino biológico ou preferência individual, porque “*as desigualdades não são inatas e imutáveis. Uma vez construídas, elas podem ser transformadas!*” (Aquad, 2019, p. 20). Sustentar essa transformação implica aceitar o caráter processual do aprender e do conviver na quadra, com tensões e revisões, pois, como indica hooks, é preciso “*ter coragem para aceitar períodos de esgotamento, tristeza, sentimento de perda, bem como momentos de renovação*” (hooks, 2021, p. 186). Assim, o direito à aprendizagem se afirma como prática curricular concreta, medida pelo que muda na distribuição de participação e reconhecimento, e não apenas pelo que se declara como valor.

Partimos do princípio de que mudanças consistentes não dependem de ações excepcionais, mas de rotinas pedagógicas sustentáveis. O eixo do capítulo é um ciclo de trabalho que articula conhecer a turma e o contexto; publicizar pactos de participação e convivência; organizar vivências que assegurem circulação real de papéis, lideranças e responsabilidades; promover rodas de reflexão que reordenem critérios e combinados; e revisar, com a turma e com a escola, as condições necessárias para que a equidade deixe de ser episódica e se torne rotina (hooks, 2013; Altmann, 2015; Devide; Brito, 2021).

A Figura 2 apresenta o ciclo didático que estrutura este capítulo e o anel de proteção que atravessa todas as etapas. O ciclo descreve a sequência diagnosticar – pactuar – experimentar – refletir – ajustar/institucionalizar; o anel explicita os mecanismos que evitam desvios recorrentes (mistura sem método, meritocracia da habilidade, exclusões sutis e ações episódicas), garantindo que a equidade se sustente como rotina.

Figura 2 - Ciclo didático e anel de proteção para sustentar a equidade na Educação Física



Fonte: Elaborada pela autora com apoio do ChatGPT (OpenAI) (2026).

Ao longo das seções, o leitor ou leitora encontrará uma proposta de metodologia aplicada, ancorada em estudos brasileiros e em evidências de práticas que tensionam a centralidade masculina no jogo e ampliam a participação de meninas e de estudantes

historicamente empurrados às bordas (Nery, 2020; Souza, 2023; Varotto; Grifoni; Souza Júnior, 2023; Nicolino; Oliveira, 2020; Maldonado *et al.*, 2023). Trata-se menos de um “manual” e mais de uma explicitação de mecanismos didático-políticos, isto é, como traduzir fundamentos em escolhas concretas e como sustentar essas escolhas com proteção institucional, recorte interseccional e responsabilidade compartilhada (Akotirene, 2019; Assis, 2019; Seduc-CE, 2022; Seduc-CE, 2024; Farias; Mesquita, 2022).

4.1 Procedimentos pedagógicos integrados (o “como” na rotina da EF)

Para transformar conceitos em prática cotidiana, propomos um ciclo didático contínuo que articula conhecer a turma, decidir colaborativamente regras e critérios, vivenciar com alternância de papéis e responsabilidades, refletir com a turma e replanejar a partir do que foi vivido. Trata-se de um movimento formativo que não separa experiência e análise, pois toma a própria aula como lugar de produção de sentidos, de disputa de valores e de aprendizagem coletiva.

O ponto de partida é assumir gênero como categoria analítica e tratar a quadra como espaço em que relações de poder se tornam visíveis na distribuição de tempo, voz, liderança e reconhecimento. Nessa direção, seguimos Scott ao compreender gênero como “*um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos*” e, ao mesmo tempo, “*uma forma primária de dar significado às relações de poder*” (Scott, 1995, p. 86).

Para que esse entendimento não permaneça abstrato, é útil explicitar como tais relações se materializam na linguagem e nas rotinas escolares, que é pela repetição de enunciados, piadas, insultos e “verdades” ditas como naturais, que vão autorizando alguns corpos a ocupar o centro do jogo e empurrando outros para a borda.

É nesse ponto que a noção de citacionalidade ajuda a leitura, práticas e falas não nascem do zero, mas “citam” normas sociais já disponíveis, reiterando expectativas sobre masculinidades e feminilidades; quando se repete que “menina não aguenta”, “joga mal” ou “atrapalha”, não se descreve apenas uma ação, produz-se um efeito performativo de hierarquização, que organiza quem se arrisca, quem decide, quem é reconhecido e quem aprende. Assim, ler a participação esportiva a partir do gênero permite compreender que o que parece escolha individual é, muitas vezes, resultado de normas reiteradas no cotidiano, tornando a participação um problema curricular e político, e não apenas uma questão de preferência (Scott, 1995, p. 86; Butler, 1993; 1997).

Em diálogo com Butler, entendemos que tais normas não operam como essência, mas como efeito de repetição, já que “*a performatividade deve ser entendida não como um ‘ato’ singular ou deliberado, mas, em vez disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que nomeia*” (Butler, 2003, p. 18). Assim, ao organizar o ciclo didático, a tese aposta em criar condições para que a repetição se faça de outro modo no cotidiano da aula, reconfigurando regras, papéis e critérios para ampliar o direito à aprendizagem de todas as pessoas (Scott, 1995; Louro, 1997; Butler, 2003; hooks, 2013).

No diagnóstico situado, realizado ao longo de duas a três aulas, o docente ou a docente mapeia a ocupação dos espaços, a circulação por tarefas de maior visibilidade (demonstração, condução, arbitragem), a distribuição de materiais e os critérios implícitos de “competência” que estão operando na turma.

Além da observação sistemática, aplica-se um questionário breve para identificar barreiras percebidas, como vergonha, medo de errar, comentários hostis e pouca clareza de regras, incluindo justificativas naturalizadas do tipo “*meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar*” (Altmann; Ayoub; Amaral, 2011, p. 491).

Esses elementos são lidos por um recorte interseccional, entendendo, com Akotirene, que a interseccionalidade “*visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado*” (Akotirene, 2019, p. 13), o que impede tratar a turma como bloco homogêneo e orienta ajustes sensíveis às diferenças de gênero, raça/cor, deficiência, sexualidade e território.

Ao tornar públicos os achados em roda, inaugura-se uma cultura de transparência e de responsabilidade compartilhada, em que o diagnóstico deixa de ser apenas “leitura da professora” e passa a funcionar como base coletiva para pactuar mudanças nas regras, papéis e garantias de participação.

Com o retrato inicial em mãos, o trabalho avança para a etapa de pactuação coletiva de regras e critérios, reconhecendo que “*é necessário ir além da escola mista e dar um passo adiante na direção da coeducação*” (Aua, 2018, p. 68). Em roda, a turma formula contratos de participação que explicitem tempos de fala, rotatividade de posições e materiais, alternância de lideranças (capitania, arbitragem, demonstração) e combinados de respeito, de modo que as decisões do grupo tenham consequência na organização da aula e não se reduzam a enunciados genéricos.

Paralelamente, revisam-se linguagens que hierarquizam corpos e naturalizam desigualdades, pois “*a figura docente deve optar pelo uso da linguagem de forma inclusiva*”

(Devide, 2024, p. 38), enfrentando expressões que operam como marca de desqualificação, como “*Você está jogando como uma mulherzinha!*” (Devide, 2024, p. 38). Nesse mesmo movimento, a turma substitui critérios estreitos de reconhecimento por critérios públicos do que conta como aprender bem, como colaboração, leitura tática, criatividade, comunicação, cuidado e *fair play*, sem eliminar a dimensão técnica, mas retirando dela o monopólio do prestígio, em diálogo com debates sobre masculinidades e hierarquias de valor no esporte escolar (Connell, 1995; Connell; Messerschmidt, 2013; Butler, 2003; hooks, 2020; Altmann, 2015).

Esse arranjo didático se ancora na compreensão de que, para sustentar coeducação, é preciso “*superar o modelo organizacional das aulas mistas, buscando aproximar-se cada vez mais de aulas coeducativas*” (Devide, 2024, p. 24), o que implica critérios explícitos, circulação real de papéis e responsabilidades e atenção sistemática às dinâmicas de poder que atravessam o jogo (Aua, 2018; Devide, 2024; Devide; Brito, 2021).

As vivências temáticas são o momento em que os pactos se tornam prática. Nos futebóis⁹, experiências com futsal de meninas mostram que propostas como “convidar para aprender” e “competir e aprender” ganham força quando há rodízio de posições, metas claras de participação e combinados discutidos antes e depois de cada jogo (Nery, 2020). A metodologia do *fútbol callejero* reforça essa lógica ao trabalhar com pactos prévios, regras criadas em conjunto e mediação colaborativa, favorecendo a participação de meninas e qualificando o clima relacional quando articulada a combinados antes e depois do jogo (Oliveira; Grifoni; Varotto, 2020; Varotto; Grifoni; Souza Júnior, 2023; Souza, 2023).

Em danças, lutas e ginásticas, o docente ou a docente pode variar os modos de iniciar as atividades e as funções atribuídas aos estudantes, como conduzir o aquecimento, organizar e encadear sequências, narrar estratégias, observar e oferecer devolutivas. Ao distribuir essas responsabilidades, multiplicam-se as possibilidades de sucesso e reduz-se o monopólio do prestígio corporal (Connell; Messerschmidt, 2013; Devide; Brito, 2021). Estratégias de “ocupar a quadra”, como o redesenho de zonas, a definição de metas de circulação e a liderança rotativa, contribuem para diminuir a concentração de centralidade em

⁹ Futebóis: utiliza-se, nesta tese, o termo no plural para demarcar que não há um “futebol” único e homogêneo, mas múltiplas configurações históricas, culturais e políticas da modalidade (futebol de rua, escolar, amador, profissional, futsal, *society*, futebol de mulheres, “futebóis” LGBTQIA+, entre outros), com regras, sentidos, formas de participação e regimes de reconhecimento distintos. A noção opera como recurso analítico para desnaturalizar a ideia de um modelo universal de futebol, frequentemente tomado como norma masculina e competitiva e, assim, ampliar a leitura sobre diversidade de experiências e possibilidades pedagógicas no contexto escolar. Nesse sentido, “futebóis” remete a uma perspectiva de horizontalidade epistemológica e de valorização da diversidade de práticas e sujeitos, evitando reduzir o ensino a um padrão único de desempenho e legitimidade (Damo, 2018).

poucos estudantes (Nicolino; Oliveira, 2020).

A reflexão com a turma fecha cada microciclo de duas a quatro aulas e funciona como um dispositivo de checagem pública do que foi pactuado e do que, na prática, ainda ficou desigual. Em roda de conversa, o grupo retoma quem circulou por quais papéis, quais combinados protegeram a participação e em que momentos reapareceram interrupções, silenciamentos ou constrangimentos, produzindo um mapa do vivido que orienta o próximo replanejamento.

Nessa roda, a condução docente pode operar por perguntas que ajudam a turma a “ler” as escolhas e seus efeitos. Devido indica, por exemplo, que “o docente deverá mediar uma roda de conversa com a turma” (Devide, 2024, p. 72). No entanto, para que essa roda não se converta em uma mediação “pericial”, isto é, centrada na figura do mediador ou da mediadora como especialista que arbitra e encerra o conflito, é decisivo situá-la como parte de um procedimento dialógico mais amplo, orientado à corresponsabilização do coletivo e à construção de consensos. O modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos problematiza justamente as limitações do modelo mediador, ao concentrar a convivência em “pessoas muito específicas” e em respostas reativas, pode produzir adesões formais e pouco compreendidas e manter distâncias entre as percepções das partes e a solução proposta (CREA, 2020).

Em contraste, a abordagem dialógica enfatiza a participação da comunidade na criação, acompanhamento e revisão das regras, deslocando a centralidade da autoridade para o consenso e para a validade pública dos argumentos (CREA, 2020). Ao transformar o balanço do ciclo em objeto de fala, a aula fortalece autoria discente e a densidade ética da intervenção, porque os critérios de participação deixam de ser pressupostos silenciosos e passam a ser negociados, reafirmados e ajustados coletivamente, em consonância com a centralidade da escuta e da responsabilidade no trabalho pedagógico (hooks, 2013; hooks, 2020). Assim, a docência não “resolve por” mediação, mas sustenta condições e procedimentos para que a turma aprenda a deliberar e a cuidar da convivência como tarefa pública.

Para enriquecer essa reflexão, a mídia esportiva pode entrar como conteúdo articulador entre experiência corporal e leitura crítica. O Blog Dibradoras permite discutir visibilidade, assédio e enquadramentos da cobertura, tensionando o que a cultura esportiva reconhece como legítimo. Nesse debate, vale explicitar o desnível de atenção midiática, “a grande mídia brasileira dedica 97% da sua cobertura focando em esportes masculinos e apenas 3% focando no esporte feminino” (Campos *et al.*, 2023, p. 5). Assim, o microciclo se fecha com

uma síntese crítica que conecta o que a turma viveu na quadra com o modo como o esporte e as mulheres são narrados socialmente, preparando decisões mais justas para o ciclo seguinte.

A recuperação da presença de mulheres no esporte e a problematização das invisibilidades que atravessam modalidades e narrativas públicas ampliam repertórios e referências para a leitura crítica da mídia (Goellner, 2010; Goellner; Martins, 2024). Ao lado disso, coletâneas com materiais e propostas didáticas oferecem subsídios para traduzir essas discussões em escolhas pedagógicas na Educação Física (Wenetz; Athayde; Lara, 2020)

Nos registros e devolutivas do microciclo, a turma e o docente retomam o que se repetiu e o que mudou, quem circulou por quais responsabilidades, quais espaços permaneceram concentrados, onde a participação foi bloqueada e que pactos precisam ser sustentados. O objetivo não é medir desempenho, mas tornar legível a distribuição de oportunidades e sustentar, no cotidiano, decisões coletivas sobre participação, respeito e circulação de visibilidade. Registros simples (mapas de quadra, diário de bordo, notas de campo e formulários breves de escuta) funcionam como “pistas do vivido” para replanejar as próximas aulas com maior justiça pedagógica (hooks, 2013; hooks, 2020; Akotirene, 2019; Assis, 2019).

A sustentação institucional do trabalho com equidade exige proteção e gestão participativa das rotinas. Nas Orientações para o Acolhimento de Pessoas LGBTQIAPN+ na Escola, a Seduc explicita que o material pretende “*orientar gestoras(es) e professoras(es) quanto à implementação do uso do nome social por alunas(os) trans e travestis*”, vinculando essa medida ao respeito às diversidades e à legislação vigente (Ceará, 2024, p. 5). Ao serem incorporados ao PPP e ao plano de curso, protocolos e fluxos de acolhimento deixam de depender do improviso individual e passam a compor um repertório institucional de cuidado, com procedimentos claros para a mediação de tensões, a garantia de segurança pedagógica e a continuidade dos pactos construídos com as turmas (Ceará, 2024).

Nessa mesma direção, materiais formativos da rede podem ampliar a capacidade de intervenção da escola ao qualificar linguagens, conceitos e encaminhamentos. Em publicações voltadas ao cotidiano escolar, por exemplo, afirma-se que “*a escola é a instituição que tem o dever social de formar indivíduos*”, o que reforça o caráter público e permanente das ações educativas, para além de abordagens episódicas (Santos; Medeiros, 2022, p. 10). Assim, integrar esses materiais aos dispositivos de gestão curricular e formativa contribui para sustentar decisões e responsabilidades no tempo, e não apenas em marcos pontuais do calendário (Santos; Medeiros, 2022; Santos; Medeiros, 2022a).

A gestão democrática, por sua vez, dá condições para que o enfrentamento das

desigualdades se realize como política de escola, garantindo instâncias de escuta, pactuação e acompanhamento. Ao problematizarem a abordagem de gênero na escola, Farias e Mesquita (2022, p. 10) sublinham que “*o processo de ensino-aprendizagem vai além do ensino conteudista*”, indicando que a formação para o respeito e para o enfrentamento das violências requer organização coletiva, intencionalidade pedagógica e continuidade institucional.

Por fim, convém antecipar riscos. Dois deles são recorrentes, a meritocracia da “habilidade” (centrada em potência e velocidade) e a competitividade centrada apenas no desempenho reproduzem um regime de prestígio que organiza hierarquias de masculinidade mesmo em turmas mistas. O antídoto está em revisar objetivos, publicizar critérios do que conta como aprender bem, e garantir circulação de visibilidade por meio de alternância e rotatividade de papéis e responsabilidades (Connell; Messerschmidt, 2013; Deive; Brito, 2021; Auad, 2018; Deive, 2024). Ao repetir novas regras, linguagens e critérios públicos, a escola substitui a repetição que naturaliza desigualdades por uma repetição pedagógica que produz equidade e fortalece, na prática, o direito à aprendizagem.

4.2 Dispositivos de registro e devolutiva pública (direito à aprendizagem)

Em lugar de uma seção de avaliação, esta tese propõe dispositivos de registro e devolutiva pública como parte constitutiva da metodologia aplicada, não para produzir notas ou comprovações de desempenho, mas para dar forma pública ao currículo vivido e sustentar o direito à aprendizagem. Em Educação Física, em que o corpo se torna público e o prestígio circula de modo desigual, o que não é nomeado tende a permanecer como costume, quem lidera, quem fala, quem erra sem punição, quem ocupa o centro e quem é empurrado às bordas (Scott, 1995; Louro, 1997; Connell; Messerschmidt, 2013).

Os registros operam como “pistas do vivido”. Mapas simples de circulação na quadra, notas breves sobre alternância de papéis, pequenos relatos de estudantes (“o que me ajudou a participar hoje?”; “o que me travou?”; “o que combinamos para a próxima aula?”) e diários de bordo permitem visualizar como as normas se reiteram e como podem ser reiteradas de outro modo (Butler, 2003; hooks, 2013; hooks, 2020). O ponto não é quantificar a aula, mas produzir memória pedagógica para que pactos não se dissolvam e para que a turma reconheça, com linguagem comum, o que está sendo disputado.

A devolutiva pública, em rodas curtas ao final do microciclo, transforma registro em decisão coletiva, quais pactos precisam ser reafirmados; quais responsabilidades devem

circular mais; quais linguagens precisam ser interrompidas; que ajustes de organização (tempos, grupos, uso de espaço e materiais) favorecem presenças historicamente colocadas nas bordas. Aqui, o recorte interseccional é critério de qualidade, escutas específicas e prioridade de fala para grupos minorizados evitam que a “fala geral” apague desigualdades internas e orientam medidas mais situadas (Akotirene, 2019; Assis, 2019).

Assim, o direito à aprendizagem aparece como eixo prático, não como promessa abstrata, mas como garantia cotidiana de oportunidades de experimentar, errar, persistir, liderar e ser reconhecida ou reconhecido. Quando pactos são publicizados e as responsabilidades circulam, a escola reduz a dependência do improviso individual e fortalece a equidade como rotina pedagógica sustentada (Freire, 1996; hooks, 2020; Auad, 2018; Auad, 2021).

4.3 Riscos de desvio e mecanismos de proteção

Toda proposta de equidade em Educação Física corre riscos de desvio quando conceitos não se traduzem em rotinas, critérios públicos e responsabilidades compartilhadas. Mapear esses riscos, antes e durante a implementação, permite criar mecanismos de proteção pedagógicos e institucionais que protegem o direito à aprendizagem de todas as pessoas. A seguir, apresentamos riscos recorrentes e caminhos de enfrentamento, articulando fundamentos, políticas e práticas com recorte interseccional e mediações engajadas (hooks, 2013; Akotirene, 2019; Assis, 2019).

“Mistura indiferenciada”. Turmas mistas por si só não garantem equidade; quando nada muda em regras, papéis, tempos e espaços, as mesmas pessoas continuam no centro da quadra e da fala. A estratégia de proteção é reorganizar a aula com a turma, pactos de participação criados colaborativamente, alternância de lideranças (capitania, arbitragem, demonstração), rotatividade de posições e materiais, e circulação real de responsabilidades (Auad, 2018; Auad, 2021; Devide, 2024). Essas decisões tornam explícito o que vale na aula e deslocam a repetição que naturaliza hierarquias de gênero e de masculinidade (Connell; Messerschmidt, 2013); Altmann, 2015; Devide; Brito, 2021).

“Meritocracia da habilidade”. Quando “saber” se reduz a potência e velocidade, a cultura do desempenho reorganiza hierarquicamente a turma, mesmo com atividades mistas. A proteção central é adotar critérios múltiplos do que conta como aprender bem, colaboração, leitura tática, criatividade, comunicação, cuidado e fair play, e assegurar alternância em tarefas de alta visibilidade (liderar aquecimento, arbitrar, demonstrar, narrar estratégias), para que

prestígio e autoridade circulem e não se fixem em poucos corpos (Altmann, 2015; Nery, 2020; Souza, 2023; Varotto; Grifoni; Souza Júnior, 2023; Devidé; Brito, 2021; Devidé, 2024).

Entretanto, a pluralidade de experiência coloca um ponto adicional de atenção, a equidade também depende de regular o estado de jogo, isto é, redesenhar regras, papéis e progressões de modo que a participação de iniciantes não se traduza em presença “concedida” ou em tratamento de “café com leite”. Desse modo, o desafio formativo dos mais experientes passa a incluir a responsabilidade de produzir jogo possível, colocar os menos experientes em condições reais de decisão (receber, escolher, errar, recuperar), sustentar ritmos e espaços que preservem o desafio coletivo e, ao mesmo tempo, ampliem a margem de ação de quem está em processo de apropriação. Trata-se, portanto, de deslocar a aula de um modelo em que “os melhores decidem” para outros e outras em que a turma aprende a construir, coletivamente, um jogo agradável e desafiador para todos e todas, sem infantilizações, sem tolerância caritativa e com responsabilidade compartilhada pela qualidade da experiência.

“Evento pontual”. Oficinas isoladas e ações em datas comemorativas não transformam a rotina. A medida de proteção é institucionalizar, inscrever princípios e procedimentos no Projeto Político-Pedagógico (PPP), reservar tempos e instâncias de formação continuada, e prever ciclos regulares de reflexão, devolutiva e replanejamento. No plano de curso da EF, explicitar como serão publicizados os pactos, revisadas as rotinas e distribuídas as responsabilidades, quando ocorrerão as rodas de análise e quais ajustes serão comunicados à comunidade escolar (Marinho *et al.*, 2024). Políticas viram prática quando viram rotina.

“Cegueira interseccional”. Tratar “meninas” e “meninos” como blocos homogêneos invisibiliza desigualdades de raça, classe, sexualidade, território e deficiência. A estratégia central é operar com recorte interseccional, escutas qualificadas com grupos minorizados e ajustes situados em objetivos, organização e mediação, garantindo acessibilidade e representatividade no currículo e nas responsabilidades de condução (Akotirene, 2019; Assis, 2019; Goellner, 2010; Goellner; Martins, 2024; Wenez; Athayde; Lara, 2020).

“Punitivismo relacional”. Responder a conflitos apenas com punição individual tende a silenciar e não educar. O caminho é adotar mediações dialógicas, círculos de conversa e práticas de reparação que responsabilizam sem humilhar, articuladas aos protocolos de acolhimento e proteção da rede (hooks, 2013; Seduc-CE, 2024). Em quadra, esse enfoque formativo exige transformar incidentes em situações de aprendizagem, nomear o problema, pactuar compromissos de mudança, acompanhar efeitos nas aulas seguintes e registrar ajustes em espaços públicos da turma.

Nesse processo, é relevante considerar que a responsabilização frequentemente encontra reações defensivas diante da crítica. Kilomba (2019) discute¹⁰ mecanismos de proteção do ego e descreve uma progressão de respostas que pode ser mobilizada, por analogia, para compreender como sujeitos reagem quando são interpelados sobre práticas opressivas no marcador de gênero. Essa progressão inclui negação, culpa e vergonha, podendo abrir caminho ao reconhecimento e à reparação, desde que o processo seja sustentado por escuta, responsabilização e compromisso de mudança. Considerar tais movimentos como parte do trabalho formativo contribui para manter o diálogo sem recair na humilhação ou no silenciamento, orientando a intervenção para deslocamentos éticos verificáveis e para práticas reparadoras no cotidiano das aulas.

Mecanismos de proteção convertem princípios em garantias, pactos publicizados, critérios diversos do que conta como aprender bem, alternância real de papéis e responsabilidades, institucionalização no PPP, escutas interseccionais e mediações dialógicas. Quando esses elementos se articulam, a escola reduz os desvios mais comuns e produz equidade como rotina, fortalecendo, no cotidiano, o direito à aprendizagem (hooks, 2020; Auad, 2018; Devide, 2024; Akotirene, 2019; Assis, 2019).

4.4 Equidade é verbo no presente

Tratar a equidade como verbo no presente significa afastá-la da condição de ideal abstrato ou promessa para o futuro e entendê-la como ação situada, que acontece nas escolhas de cada aula. Na perspectiva freireana, não há fala verdadeira sobre transformação que não venha acompanhada de prática refletida, isto é, de mulheres e homens que agem e pensam sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 1987; Freire, 1996). Na Educação Física, isso quer dizer que cada chamada, cada seleção de conteúdos, cada regra combinada e cada comentário feito na devolutiva pode reforçar desigualdades ou abrir caminhos para nova distribuição de voz, presença e reconhecimento (Scott, 1995; Louro, 1997; Butler, 2003).

Quando equidade é verbo no presente, o ciclo descrito neste capítulo, deseja diagnosticar, combinar pactos e critérios públicos, vivenciar atividades com alternância de

¹⁰ Embora Kilomba (2019) analise tais estágios no âmbito do racismo cotidiano e dos mecanismos de proteção do ego da branquitude, nesta tese, eles são mobilizados como analogia interpretativa, por iluminarem reações defensivas recorrentes quando sujeitos são interpelados acerca de privilégios e violências naturalizadas. A transposição não implica equivalência entre marcadores, mas oferece uma chave para ler passagens como negação, culpa, vergonha, reconhecimento e reparação no trabalho formativo com gênero (Kilomba, 2019).

papéis e responsabilidades, realizar rodas de análise e replanejar, deixa de ser apenas uma sequência recomendada e se torna modo regular de organizar a aula. O diagnóstico situado, com dados simples e recorte interseccional, torna visíveis padrões que, de outro modo, permaneceriam naturalizados, como quem ocupa o centro da quadra, quem quase não fala e quem raramente é convidado a demonstrar (Akotirene, 2019; Assis, 2019).

Os acordos de participação construídos com a turma transformam costumes silenciosos em decisões assumidas coletivamente; as vivências com trocas de funções e circulação por diferentes espaços permitem experimentar, no corpo, outros modos de atuar; e as rodas de análise, acompanhadas de devolutivas públicas, sustentam uma leitura crítica do que foi vivido e do que precisa mudar (hooks, 2013; Castro, 2023). Não se espera que a escola mude em um tempo indefinido; decide-se, aula a aula, repetir de outro modo.

Essa compreensão altera também o lugar da docência. O professor ou a professora deixa de ser apenas quem aplica métodos de equidade e passa a agir como sujeito que observa o contexto, revisa critérios e reescreve, junto com a turma, o currículo que se concretiza na quadra (Scott, 1995; Auad, 2018). Ao revisar expressões que inferiorizam certos corpos, ao explicitar que colaboração, leitura tática, criatividade, comunicação e cuidado contam tanto quanto domínio técnico, e ao garantir que responsabilidades de condução sejam distribuídas entre diferentes estudantes, a docência mexe com modos de ser e de participar que vinham sendo valorizados de forma desigual (Connell; Messerschmidt, 2013; Devide; Brito, 2021). Equidade no presente não se reduz a tratar todos e todas da mesma forma, mas a redistribuir tempo, atenção e possibilidades de sucesso de maneira intencional.

Conjugar equidade no presente implica tomar como referência as experiências de quem historicamente foi colocado nas bordas da quadra ou afastado dela. O recorte interseccional não é apenas técnica de registro, mas posição ética e política, ouvir com prioridade estudantes negras e negros, indígenas e de outros grupos étnico-raciais minorizados, estudantes LGBTQIAPN+ e estudantes com deficiência, e ajustar metas, apoios e mediações a partir dessas escutas (Akotirene, 2019; Assis, 2019).

Círculos de conversa, momentos específicos de escuta e devolutivas claras à turma sobre mudanças combinadas materializam a ideia de que equidade é criar condições para que quem menos teve acesso ao direito de aprender possa, efetivamente, aprender mais e de forma mais segura (hooks, 2020).

Na dimensão institucional, equidade como verbo no presente exige que princípios não fiquem apenas nos documentos. Integrar protocolos de acolhimento LGBTQIAPN+,

orientações sobre uso de nome social e fluxos de proteção ao projeto político-pedagógico e ao plano de curso da Educação Física significa garantir que os acordos de respeito combinados em quadra tenham respaldo na rede e não fiquem na dependência exclusiva de determinadas pessoas (Seduc-CE, 2022; Seduc-CE, 2024; Farias; Mesquita, 2022).

Quando situações de desrespeito são tratadas com mediações dialógicas, práticas de reparação e acompanhamento nas aulas seguintes, em lugar de punições isoladas e silenciosas, a escola afirma que conflito é matéria de educação e não apenas motivo para exclusão ou rotulação (hooks, 2013).

Os registros e a devolutiva pública, nesse contexto, tornam-se uma das principais formas de conjugar equidade, tornam legível o currículo vivido, estabilizam pactos e ajudam a sustentar responsabilidades quando surgem resistências. Murais com combinados, sínteses públicas das decisões do grupo, memórias breves dos microciclos e comunicação com instâncias colegiadas fazem com que a equidade deixe de depender apenas da vontade de um docente ou de uma docente e passe a operar como compromisso institucional verificável na rotina (Farias; Mesquita, 2022; Seduc-CE, 2024).

Por fim, afirmar que equidade é verbo no presente é reconhecer que o direito à aprendizagem se decide na trama miúda das aulas que acontecem hoje. Ninguém reorganiza sozinho ou sozinha a cena da quadra; trata-se de um movimento em que docentes, estudantes, equipe gestora, famílias e políticas públicas constroem, com intenções partilhadas, outras formas de conviver e aprender (Freire, 1987; hooks, 2020).

Cada regra revisada com a turma, cada pacto publicizado, cada responsabilidade que circula e cada estudante que deixa de se ver como corpo a menos e se reconhece como sujeito de direito compõe um arquivo vivo de pequenas mudanças. Somadas, essas mudanças reconfiguram o cotidiano da Educação Física escolar e mostram que a equidade não é apenas horizonte distante, mas verbo conjugado no tempo presente.

Para orientar a passagem dos fundamentos à prática, ao final desta seção apresentamos o Quadro 5, que sintetiza o ciclo didático diagnosticar–pactuar–experimentar–refletir–ajustar e organiza, em cada etapa, procedimentos replicáveis, formas simples de registro do vivido, estratégias de devolutiva pública, riscos recorrentes de desvio e mecanismos institucionais de proteção. Com recorte interseccional do diagnóstico às devolutivas, o quadro opera como roteiro verificável para publicizar pactos, revisar rotinas e distribuir responsabilidades na Educação Física, de modo a consolidar a equidade como rotina e não como ação episódica.

Quadro 5 - Ciclo didático e mecanismos de proteção para sustentar a equidade na Educação Física

Etapa do ciclo	Procedimentos (Rotina EF)	Registros & devolutiva pública	Riscos & proteção (mecanismos)
Diagnosticar	Observação situada (espaço, papéis, materiais) Questionário breve de barreiras Leitura com recorte interseccional	Notas de campo; mapa da quadra; lista de papéis Roda de transparência: padrões + prioridades do microciclo	Riscos: cegueira interseccional; “costume” naturalizado Proteção: fala protegida; prioridade de escuta; registro sem exposição
Pactuar	Contrato de participação /convivência Rodízios (posições, materiais) e alternância de lideranças Critérios públicos do “aprender bem” (técnica + colaboração, leitura tática, cuidado, <i>fair play</i>)	Mural de combinados; regras v1; lista rotativa de funções Publicização na quadra/sala e comunicação à coordenação	Riscos: turma mista sem mudar regras/papéis; pacto “bonito” sem rotina Proteção: revisão por microciclo; alinhamento ao PPP/plano de curso; protocolos de acolhimento
Experimentar	Vivências com metas de participação e rodízio Reorganização do espaço (zonas/estações) Alternância de funções (aquecimento, arbitragem, demonstração, narrativa tática, cuidado do material)	Checklist leve de rodízio; ajustes de regras; relato curto discente Mini devolutiva: funcionou / travou / ajustar	Riscos: meritocracia da habilidade; competitividade; exclusão sutil Proteção: critérios múltiplos; tarefas visíveis distribuídas; “porta de entrada” p/ iniciantes; intervenção imediata a comentários hostis
Refletir	Roda curta: circulação de papéis, linguagens e hierarquias Problematização com materiais culturais (mídia esportiva, campanhas, narrativas de mulheres no esporte)	Ata: mantemos / mudamos / por quê; portfólio; diário de bordo Devolutiva: decisões do grupo (pactos reafirmados, rotinas revistas) – partilha com gestão quando necessário	Riscos: punitivismo; “fala geral” que apaga diferenças; culpabilização Proteção: reparação sem humilhar; escutas específicas; acompanhamento; acionar fluxos/protocolos em casos de violência/discriminação
Ajustar & institucionalizar	Replanejar a partir dos registros Revisar rotinas (equipes, espaço, materiais, início/fim) Calendarizar ciclos e prever formação continuada Integrar ao PPP e ao plano de curso	Versões do contrato (v1, v2...); atas; plano de curso; portfólio coletivo Publicização periódica à comunidade (síntese, ajustes e compromissos)	Riscos: evento pontual; dependência do indivíduo; descontinuidade Proteção: tempos/recursos/instâncias; corresponsabilidade docente-gestão; monitoramento formativo (sem lógica de nota/rendimento)

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O Quadro 5 reúne o núcleo prático deste capítulo ao tornar visível que a equidade de gênero na Educação Física não se produz por espontaneidade, mas pela sustentação de um ciclo pedagógico verificável, diagnóstico situado, pactos públicos, vivências com circulação

real de papéis, reflexão sistemática e replanejamento, articulado a registros, devolutivas e mecanismos institucionais de proteção. Ao explicitar procedimentos e riscos, o ciclo desloca a aula do improvisado para a decisão curricular compartilhada, permitindo acompanhar como normas, hierarquias e prestígios se repetem e podem ser reorganizados no cotidiano da quadra, com recorte interseccional e responsabilidade coletiva.

Com essa base, o capítulo seguinte aprofunda o sentido político e curricular dessas escolhas, discutindo como a passagem do modelo bancário à orientação dialógica reposiciona critérios de valor, voz e reconhecimento na aula e na escola, e porque justiça curricular é chave para estabilizar a equidade como rotina. Assim, o Capítulo 5 desenvolverá o argumento de que a dialogicidade, para produzir efeitos duráveis, precisa se traduzir em arranjos curriculares, critérios públicos e pactos revisáveis que redistribuam participação e legitimidade no aprender corporal.

5 DO BANCÁRIO AO DIALÓGICO: JUSTIÇA CURRICULAR E EQUIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”
(Freire, 1987, p. 78).

Assumimos a Educação Física como prática social que produz sentidos sobre o corpo e, por isso, como disputa curricular e cultural, o que entra como conteúdo, quem decide e com quais regras e critérios redistribui voz, poder e reconhecimento. Nessa chave, a passagem do modelo bancário ao dialógico não é mero ajuste metodológico, mas reorientação do currículo, na medida em que a docência pode “organizar[...] a sua prática político-pedagógica buscando valores democráticos [...] contrapondo-se à concepção tecnocrática e bancária de educação” (Maldonado; Neira, 2022, p. 248).

Ao deslocar o foco da transmissão para a participação, torna-se possível enfrentar o regime de prestígio que hierarquiza corpos e aprendizagens, reconhecendo que, na lógica bancária, “o ato de ensinar seria depositar, transferir e transmitir valores e conhecimentos” (Maldonado; Neira, 2022, p. 262). Assim, as práticas corporais deixam de operar como lista neutra e passam a ser tratadas como escolhas públicas capazes de deslocar hegemonias, legitimar repertórios e reorganizar regimes de participação, com atenção especial às experiências de meninas e de corpos dissidentes (Freire, 1996; Maldonado; Neira, 2022).

Nessa direção, práticas corporais deixam de operar como listagem neutra e passam a ser organizadas com participação e intencionalidade democrática, inclusive para deslocar hegemonias e legitimar repertórios historicamente subalternizados; afinal, experiências analisadas por Maldonado e Neira destacam, entre os eixos de resistência, “*o combate à discriminação de gênero na vivência das danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras*” (Maldonado; Neira, 2022b).

Esse eixo curricular se ancora na matriz freireana que articula tema gerador, diálogo e práxis (ação–reflexão–ação) como método de produzir conhecimento com a turma e de tornar públicas as decisões da aula (Freire, 1996; 1997). Em lugar de “depositar” técnicas e regras, propõe-se investigar a cultura viva das práticas corporais, codificar/decodificar situações do cotidiano escolar e fazer a palavra incidir sobre objetivos, regras, papéis e critérios de valor, deslocando a equidade de gênero do estatuto de “tema” para o de princípio organizador do

arranjo curricular (Nogueira *et al.*, 2021; Bossle; Prodócimo; Maldonado, 2023; Maldonado; Neira, 2022).

Para operar como capítulo-ponte, este texto se estrutura em torno de três proposições analíticas, derivadas do diálogo entre o referencial e as evidências brasileiras, e que serão tensionadas nos dados desta tese: (1) *centro & bordas são produzidos e podem ser reordenados* (a equidade aparece quando a aula redistribui espaço, visibilidade e liderança); (2) *diálogo só é dialógico quando decide* (a fala discente ganha estatuto de currículo quando altera regras, papéis e critérios); (3) *equidade se sustenta por organização curricular e mecanismos de proteção* (rotinas, devolutivas públicas e condições institucionais estabilizam mudanças e enfrentam riscos de desvio) (Freire, 1996; hooks, 2013; Auad, 2018; Auad, 2021; Deive; Brito, 2021; Akotirene, 2019; Assis, 2019).

Essas proposições serão postas à prova observando-se, ao longo do percurso empírico, como se organizam: (a) a circulação pelo espaço e pelas funções de visibilidade (quem ocupa o centro, quem arbitra, quem conduz, quem é autorizado a errar); (b) a distribuição da palavra e da decisão (quem fala, com que efeitos, quais pactos emergem e quais se sustentam); (c) a materialidade dos critérios e proteções (combinados publicizados, devolutivas, registros do vivido, mediações diante de conflitos e acionamento de protocolos quando necessário). Assim, justiça curricular e equidade de gênero são tratadas não como enunciados, mas como decisões verificáveis no cotidiano da aula e nas suas devolutivas públicas (Bossle; Prodócimo; Maldonado, 2023; Maldonado; Neira, 2022).

Nessa direção, o texto se organiza em um percurso em cinco movimentos articulados. Primeiro, delimita justiça curricular como categoria de leitura, isto é, currículo é decisão e toda decisão redistribui participação e reconhecimento. Em seguida, apresenta a matriz freireana como método de decisão pública, isto é, como fazer a palavra incidir sobre objetivos, regras, papéis e critérios de valor.

Na sequência, explicita três proposições analíticas e indica como serão tensionadas no material empírico. Depois, descreve os círculos dialógicos como dispositivo que torna essa incidência operável no cotidiano e funciona como mecanismo de proteção diante de riscos de desvio. Por fim, mobiliza o caso “futebóis & diversidade” como laboratório em que essas proposições se materializam em decisões observáveis na aula.

Assim, começamos pela categoria que dá o chão do capítulo, justiça curricular, entendida como decisão pública sobre o que vale, quem participa e como se reconhece a aprendizagem na Educação Física.

5.1 Currículo como disputa cultural e justiça curricular

Ao afirmar o currículo como disputa cultural, este capítulo toma a Educação Física não como “aplicação” de técnicas, mas como seleção pública de sentidos, toda escolha de conteúdo e de modo de conduzir a aula reorganiza quem tem lugar, quem decide, o que vale e como se reconhece a aprendizagem. Nesse enquadramento, justiça curricular nomeia a decisão de incluir ativamente saberes e práticas historicamente marginalizadas e, sobretudo, de alterar os regimes de participação que as acompanham, isto é, não basta “trazer” um conteúdo; é preciso reordenar as condições de voz, liderança, erro, visibilidade e pertencimento que definem quem aprende com autoria (Maldonado; Neira, 2022; Nogueira *et al.*, 2021).

Um exemplo breve ajuda a marcar a diferença entre inclusão simbólica e justiça curricular, quando a escola tematiza os futebolis como cultura e não como dom inato, desloca a pergunta de “quem joga bem?” para “como se aprende a jogar e com quais critérios?”. Nessa direção, a aula passa a assumir, como tarefa explícita, “*desenvolver o senso crítico dos(das) estudantes sobre as manifestações da cultura corporal*” (Maldonado; Neira, 2022, p. 251), tornando a aprendizagem um processo público e ensinável, e não um atributo naturalizado de poucos.

No plano concreto, isso requer tratar regras, papéis e critérios de valor como objeto de deliberação com a turma. No trabalho com futebolis, por exemplo, “*os(as) educandos(as) vivenciaram diversas formas de jogar futebol*” (Maldonado; Neira, 2022, p. 255), o que abre espaço para discutir como cada forma de jogo organiza participação, visibilidade e tomada de decisão, reduzindo a centralidade automática de alguns e ampliando a permanência de meninas e de estudantes historicamente empurrados às bordas.

Nesse movimento, o docente ou a docente também se desloca, não apenas “inclui”, mas aprende com a leitura do vivido e com as decisões coletivas, numa passagem coerente com a perspectiva dialógica em que “*o(a) educador(a) se reconhece também como um sujeito de aprendizagem*” (Rosas, 2023, p. 32). Assim, repertórios populares deixam de ser só “o que a turma gosta” e passam a operar como laboratório de democracia curricular, no qual aprender envolve negociar sentidos, pactuar critérios e redistribuir responsabilidades.

É nesse sentido que justiça curricular funciona, aqui, como categoria de leitura dos dados: ela será reconhecida quando a palavra da turma incidir sobre a materialidade do currículo (objetivos, regras, papéis e critérios) e quando tais decisões produzirem efeitos observáveis na distribuição de espaço, fala e prestígio. Assim, a seção 5.1 consolida o fundamento, currículo é

decisão, e decisão curricular é sempre redistribuição de oportunidades, de autoridade e de reconhecimento, atravessada por gênero e por seus cruzamentos com raça, classe, território, sexualidade e deficiência (Maldonado; Neira, 2022).

Nessa perspectiva, o currículo opera como arena de decisões, não como seleção neutra de conteúdos. Quando a escola tematiza hip hop, *skate*, lazer do território, jogos eletrônicos ou os próprios futebóis, não está apenas “aproximando-se” do universo juvenil: está reorganizando regimes de participação, quem ocupa o centro, quem conduz, quem é visto como competente e quem permanece nas bordas. A questão, portanto, não é somente *o que* entra, mas *como* entra, conteúdos culturalmente relevantes só produzem justiça curricular quando vêm acompanhados de regras, papéis e critérios públicos que redistribuam voz, visibilidade e autoridade na aula (Maldonado; Neira, 2022; Nogueira *et al.*, 2021).

Esse deslocamento explicita que equidade de gênero não se sustenta como “tema adicional”, mas como reordenação do arranjo normativo que regula a participação, *quem joga, quem decide, quem cuida, quem pode errar sem punição e quem tem liderança reconhecida* passam a ser objetos de deliberação curricular. Quando o “bom jogo” deixa de equivaler apenas a potência e domínio técnico e passa a incluir cooperação, leitura tática, comunicação, cuidado e responsabilidade coletiva, alteram-se os critérios de valor que naturalizam hierarquias e estreitam o direito de aprender (Maldonado; Neira, 2022).

Se justiça curricular depende de decisões que reordenam regras, papéis e critérios, a pergunta seguinte é metodológica: como produzir essas decisões com a turma, sem que o diálogo vire apenas fala? É nesse ponto que Freire entra como método de decisão pública.

5.2 Fundamentos freireanos: do bancário ao dialógico para a equidade

Em *Pedagogia do Oprimido* (1987), Freire descreve a educação bancária como forma de domesticação, pois transfere conteúdos, silencia experiências e fragmenta o mundo; em contraste, a educação problematizadora se organiza por temas geradores, diálogo e práxis (ação–reflexão–ação), reposicionando estudantes e docentes como sujeitos históricos (Freire, 1987).

Para a Educação Física, esse movimento implica tratar práticas corporais como cultura, jogos, danças, lutas, ginásticas e esportes deixam de ser apenas execução e passam a ser “textos” a serem lidos e reescritos, de modo que conflitos, estigmas e desigualdades possam ser codificados/decodificados e convertidos em perguntas de estudo e em decisões pedagógicas

(Nogueira *et al.*, 2021).

Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), a escuta aparece como método e a docência como postura investigativa que incide diretamente nas escolhas curriculares: não basta falar sobre equidade; é preciso explicitar finalidades, compartilhar critérios e abrir procedimentos à participação discente de forma coerente e rigorosa (Freire, 1996). Nessa matriz, autoridade não se confunde com autoritarismo, ela se sustenta quando torna públicos os critérios do que conta como aprender bem e quando transforma a aula em espaço de deliberação pedagógica. Na Educação Física, isso redimensiona o “saber corporal”, além de executar, envolve interpretar sentidos, negociar normas e reconhecer diferenças como parte do aprender (Maldonado; Neira, 2022).

A dialogicidade freireana opera, então, como política da palavra e do corpo, falar com, e não para, envolve intencionalidade partilhada, reconhecimento mútuo e compromisso com a verdade do vivido (Freire, 1996). Mas o ponto decisivo é a incidência, a palavra precisa virar palavra-ação, reorganizando regras, papéis, critérios e tarefas. Quando esse deslocamento não ocorre, rodas viram performance, participação aparente que preserva hierarquias e burocratiza a esperança (Bossle; Prodócimo; Maldonado, 2023). Por isso, a pergunta organizadora do capítulo não é “houve diálogo?”, mas: quais decisões foram efetivamente deliberadas? Quem participou delas? Em quais termos e com quais critérios?

A investigação temática fornece o operador de ancoragem. Situações concretas do território e da escola, desigualdades de acesso, violências de gênero, estigmas sobre corpos, interdições e humilhações, deixam de ser “contexto” e passam a orientar conteúdos e vivências. Temas geradores emergem de situações codificadas (relatos, cenas, imagens, episódios da quadra) e se tornam perguntas de estudo que atravessam a cultura corporal (Freire, 1987; 1996).

A categoria de inédito-viável funciona como compromisso curricular, não um ideal distante, mas o desenho de arranjos ainda inexistentes, novas regras, rodízios de funções, redistribuição de liderança e critérios públicos, que podem ser instituídos, testados e revisados com base no vivido (Freire, 1997; Maldonado; Neira, 2022). Quando se trata de equidade de gênero, trata-se de articular, simultaneamente, uma ética do reconhecimento e uma política de redistribuição. Reconhecer é legitimar experiências e saberes historicamente desautorizados; redistribuir é alterar regras, papéis e critérios de valor para abrir oportunidades reais de participação e decisão.

Assim, o foco desloca-se da igualdade formal para a justiça curricular, o que entra como conteúdo e o modo como entra, os lugares de fala e liderança e os parâmetros de qualidade

e avaliação (Maldonado; Neira, 2022). Sem esse lastro, “inclusão” tende a virar presença sem voz e sem autoridade.

A contribuição recente do campo reforça que transpor Freire para a Educação Física demanda uma epistemologia do corpo articulando sensível e crítico, experiência e conceito, escola e território, e exige saberes docentes para análise cultural, mediação de conflitos, cuidado e avaliação formativa (Bossle; Prodócimo; Maldonado, 2023). Não há neutralidade possível, cada escolha de conteúdo, cada regra negociada e cada critério publicizado redistribui poder e reconfigura pertencimentos (Maldonado; Neira, 2022).

A esperança freireana não se confunde com espera, ela se materializa como trabalho organizado para que o inédito-viável se torne rotina escolar (Freire, 1996; 1997). Na Educação Física, isso demanda uma organização curricular integrada, isto é, um arranjo de princípios, tempos, espaços, papéis e critérios que dá estabilidade ao que se ensina e ao modo como se ensina, definindo quando, como e com quem se aprende. Com isso, equidade e diálogo deixam de aparecer como iniciativas pontuais e passam a operar como procedimentos regulares, sustentados e protegidos no cotidiano da aula (Freire, 1996; 1997; Maldonado; Neira, 2022; Bossle; Prodócimo; Maldonado, 2023; Maldonado, 2024).

Em termos práticos, esse arranjo dá sustentação aos círculos dialógicos, orienta devolutivas formativas e sustenta o acompanhamento interseccional da participação, para que justiça curricular e equidade de gênero deixem de ser promessa e passem a organizar o cotidiano da aula e da escola (Vieira; Silva, 2019; Maldonado; Prodócimo, 2022). Para acompanhar empiricamente essa incidência da palavra-ação e não a reduzir a um ideal genérico, explicitamos, a seguir, três proposições analíticas e os operadores de observação que orientam a leitura dos círculos e das vivências.

Para explicitar de modo mais sistemático as articulações estabelecidas neste subtópico, apresenta-se a seguir um quadro-síntese com os principais conceitos freireanos mobilizados, seus desdobramentos para a Educação Física escolar e sua incidência na tematização da equidade de gênero.

O Quadro 6 evidencia que a interlocução com Freire, neste estudo, não opera como referência genérica, mas como fundamento ético-político e pedagógico para pensar a equidade de gênero como princípio de reorganização da aula, dos critérios de participação e das condições de aprendizagem.

Quadro 6 - Conceitos freireanos mobilizados para pensar a equidade de gênero na Educação Física escolar

Conceito	Núcleo de sentido em Freire	Desdobramento na Educação Física	Incidência na equidade de gênero
Educação bancária	Transmissão vertical, silenciamento da experiência, adaptação	Aula centrada na execução e na repetição técnica	Reforça hierarquias, naturaliza exclusões e mantém desigualdades
Educação problematizadora	Leitura crítica da realidade e produção compartilhada do conhecimento	Práticas corporais como objetos de interpretação, debate e recriação	Converte desigualdades e violências em questões de estudo e intervenção
Dialogicidade	Construção com os sujeitos, escuta e reconhecimento mútuo	Deliberação sobre regras, papéis, critérios e sentidos da aula	Amplia voz, pertencimento e participação de grupos historicamente desautorizados
Práxis	Unidade entre ação e reflexão transformadora	Vivência corporal articulada à análise crítica e à reorganização da aula	Exige que a equidade se materialize em mudanças concretas
Escuta	Postura ética, investigativa e rigorosa diante do outro	Leitura das experiências, tensões e necessidades da turma	Torna visíveis silenciamentos, constrangimentos e barreiras à participação
Investigação temática	Ancoragem nos problemas concretos do vivido	Planejamento a partir de episódios da quadra, da escola e do território	Situa a equidade em experiências reais, e não em formulações abstratas
Tema gerador	Síntese pedagógica de contradições significativas	Organização do ensino a partir de conflitos e questões emergentes	Estrutura o currículo com base em problemas concretos de gênero
Autoridade sem autoritarismo	Rigor docente com participação e responsabilidade compartilhada	Mediação de conflitos, explicitação de critérios e condução ética da aula	Garante participação com intencionalidade pedagógica, sem imposição nem abandono
Inédito-viável	Construção histórica de possibilidades concretas de mudança	Criação de novos arranjos: rodízios, novas regras, redistribuição de funções	Traduz a equidade em transformações possíveis e testáveis no cotidiano da aula
Esperança	Compromisso ativo com a transformação	Sustentação contínua das mudanças no currículo e na prática	Impede que a equidade se reduza a intenção retórica ou ação episódica

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

5.3 Três proposições analíticas e sua prova nos dados

Esta seção mobiliza, a partir do enquadramento construído, com três proposições analíticas que serão tensionadas no material empírico desta tese. Elas funcionam como fio de leitura para conectar justiça curricular e dialogicidade a decisões observáveis na aula: (a) a produção de centro & bordas na quadra; (b) a incidência da palavra sobre regras, papéis e critérios; (c) a sustentação institucional que protege a equidade de virar evento pontual. Em cada proposição, indicamos o que será observado nos círculos dialógicos e nas vivências

corporais, de modo a tornar verificável a passagem do bancário ao dialógico.

Proposição 1 - Centro & bordas são produzidos e podem ser reordenados. Se a centralidade na quadra não é natural, mas construída por regras implícitas e hierarquias de prestígio, então equidade aparece quando o currículo reorganiza o acesso ao centro, circulação por posições, oportunidades de liderança e direito de errar sem punição. Nos dados, essa proposição será examinada pela descrição das cenas de aula em que se decide quem joga, quem inicia, quem finaliza, quem organiza times, quem arbitra e quem é chamado a demonstrar, bem como pelos deslocamentos produzidos por rodízios, zonas/estações e alternância de funções. Também será observada a forma como gênero se cruza com raça/cor, território, deficiência e sexualidade na distribuição dessas oportunidades, explicitando barreiras específicas e ajustes situados (Akotirene, 2019; Assis, 2019).

Proposição 2 - Diálogo só é dialógico quando decide (palavra-ação). Se a dialogicidade é método de decisão pública, ela só se realiza quando a fala discente altera o currículo vivido. Nos dados, esta proposição será analisada pela trajetória dos pactos, como emergem nos círculos (que temas e conflitos os produzem), como são publicizados e, sobretudo, se efetivamente incidem sobre objetivos, regras, papéis e critérios do “aprender bem”. Serão examinados momentos de codificação/decodificação (relatos, episódios, tensões) e o modo como esses materiais são traduzidos em combinados e reescritas do jogo/aula. O foco analítico recai menos sobre a existência de roda e mais sobre seus efeitos, o que passou a valer, quem passou a decidir, o que foi interrompido e o que foi sustentado nas aulas seguintes (Freire, 1996; Bossle; Prodócimo; Maldonado, 2023).

Proposição 3 - Equidade se sustenta por uma organização curricular integrada e mecanismos de proteção. Se a equidade depende de rotinas e proteção institucional, ela se fragiliza quando permanece como intervenção isolada ou voluntarismo docente. Nos dados, esta proposição será testada observando-se a presença (ou ausência) de mecanismos de sustentação, registros do vivido e devolutivas públicas, revisão periódica de pactos, distribuição regular de responsabilidades, mediações dialógicas diante de conflitos e acionamento de protocolos quando houver violências (sexismo, LGBTfobia, racismo). Também serão analisadas as condições que estabilizam o trabalho (tempos, apoio da gestão, alinhamento ao PPP/plano de curso, instâncias colegiadas) e os riscos de desvio quando essas condições falham (evento pontual, meritocracia da habilidade, mistura indiferenciada, punitivismo) (hooks, 2020; Auad, 2018; Seduc-CE, 2024).

Ao explicitar essas três proposições e seus operadores empíricos, o capítulo avança

do nível declarativo para o nível verificável, o bancário e o dialógico deixam de ser apenas categorias abstratas e passam a ser lidos como formas concretas de organizar participação, decisão e reconhecimento na Educação Física. A seção seguinte aprofunda, então, o dispositivo que torna essa incidência possível, os círculos dialógicos, entendidos como tecnologia pedagógica de deliberação curricular, publicização de pactos e proteção da equidade no cotidiano escolar.

5.4 Círculos dialógicos como dispositivo de decisão curricular e proteção da equidade

Nesta tese, os círculos dialógicos são assumidos menos como “momento de fala” e mais como dispositivo de decisão curricular, uma forma organizativa que torna públicas as regras do jogo, explicita critérios, redistribui autoridade e produz acordos verificáveis sobre o que, como e com quem se aprende na Educação Física. A denominação adotada não pretende substituir nem se afastar dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, ao contrário, assinala um desdobramento didático-metodológico dessa matriz no contexto da Educação Física escolar. Nessa direção, dialoga com Silva (2011), que compreende o círculo dialógico como ampliação do conceito de círculo de cultura, ao incorporar as dimensões epistemológica, relacional, afetiva, hermenêutica e o diálogo como processo e produto.

Inspirados, portanto, nos Círculos de Cultura freireanos e em seus desdobramentos no campo da Educação Física, os círculos dialógicos operam como prática de investigação temática e de práxis, em que experiências e conflitos do cotidiano são codificados, decodificados e convertidos em escolhas pedagógicas que incidem sobre objetivos, tarefas, regras, papéis e critérios de valor. Desse modo, o círculo não é “apêndice” da aula, mas parte da tessitura pedagógica que faz a equidade acontecer no cotidiano. Tal compreensão também se aproxima da ideia de que o círculo dialógico constitui um encontro privilegiado para a tessitura de saberes parceiros e um espaço de partilha de experiências e reflexão sobre a prática pedagógica.

O primeiro papel do dispositivo é produzir legibilidade do currículo vivido. Em contextos em que a participação corporal é pública e o prestígio circula de forma desigual, o que permanece implícito tende a virar costume, quem fala, quem lidera, quem recebe a bola, quem arbitra, quem erra sem punição, quem ocupa o centro e quem é empurrado às bordas. O círculo transforma essas cenas em objeto de leitura coletiva, deslocando o debate de opiniões genéricas para a análise de acontecimentos concretos. Esse movimento é decisivo para a

Proposição 1, pois “centro & bordas” deixam de ser naturalizados e passam a ser reconhecidos como efeitos de regras, rotinas e hierarquias que podem ser reordenadas.

O segundo papel é fazer a palavra incidir. A dialogicidade só se realiza plenamente quando a fala discente produz consequência curricular, pactos e decisões que reescrevem a aula. Por isso, neste capítulo, a qualidade do círculo é medida pelo seu poder de deliberação, quais decisões foram tomadas? Que critérios foram publicizados? Que regras e papéis foram redistribuídos? Que linguagem foi interrompida e substituída? Quando a roda não altera objetivos, regras e critérios, ela corre o risco de se tornar performance participativa que preserva hierarquias e burocratiza a esperança (Bossle; Prodócimo; Maldonado, 2023). Ao contrário, quando o círculo define combinados verificáveis, a palavra se converte em palavra-ação e materializa a Proposição 2.

O terceiro papel do círculo é instituir pactos e critérios públicos do “aprender bem”, ampliando o repertório do que conta como qualidade. Assim, a turma passa a deslocar a avaliação de um juízo pouco transparente para um acordo pedagógico que pode ser debatido, revisto e acompanhado, participação efetiva, circulação de liderança, cooperação, leitura tática, comunicação, cuidado e responsabilidade coletiva passam a compor o que vale como aprender, sem reduzir a Educação Física à métrica de rendimento. Ao publicizar critérios, o dispositivo enfrenta o risco recorrente da meritocracia da “habilidade” (potência/velocidade) como moeda exclusiva de prestígio e cria condições para que diferentes corpos e trajetórias encontrem vias legítimas de participação e reconhecimento (Connell; Messerschmidt, 2013; Devide; Brito, 2021; Auad, 2018; Auad, 2021).

O quarto papel é operar como mecanismo de proteção. Em propostas de equidade, os desvios mais comuns, mistura indiferenciada, evento pontual, punitivismo relacional, cegueira interseccional, reaparecem quando não há rotina de revisão e quando a escola depende apenas do imprevisto individual. O círculo, articulado a registros simples do vivido e a devolutivas públicas, cria um circuito de sustentação, pactos são retomados, responsabilidades são redistribuídas, conflitos são tratados com mediação dialógica e compromissos de reparação, e ajustes são comunicados à turma e, quando necessário, à gestão. Assim, o dispositivo opera diretamente sobre a Proposição 3, equidade não se sustenta por intenção, mas por organização curricular integrada e por condições institucionais que estabilizam decisões.

Para que o dispositivo não reproduza desigualdades sob a aparência de “fala geral”, ele precisa incorporar critérios interseccionais de escuta e participação. Nessa direção, é preciso reconhecer que gênero se cruza com raça/cor, classe, território, deficiência e sexualidade,

produzindo barreiras específicas. Na prática, significa garantir condições de fala protegida, priorizar escutas de grupos minorizados em determinados momentos, evitar que a maioria capture a definição do “problema” e assegurar que os pactos assumidos respondam a experiências concretas, e não a abstrações. Sem essa atenção, a roda pode apagar desigualdades internas e reforçar silenciamentos, mesmo quando se apresenta como inclusiva (Akotirene, 2019; Assis, 2019).

Por fim, convém explicitar as condições que podem favorecer a sustentação desse arranjo pedagógico. Os círculos dialógicos tendem a ganhar maior densidade quando encontram tempo pedagógico, coerência entre a palavra e a organização da aula, investimento docente na escuta e na mediação das tensões, bem como apoio institucional para o enfrentamento de violências como sexismo, LGBTfobia e racismo.

Isso, entretanto, não deve ser compreendido como um rol de pré-condições sem as quais a promoção da equidade se tornaria inviável. Mesmo em contextos atravessados por limites institucionais, é possível instaurar movimentos de problematização, explicitar critérios, construir pactos e deslocar formas naturalizadas de exclusão. O que essas condições ampliam não é a possibilidade mesma de agir, mas a consistência, a continuidade e o alcance da proposta. Quando fragilizadas, tornam mais difícil sustentar, ao longo do tempo, a conversão da reflexão em decisões coletivas e em reorganizações mais estáveis da aula. Quando minimamente asseguradas, contribuem para que a equidade deixe de comparecer apenas como intenção pedagógica e se consolide como rotina verificável no cotidiano curricular.

Com esse entendimento, a seção seguinte mobiliza o caso “futebol & diversidade” como laboratório, um arranjo em que círculos dialógicos, vivências e devolutivas públicas tornam visível como pactos, regras, papéis e critérios podem ser reescritos com a turma, produzindo deslocamentos na participação, na autoridade e no reconhecimento na Educação Física escolar (Freire, 1996; Bossle; Prodócimo; Maldonado, 2023; Maldonado; Neira, 2022).

Com o dispositivo delineado, passamos ao laboratório em que ele se concretiza, o caso ‘futebol & diversidade’, no qual pactos, regras, papéis e critérios são negociados, testados e revisados com a turma.

5.5 “Futebol & diversidade” como laboratório de justiça curricular e deliberação pública

Nesta seção, o arranjo “futebol & diversidade” é mobilizado como laboratório de justiça curricular. Um caso em que o futebol, prática cultural de alta centralidade e forte carga

normativa, é tratado como objeto de estudo e de disputa por reconhecimento, e não como dominato ou espaço de seleção.

O interesse analítico do caso não está em oferecer um “modelo pronto”, mas em mostrar, de forma verificável, como a passagem do bancário ao dialógico se realiza quando a turma participa da deliberação sobre regras, papéis e critérios e quando essas decisões são protegidas por rotinas de devolutiva pública e mecanismos de sustentação (Martins; Souza Júnior; Reverdito, 2023; Maldonado; Neira, 2022).

O Futebóis & Diversidade é um projeto de extensão universitária vinculado ao ProFut/UFSCar, concebido como espaço formativo para ensinar e reinventar os futebóis a partir de uma perspectiva de direitos, acolhendo sujeitos historicamente posicionados como “outsiders” do futebol hegemônico e enfrentando as exclusões produzidas pela masculinidade dominante (Souza Júnior *et al.*, 2023). Nesse recorte, o projeto assume como público prioritário mulheres e pessoas LGBTQIAPN+, bem como outros grupos atravessados por processos de desautorização e violências no universo futebolístico, reposicionando a pergunta sobre quem tem “direito ao futebol” e que condições pedagógicas tornam esse direito efetivo (Agostini *et al.*, 2025; Vicente; Souza; Souza Júnior, 2025). Metodologicamente, as aulas se estruturam como prática dialógica e deliberativa, articulando momentos de problematização coletiva, experimentação por jogos e avaliação em roda, de modo que regras, critérios de participação e responsabilidades possam ser discutidos publicamente e ajustados de forma compartilhada, configurando o projeto como um laboratório de justiça curricular e de produção de convivência no próprio fazer-jogo (Souza Júnior *et al.*, 2023).

A proposta se estrutura como um arranjo de trabalho pedagógico simples e replicável: (1) círculo de abertura para ler e codificar o vivido, explicitar conflitos e pactuar combinados; (2) vivência do jogo com mediações que garantam circulação real de participação; (3) roda de síntese para problematizar os efeitos, ajustar regras e publicizar critérios. O ponto de partida é a crítica ao inatismo, “já nasce sabendo jogar”, que frequentemente legitima exclusões sob a aparência de mérito. Ao reconhecer o jogar como aprendizagem social e histórica, o caso desloca o centro do julgamento, não se pergunta apenas quem “rende”, mas como o currículo cria condições para que mais pessoas aprendam e participem com autoria (Martins; Souza Júnior; Reverdito, 2023).

Como laboratório de equidade, “futebóis & diversidade” opera enfrentando marcadores de privilégio associados à cultura esportiva escolar, misoginia, racismo, LGBTfobia, capacitismo e elitismo, não por meio de discursos genéricos, mas por reordenação

do arranjo da aula, o que se negocia e como se protege no cotidiano (Martins; Souza Júnior; Reverdito, 2023).

Nesse movimento, a justiça curricular aparece em dois níveis articulados, na seleção e tematização do conteúdo (o futebol como cultura a ser lida criticamente, com pluralidade de “futebóis”) e, sobretudo, na forma de organização das relações (quem decide, quem lidera, o que vale como aprender bem).

O caso torna particularmente visível a Proposição 1 ao atuar diretamente sobre “centro & bordas”. As decisões de justiça curricular não ficam no plano abstrato, traduzem-se em regras e mediações que alteram quem ocupa espaços, quem recebe oportunidades de finalização, quem organiza o time, quem arbitra e quem conduz momentos-chave.

A reorganização pode incluir zonas/estações de jogo, rodízio de posições e funções de visibilidade (capitania, arbitragem pedagógica, demonstração, condução do aquecimento), além de metas claras de participação que impedem que a centralidade se fixe sempre nos mesmos corpos. Assim, a aula passa a produzir outras cenas, mais pessoas entram no jogo e permanecem nele sem depender de “autorização informal” dos mais prestigiados.

Ao mesmo tempo, o caso materializa a Proposição 2 ao mostrar que o diálogo só é dialógico quando decide. Nos círculos, episódios do cotidiano são codificados e decodificados, comentários hostis, recusas de passe, ironias, “brincadeiras” que desqualificam meninas ou corpos dissidentes, e a turma é convocada a transformar esse vivido em pactos de ação.

O elemento decisivo não é a roda em si, mas a incidência da roda sobre o jogo, quais expressões passam a ser interrompidas, quais combinados entram em vigor, quais critérios de reconhecimento são publicizados e revisados. Quando a palavra vira regra, papel e critério, ela deixa de ser relato e passa a operar como currículo.

A dimensão de avaliação também é reordenada como decisão pública. No lugar de critérios estreitos centrados apenas em potência, velocidade e contato, que tendem a recompor hierarquias de masculinidade, o caso desloca o que conta como “bom jogo” para um conjunto plural de indicadores pedagógicos: participação efetiva, cooperação, leitura tática, comunicação, cuidado, contribuição coletiva e liderança compartilhada.

Isso não elimina a dimensão técnica, mas retira dela o monopólio do prestígio e amplia caminhos legítimos de sucesso. Ao tornar esses critérios explícitos e debatidos, a aula reduz a opacidade avaliativa e cria condições para autoavaliação e avaliação entre pares como processos formativos.

Por fim, “futebóis & diversidade” evidencia a Proposição 3, equidade se sustenta

por uma organização curricular integrada e mecanismos de proteção. Sem rotinas de revisão, devolutiva pública e registro do vivido, pactos tendem a se dissolver e a proposta vira evento pontual. Com sustentação, o caso cria continuidade, decisões são retomadas a cada microciclo, responsabilidades circulam, conflitos são tratados com mediação dialógica e compromissos de reparação, e ajustes são comunicados com transparência.

Essa proteção também depende de condições institucionais, tempos de planejamento, apoio da gestão, alinhamento ao PPP/plano de curso e acionamento de protocolos diante de violências, para que a equidade não fique refém de voluntarismos.

A força explicativa do caso não está em “misturar” a turma, mas em demonstrar que justiça curricular e equidade de gênero se realizam quando o currículo se torna deliberação pública, regras, papéis e critérios são explicitados, negociados, testados e revisados com a turma, produzindo deslocamentos na participação, na autoridade e no reconhecimento.

Nesse laboratório, o futebol deixa de ser filtro de pertencimento e passa a ser campo de aprendizagem e de direitos, um espaço em que o bancário perde terreno quando a palavra se converte em palavra-ação e quando a aula se organiza por pactos publicizados e protegidos no tempo.

Para dar visibilidade ao percurso argumentativo e ao “como fazer” proposto, o Quadro 7 organiza, por eixo do capítulo, a tese central, as implicações curriculares e didáticas (o que muda na aula), os indicadores de verificação, os riscos caso os princípios sejam ignorados e as referências-chave.

A intenção é oferecer uma visão operacional da passagem do bancário ao dialógico, tornando públicas as decisões sobre conteúdos, regras, papéis e critérios de avaliação e alinhando-as à justiça curricular e à equidade de gênero.

Quadro 7 - Do bancário ao dialógico: síntese operacional

Eixo	Tese operacional	O que muda na aula	O que observar	Riscos/desvios	Referências
Justiça curricular	Currículo é decisão pública: escolher conteúdo e modo de conduzir redistribui voz, participação e reconhecimento.	Tratar práticas como cultura (não “dom”). Publicizar critérios do “aprender bem”. Reorganizar papéis de visibilidade (liderança, arbitragem, demonstração).	Mudança em quem ocupa o centro e quem permanece. Circulação de funções de prestígio. Critérios anunciados e retomados nas devolutivas.	Inclusão simbólica (conteúdo entra, mas relações não mudam). “Mistura” que mantém hierarquias. Prestígio concentrado em poucos.	Maldonado; Neira (2022) Nogueira <i>et al.</i> (2021) Bossle; Prodócimo; Maldonado (2023)

Eixo	Tese operacional	O que muda na aula	O que observar	Riscos/desvios	Referências
Freire como decisão pública	Dialogicidade é método: a palavra precisa virar palavra-ação (decidir e reescrever objetivos, regras, papéis e critérios).	Eleger temas geradores a partir do vivido. Codificar /decodificar cenas e conflitos. Transformar sínteses em pactos verificáveis. Revisar pactos em ciclos ação–reflexão–ação.	Pactos formulados pela turma e publicizados. Decisões com consequência na aula seguinte. Revisões quando surgem tensões /rupturas. Coerência entre fala e arranjo do jogo.	“Roda-performance”: conversa sem incidência. Autoridade concentrada e critérios opacos. Esperança burocratizada (fala, mas segue igual).	Freire (1987; 1996; 1997) Bossle; Prodócimo; Maldonado (2023) hooks (2013)
Proposição 1 Centro & bordas	Centro e bordas são produzidos por regras (explícitas /implícitas) e hierarquias de prestígio; podem ser reordenados.	Rodízio de posições e funções. Zonas/estações para circulação real. Direito de errar protegido. Metas de participação (não “passe por favor”).	Quem inicia, finaliza, organiza, arbitra. Quem pode errar sem humilhação. Mudanças na ocupação do espaço e na visibilidade. Cruzamentos (gênero-raça-território-deficiência).	Reposição do “centro” pelos mesmos. Hierarquias de masculinidade recompostas. Meninas/corpos dissidentes autorizados só “à margem”.	Connell; Messerschmidt, (2013) Devide; Brito (2021) Akotirene (2019) Assis (2019)
Proposição 2 Diálogo que decide	Diálogo só é dialógico quando altera o currículo vivido: pactos devem reescrever regras, papéis e critérios.	Devolver à turma “o que foi decidido”. Fixar combinados em linguagem simples. Definir responsabilidades (quem garante o quê). Criar momentos curtos de revisão durante/ao final.	Trajetória dos pactos (nasce–publiciza–entra em vigor–revisa). O que foi interrompido/substituído (linguagens, práticas). Quais critérios passaram a valer. Quem participou da decisão.	Captura do debate pela maioria. Pactos genéricos (“respeitar”) sem procedimento. Decisões não sustentadas nas vivências.	Freire (1996) Bossle; Prodócimo; Maldonado (2023) hooks (2020)
Proposição 3 Arranjo pedagógico + proteção	Equidade vira rotina quando há arranjo curricular e mecanismos de proteção (rotinas, devolutivas e condições institucionais).	Rotinas de devolutiva pública. Registro simples do vivido (diário, mapa, síntese). Revisão periódica de pactos. Mediação dialógica + fluxos de acolhimento /encaminhamento.	Pactos retomados ao longo do tempo. Responsabilidades redistribuídas. Conflitos tratados com mediação e reparação. Evidências de apoio institucional (tempo, gestão, PPP/plano).	Evento pontual e voluntarismo. Punitivismo relacional. Cegueira interseccional. Descontinuidade por falta de suporte.	Auad (2018; 2021) hooks (2020) Vieira; Silva (2019) Maldonado; Prodócimo (2022) Seduc-CE (2024)
Círculos dialógicos	Dispositivo que dá legibilidade, delibera e protege: torna públicas as regras, critérios e responsabilidades	Codificar cenas (relatos, episódios, imagens). Decodificar para produzir sínteses. Publicizar pactos e critérios. Ajustar rotinas e redistribuir responsabilidades. Acionar proteção quando houver violências.	Cenas viram análise coletiva (não opinião). Pactos geram mudança material. Critérios públicos guiam autoavaliação e pares. Ajustes comunicados à turma/gestão quando necessário.	Conversa sem decisão. Critérios “em segredo”. Exposição de grupos minorizados sem cuidado. Falta de protocolo diante de violências.	Freire (1987; 1996; 1997) Bossle; Prodócimo; Maldonado (2023) Maldonado; Prodócimo (2022)
Futebóis &	Futebol como	Círculo de abertura	Regras/rolês	Meritocracia da	Martins;

Eixo	Tese operacional	O que muda na aula	O que observar	Riscos/desvios	Referências
diversidade laboratório	cultura e disputa: deliberação pública sobre regras, papéis e critérios desloca o jogo de seleção para direito de aprender.	(pactos). Vivência com mediações (rodízios, arbitragem pedagógica). Roda de síntese (devolutiva + revisão). Critérios plurais de qualidade (cooperação, comunicação, cuidado).	redefinidos e sustentados. Diminuição de exclusões por “inatismo”. Ampliação de participação e permanência. Critérios de sucesso diversificados e publicizados.	“habilidade” como moeda de prestígio. Reforço de misoginia/LGBTfobia/racismo. “Misto” sem mediação e sem revisão.	Souza Júnior; Reverdito (2023) Maldonado; Neira (2022) Devide; Brito (2021)

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O Quadro 7 sintetiza este capítulo ao traduzir o argumento central em uma matriz de decisão pedagógica, explicita a tese operacional de cada eixo, indica o que muda concretamente na aula, orienta o que observar para verificar a transformação e aponta riscos e desvios quando a dialogicidade não se converte em arranjos curriculares efetivos. Essa síntese reafirma que a equidade de gênero não se produz como efeito espontâneo do “misto” ou da boa vontade docente, mas como resultado de um arranjo curricular intencional, sustentado por critérios públicos, redistribuição de papéis de prestígio, rotinas de devolutiva e mecanismos de proteção capazes de enfrentar hierarquias e violências.

Nessa perspectiva, a passagem do bancário ao dialógico recoloca a questão como problema de justiça curricular, exigindo decisões sobre quem tem voz, quem ocupa o centro, quem pode errar sem humilhação, quais formas de qualidade contam e como pactos são mantidos e revisados no tempo. Com isso, o capítulo encerra estabelecendo um marco orientador para a leitura dos resultados, a análise empírica examinará em que medida tais decisões foram produzidas, tensionadas e reelaboradas no campo e que deslocamentos de participação e reconhecimento se tornaram possíveis a partir da experiência com os círculos dialógicos.

Encerrado, então, o bloco teórico composto pelos Capítulos 1 a 5, a tese consolida o percurso de fundamentação que sustenta as escolhas analíticas e pedagógicas do estudo. Nesse conjunto, a passagem da experiência vivida à problematização da equidade de gênero é situada e justificada (Cap. 1); os achados recentes da BDTD (2019–2023) são sistematizados, delineando tendências e lacunas sobre desigualdades de gênero na Educação Física escolar (Cap. 2); os fundamentos, as políticas e os desafios do direito à aprendizagem são aprofundados como referência ético-política e pedagógica para a equidade (Cap. 3); os procedimentos

didáticos e os mecanismos de proteção são discutidos como condições de sustentação da mudança no cotidiano da quadra (Cap. 4); e a passagem do modelo bancário à orientação dialógica é organizada como perspectiva de justiça curricular, evidenciando como decisões sobre regras, papéis e critérios podem redistribuir participação e reconhecimento (Cap. 5).

Na sequência, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, explicitando a abordagem qualitativa participante, os procedimentos de produção de dados, a organização do *corpus* e o caminho analítico adotado para interpretar, de modo rastreável, os sentidos e deslocamentos construídos ao longo da experiência com círculos dialógicos.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 39).

Este capítulo apresenta o percurso metodológico da tese, explicitando as escolhas que sustentaram a construção do estudo desde a definição da tipologia de pesquisa até a análise dos dados. Inicialmente, discutimos a opção por uma abordagem qualitativa participante, orientada pela dialogicidade, situando-a no campo das pesquisas em educação e em gênero. Em seguida, descrevemos o *lócus* da investigação, o perfil das participantes e dos participantes e os procedimentos éticos adotados, detalhando os instrumentos mobilizados, círculos dialógicos, questionário, diário de campo, portfólios, gravações em áudio e a forma como foram articulados. Por fim, apresentamos a estratégia de análise por triangulação de métodos e as etapas da pesquisa de campo (levantamento diagnóstico, implementação de atividades reflexivas e avaliação), de modo a evidenciar a coerência entre problema, objetivos, referencial teórico e decisões metodológicas que estruturam a tese.

6.1 Tipologia de Pesquisa

No âmbito das pesquisas qualitativas, diferentes autores oferecem perspectivas variadas que se complementam e enriquecem a compreensão desse método de investigação. Minayo (2014) destaca a importância da pesquisa qualitativa ao realçar sua flexibilidade e sua habilidade de explorar a complexidade das experiências humanas. Ela enfatiza que esse método permite aos pesquisadores e pesquisadoras adotar abordagens adaptáveis para uma compreensão mais profunda dos fenômenos em estudo, transcendendo a simples quantificação em favor de uma análise rica em significados e contextos.

Por outro lado, Gil (2019) acrescenta uma dimensão ao debate ao focar na natureza subjetiva da pesquisa qualitativa. Ele argumenta que essa abordagem se concentra na compreensão do contexto em que os fenômenos ocorrem, sem se apegar à mensuração estrita. Gil (2019) reconhece a relevância da pesquisa qualitativa, sobretudo nas ciências sociais e humanas, nas quais a subjetividade desempenha um papel central, destacando a interpretação como elemento fundamental para esse tipo de pesquisa.

Brandão (1981, 1999) amplia ainda mais o escopo da pesquisa qualitativa ao ressaltar seu potencial na transformação social. Ele argumenta que a pesquisa qualitativa pode ser uma ferramenta para envolver as comunidades na pesquisa, capacitando os participantes a se tornarem pesquisadores colaboradores e colaboradoras e a influenciarem os resultados. O autor promove uma abordagem participativa e colaborativa que não apenas promove a conscientização, mas também pode levar a mudanças sociais positivas, estabelecendo uma conexão entre pesquisa e transformação social.

Na área da Educação, a produção de conhecimento científico exige rigor metodológico para que os dados construídos sejam consistentes, transparentes e confiáveis, tal como ocorre em qualquer campo de estudo. Nesse sentido, torna-se indispensável delimitar com precisão o que se compreende por pesquisa qualitativa, evitando leituras simplificadas ou usos equivocados de procedimentos e conceitos. É nessa direção que Bogdan e Biklen (1994) propõem uma caracterização que ajuda a distinguir a abordagem qualitativa e a evidenciar sua relevância para investigar fenômenos educacionais marcados por complexidade, historicidade e pluralidade de sentidos.

Um primeiro traço definidor é a centralidade do ambiente natural¹¹ como fonte de dados. Na pesquisa qualitativa, a realidade investigada é observada e compreendida em seus espaços e tempos cotidianos, como escolas, comunidades e locais de trabalho, onde as relações se produzem de forma situada. A opção por investigar no contexto real não é apenas uma escolha logística, mas epistemológica, objetiva-se captar as sutilezas do vivido, as dinâmicas de interação e as condições concretas que atravessam práticas e discursos, possibilitando uma leitura mais densa do fenômeno educacional.

Nessa perspectiva, o pesquisador ou a pesquisadora ocupa lugar decisivo como instrumento principal da investigação. Ao contrário de abordagens que privilegiam instrumentos padronizados, a pesquisa qualitativa depende da presença reflexiva do pesquisador no campo, de sua capacidade de escuta, observação e interpretação. A produção dos dados ocorre por meio de procedimentos que exigem interação direta com os participantes e as participantes, como observação participante, entrevistas em profundidade e análise de

¹¹ “Ambiente natural” é a expressão clássica mobilizada por Bogdan e Biklen para indicar que, na pesquisa qualitativa, a principal fonte de dados é o contexto em que a vida social acontece, sem a artificialização típica de ambientes experimentais. Nesta tese, contudo, o termo é assumido com problematização, isto é, “natural” não designa neutralidade, espontaneidade “pura” ou transparência do real. Refere-se ao mundo vivido tal como se constitui histórica, política, social e culturalmente, atravessado por relações de poder, normas e disputas de sentido que produzem o cotidiano escolar. Assim, trata-se menos de um “dado natural” e mais de um contexto situado, cuja inteligibilidade exige leitura crítica das condições que o conformam (Bogdan; Biklen, 1994).

documentos, o que amplia as possibilidades de compreender significados, contradições e racionalidades presentes nas experiências investigadas.

Em coerência com essa forma de aproximação, os dados qualitativos tendem a assumir caráter descritivo e narrativo. O interesse não recai sobre a redução do fenômeno a números ou categorias previamente estabelecidas, mas sobre a compreensão de detalhes, contextos e modos de significar. Por isso, transcrições de entrevistas, notas de campo, histórias de vida e outros registros discursivos e descritivos constituem materiais fundamentais, pois preservam a textura do acontecimento e permitem que a análise considere o fenômeno em sua complexidade.

Outro aspecto relevante é a ênfase no processo, e não apenas no produto final. Na pesquisa qualitativa, valoriza-se o percurso de construção do conhecimento, como as perguntas se refinam, como as interpretações se reconfiguram diante do campo, como participantes respondem e atribuem sentidos às questões propostas e como a compreensão evolui ao longo do tempo. Dessa forma, os resultados não são tomados como um ponto de chegada isolado, mas como expressão de um caminho investigativo que precisa ser apresentado e justificado, evidenciando decisões, deslocamentos e aprendizagens do pesquisador ou da pesquisadora.

A busca pelos significados atribuídos pelas pessoas constitui, igualmente, um princípio fundamental. Ao investigar experiências e interações, a pesquisa qualitativa procura compreender perspectivas, valores, crenças e interpretações dos participantes, reconhecendo que as práticas educativas são atravessadas por sentidos construídos social e historicamente. Assim, discursos e narrativas não são tratados como meros “relatos”, mas como material analítico que revela modos de compreender o mundo, posicionamentos e disputas de significado presentes no cotidiano escolar.

Por fim, a análise costuma seguir uma orientação indutiva. Em vez de impor categorias ou teorias preexistentes como molduras rígidas, o pesquisador permite que padrões, temas e relações emergjam do material empírico, em diálogo com o referencial teórico. Essa postura confere flexibilidade ao processo analítico e favorece a descoberta de novas perspectivas, sem renunciar ao rigor, uma vez que exige sistematização, coerência interpretativa e sustentação das inferências nos dados produzidos.

Dessa maneira, ao definir a pesquisa qualitativa a partir desses elementos, Bogdan e Biklen (1994) oferecem um referencial que contribui para qualificar escolhas metodológicas na Educação, assegurando que o estudo se comprometa com a compreensão aprofundada dos fenômenos e com a explicitação criteriosa do percurso de investigação.

Esses fatores apresentados por Bogdan e Biklen (1994), destacam a natureza única da pesquisa qualitativa, que se concentra na compreensão profunda e contextualizada dos fenômenos sociais e humanos. Dessa forma, a pesquisa qualitativa tem sua razão de ser no universo das subjetividades humanas. Ela busca compreender as especificidades que moldam as relações humanas, a interação com os ambientes sociais que influenciam nossas experiências e como essas interações nos transformam à medida que lidamos com as diferenças culturais. Portanto, essa abordagem lida com concepções, histórias de vida e compreensões particulares, não se baseando na quantificação das relações humanas, que são intrinsecamente únicas e, portanto, não podem ser mensuradas ou classificadas de acordo com critérios numéricos.

Destacamos a importância do pesquisador na pesquisa qualitativa, enfatizando que, embora todos os princípios apresentados por Bogdan e Biklen (1994) sejam relevantes, é o pesquisador quem desempenha um papel determinante na condução e efetivação desses princípios. O pesquisador ou a pesquisadora é responsável por conduzir a pesquisa de forma ética, imparcial e sensível às nuances do ambiente e das pessoas envolvidas, garantindo a qualidade e a validade dos dados coletados e das conclusões alcançadas.

Nesse contexto, reconhece-se a importância da subjetividade humana na pesquisa qualitativa e a necessidade de uma abordagem cuidadosa e reflexiva por parte do pesquisador para compreender e interpretar adequadamente as complexidades das experiências humanas no contexto educacional. O pesquisador entra no cenário da pesquisa com a responsabilidade de traduzir as experiências vividas e observadas nesse contexto em dados, e essa transformação é moldada pelos objetivos da pesquisa, pelas teorias utilizadas como base e pela vivência do próprio pesquisador ou da própria pesquisadora. Essas informações formam a base de dados que serão analisados minuciosamente para esclarecer o problema de pesquisa.

A pesquisa qualitativa permite uma investigação aprofundada das experiências, percepções e significados atribuídos pelos estudantes e pelas estudantes a esse tema sensível. Ela oferece um espaço para explorar as nuances das interações sociais, da construção das relações de gênero e das mudanças no pensamento e na atitude dos estudantes ao longo do processo. A escolha por essa abordagem metodológica está alinhada com a necessidade de uma compreensão mais profunda e contextualizada das dinâmicas envolvidas na promoção da equidade de gênero na Educação Física. Assim, a pesquisa qualitativa proporcionará uma visão mais rica e holística sobre como estudantes imergem e evoluem em relação à equidade de gênero, contribuindo para um entendimento mais completo desse processo no contexto educacional.

Como desdobramento da tipologia adotada, detalhamos a seguir o caminho metodológico que sustentou a investigação, fundado na pesquisa participante e orientado pela abordagem dialógica. A escolha foi orientada pelo próprio problema de pesquisa, compreender como estudantes do ensino médio significaram a equidade de gênero nas aulas de Educação Física e em que medida a vivência de círculos dialógicos favoreceu reflexão crítica, ressignificação de sentidos e compromisso com a transformação de práticas excludentes. Em contextos nos quais relações de poder atravessam conteúdos, regras e critérios de avaliação, fazia sentido adotar um desenho que unisse produção de conhecimento situada, participação colaborativa estudantil e incidência concreta sobre a vida escolar.

Na tradição brasileira, a pesquisa participante implica vínculo e compromisso com o campo, planejamento participativo com o grupo, produção compartilhada de dados e validação pública dos achados, não se reduz a “coletar opiniões”, mas organiza um trabalho em que sujeitas e sujeitos pesquisados tornam-se coautores e coautoras do percurso (Brandão, 1981; 1999; Thiollent, 2011). Essa orientação teórico-metodológica foi decisiva por três razões. Primeiro, posicionou a escola como lugar de produção de saber, não apenas de aplicação, reconhecendo estudantes como agentes capazes de nomear barreiras e propor saídas. Segundo, possibilitou intervir na materialidade cotidiana (regras, papéis, usos do espaço/tempo), condição necessária quando se investigam desigualdades que se reproduzem por repetição de rotinas. Terceiro, aumentou a relevância pedagógica dos resultados, pois cada decisão metodológica foi negociada e devolvida ao próprio coletivo (Minayo, 2014; 2021; Lüdke; André, 2018; Gatti, 2014).

Importa distinguir, no plano conceitual, o desenho participante da abordagem dialógica. O primeiro define quem participa e como se compartilham decisões de pesquisa; o segundo organiza o modo do encontro pedagógico e epistêmico. Inspirada em Paulo Freire, a abordagem dialógica estrutura-se por escuta rigorosa, problematização e práxis (ação–reflexão–ação), tomando a palavra dos participantes como matéria de estudo e critério de decisão (Freire, 2021; 1996; 1997). Ela se justificou porque o objeto investigado (equidade de gênero) envolve normas que se repetem e ganham aparência de naturalidade na escola; romper essa reprodução exige a criação de espaços públicos de deliberação pedagógica em que conteúdos, regras de participação, papéis e critérios de valor sejam discutidos e tornados explícitos (Maldonado; Neira, 2022; Bossle; Prodócimo; Maldonado, 2023; Nogueira *et al.*, 2021).

Com base nessas referências, o trabalho de campo foi organizado em círculos dialógicos inspirados nos círculos de cultura, partimos de situações geradoras do cotidiano da

turma (relatos, cenas, episódios de aula), realizamos codificação/decodificação coletiva, elegemos problemas de estudo e formulamos decisões públicas (por exemplo, combinados de regras e alternância de papéis). Esse dispositivo não foi apenas técnica de conversa; funcionou como decisões compartilhadas, o que vale “ponto”, quem fala, como lideranças circulam e que cuidados são assumidos passaram a ser assuntos do comum (Freire, 2021; 1996; Vieira; Silva, 2019). A pertinência dessa escolha está amplamente documentada na literatura brasileira sobre gênero e EF, que aponta a centralidade do diálogo estruturado para deslocar hierarquias de masculinidade e ampliar condições de fala e pertencimento (Altmann, 2015; Auad, 2018; 2021; Devide; Brito, 2021; Goellner, 2010).

Os procedimentos combinaram: (a) um questionário inicial para mapear entendimentos correntes sobre “igualdade” e associações entre modalidades e gênero; (b) registros sistemáticos dos círculos (diários de campo, relatórios por encontro, sínteses deliberativas) enfatizando decisões, conflitos, ajustes e efeitos observáveis na ocupação de espaços, na distribuição de fala e na circulação de papéis; e (c) uma avaliação pública final com transcrição integral das falas. Esse arranjo favoreceu triangulação entre fontes e momentos, fortalecendo a credibilidade interpretativa e a consistência do material empírico (Minayo, 2014; 2021; Gatti, 2014; Lüdke; André, 2018). A atenção à interseccionalidade guiou o registro e a leitura de experiências de aprendentes em diferentes posições sociais, evitando homogeneizar “meninas” e “meninos” como blocos e permitindo identificar variações por raça/cor, sexualidade, deficiência e território (Auad, 2018; Goellner, 2010; Maldonado; Neira, 2022).

Do ponto de vista ético-político, a opção metodológica dialogou com o direito à aprendizagem e com a função pública da escola. Consentimento esclarecido, anonimato nos materiais textuais e devolutivas coletivas foram práticas adotadas para preservar pessoas e, ao mesmo tempo, sustentar a dimensão formativa do processo. Em termos de rigor qualitativo, visamos a descrição dos episódios, o acompanhamento processual (em vez de registros episódicos) e a construção compartilhada dos sentidos produzidos, conforme recomenda a tradição brasileira (Minayo, 2021; Lüdke; André, 2018).

A pesquisa realizada articulou participação (como princípio de produção de conhecimento) e dialogicidade (como ética e método de decisão pedagógica) para manter coerência entre finalidade e percurso, investigar equidade de gênero com estudantes e a partir de experiências vividas na quadra. Esse desenho favoreceu que a própria turma fizesse emergir e tornasse discutíveis as normas que regulavam sua participação, criando condições para a construção de compromissos coletivos com mudanças no cotidiano escolar, consonantes com a

literatura recente sobre justiça curricular na Educação Física (Maldonado; Neira, 2022; Bossle; Prodócimo; Maldonado, 2023).

Na sequência, delimitamos e apresentamos o campo empírico da investigação. Caracterizamos a instituição na qual o estudo foi realizado, contexto socioterritorial, oferta de Educação Física, perfil discente, condições de infraestrutura, e explicitamos os critérios que orientaram sua seleção, tais como pertinência ao problema de pesquisa, viabilidade de acesso, anuência institucional e aderência às necessidades éticas e metodológicas do trabalho.

6.2 *Lócus da Pesquisa*

A investigação foi realizada na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Lia Sidou, em Aquiraz–CE, município histórico do litoral leste do Ceará, integrante da Região Metropolitana de Fortaleza e vinculado à Crede 1. Trata-se de uma instituição da rede estadual reconhecida pelo Conselho de Educação do Ceará, conforme Parecer nº 442/2021, com validade indicada até 31/12/2025.

Aquiraz faz divisa com Eusébio, Itaitinga, Pindoretama e Fortaleza. Conforme descrito no Projeto Político-Pedagógico (PPP), o território apresenta clima tropical, temperatura média anual em torno de 26°C e chuvas concentradas sobretudo entre março e junho, além de distância aproximada de 32 km até a capital. A escola situa-se no bairro Centro, a cerca de 8 km da orla da Prainha e 15 km da localidade praiana do Iguape, demarcando uma inserção urbana atravessada por dinâmicas litorâneas e deslocamentos cotidianos.

Do ponto de vista populacional e socioterritorial, o PPP registra população estimada de 80.243 pessoas (Censo 2022) e destaca heterogeneidades internas, parte expressiva concentra-se no centro urbano, enquanto parcelas significativas se distribuem entre zona rural e faixa litorânea. No plano socioeconômico, o documento ressalta que a economia local se estrutura majoritariamente em torno do turismo e da pesca, com menção a condições de saneamento ainda limitadas e à presença de programas de assistência para famílias mais vulnerabilizadas. Assim, o território não aparece como pano de fundo neutro, ele compõe repertórios corporais, expectativas de gênero e ritmos de vida que atravessam a escola e modulam disposições para participar, expor-se ou recuar nas práticas corporais.

Figura 3 – Nas imagens 1 e 2, o registro da apresentação cultural do projeto junino na quadra/pátio da EEMTI Lia Sidou, com participação de estudantes e presença da comunidade escolar. Na imagem 3, a localização da EEMTI Lia Sidou (vista superior/satélite), em Aquiraz, CE.



Fonte: Ceará (2023) e Google Maps (2026).

No que se refere à cultura esportiva local, o PPP indica como prática desportiva mais recorrente o futebol de campo, associado às comunidades e à participação em campeonato municipal, além do futsal e do voleibol como modalidades também destacadas. Esse dado reforça a pertinência de explicitar, no lócus, a força social de modalidades historicamente marcadas por hierarquizações de gênero, o que dialoga com o problema investigado (participação, pertencimento e reconhecimento nas aulas de Educação Física).

A EEMTI Lia Sidou é apresentada como uma das escolas mais antigas do município, com 68 anos de existência, tendo funcionado inicialmente como escola de ensino fundamental, incorporando o ensino médio em 2003 e passando à modalidade de tempo integral em 2016. O PPP descreve a implementação do tempo integral como estratégia que exigiu adequações de espaços e horários, apostando em uma dinâmica que favoreça aprendizagens cooperativas e protagonismo estudantil, compreendendo a ampliação do tempo como reconfiguração de rotinas e dos usos dos ambientes de aprendizagem.

Figura 4 - Vivência na quadra



Fonte: Acervo pessoal da autora (2026).

No que se refere à cultura esportiva local, o PPP indica como prática desportiva mais recorrente o futebol de campo, associado às comunidades e à participação em campeonato municipal, além do futsal e do voleibol como modalidades também destacadas. Esse dado reforça a pertinência de explicitar, no lócus, a força social de modalidades historicamente marcadas por hierarquizações de gênero, o que dialoga com o problema investigado (participação, pertencimento e reconhecimento nas aulas de Educação Física).

A EEMTI Lia Sidou é apresentada como uma das escolas mais antigas do município, com 68 anos de existência, tendo funcionado inicialmente como escola de ensino fundamental, incorporando o ensino médio em 2003 e passando à modalidade de tempo integral em 2016. O PPP descreve a implementação do tempo integral como estratégia que exigiu adequações de espaços e horários, apostando em uma dinâmica que favoreça aprendizagens cooperativas e protagonismo estudantil, compreendendo a ampliação do tempo como reconfiguração de rotinas e dos usos dos ambientes de aprendizagem.

Figura 5 - Quadra coberta da escola



Fonte: Acervo pessoal da autora (2026).

No plano organizacional, o Regimento explicita que a escola funciona em tempo integral (7h–16h35min), com intervalos de 20 minutos pela manhã e à tarde, além de 1h30 destinado ao intervalo do almoço; as aulas possuem duração prevista de 50 minutos, com possibilidade de aulas geminadas. O funcionamento cotidiano inclui a oferta de alimentação escolar (merenda e almoço), com atribuições formais para preparo e distribuição das refeições em horários determinados e com cuidados de higiene e conservação. A ampliação do tempo escolar intensifica a vida em comum e multiplica cenas de interação social (aula, intervalo, almoço), tornando mais visíveis as negociações cotidianas de regras, lugares e reconhecimento entre meninas e meninos.

A escola oferta exclusivamente o Ensino Médio, organizado em três séries (1^a, 2^a e 3^a). No ano de 2025, o Plano de Metas (SIGE Escola) registra turmas com cerca de 45 estudantes, incluindo quatro turmas no 1º ano, quatro no 2º ano e três no 3º ano, totalizando 481 estudantes matriculados. Esse volume imprime ao cotidiano um conjunto intenso de deslocamentos e permanências nos mesmos espaços coletivos, com destaque para a quadra central. Nesse cenário, a Educação Física passa a disputar mais intensamente tempos e locais de uso, sobretudo nos intervalos de recreio e de almoço, ao mesmo tempo em que se ampliam as ocasiões em que se tornam visíveis as formas de ocupar a quadra, negociar regras, construir

pertencimentos e produzir afastamentos entre meninas e meninos nas práticas corporais.

Do ponto de vista do desempenho educacional, a instituição apresenta Índice de Desenvolvimento da educação Básica - IDEB 5,0, indicador que integra o retrato da escola e dialoga com as condições de organização do trabalho pedagógico. Em relação ao quadro de pessoal, há 32 professores em exercício da docência, sendo 11 efetivos e 21 temporários, além de 4 professores em outras atividades na escola. Somam-se a esse conjunto 10 servidores, compondo uma estrutura de funcionamento que sustenta as rotinas institucionais e influencia diretamente a gestão de tempos, espaços e acompanhamentos, dimensões que incidem nas possibilidades de planejamento, continuidade e mediação das práticas pedagógicas, inclusive nas aulas de Educação Física. Esses dados ajudam a caracterizar as condições institucionais de continuidade pedagógica e de sustentação de pactos didáticos, dimensão sensível quando se trata de institucionalizar práticas de equidade que não dependam apenas de vontades individuais.

A equipe de Educação Física, em 2025 (período de realização da pesquisa), era composta por dois docentes em contratos temporários, distribuídos por séries, uma professora (mulher) responsável pelas turmas de 1ª série e um professor (homem) atuando com as 2ª e 3ª séries. Esse arranjo produz trajetórias formativas diferenciadas entre as séries e evidencia a necessidade de coordenação pedagógica mais sistemática para garantir continuidade de princípios, critérios e procedimentos. A natureza temporária dos vínculos reforça, ainda, a importância de que eventuais mudanças na organização das aulas, nas regras de uso da quadra e nas práticas avaliativas sejam ancoradas no PPP e no Regimento Escolar, de modo a institucionalizar pactos e rotinas para além das pessoas que, circunstancialmente, ocupam a função docente.

O espaço físico, por sua vez, é descrito com área construída de 623,33 m², incluindo dependências como pátio coberto, refeitório, sala de informática, laboratório de ciências, sala de multimeios, 10 salas de aula e quadra poliesportiva. A quadra (Imagens 4 e 5) coberta situa-se no centro do conjunto escolar, ladeada por salas e setores pedagógicos; na prática, opera como grande pátio coberto de alta circulação e visibilidade, logo na entrada da escola. Essa centralidade potencializa engajamento, mas exige pactos de uso do espaço/tempo, protocolos de cuidado e publicidade de critérios para que a participação de meninas e de corpos dissidentes não fique sujeita apenas à lógica dos olhares hegemônicos. Nesse sentido, a quadra é tomada como arena pública de reconhecimento, nela se explicitam custos de exposição, fronteiras de pertencimento e disputas simbólicas que atravessam gênero, habilidade e legitimidade corporal.

Para além da descrição, a pesquisa assume que a quadra e os espaços de circulação constituem arenas de alta visibilidade, onde a participação corporal é continuamente atravessada por olhares, disputas simbólicas e regras (explícitas e implícitas) de pertencimento.

No desenho curricular e formativo, o Regimento menciona o compromisso com gestão participativa, convivência e respeito às diferenças como princípios que orientam a ação educativa. Além disso, a escola registra a adoção do componente NTPPS (Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais) como eixo integrador desde 2012, associado à pesquisa, interdisciplinaridade e protagonismo estudantil. No Plano de Metas, aparecem ações voltadas a avaliações externas (SPAECE/SAEB) e ao aprimoramento do IDEB, compondo o cenário institucional em que se materializam as decisões pedagógicas e os usos dos tempos e espaços escolares.

Por fim, o nível de detalhamento do lócus (território, rotinas e dispositivos institucionais) é assumido nesta tese como condição de fidelidade interpretativa, ao situar Aquiraz e a escola em suas especificidades, inclusive aquelas que podem parecer “locais”, cria-se um pano de fundo que permite que leitoras e leitores de outros estados compreendam nuances do cotidiano escolar que atravessam os achados. Nessa direção, elementos do próprio Regimento e do PPP que valorizam convivência, respeito às diferenças, protagonismo e currículo integrado tornam-se relevantes não como “contexto decorativo”, mas como marcos institucionais que ajudam a explicar por que determinadas tensões e deslocamentos (ou resistências) aparecem do modo como aparecem no percurso da intervenção.

A escolha da EEMTI Lia Sidou como campo empírico se justifica, primeiro, por sua tradição educacional e pela recente transição para o modelo de tempo integral, que oferece um ambiente simultaneamente enriquecedor e desafiador para as juventudes atendidas. Esse contexto permitiu analisar impactos e efeitos do tempo integral sobre a vida escolar e observar interações entre estudantes, escola e comunidade na promoção da aprendizagem e na qualificação das relações cotidianas.

Em segundo lugar, a seleção atende à relevância social e acadêmica diretamente implicadas na temática de gênero: (a) desconstruir estereótipos que segregam modalidades e lugares de fala; (b) promover equidade por meio de regras, papéis e critérios pactuados; (c) desenvolver habilidades sociais e éticas (escuta, cooperação, cuidado, tomada de decisão pública); (d) contribuir para a produção acadêmica situada sobre currículo, avaliação e participação discente; e (e) prevenir violências de gênero ao instituir procedimentos de acolhimento e mediação inspirados no marco normativo da rede (PPP; Regimento, 2024).

Assim, o lócus ofereceu: (1) marco normativo (PPP/Regimento 2024); (2) quadra coberta central como pátio pedagógico de alta visibilidade; (3) dois docentes temporários distribuídos por séries (1ª com professora; 2ª/3ª com professor); e (4) organização em tempo integral que institucionaliza tempos, espaços e instrumentos de convivência e avaliação. Esse arranjo permitiu examinar, em situação real, como decisões públicas sobre regras, papéis e critérios incidem sobre participação, pertencimento e reconhecimento, especialmente de meninas, nas aulas de Educação Física.

Do ponto de vista do acesso ao campo, no início de outubro de 2024, foi realizada uma reunião da professora-pesquisadora com o diretor da escola e a coordenadora e o coordenador pedagógico, ocasião em que a proposta da tese *Tematizando a equidade de gênero na Educação Física escolar: uma experiência com círculos dialógicos* foi apresentada, explicitando-se o objeto de estudo, as etapas da investigação e os cuidados éticos, bem como solicitando a autorização institucional para sua realização. Após a exposição, a coordenadora pedagógica mencionou uma turma que frequentemente reivindicava a participação das meninas nas atividades esportivas da quadra, reconhecida pela gestão como um grupo engajado nessa pauta.

A escolha desse grupo ocorreu ainda no ano letivo de 2024, quando a turma estava matriculada na 2ª série do Ensino Médio. Em razão da progressão regular, esse mesmo coletivo avançou para a 3ª série em 2025, ano em que se realizou a etapa principal da intervenção e da produção dos dados. Assim, quando este trabalho menciona “2ª série (2024)”, refere-se ao momento de delimitação e entrada no campo; e quando menciona “3ª série (2025)”, refere-se ao período de acompanhamento sistemático, realização dos círculos dialógicos e registros de pesquisa. Desse modo, por se tratar de uma turma que reunia as características observadas pela gestão e que, no primeiro semestre de 2025, estaria na série prevista para o desenvolvimento da investigação, a indicação foi acolhida, definindo-se esse grupo como foco do estudo.

A partir dessa definição, foram realizadas visitas de observação ao cotidiano escolar, com especial atenção ao uso da quadra. Nesses momentos, observamos que o espaço era predominantemente ocupado por grupos de meninos, que se distribuíam em pequenos grupos praticando futsal, basquete ou voleibol em roda, enquanto não se registrou, nos dias acompanhados, a presença de grupos de meninas jogando. Como as visitas ocorreram em horário de aula, não foi possível observar de forma sistemática a dinâmica do horário de almoço, posteriormente identificado pelas estudantes como período crítico de disputa e conflito pelo uso da quadra. Em uma das visitas, a coordenação informou que um grupo de alunas desejava

conversar com a pesquisadora. Cerca de cinco meninas, três da turma indicada para a pesquisa e duas de turmas da 1ª série, foram convidadas para uma sala mais reservada, onde se realizou uma roda de conversa.

Nessa roda de conversa, duas estudantes relataram que, no ano anterior, haviam desenvolvido um trabalho de pesquisa para o Ceará Científico sobre a participação das mulheres na Educação Física, constatando a baixa presença feminina nas práticas esportivas. A partir dessa experiência e de vivências pessoais, narraram episódios recorrentes em que meninos “tomam” toda a quadra, desrespeitam acordos de uso, passam dentro do espaço que elas ocupam, chutam ou lançam a bola em direção às meninas como forma de intimidação, e fazem comentários e piadas depreciativas que produzem vergonha e constrangimento. Relataram boladas no rosto, nas pernas e em outras partes do corpo, com marcas e necessidade de colocar gelo, sobretudo nos horários de intervalo e almoço. Mencionaram também que tentativas de organizar o uso da quadra por modalidade ou por horários não foram respeitadas e que a infraestrutura precária (postes de voleibol quebrados, rede usada como tela de trave) limita ainda mais as possibilidades de jogo para as meninas.

Diante desses episódios, muitas alunas passaram a evitar a quadra por medo, vergonha ou para não reviver situações de humilhação, alimentando sentimentos de raiva, tristeza e falta de respaldo em seus direitos. Ao procurarem a professora-pesquisadora e reconhecerem nela uma adulta disposta a escutá-las, essas jovens não apenas denunciaram desigualdades, mas também anunciaram o desejo de transformação, sinalizando a escola como espaço de disputa por reconhecimento e por equidade de gênero nas práticas corporais.

Na sequência, apresentamos o perfil dos participantes e das participantes, explicitando os critérios de inclusão e exclusão adotados, bem como as considerações éticas que orientaram a condução do estudo.

6.3 Participantes da Pesquisa – Questões Éticas

A turma era composta por 38 estudantes. No entanto, a pesquisa envolveu diretamente 36 estudantes do ensino médio, que participaram como colaboradores e colaboradoras ao longo do processo no período de fevereiro a maio de 2025. Os aprendentes envolvidos nesta investigação são estudantes regularmente matriculados na terceira série dessa escola, selecionados com base em critérios específicos que justificam essa escolha. A participação no estudo esteve sujeita a critérios que visavam garantir a qualidade e a ética da

pesquisa. Aqueles que desejaram ser incluídos como participantes atenderam aos seguintes critérios:

Ser aluno(a) de turma de 3ª série: Um dos critérios considerados foi a experiência escolar acumulada pelos discentes e pelas discentes da terceira série do ensino médio. Com dois anos de experiência, esses e essas estudantes não só alcançaram um nível de maturidade que facilita uma análise mais profunda das questões de gênero, mas também desenvolveram uma atitude proativa e um engajamento juvenil, fundamentais para uma participação efetiva e crítica no ambiente educacional. A familiaridade com o contexto escolar também proporciona uma compreensão mais sólida das interações, normas e culturas presentes na escola, incluindo aquelas relacionadas às questões de gênero. Sua bagagem educacional anterior pode influenciar positivamente suas reflexões, percepções e compreensões das dinâmicas de gênero, tornando-as participantes valiosas da pesquisa.

Aceitar participar da pesquisa: além de estarem matriculados ou matriculadas na terceira série, os interessados em participar da pesquisa aceitaram voluntariamente se envolver no estudo. A participação não foi imposta e os alunos e as alunas tiveram o direito de escolher se desejavam ou não fazer parte da pesquisa. A livre escolha de participar foi fundamental para garantir a ética da pesquisa, respeitando o princípio do consentimento informado.

Assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE): para formalizar sua participação na pesquisa, os discentes e as discentes que atenderam aos critérios acima mencionados assinaram o TALE. No caso de participantes menores de idade, também foi solicitada a autorização de seus responsáveis legais por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Esses documentos tiveram como objetivo fornecer informações claras e detalhadas sobre a pesquisa, seus objetivos, procedimentos, possíveis riscos e benefícios, além de esclarecer o direito dos colaboradores e das colaboradoras de desistir a qualquer momento, sem qualquer penalização. A assinatura do TALE e do TCLE representou o consentimento ativo e informado do aprendente e do responsável por participar da pesquisa.

Os procedimentos éticos da pesquisa foram conduzidos em consonância com as diretrizes nacionais para pesquisas com seres humanos, com atenção especial ao uso do TCLE e do TALE. No primeiro encontro com a turma, realizado em sala de aula, a professora-pesquisadora apresentou a proposta da investigação, explicitando os objetivos gerais, as etapas previstas, os possíveis riscos e desconfortos, bem como os potenciais benefícios formativos ligados à temática da equidade de gênero nas aulas de Educação Física. Após essa apresentação

inicial, foi perguntado à turma se aceitava participar da pesquisa e todas e todos os estudantes presentes manifestaram concordância.

Na sequência, a professora-pesquisadora entregou o TCLE/TALE (APÊNDICES A e B) impresso para cada estudante, informando que a participação seria voluntária e que seria possível desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo à avaliação escolar ou às relações com a escola e com a docente. O documento foi lido em voz alta para toda a turma, esclarecendo os procedimentos de registro (anotações em diário de campo, gravações de áudio quando autorizadas, aplicação de questionários e realização de círculos dialógicos), o compromisso de sigilo, o uso de pseudônimos nos relatórios e publicações e o cuidado com o armazenamento dos dados. Ao final da leitura, foram acolhidos dúvidas e comentários dos estudantes, buscando assegurar que o conteúdo estivesse claro e compreensível para o grupo.

No caso de estudantes menores de 18 anos, além do assentimento em sala, foi entregue o TCLE para ser levado aos responsáveis legais, que deveriam assinar o documento e devolvê-lo à professora-pesquisadora. Esse processo de devolução ocorreu de forma gradativa ao longo dos encontros, alguns estudantes esqueceram o termo em casa, outros e outras relataram ter perdido o documento, o que exigiu reimpressões e sucessivas lembranças em sala de aula. Até o sétimo encontro, a pesquisadora ainda recebia termos assinados, de modo a regularizar a situação de participação de todos e de todas que desejavam permanecer na investigação.

Desse modo, o cuidado ético não se restringiu à formalização documental, mas envolveu um acompanhamento processual, a pesquisa objetivou reafirmar, em diferentes momentos, o caráter voluntário da participação, o direito à recusa ou retirada, a confidencialidade das falas e a finalidade acadêmica e formativa dos dados produzidos. Esse conjunto de procedimentos visou garantir que o consentimento e o assentimento fossem efetivamente informados, dialogados e respeitosos da condição juvenil dos participantes e das participantes, em sintonia com a perspectiva crítico-dialógica que orienta a tese.

É importante destacar que, para garantir a conformidade com os princípios éticos e legais, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, que emitiu um parecer favorável para a realização da pesquisa, Parecer N.º 6.124.086 (APÊNDICE C). Esse processo de submissão ao comitê foi realizado por meio da Plataforma Brasil, um sistema eletrônico do Governo Federal projetado para receber e organizar projetos de pesquisa em todo o território nacional que envolvam estudos com seres humanos. Assim, a nossa pesquisa foi conduzida de acordo com rigorosos princípios éticos, garantindo a

segurança e o bem-estar dos participantes e respeitando todas as normas regulatórias estabelecidas para estudos envolvendo seres humanos.

No tópico a seguir, descrevemos os instrumentos de pesquisa utilizados nesta investigação, questionário, diário de campo, gravações em áudio, círculos dialógicos e portfólio, explicitando seus objetivos, formas de aplicação e lugar em cada etapa do percurso metodológico. Esse conjunto de dispositivos é apresentado em sua articulação, evidenciando como contribuiu para a produção de dados sobre as relações de gênero nas aulas de Educação Física, em coerência com a abordagem qualitativa, participante e dialógica que orienta o estudo.

6.4 Instrumentos da pesquisa

Os instrumentos de pesquisa desempenham um papel relevante na coleta e na análise de dados em qualquer estudo. No entanto, é importante compreender que esses instrumentos não devem ser vistos como dispositivos rígidos, mas como ferramentas flexíveis que permitem a expressão e a reflexão dos participantes. Conforme Demo (2002) destaca, tanto o pesquisador quanto os participantes são atores e atrizes ativos e ativas no processo de pesquisa, e suas vozes e perspectivas devem ser consideradas como componentes fundamentais desse percurso.

Nesta pesquisa, a composição dos instrumentos metodológicos se baseou em uma abordagem que valoriza a participação ativa dos aprendentes e a busca por uma compreensão mais profunda das questões de gênero. A abordagem dialógica, conforme recomendado por Figueiredo (2003), foi utilizada como orientação para as interações ao longo da pesquisa. É essencial reconhecer a importância de escutar os participantes com atenção, tratando-os como portadoras e portadores de conhecimento, conforme enfatizado pelo autor.

A escuta ativa é essencial para estabelecer um ambiente de diálogo e respeito mútuo. Os Círculos Dialógicos, sugeridos por Figueiredo e inspirados no Círculo de Cultura de Freire (1983), desempenharam um papel fundamental na promoção da dimensão epistemológica, afetiva e hermenêutica das interações. Essa abordagem proporcionou um espaço de diálogo e colaboração entre pesquisadora e participantes, reconhecendo que o aprendizado é uma via de mão dupla. Como Freire (1989) enfatiza, quem aprende também ensina, e a parceria entre pesquisa e ensino se torna essencial.

6.4.1 O Questionário

A pesquisa utilizou um questionário estruturado (APÊNDICE D), aplicado de forma anônima, em quatro seções, totalizando 15 itens, combinando perguntas abertas, fechadas e de formato misto (fechadas com espaço para justificativa). A Seção 1 – “Sobre você” reuniu duas questões fechadas de perfil, gênero (com opção “outro” e “prefiro não dizer”) e faixa etária, destinadas a contextualizar as respostas e permitir comparações entre grupos (meninas, meninos e identidades dissidentes). Essa etapa fornece o ponto de partida analítico para as leituras subsequentes.

A Seção 2 – “Suas percepções” concentrou sete perguntas predominantemente abertas (com dois itens mistos) voltadas a captar como a turma concebe igualdade/justiça nas aulas de EF, se percebe chances equivalentes de participação e como interpreta enunciados normativos do tipo “esporte de menina/menino”. O intuito foi mapear repertórios, valores e critérios de reconhecimento que circulam na escola antes das intervenções pedagógicas, compondo um retrato inicial das ideias-força dos estudantes e das estudantes sobre equidade de gênero.

A Seção 3 – “Suas experiências” inclui cinco questões, majoritariamente abertas, dedicadas às vivências concretas em aula, se as práticas escolares reforçam ou tensionam estereótipos, a sensação de conforto para participar de qualquer modalidade, eventuais incentivos ou desencorajamentos relacionados ao gênero, a persistência (ou revisão) da divisão sexual das modalidades e a qualidade do trabalho em equipe. Aqui, as respostas ajudam a localizar onde regras, linguagem e arranjos didáticos ampliam ou limitam presenças no cotidiano.

A Seção 4 – “Suas reflexões” traz uma questão aberta propositiva, que mudanças a turma sugere para tornar as aulas mais justas. Esse item mobiliza a autoria discente para projetar ajustes em conteúdos, regras, papéis, critérios de avaliação, tempos e infraestrutura, articulando-se diretamente à construção de um currículo comprometido com a equidade.

Quanto ao formato, o instrumento se distribui da seguinte maneira: Nove questões abertas (Seções 2, 3 e 4), duas fechadas puras (perfil da Seção 1) e quatro mistas fechadas com campo para exemplificação/relato (ex.: episódios de exclusão; comentários sobre “esportes de menina/menino”; incentivos/desencorajamentos; participação em “mesmos esportes”). Esse desenho foi deliberado, combina potencial descritivo (frequências e comparações básicas) com densidade interpretativa (narrativas e exemplos), favorecendo a triangulação com diários de

campo e círculo dialógico avaliativo.

O desenho pedagógico-metodológico do questionário foi alinhado ao objetivo geral e aos objetivos específicos da pesquisa. A Seção 2 – Suas percepções, mapeia compreensões e juízos dos aprendentes e das aprendentes sobre igualdade de gênero e chances de participação nas aulas, bem como a presença de estereótipos que classificam práticas como “de menino” ou “de menina”; com isso, atende ao objetivo específico de analisar percepções sobre a participação de meninas e os fatores socioculturais, institucionais e pedagógicos que a ampliam ou restringem. A Seção 3 – Suas experiências – recolhe episódios concretos (incentivos/desencorajamentos, conforto para participar, divisão de modalidades, cooperação), aproximando a investigação do cotidiano das aulas e oferecendo indícios sobre imersão no debate e deslocamentos de sentido que os círculos dialógicos podem favorecer. A Seção 4 – Suas reflexões, convoca proposições estudantis para reorganizar regras, papéis, critérios e condições de aula, articulando participação discente com decisões curriculares e com o compromisso de transformar práticas excludentes, em sintonia com o objetivo geral.

A combinação de itens fechados (frequências comparáveis) e itens abertos (densidade interpretativa) produz material passível de integração por triangulação com diários de campo e círculo dialógico avaliativo (Marcondes; Brisola, 2014). A aplicação presencial, em sala e no turno de estudo, com instruções padronizadas, eleva a taxa de resposta, reduz vieses de aplicação e favorece respostas situadas no contexto escolar (Gil, 2019; Marconi; Lakatos, 2017; Bogdan; Biklen, 2010). Nesse arranjo, o questionário cumpre dupla função, ponto de partida para os círculos dialógicos e referência para acompanhar mudanças de compreensão e de participação ao longo do processo.

A combinação de métodos quantitativos e qualitativos em nosso estudo representa uma escolha estratégica, permitindo uma compreensão mais completa e aprofundada das experiências das mulheres nas práticas corporais e das questões de equidade de gênero que elas enfrentam. A análise dos dados quantitativos provenientes do questionário foi complementada pelas investigações qualitativas subsequentes, auxiliando-nos na identificação de áreas-chave de preocupação e orientação das pesquisas futuras. Essa abordagem contribuirá para uma análise informada e abrangente sobre a equidade de gênero no contexto escolar, esportivo e na sociedade em geral, impulsionando o avanço em direção à igualdade de gênero.

6.4.2 O Diário de Campo

O diário de campo, como enfatizado por Triviños (2015), constituiu-se em ferramenta central na pesquisa, permitindo o registro sistemático de observações, interações e reflexões ao longo de todo o processo investigativo. Em diálogo com Bogdan e Biklen (1994), organizamos esses registros em dois planos articulados, anotações de natureza descritiva e anotações de natureza reflexiva. As anotações descritivas visaram registrar, com o máximo de fidelidade possível, cenas do cotidiano da escola e dos círculos dialógicos, organização da quadra, disposições corporais, falas recorrentes de estudantes, reações a determinadas propostas, silêncios significativos, gestos de apoio ou de resistência, bem como comentários produzidos nos intervalos e ao final das atividades.

Já as anotações reflexivas reuniram interpretações provisórias da pesquisadora, hipóteses sobre sentidos em disputa, aproximações com o referencial teórico e dúvidas que emergiam a partir das situações observadas, por exemplo, quando determinados episódios de exclusão na quadra reapareciam em diferentes encontros ou quando mudanças sutis nas falas de meninas e meninos sinalizavam deslocamentos em suas compreensões sobre equidade de gênero.

No contexto desta tese, o diário de campo não se limitou a “complementar” outros instrumentos, mas funcionou como fio condutor da análise qualitativa, permitindo acompanhar processos, tensões e gradativos rearranjos nas posições e percepções ao longo do tempo. Importa destacar que as anotações do caderno de campo deram origem a relatórios sistematizados, cada encontro gerou um relatório, totalizando 10 relatórios, com 95 páginas ao todo, reunidos no Apêndice F.

Ao revisitar esses registros, foi possível perceber como os aprendentes e as aprendentes se posicionavam frente às desigualdades de gênero, que cenas se repetiam, que discursos se mantinham ou eram tensionados, e de que modo as experiências vividas nos encontros contribuíam para movimentos de reelaboração de si, das relações e do modo de compreender a equidade de gênero na escola. Desse modo, o diário de campo operou simultaneamente como memória do percurso e espaço de elaboração analítica, sustentando uma leitura mais densa e situada das mudanças (e permanências) que atravessaram a pesquisa.

6.4.3 Gravação de Áudios

Durante os encontros, adotamos a prática de registrar os diálogos e interações por meio de gravações em áudio, que posteriormente foram transcritas na íntegra, de modo a preservar os detalhes das discussões e reflexões compartilhadas. Essa opção metodológica atendeu a múltiplos propósitos. Em primeiro lugar, permitiu uma documentação mais completa e precisa das falas e contribuições dos participantes e das participantes, garantindo maior fidelidade às informações geradas e possibilitando uma análise minuciosa do conteúdo discutido ao longo do percurso formativo.

Em segundo lugar, a possibilidade de revisitar as gravações e suas transcrições ofereceu à pesquisadora condições de identificar nuances, recorrências, tensões e deslocamentos que nem sempre são plenamente apreendidos no calor da interação presencial. Essa revisão retrospectiva contribuiu para uma compreensão mais apurada das dinâmicas de grupo, das mudanças nas compreensões dos estudantes e das estudantes e das estratégias pedagógicas que se mostraram mais potentes para tematizar a equidade de gênero.

A adoção de gravações e transcrições integra-se à lógica da metodologia qualitativa, que valoriza a densidade dos dados e a análise situada das vozes e experiências dos participantes, permitindo explorar detalhes das conversas, divergências de perspectivas e narrativas individuais e coletivas. Nesse sentido, o conjunto de registros em áudio, suas transcrições, o questionário e o diário de campo compôs um *corpus* articulado, voltado a captar tanto o dito quanto o vivido nas aulas e nos círculos dialógicos.

6.4.4 O Portfólio

O portfólio constitui um dispositivo capaz de narrar trajetórias, tornar visíveis interesses, contribuições, percursos de estudo e esforços muitas vezes sutis, à medida que é compartilhado com aqueles e aquelas que se disponham a conhecê-lo. Pode reunir listas de livros, reflexões sobre leituras, relatos de experiências corporais, registros de pensamentos, avaliações, comparações, cartas, fotografias, artefatos, desenhos, comentários sobre escritoras e escritores, anotações sobre temas específicos, poemas, entre outros elementos (Carvalho, 2021). Trata-se, portanto, de um recurso versátil, passível de ser utilizado em contextos diversos, tanto educativos quanto empresariais.

Entre os principais objetivos atribuídos ao portfólio, destacam-se: criar um espaço

que favoreça a constituição das subjetividades; possibilitar que os estudantes documentem sua própria história; contribuir para que assumam responsabilidades sobre o próprio processo de aprendizagem, uma vez que precisam se reconhecer comprometidas e comprometidos consigo mesmos e com a comunidade; e funcionar como gerador de ideias e reflexões, entre outros propósitos. No âmbito desta pesquisa, voltada à temática de gênero, o portfólio também se constitui como um lugar de problematização. Nele, estudantes puderam registrar percepções, incômodos, cenas do cotidiano escolar e das aulas de Educação Física, revelando modos como desigualdades e estereótipos de gênero são vividos, questionados e (re)significados.

No início do processo educativo, a professora-pesquisadora entregou um caderno de portfólio a cada estudante da turma, solicitando-o de volta ao final da intervenção pedagógica. Comprometeu-se, contudo, a devolvê-lo em momento posterior, esclarecendo que, embora o portfólio funcione como fonte de produção de dados para a pesquisa, ele é, antes de tudo, um registro pessoal. Assim, o mesmo instrumento que subsidia a análise acadêmica sobre equidade de gênero preserva sua dimensão íntima, permitindo que cada estudante reconheça, por escrito, seus percursos, tensões e aprendizagens em torno das questões de gênero.

Embora o portfólio tenha sido proposto como dispositivo de registro e reflexão ao longo do processo, sua materialidade se apresentou como um limite do campo, poucos cadernos foram efetivamente recolhidos ao final da intervenção e, entre os devolvidos, predominaram registros incompletos, tardios ou ausentes. Observamos ainda que, em alguns casos, os aprendentes realizaram registros de forma apressada e por reprodução do registro de colegas (copiando na sala), o que fragiliza a autoria e a confiabilidade do material como evidência analítica. Por essa razão, nesta tese, o portfólio foi tratado prioritariamente como dispositivo formativo/pedagógico e, quando mobilizado como dado, entrou apenas de modo subsidiário e criterioso, restrito a produções com marcas mínimas de autoria e vinculação clara às vivências e aos círculos dialógicos.

Diante da baixa adesão ao instrumento, da irregularidade dos registros e da fragilidade de parte do material produzido, optamos por não atribuir centralidade analítica aos portfólios nesta tese. Tal decisão não decorre de desconsideração de sua potência formativa, mas de um critério de rigor metodológico, segundo o qual a incorporação de um material ao corpus analítico exige consistência mínima de produção, preservação e autoria.

Quanto ao momento de uso de cada instrumento (conforme sintetizado no Quadro 8), o questionário foi aplicado na fase inicial da pesquisa, denominada Levantamento Diagnóstico. Os círculos dialógicos e as gravações de áudio tiveram papel central na

Implementação dos Módulos, segunda etapa do estudo, e na Avaliação, terceira etapa, na qual os sentidos produzidos foram retomados e problematizados com a turma. O diário de campo, por sua vez, acompanhou todas as fases da investigação, operando como registro contínuo de cenas, impressões e interpretações da pesquisadora ao longo do processo.

Quadro 8 - Aplicação dos Instrumentos nas Etapas da Pesquisa

ETAPA		INSTRUMENTO
1	Levantamento Diagnóstico	Questionário Diário de campo
2	Elaboração e implementação de módulos que problematizem as relações de gênero	Círculos Dialógicos Gravação de áudios Diário de campo Portfólios
3	Avaliação	Círculos Dialógicos Gravação de áudios Diário de campo

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Assim sendo, os instrumentos metodológicos mobilizados nesta pesquisa se mostraram potentes para promover a participação ativa dos aprendentes e das aprendentes, estimular o diálogo e favorecer uma leitura mais densa das dinâmicas de gênero no contexto educacional. A abordagem dialógica, os círculos dialógicos, o questionário, o diário de campo, os portfólios e as gravações em áudio constituíram um conjunto articulado de procedimentos, enriquecendo o processo investigativo e contribuindo para a produção de conhecimentos situados sobre equidade de gênero nas aulas de Educação Física.

No tópico a seguir, detalhamos as etapas da pesquisa e o modo como o trabalho de campo foi organizado no tempo, distribuído em módulos e conduzido em encontros sucessivos com a turma participante. Trata-se de uma apresentação que torna visível o encadeamento entre diagnóstico, intervenção formativa e avaliação, permitindo compreender como cada momento cumpriu uma função específica na produção dos dados e na construção coletiva das problematizações sobre equidade de gênero na Educação Física. Ao explicitar datas, quantidade de encontros, participação discente e foco de cada módulo, objetivamos oferecer à leitora e ao leitor uma visão panorâmica do percurso investigativo, situando as decisões pedagógicas e metodológicas que sustentam a análise desenvolvida nos capítulos empíricos.

6.5 Etapas da pesquisa

A pesquisa de campo foi organizada em três etapas articuladas (Quadro 9), desenvolvidas durante as aulas de Educação Física ao longo de dez encontros com uma turma de 3ª série do Ensino Médio da EEMTI Lia Sidou, entre 17 de fevereiro e 5 de maio de 2025, com participação de 36 estudantes. Os encontros semanais foram realizados, na maioria, às segundas-feiras, com duração de 100 minutos.

Em termos operacionais, esse percurso foi sistematizado em três módulos: (1) Levantamento diagnóstico, voltado a conhecer o grupo e mapear percepções iniciais sobre equidade de gênero nas aulas de Educação Física; (2) Implementação de atividades reflexivas, organizadas em módulos temáticos que problematizaram privilégios, estereótipos, preconceitos e experiências de exclusão/inclusão no esporte, articulando círculos dialógicos e vivências corporais com o *frisbee*; e (3) Avaliação, que retomou, de forma dialógica e coletiva, os sentidos produzidos ao longo do processo e os efeitos percebidos pelos estudantes e pelas estudantes.

Quadro 9 - Etapas da pesquisa

MÓDULO I – ENCONTRO INICIAL		Nº Alunos/as	Data
Encontro 01	Constituição do grupo aprendiz	33	17/02
MÓDULO II – IMPLEMENTAÇÃO DE ATIVIDADES REFLEXIVAS			
Encontro 02	Privilégios no Esporte e Equidade de Gênero	34	25/02
Encontro 03	Estereótipos de Gênero e Preconceito no Esporte: Esporte, Gênero e Desafios para a Igualdade	36	10/03
Encontro 04	Estereótipos de Gênero e Preconceito no Esporte: Superando Limites: Gênero, Preconceito e Inclusão no Esporte	36	17/03
Encontro 05	Estereótipos de Gênero e Preconceito no Esporte: Do silêncio à ação: Vozes que Desafiam o Preconceito no Esporte	36	24/03
Encontro 06	<i>Frisbee</i> – Entre Lançamentos e Reflexões: Gênero em Jogo	33	31/03
Encontro 07	Gênero em Movimento: Entre o <i>Frisbee</i> e a Equidade	34	07/04
Encontro 08	Gênero em Movimento: Entre o <i>Frisbee</i> e a Equidade	34	14/04
Encontro 09	Esporte, Corpos e Direitos: Reflexões que Transformam	29	28/04
MÓDULO III - AVALIAÇÃO			
Encontro 10	Avaliação Dialógica e Confraternização	33	05/05

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A primeira etapa, concentrada no Módulo I – Encontro inicial (17/02), teve como

foco a constituição do grupo aprendente, a apresentação da proposta da pesquisa e a aplicação do questionário diagnóstico sobre igualdade de gênero nas aulas de Educação Física. Esse momento permitiu situar o ponto de partida da turma em relação à temática, identificando percepções de justiça/injustiça, experiências de participação e exclusão, além de expectativas em relação ao percurso formativo. A partir daí, foram delineados os eixos de trabalho que orientariam a etapa seguinte, ajustando linguagem, exemplos e estratégias pedagógicas às realidades da turma. Ressaltamos que cada módulo que compõe o percurso formativo será descrito de forma mais detalhada posteriormente, no tópico *Implementação de atividades reflexivas*.

A segunda etapa, correspondente ao Módulo II – Implementação de atividades reflexivas, distribuiu-se em oito encontros (02 a 09), realizados entre 25/02 e 28/04. Nesses encontros, a pesquisa combinou problematizações em círculo e experiências corporais, agrupando temas e subtemas que se encadeavam, “Privilégios no esporte e equidade de gênero”; “Estereótipos de gênero e preconceito no esporte”, com diferentes recortes (desafios para a igualdade, superação de limites, do silêncio à ação); e módulos prático-reflexivos com o *frisbee* (“*Frisbee* – Entre lançamentos e reflexões: gênero em jogo”; “Gênero em movimento: entre o *frisbee* e a equidade”; “Esporte, corpos e direitos: reflexões que transformam”). Em conjunto, esses encontros visaram tensionar naturalizações sobre “lugar de menina/menino” no esporte, visibilizar desigualdades na ocupação da quadra e experimentar, na prática, outras formas de jogar, decidir e avaliar que ampliassem a participação das meninas e de corpos dissidentes.

A terceira etapa, sistematizada no Módulo III – Avaliação, ocorreu no Encontro 10 (“Avaliação dialógica e confraternização”), em 05/05, com 33 estudantes presentes. Esse momento final teve como objetivo revisitar o percurso à luz das falas da turma, o que mudou (ou não) nas percepções sobre equidade de gênero, como os combinados construídos afetaram a experiência na quadra, que tensões permaneceram e que anúncios de mudança foram formulados pelos estudantes. A avaliação assumiu caráter formativo e dialógico, funcionando tanto como fechamento da intervenção quanto como espaço de síntese crítica dos aprendizados e desafios.

Nos subtópicos seguintes, cada uma dessas etapas Levantamento Diagnóstico, Implementação de atividades reflexivas e Avaliação será aprofundada quanto aos objetivos específicos, aos procedimentos adotados, aos instrumentos mobilizados e aos principais movimentos observados ao longo do processo investigativo.

6.5.1 Levantamento diagnóstico

A primeira etapa da pesquisa de campo consistiu no Levantamento Diagnóstico, voltado à constituição do grupo aprendente e à escuta inicial das percepções da turma sobre equidade de gênero nas aulas de Educação Física. Essa etapa se materializou no Módulo I – Encontro inicial, realizado em 17 de fevereiro de 2025, com a participação de 33 estudantes da 3ª série do Ensino Médio da EEMTI Lia Sidou. Nesse encontro, a professora-pesquisadora apresentou a proposta da tese, explicitando objetivos, procedimentos, cuidados éticos e o lugar da turma no processo investigativo, convidando o grupo a se reconhecer como sujeito coletivo da pesquisa.

Do ponto de vista metodológico, o Levantamento Diagnóstico articulou diferentes movimentos. Em um primeiro momento, buscou-se criar um clima de confiança e corresponsabilidade, por meio de uma conversa aberta sobre como os aprendentes e as aprendentes percebiam a participação de meninas e meninos nas práticas corporais da escola, suas experiências na quadra e situações que consideravam justas ou injustas.

Em seguida, foi aplicado, de forma anônima, o *Questionário sobre igualdade de gênero nas aulas de Educação Física/esporte da escola*, elaborado especificamente para esta tese, com questões voltadas à caracterização do perfil da turma, às representações sobre igualdade entre meninas e meninos, às formas de participação nas aulas e às experiências de incentivo ou exclusão em função do gênero. As falas espontâneas, os silêncios, as reações às perguntas e as condições gerais de participação foram registrados no diário de campo, compondo um quadro mais amplo das dinâmicas em jogo.

Nessa perspectiva, o Levantamento Diagnóstico não se restringiu à aplicação de um instrumento, mas operou como momento de escuta ampliada e de mapeamento inicial de tensões, silenciamentos e potências presentes na turma. A análise integrada das respostas ao questionário, das observações registradas no diário de campo e das falas produzidas nesse primeiro encontro ofereceu pistas centrais para a elaboração dos módulos reflexivos da etapa seguinte, permitindo ajustar temas, linguagem e estratégias pedagógicas às realidades e demandas concretas dos estudantes. Desse modo, essa etapa funcionou como base para a organização do percurso formativo, alinhando o planejamento dos círculos dialógicos às questões que já emergiam do cotidiano da quadra e do próprio grupo aprendente.

Para esta etapa inicial do nosso processo de pesquisa, optamos pela aplicação presencial do questionário, em sala de aula e no próprio turno escolar, por razões metodológicas,

éticas e operacionais sustentadas pela literatura. A administração coletiva, com instruções padronizadas e esclarecimento imediato de dúvidas, tende a elevar a taxa de resposta, reduzir itens em branco e controlar variáveis de aplicação (tempo, ambiente, interferências), aprimorando a qualidade e a comparabilidade dos dados (Gil, 2019; Marconi; Lakatos, 2017).

A coleta no mesmo contexto em que o fenômeno acontece, a escola e as aulas de Educação Física, favorece a aderência contextual das respostas ao cotidiano vivido, com maior coerência entre enunciado e experiência (Bogdan; Biklen, 2010). O formato face a face também mitiga desigualdades de acesso digital e de letramentos tecnológicos, comuns em questionários *on-line*, ampliando a participação integral da turma e a representatividade do conjunto de respondentes (Marconi; Lakatos, 2017; Gil, 2019). Do ponto de vista ético, a presença da pesquisadora permite apresentar o estudo, garantir anonimato e voluntariedade, e acompanhar o tempo de preenchimento em condições homogêneas, fortalecendo a fidedignidade dos registros (Bogdan; Biklen, 2010).

Como resultado dessa escolha metodológica, participaram do questionário 34 estudantes, compondo um grupo que se distribui de forma relativamente equilibrada entre os gêneros, 19 se identificam como do gênero feminino e 15 como do gênero masculino. Há, portanto, uma leve predominância de alunas (cerca de 56%), mas sem que isso produza um desequilíbrio acentuado na composição do grupo. Em uma pesquisa que tematiza a igualdade de gênero nas aulas de Educação Física, essa configuração é particularmente relevante, pois assegura a presença de vozes de diferentes gêneros em proporções próximas, possibilitando contrastar percepções, identificar convergências e tensões e observar como meninas e meninos leem as oportunidades, os conflitos e as desigualdades nesse espaço curricular.

No que diz respeito à faixa etária, observamos uma concentração expressiva de estudantes entre 17 e 18 anos (29 respondentes), acompanhada por um grupo menor entre 15 e 16 anos (4 estudantes) e apenas 1 estudante na faixa de 19 a 20 anos, sem registros acima de 20 anos. Trata-se, portanto, majoritariamente de jovens em fase final da Educação Básica, que já acumularam um percurso significativo de escolarização e de participação nas aulas de Educação Física.

Esse dado é importante para a temática de gênero, pois esses aprendentes tendem a articular com maior densidade suas experiências, sendo capazes de reconhecer episódios de tratamento desigual, estereótipos e preconceitos, bem como situações em que se sentiram incluídos e incluídas, respeitados e respeitadas e encorajados e encorajadas a participar. Assim, o perfil do grupo de respondentes cria condições favoráveis para a produção de leituras críticas

sobre as relações de gênero no esporte e na escola, oferecendo um ponto de partida consistente para os desdobramentos analíticos da pesquisa.

6.5.2 Implementação de atividades reflexivas

A implementação de atividades reflexivas constituiu a segunda grande etapa da pesquisa e foi marcada por um processo intencionalmente aberto e negociado com a turma. À medida que o trabalho de campo avançava, a configuração dos módulos temáticos foi sendo progressivamente ajustada em diálogo com os estudantes e as estudantes, incorporando necessidades, resistências e sugestões que emergiam dos encontros. Manteve-se, ao longo de todo o percurso, uma dinâmica colaborativa de planejamento e replanejamento, na qual decisões sobre o foco de cada encontro, a organização das atividades e a condução dos círculos dialógicos eram discutidas com o grupo, em coerência com a perspectiva crítico-dialógica que orienta a tese.

O planejamento detalhado da intervenção, com a descrição dos módulos, objetivos específicos, recursos e estratégias previstas, encontra-se sistematizado no Apêndice E, enquanto os relatórios analíticos de cada encontro, produzidos a partir do diário de campo e dos materiais gerados pelos aprendentes, estão disponibilizados no Apêndice F. Esses documentos complementam a descrição metodológica aqui apresentada, permitindo à leitor e ao leitor acompanhar, de forma mais minuciosa, o percurso formativo e as decisões pedagógicas tomadas ao longo da pesquisa.

Assim, a elaboração e a implementação das atividades reflexivas não se limitaram à execução de um roteiro previamente fixado, mas configuraram um processo de construção compartilhada, em que a escuta às experiências e demandas dos participantes orientou a estruturação final dos módulos. Nos subtópicos seguintes, descrevemos os módulos temáticos desenvolvidos, explicitando conteúdos, recursos e estratégias adotadas, de modo a evidenciar o compromisso desta pesquisa em responder às questões levantadas pelo próprio grupo e em produzir experiências formativas pertinentes e envolventes com os estudantes e as estudantes.

6.5.2.1 Módulo I (1 encontro)

O Encontro 01, denominado *Encontro inicial*, marcou a abertura do trabalho de campo e a constituição do grupo-aprendente, funcionando simultaneamente como porta de

entrada ética, diagnóstica e pedagógica da pesquisa. Realizado em 17 de fevereiro de 2025, com 33 estudantes da 2ª série do Ensino Médio, esse primeiro contato ocorreu em um contexto de acolhimento institucional, o Núcleo Gestor já havia apresentado a pesquisa à turma, enfatizando sua relevância para o debate sobre equidade de gênero na Educação Física, e o professor regente acompanhou todo o encontro, reforçando a legitimidade do estudo no interior da escola.

A mediação do professor regente e o interesse explícito do Núcleo Gestor (com destaque para uma coordenadora com formação em pós-graduação) configuraram, desde o início, um cenário de acolhimento institucional à pesquisa, aspecto enfatizado por Lüdke e André (2018) e Ibiapina (2008) como condição importante para que investigações colaborativas consigam deslocar práticas e não se reduzam a ações pontuais e desarticuladas.

Ao mesmo tempo, o relatório do encontro registra um dado que tensiona esse cenário de abertura, a coordenadora pedagógica, embora presente na escola e interessada em acompanhar o momento, não pôde subir ao pavimento superior por estar gestante, orientada a evitar escadas, e a escola não dispõe de rampas ou elevadores.

Essa impossibilidade foi interpretada na pesquisa não como detalhe circunstancial, mas como expressão de barreiras arquitetônicas e políticas de acessibilidade ainda incipientes, que impactam gestantes, pessoas com deficiência e qualquer pessoa com restrição de mobilidade. Tal registro dialoga com as discussões sobre inclusão e direito à participação plena (Brasil, 2015; Sassaki, 2006), lembrando que o debate sobre equidade, ainda que focalizado em gênero, entrelaça-se com outras dimensões de justiça social.

A constituição do grupo-aprendente, conforme argumentam Ibiapina (2008) e Silva (2011), foi conduzida como etapa intencional da metodologia e não apenas como “apresentação” formal. Após uma breve contextualização feita pelo professor regente, que retomou as visitas exploratórias do ano anterior e destacou o caráter de pesquisa de doutorado, a professora-pesquisadora se apresentou à turma e situou a importância de produzir conhecimento sobre a Educação Física escolar, evitando, nesse primeiro momento, explicitar o tema central para não induzir respostas no questionário diagnóstico aplicado em seguida. Essa decisão dialoga com recomendações de Marconi e Lakatos (2017) e Gil (2019) sobre a necessidade de minimizar vieses de desejabilidade social e de “resposta certa” em pesquisas que tratam de temas sensíveis.

Em termos procedimentais, o Encontro 01 combinou dois movimentos principais: (a) aplicação do *Questionário sobre igualdade de gênero nas aulas de Educação Física/esporte da escola* e (b) escuta inicial das perguntas, curiosidades e expectativas da turma sobre a

temática. O questionário foi lido em voz alta, item a item, com explicações complementares, de modo a garantir compreensão comum, conforme orientações de Bogdan e Biklen (1994) sobre padronização de instruções em aplicações coletivas.

Na sequência, os aprendentes preencheram o instrumento individualmente, sendo orientados e orientadas a não trocar respostas nem conversar com colegas, e a pesquisadora circulou pela sala esclarecendo dúvidas pontuais. No recolhimento, verificou se havia lacunas e solicitou que questões em branco fossem revisadas, o que visou reduzir omissões e qualificar o material produzido.

Do ponto de vista ético-metodológico, o Encontro 01 também concentrou os procedimentos formais de consentimento e assentimento, leitura coletiva do TALE, esclarecimento de dúvidas, identificação de um estudante maior de idade que demandaria termo específico e entrega do TCLE para assinatura dos responsáveis ou das responsáveis, com orientações sobre prazos, possibilidade de reposição de vias e encaminhamento à coordenação.

Essas ações aproximam-se das recomendações de Minayo (2014) para pesquisas qualitativas com adolescentes, nas quais o compromisso com o cuidado ético deve ser reiterado em diferentes momentos do percurso, e não apenas no ato de assinatura do termo. Para estimular a devolução dos documentos, acordou-se simbolicamente a oferta de um “brinde” a todos e todas que entregassem no encontro seguinte, estratégia que, embora simples, reforçou a ideia de corresponsabilidade no processo.

Na parte final do encontro, a pesquisadora distribuiu meia folha em branco e solicitou que cada estudante, de forma anônima, escrevesse até três perguntas ou tópicos sobre equidade de gênero na Educação Física que considerasse importante discutir. A proposta, inspirada na lógica de “temas geradores” de Freire (1987) e na noção de “autores-aprendentes” discutida por Silva (2011), teve dupla função metodológica, de um lado, mapear, a partir da linguagem dos próprios estudantes, focos de interesse, conflitos e curiosidades; de outro, comprometer o planejamento dos próximos encontros com essas demandas, conferindo materialidade à promessa de coautoria. As contribuições recolhidas foram posteriormente sistematizadas e utilizadas como referência para definição de eixos temáticos e seleção de recursos didáticos na etapa de implementação dos módulos reflexivos.

O Encontro 01 operou como momento inaugural de constituição do grupo-aprendente, de produção de dados diagnósticos e de pactuação de um modo de trabalhar pautado pelo diálogo, pela escuta e pela participação ativa. Ao mesmo tempo em que aplicou um instrumento estruturado, a pesquisadora teve como propósito instaurar, desde o início, o que

hooks (2013) chama de “espaços de fala”, lugares em que estudantes podem se reconhecer como sujeitos de conhecimento e não apenas como respondentes de questionários. Essa combinação de procedimentos técnicos e gestos dialógicos confere ao Encontro 01 um lugar central na metodologia da pesquisa, pois ali se definiram, na prática, as bases éticas, políticas e pedagógicas que orientaram a implementação das atividades reflexivas ao longo dos encontros seguintes.

6.5.2.2 Módulo II (8 encontros)

O Módulo II – Implementação de atividades reflexivas teve como objetivo central tensionar, com a turma, as desigualdades de gênero nas práticas corporais escolares, articulando três focos principais: (a) problematização de privilégios masculinos na ocupação da quadra e nas modalidades esportivas; (b) desconstrução de estereótipos de gênero e formas de preconceito no esporte; e (c) experimentação de uma prática corporal colaborativa (*frisbee*) como laboratório para construir regras mais justas e discutir esporte, corpos e direitos.

Metodologicamente, não se tratou de “aulas especiais” isoladas, mas de uma sequência integrada de círculos dialógicos, registros escritos em portfólios, uso de recursos audiovisuais, análise de imagens, produção de campanhas educativas e vivências práticas na quadra, em consonância com a perspectiva de educação problematizadora, dialógica e crítica proposta por Freire (1996, 2019) e retomada por hooks (2013), na qual estudantes são chamados e chamadas a ler o mundo ao mesmo tempo em que leem a palavra.

A definição das temáticas a serem trabalhadas nesse módulo resultou de um movimento de devolutiva e negociação com o grupo. Após o Levantamento Diagnóstico, a pesquisadora sistematizou as respostas anônimas elaboradas no Encontro 1, as respostas ao questionário e os registros do diário de campo, agrupando-os em eixos provisórios (privilégios na quadra, estereótipos e xingamentos, violências simbólicas e físicas, direitos e proteção). No Encontro 2, esses agrupamentos foram projetados na TV e discutidos com a turma, leu-se em voz alta cada bloco de questões e, em seguida, os estudantes foram convidados e convidadas a votar, levantando a mão, nos temas que consideravam mais urgentes para os próximos encontros.

Esse procedimento operou como verdadeira “devolução” do material à turma e explicitou o compromisso da pesquisa com uma lógica colaborativa, na linha do que Ibiapina (2008) define como pesquisa colaborativa em que decisões metodológicas são tomadas em

coautoria com os participantes e do que Marcondes e Brisola (2014) discutem como triangulação entre dados empíricos, referencial teórico e análise de conjuntura. A partir dessa votação, consolidou-se a sequência temática: (1) privilégios no esporte e equidade de gênero; (2) estereótipos de gênero e preconceito no esporte; (3) *frisbee* e regras inclusivas; e (4) esporte, corpos e direitos.

Os Encontros 2 e 3 configuraram o primeiro bloco do módulo. No Encontro 2 (*Privilégios no esporte e equidade de gênero*), após negociações com a coordenação para adequar o horário, o que já evidenciou a complexidade de intervir em uma escola de tempo integral, a pesquisadora recolheu TALE/TCLE, entregou portfólios e apresentou os eixos votados pela turma. Em seguida, retomou as experiências relatadas no diagnóstico, perguntando quem “manda” na quadra, quem escolhe o jogo, quem entra e quem fica só assistindo.

O clima inicial de silêncio e olhares evasivos foi interpretado à luz da crítica freireana à educação bancária, em que aprendentes se acostumam a responder “o que o professor quer ouvir” e não a produzir perguntas e critérios próprios (Freire, 2019). Por isso, o esforço metodológico foi o de provocar escolhas (“qual tema é mais urgente para vocês?”), deslocando o grupo do lugar de simples “respondente” para o de coautor do percurso formativo.

Já no Encontro 3, iniciou-se o eixo *Estereótipos de gênero e preconceito no esporte*, os estudantes foram convidados e convidadas a listar, no quadro, esportes vistos como “de menino” e “de menina” e, em seguida, a experimentar basquete e dança em configuração mista, registrando no portfólio como se sentiram nessas situações. Esse desenho permitiu discutir, à luz de Scott (1995) e Louro (1997), que tais classificações não são naturais, mas produções históricas de gênero como relação de poder, o que dialoga com pesquisas brasileiras sobre coeducação na Educação Física (Devide; Rocha; Moreira, 2021).

Os Encontros 4 e 5 aprofundaram o eixo *Estereótipos de gênero e preconceito no esporte*, agora com foco em desafios à igualdade, superação de limites e passagem “do silêncio à ação”. No Encontro 4, a sala foi reorganizada em círculo e os estudantes, em duplas, analisaram imagens de atletas que tensionam normas de gênero, homens na ginástica e no balé, mulheres em lutas, modalidades mistas, entre outras. Depois, em plenária, discutiram quais imagens “estranhavam” e por quê, emergindo comentários sobre homens bailarinos associados à homossexualidade, mulheres negras em modalidades de combate e a ideia de que certas práticas “não combinam” com meninas.

A atividade permitiu trabalhar intersecções entre gênero, raça, sexualidade e corpo, em sintonia com autoras que analisam o corpo esportivo como lugar de produção de

feminilidades, masculinidades e hierarquias raciais (Goellner, 2005; hooks, 2013). No Encontro 5 (*Do silêncio à ação*), os aprendentes e as aprendentes apresentaram campanhas educativas em formato de cartazes, *slides* ou postagens digitais produzidas a partir de reportagens sobre desigualdades de gênero no esporte, com *slogans* como “Mulheres podem tudo no esporte” e “Esporte é coisa de mulher, sim!”. A metodologia deslocou a turma do papel de “analisar casos” para o de produção de discursos públicos, aproximando-se da defesa de Freire (1996) e hooks (2013) de uma pedagogia em que estudantes escrevem, imaginam e intervêm criticamente sobre o mundo.

Os Encontros 6, 7 e 8 formaram um bloco articulado em torno do *frisbee*, pensado como prática corporal menos marcada por códigos de gênero e com regras que favorecem cooperação e diálogo. No Encontro 6 (*Frisbee – Entre lançamentos e reflexões: gênero em jogo*), a pesquisadora apresentou a modalidade, destacou que se trata de um jogo sem árbitro externo, em que as decisões dependem do diálogo entre jogadores e jogadoras e relacionou essa característica à importância de resolver conflitos na palavra e não na força física. Depois de um período de experimentação livre em duplas e trios, com diferentes formas de lançamento e recepção, a turma registrou no portfólio as primeiras impressões sobre jogar com regras mais abertas.

No Encontro 7, grupos de estudantes foram convidados a criar regras para um “jogo de *frisbee* mais justo”, com critérios como rotatividade da posse do disco, necessidade de todos e todas tocarem no disco para o ponto valer, proibição de xingamentos e estratégias coletivas diante de atitudes excludentes. No Encontro 8, essas regras foram testadas na quadra, ajustadas e discutidas à luz de situações concretas de jogo (quem passa a bola para quem, quem “esquece” as meninas, quem ocupa o centro da quadra). A elaboração coletiva de critérios, bem como o tensionamento de lógicas meritocráticas e hipercompetitivas, dialoga com a concepção de currículo como disputa de sentidos (Louro, 1997; Scott, 1995) e com críticas às masculinidades hegemônicas que estruturam o esporte escolar (Connell; Messerschmidt, 2013; Connell, 2016; Devide; Brito, 2021).

Por fim, o Encontro 9 – Esporte, corpos e direitos: reflexões que transformam funcionou como síntese problematizadora do módulo, alargando o foco para articulações entre gênero, raça, classe, deficiência e identidade de gênero. A pesquisadora preparou oito situações-problema para duplas ou trios, envolvendo, por exemplo, exclusão de estudantes com deficiência dos jogos, piadas que ferem, pressão por desempenho e saúde mental, silenciamento de denúncias de abuso verbal, boicotes a campeonatos femininos e exclusão de pessoas trans

de equipes escolares.

Após discussão em pequenos grupos, as situações foram socializadas em plenária, com mediação pautada por perguntas disparadoras (“quem já viveu algo parecido?”, “o que a escola precisa mudar?”, “que combinados concretos podemos criar?”). As respostas, como a proposição de campanhas contra o bullying, a criação de coletivos de meninas, a definição de protocolos de escuta e proteção, boicotes solidários a práticas discriminatórias e a reivindicação do direito de pessoas trans participarem em equipes condizentes com sua identidade, indicam um movimento de passagem da denúncia à proposição, em diálogo com a perspectiva de justiça social que articula redistribuição e reconhecimento (Fraser, 2006) e com marcos normativos de proteção no âmbito escolar, como o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Lei nº 13.185/2015) e a normatização do uso do nome social em registros escolares (Resolução CNE/CP nº 1/2018).

Assim, o Módulo II – Implementação de atividades reflexivas pode ser compreendido como um ciclo em espiral, parte de experiências e percepções cotidianas (privilégios, estereótipos, episódios de exclusão), coloca-as em análise por meio de recursos variados (vídeos, imagens, reportagens, jogos, portfólios, situações-problema) e devolve ao grupo a tarefa de construir discursos, regras e propostas de mudança. Essa estrutura materializa uma pedagogia dialógica em que o conteúdo “equidade de gênero no esporte” não é apresentado como doutrina pronta, mas construído na relação entre vozes juvenis, referenciais críticos e condições institucionais concretas da escola (Freire, 1996).

Ao organizar, posteriormente, os achados em eixos interpretativos, sentidos atribuídos à participação das meninas, movimentos de tomada de consciência e reposicionamento de valores, desafios, resistências e potências dos círculos dialógicos, a tese busca evidenciar como as atividades deste módulo produziram deslocamentos, ambiguidades e aprendizagens que extrapolam a aula de Educação Física e interpelam o projeto político-pedagógico da escola.

6.5.2.3 Módulo III – (1 encontro)

A etapa de avaliação constituiu o Módulo III da pesquisa e foi realizada em um único encontro, concebido desde o planejamento como momento de síntese crítica do percurso e não apenas como “fechamento” administrativo da intervenção. Inspirada na concepção freireana de avaliação como prática dialógica, ética e política, a proposta intencionou menos

“medir resultados” e mais criar condições para que os estudantes e as estudantes lessem, em conjunto, o que viveram, nomeassem deslocamentos e permanências e projetassem desdobramentos possíveis no cotidiano da escola (Freire, 1996, 2019). Nessa perspectiva, a avaliação é entendida como parte constitutiva do processo formativo, articulando-se à ideia de “ensinar a transgredir” de bell hooks (2013), ao convocar o grupo a questionar normas de gênero, hierarquias e formas de poder naturalizadas nas práticas corporais e nas relações escolares.

O encontro avaliativo ocorreu em 05 de maio de 2025, das 9h às 10h40, com a presença de 33 estudantes, do coordenador pedagógico e do professor de Educação Física regente. A sala foi organizada em círculo, e a professora-pesquisadora iniciou o momento com a oferta de um lanche para todos e todas, gesto que, além de acolher os aprendentes presentes, ajudou a produzir um clima de cuidado e confiança, em contraste com experiências escolares nas quais a avaliação é associada à tensão, ao julgamento e à punição.

Esse arranjo dialoga com a defesa de Freire (1996) de uma autoridade docente que se exerce pelo compromisso com a dignidade dos sujeitos, e com hooks (2013), quando reivindica a sala de aula como espaço de encontro entre pensamento crítico, afeto e responsabilidade coletiva. Ao mesmo tempo, registramos que persistiam tensões decorrentes de conflitos do encontro anterior, especialmente entre alguns meninos, o que foi tratado como dado importante para a leitura da avaliação, não se tratava de um grupo pacificado, mas de um coletivo em processo, atravessado por ambivalências e resistências.

A dinâmica de avaliação foi estruturada em eixos com perguntas disparadoras, retomando dimensões trabalhadas ao longo dos módulos, sentidos da participação nos círculos, aprendizagens percebidas, impactos na participação de meninas e meninos nas práticas corporais, manejo de conflitos e divergências, e valores que o grupo considera fundamentais para garantir equidade nas aulas de Educação Física. Para cada eixo, a pesquisadora apresentava a questão e abria a roda para falas voluntárias, sem obrigatoriedade de participação individual, mas reforçando a importância de que diferentes vozes fossem escutadas.

Ao final, o grupo foi convidado a sintetizar, em palavras-chave, os valores que desejava levar adiante (por exemplo: respeito, equidade, empatia, solidariedade, coragem), compondo um painel coletivo. Essa opção metodológica aproxima-se da compreensão de avaliação como “leitura coletiva da prática” (Freire, 1996).

Um elemento central dessa etapa foi a valorização do conflito e dos pontos de vista opostos como matéria da avaliação. No momento dedicado a discutir opiniões divergentes e

convivência, apareceram falas que expressavam incômodo com colegas que “não mudaram”, assim como tentativas de formular posições do tipo “respeito, mas discordo”. Em lugar de buscar um consenso artificial, a mediação reafirmou combinados de escuta respeitosa (não interromper, não debochar, não desqualificar) e situou as divergências como parte de qualquer processo de mudança em temas de gênero.

Essa abordagem se articula à compreensão de Louro (1997) e Connell (2016) de que as normas de gênero se enraízam nas práticas sociais e na vida cotidiana e, quando são problematizadas, costumam gerar resistências e disputas, e à defesa de hooks (2013) de que a sala de aula crítica é, necessariamente, um espaço de confronto de ideias orientado pela ética do cuidado e da justiça. Avaliar, nesse sentido, implicou acolher o desconforto, explicitar tensões e mostrar que não há transformação sem conflito.

A avaliação também incluiu um momento de devolutiva da pesquisadora ao grupo, ao final da roda, foi lida uma mensagem de agradecimento, reconhecendo o compromisso do núcleo gestor, do professor regente e, sobretudo, dos estudantes e das estudantes, e sublinhando que a experiência vivida não se encerrava ali, mas podia seguir inspirando escolhas, posicionamentos e práticas na escola. Esse gesto responde à exigência ética, recorrente na literatura de pesquisa qualitativa, de retornar à comunidade os resultados e sentidos produzidos (Minayo, 2014), e dialoga com Freire (2019) quando afirma que ensinar é criar possibilidades para a produção de conhecimento, e não depositar conteúdos.

Os portfólios individuais, recolhidos ao término do encontro, foram incorporados à análise em triangulação com o diário de campo e com as falas registradas na roda, fortalecendo o caráter processual da avaliação e permitindo confrontar autoavaliações dos estudantes com observações e registros de toda a trajetória.

Por fim, pequenos gestos observados ao longo do encontro, como o fato de apenas algumas meninas terem se aproximado espontaneamente para agradecer à pesquisadora, ou de um grupo de meninas ter proposto registrar o momento em uma fotografia enquanto a maioria dos meninos permaneceu em seus lugares, foram interpretados à luz de debates sobre performatividades e normas de gênero na escola (Louro, 1997; Butler, 2003; Connell, 2016).

A avaliação, assim, não se limitou ao conteúdo verbal das respostas, mas considerou silêncios, corpos, deslocamentos na disposição espacial, adesões e recusas, compondo uma leitura mais densa das marcas deixadas pelo processo. O Módulo III – Avaliação, configurou-se como um círculo dialógico em que o grupo pôde revisitar criticamente o percurso, reinscrever experiências em linguagem e projetar compromissos, reafirmando a avaliação como dimensão

constitutiva de uma pedagogia crítica e de uma Educação Física escolar comprometida com a equidade de gênero (Freire, 1996, 2019; hooks, 2013; Fraser, 2006).

A seguir, descrevemos o caminho analítico adotado para transformar respostas do questionário, transcrições dos círculos dialógicos, registros do diário de campo e produções dos estudantes em achados consistentes, articulando essas fontes em triangulação e em diálogo com o referencial teórico e a leitura do contexto escolar. Ao detalhar unidades de análise, codificação, construção e refinamento de categorias, buscamos evidenciar a lógica que sustenta as inferências do estudo, mostrando de que modo os sentidos sobre gênero, participação e justiça curricular emergem, são tensionados e se reconfiguram ao longo da experiência investigativa.

6.6 Análise dos Dados

A análise dos dados foi conduzida pela Análise por Triangulação de Métodos, compreendida como um procedimento interpretativo que articula, em movimento dialético, três planos: (a) o *corpus* empírico produzido no campo; (b) o diálogo com autoras e autores e pesquisas da área; e (c) a leitura de conjuntura da escola e da rede em que a pesquisa se insere (Marcondes; Brisola, 2014; Minayo, 2014; Gomes *et al.*, 2010). O objetivo não foi apenas “cruzar fontes”, mas reduzir o distanciamento entre fundamentação e prática, tornando rastreável como os sentidos sobre gênero e participação emergem, se tensionam e se reconfiguram no cotidiano da aula.

Para tornar explícito o caminho micro “trecho > código > categoria > eixo”, definimos previamente as unidades de análise em cada fonte. Nas transcrições dos círculos dialógicos, a unidade foi o enunciado (turno de fala) e, quando necessário, o encadeamento de enunciados que compunha uma tomada de posição ou uma decisão coletiva. No diário de campo, a unidade foi a cena/episódio crítico (sequência curta de ações e interações na quadra, com registro de contexto, participantes e efeitos).

Nos questionários, a unidade foi a resposta aberta. Nos portfólios, a unidade foi o parágrafo reflexivo (trecho em que a estudante ou o estudante explicita percepções, justificativas, mudanças de entendimento ou avaliação do vivido). Por fim, em todas as fontes, também foram considerados como unidades de análise os pactos/decisões publicizados (combinados sobre regras, papéis, critérios e responsabilidades), quando apareciam como produto do círculo e voltavam a incidir nas vivências.

Com o *corpus* organizado e as unidades definidas, realizamos codificação descritiva de base aberta. Em ciclos sucessivos de leitura, cada unidade de análise foi marcada e recebeu um código inicial que nomeava, de forma direta, o que estava acontecendo no trecho (por exemplo: “desqualificação da participação”, “policiamento/insulto de gênero”, “revisão de posição”, “resistência à autorregulação”, “pacto de rodízio”). Paralelamente, foram produzidas notas analíticas de codificação (registros breves sobre contexto, tom do enunciado, situação a que o trecho se referia e hipóteses interpretativas provisórias). A cada novo ciclo, os códigos foram revisados para ganhar consistência terminológica, e foram agrupados por similaridade em famílias de códigos, mantendo abertura para criação, fusão ou subdivisão quando o material exigia.

O refinamento das categorias ocorreu por aproximações sucessivas entre códigos e famílias, até chegar às categorias finais (eixos) de resultados. Primeiro, mapeamos um conjunto mais amplo de categorias provisórias para não reduzir a diversidade do material. Em seguida, realizamos fusões quando dois agrupamentos descreviam o mesmo fenômeno (por exemplo, “fragilização feminina” e “desqualificação de competência”), e realizamos desdobramentos quando uma categoria estava ampla demais e misturava processos distintos. Também foram descartados agrupamentos de baixa densidade (poucas ocorrências) ou de baixa aderência ao problema da tese.

Ao final, consolidaram-se três categorias, cada uma com definição e fronteiras analíticas claras. A categoria “*Sentidos atribuídos à participação das meninas nas práticas corporais*” reúne estereótipos, insultos, naturalizações e justificativas que hierarquizam corpos e lugares na quadra, incluindo os modos como “competência”, “força” e “pertencimento” são nomeados para legitimar centro e bordas.

A categoria “*Reconhecimento do inacabamento e deslocamentos discursivos*” reúne enunciados e registros que indicam abertura à aprendizagem, revisão de posição, ampliação de percepção e reconfiguração de critérios de justiça (mesmo quando parciais ou hesitantes), evidenciando movimentos de conscientização e reposicionamento.

A categoria “*Desafios, resistências e potências observadas na prática com os círculos dialógicos*” reúne, de um lado, limites institucionais e relacionais (resistências à autorregulação, disputas de regra, silenciamentos, condições de continuidade) e, de outro, potências produzidas pelo dispositivo (pactos que se sustentam, circulação de responsabilidades, experiências de jogo misto com reconhecimento, mediações bem-sucedidas). Para evitar ambiguidade formal, esta terceira categoria é nomeada explicitamente,

nos mesmos termos das anteriores, como categoria associada ao seu eixo de resultados.

A triangulação operou como regra de leitura e de decisão interpretativa em todos os eixos. Em lugar de analisar cada fonte isoladamente, propusemos o confronto produtivo entre o que os estudantes diziam nos círculos, o que acontecia nas vivências (cenas do diário e transcrições) e o que aparecia no diagnóstico inicial (questionários).

Em situações de convergência, a inferência foi fortalecida pelo acúmulo de evidências. Em situações de tensão (por exemplo, um enunciado de concordância no círculo coexistindo com resistência prática na quadra), a divergência não foi “resolvida por voto”, mas tratada como achado analítico, registramos a discrepância, localizamos quando/onde ocorreu e interpretamos à luz do contexto e do processo.

Para classificar um trecho em uma categoria, priorizamos a aderência ao fenômeno descrito (o “que está acontecendo” no trecho) e explicitamos, quando necessário, o papel da fonte, o diário situa a cena e a dinâmica do espaço; o círculo evidencia justificativas, disputas e decisões; os questionários mostram representações já estabilizadas; e os portfólios capturam elaborações pessoais e mudanças percebidas.

Os Quadros 10 e 11 tornam visível esse percurso, apresentando excertos e a trilha de codificação até a categoria/eixo correspondente.

Quadro 10 - Excertos para triangulação e codificação

	Categoria final	Produção de dados (fonte)	Excerto	Indício para triangulação
1	Sentidos atribuídos à participação das meninas nas práticas corporais	Questionário (Tabela 2 – Mapeamento das respostas; ID 6)	“Futebol é coisa de homem, “Mulher é fraca, não aguenta bolada”, “Mulherzinha”;	Policiamento/insultos de gênero; fragilização feminina;
2	Reconhecimento do inacabamento e deslocamentos discursivos	Avaliação final (Círculo dialógico)	00:01:22 Palestrante 4 - Aí daqui a pouco a gente já aprendeu mais.	Admissão de aprendizagem; abertura à revisão de sentidos
3	Desafios, resistências e potências observadas na prática com os círculos dialógicos	Transcrição da vivência (<i>Frisbee</i> – aula)	00:04:08 Palestrante 7 - Sem o árbitro, não funciona. 00:04:17 Palestrante 3 - Não funciona esse negócio sem árbitro. Eles estavam roubando. Era eu o “Fulano”, ela e o menino ali. 00:04:19 Palestrante 11 - Eles não aceitavam, não aceitaram aí.	Resistência à autorregulação; conflito sobre regras/justiça no jogo

	Categoria final	Produção de dados (fonte)	Excerto	Indício para triangulação
4	Desafios, resistências e potências observadas na prática com os círculos dialógicos	Avaliação final (círculo dialógico)	00:03:42 Palestrante 5 - E também foi interessante jogar meninas juntos, algo que raramente nós fazemos isso e foi bastante legal, algo que todos se divertiram.	Potência do jogo misto; experiência positiva e engajamento coletivo

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Quadro 11 - Trilha analítica (fonte > unidade de sentido > código > família de códigos > categoria/eixo)

Fonte	Unidade de sentido (excerto/cena)	Código descritivo	Família de códigos	Categoria/eixo
Questionário (resposta aberta)	“Futebol é coisa de homem, Mulher é fraca, não aguenta bolada, Mulherzinha.”	Policiamento /insulto de gênero	Estereótipos /competência	Sentidos atribuídos à participação das meninas nas práticas esportivas escolares (Eixo 1)
Círculo/Aula (fala registrada)	“as meninas atrapalham”	Desqualificação da participação	Estereótipos/ competência	Sentidos atribuídos à participação das meninas nas práticas esportivas escolares (Eixo 1)
Círculo/Aula (fala registrada)	“ficou bom para mulher”	Elogio sexista (padrão masculino como referência)	Naturalização de hierarquias / sexismo benevolente	Sentidos atribuídos à participação das meninas nas práticas esportivas escolares (Eixo 1)
Círculo (fala)	“nunca tinha parado para pensar que algumas colegas tinham medo de jogar por causa dos meninos”	Ampliação de percepção sobre medo/exclusão	Reconhecimento do inacabamento + empatia	Reconhecimento do inacabamento e deslocamentos discursivos (Eixo 2)
Círculo (fala)	“eu jogava muito forte e não via que isso dificultava as meninas, agora estou tentando passar de outro jeito”	Autorreflexão e ajuste de conduta no jogo	Deslocamento discursivo / revisão de prática	Reconhecimento do inacabamento e deslocamentos discursivos (Eixo 2)
Transcrição da vivência (<i>frisbee</i>)	“Sem o árbitro, não funciona. (...) Não funciona esse negócio sem árbitro.”	Resistência à autorregulação	Tensões nas regras/justiça do jogo	Desafios, resistências e potências observadas na prática com os círculos dialógicos (Eixo 3)
Círculo (fala/decisão)	“jogo de <i>frisbee</i> mais justo”	Publicização de regras como proteção da participação	Rotinas/pactos + mecanismos de proteção	Desafios, resistências e potências observadas na prática com os círculos dialógicos (Eixo 3)
Avaliação final (roda de conversa)	“foi interessante jogar meninas juntos (...) Raramente nós fazemos isso (...) foi bastante legal”	Potência do jogo misto / experiência positiva	Potências do dispositivo (convivência + participação)	Desafios, resistências e potências observadas na prática com os círculos dialógicos (Eixo 3)

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A síntese apresentada nos Quadros 10 e 11 permite à leitora e ao leitor visualizar, em recorte, como a análise por triangulação foi efetivamente conduzida, os excertos exemplificam a diversidade de entradas do *corpus* e os indícios mobilizados para interpretar sentidos, enquanto a trilha analítica explicita o encadeamento das etapas que conduziram da unidade de análise aos códigos, às famílias e, finalmente, às categorias/eixos. Com isso, os quadros funcionam como um mapa do processo, tornando mais nítido que os resultados se apoiam em um percurso de leitura sistemático e verificável, e não em generalizações soltas, ao mesmo tempo em que evidenciam a conexão entre o que foi dito, vivido e elaborado pelos estudantes e pelas estudantes.

6.7 Congruência dos elementos da pesquisa

Para favorecer a compreensão do desenho desta investigação, apresentamos, a seguir, um quadro-síntese que explicita a congruência entre seus elementos constitutivos. Esse recurso não tem como finalidade fragmentar o percurso em componentes estanques, mas tornar visível o encadeamento entre tema, problema, objetivos, questões problematizadoras, procedimentos metodológicos, produção de dados e categorias analíticas. Ao oferecer uma visão integrada do desenho investigativo, o Quadro 12 apoia a leitora e o leitor, evidenciando como as escolhas teórico-metodológicas se articulam para sustentar a construção dos achados e a coerência interna da pesquisa.

Quadro 12 - Síntese da Congruência dos elementos da pesquisa

PARTE 1	TÍTULO: Tematizando a equidade de gênero na Educação Física escolar: uma experiência com círculos dialógicos TEMA DELIMITADO: Processo de imersão de estudantes a partir da temática equidade de gênero por meio de círculos dialógicos na Educação Física.
	METODOLOGIA/ABORDAGEM: Qualitativa participante. Instrumentos - Círculos Dialógicos, questionário, diário de campo, portfólio e a gravação em formato de áudio. Os dados da pesquisa foram analisados por Análise por Triangulação de Métodos (Marcondes; Brisola, 2014), articulando o <i>corpus</i> empírico, o diálogo com a literatura e a leitura de conjuntura da escola/rede. Após organizar o material por unidades de análise, realizamos codificação aberta descritiva, com revisão e agrupamento em famílias de códigos, até consolidar três categorias/eixos: (1) representações sobre gênero e participação; (2) reconhecimento do inacabamento e deslocamentos discursivos; (3) desafios, resistências e potências dos círculos dialógicos. Convergências fortaleceram inferências e tensões entre fontes foram tratadas como achados, garantindo rastreabilidade do percurso analítico.
	PROBLEMA: Pouca participação da mulher em práticas esportivas da escola.

	OBJETIVO GERAL: Analisar a imersão de estudantes do ensino médio no debate acerca da equidade de gênero, a partir da vivência de círculos dialógicos desenvolvidos nas aulas de Educação Física, compreendendo em que medida essa experiência favorece a reflexão crítica, a resignificação de sentidos e o compromisso com a transformação das práticas escolares excludentes.

	Objetivos Específicos	Questões Norteadoras	Categorias	Produção de Dados
PARTE 2	Investigar as percepções dos estudantes e das estudantes acerca da participação de meninas nas práticas esportivas escolares, considerando os fatores socioculturais, institucionais e pedagógicos que influenciam a ampliação ou a limitação de sua presença nesses espaços.	Quais sentidos os estudantes e as estudantes atribuem à participação das meninas nas práticas esportivas escolares e como identificam os fatores que favorecem ou restringem sua presença nesses espaços?	Sentidos atribuídos à participação das meninas nas práticas corporais	Transcrições dos círculos dialógicos iniciais; respostas dos questionários; respostas a perguntas disparadoras e registros em diário de campo da pesquisadora.
	Identificar indícios da tomada de consciência, por parte dos estudantes, de seu inacabamento diante da temática da equidade de gênero na Educação Física.	De que maneira os estudantes e as estudantes expressam a percepção de seu inacabamento ao problematizarem estereótipos de gênero, revelando abertura à escuta, à revisão de valores e à reconstrução de sentidos no contexto da Educação Física?	Reconhecimento do inacabamento e deslocamentos discursivos	Falas dos estudantes e das estudantes nos círculos dialógicos; anotações no diário de campo /portfólios; registros de devolutivas orais dos estudantes.
	Evidenciar os desafios, resistências e potências vivenciados durante a implementação dos círculos dialógicos nas aulas de Educação Física, identificando como limites institucionais e relacionais condicionam a experiência e, ao mesmo tempo, como emergem possibilidades pedagógicas de equidade.	Quais desafios e resistências atravessaram a realização dos círculos dialógicos nas aulas de Educação Física e que potências pedagógicas emergiram desse processo para sustentar práticas mais equitativas?	Desafios, resistências e potências observadas na prática com os círculos dialógicos	Diálogos registrados nos círculos; relatos espontâneos; observações registradas no diário de campo da pesquisadora e nos portfólios/produções escritas ou visuais dos aprendentes.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

TESE PARA DOUTORADO

A vivência de estudantes em círculos dialógicos sobre equidade de gênero na Educação Física pode favorecer a consciência crítica acerca das desigualdades de gênero, mobilizando reflexões que levem ao reconhecimento do direito das meninas e mulheres à participação esportiva em condições de equidade. Esse processo dialógico pode contribuir para

a desconstrução de estereótipos e a emergência de posicionamentos éticos e solidários no ambiente escolar, com efeitos que podem se estender à convivência social e à construção de práticas pedagógicas mais justas e inclusivas.

O Quadro 12, apresentado anteriormente, sintetiza a lógica de organização da pesquisa, evidenciando como o objetivo geral, os objetivos específicos, as questões norteadoras e as categorias se articulam para orientar o trabalho de campo e a análise. Essa congruência reforça a tese de que a vivência de círculos dialógicos na Educação Física pode ampliar a consciência crítica sobre desigualdades de gênero, sustentar o direito de meninas e mulheres à participação esportiva em equidade e promover deslocamentos nos estereótipos e nas posturas éticas que atravessam a convivência escolar.

Assim, o quadro não apenas sintetiza o desenho investigativo, mas também prepara a passagem para a apresentação dos resultados, em que os achados serão discutidos à luz do referencial teórico e das evidências produzidas no percurso empírico.

A partir desse ponto, a pesquisa entra na seção empírica, voltada à análise dos dados de campo. O Capítulo 7 se ancora no percurso analítico apresentado na Seção 6.6, tomando a triangulação de métodos como regra de leitura e de decisão interpretativa. Assim, os resultados não são construídos a partir de uma única fonte, mas do confronto entre o que os estudantes e as estudantes dizem nos círculos dialógicos, o que acontece nas vivências registradas no diário de campo, o que aparece no diagnóstico inicial dos questionários e o que é reelaborado nos portfólios. Esse movimento aproxima fundamentação e prática e torna mais visível como os sentidos sobre gênero e participação emergem, entram em tensão e se reconfiguram no cotidiano da aula.

Para dar clareza ao percurso que liga evidência e interpretação, o capítulo seguinte preserva a lógica de análise definida na metodologia. Parte das unidades de análise e avança por codificação aberta, revisão de códigos e agrupamentos sucessivos, considerando enunciados, cenas críticas, respostas abertas, parágrafos reflexivos e pactos publicizados que retornam a incidir nas vivências. Convergências fortalecem as inferências e divergências entre dizer e fazer são tratadas como achados, situadas no tempo e no contexto.

A leitura do material é organizada em três eixos de resultados. O primeiro, “*Sentidos atribuídos à participação das meninas nas práticas corporais*”, reúne estereótipos, insultos e justificativas que hierarquizam corpos e lugares na quadra. O segundo, “*Reconhecimento do inacabamento e deslocamentos discursivos*”, reúne indícios de abertura à aprendizagem, revisão de posição e reconfiguração de critérios de justiça. O terceiro, “*Desafios, resistências e*

potências observadas na prática com os círculos dialógicos”, reúne limites institucionais e relacionais e, ao mesmo tempo, as possibilidades produzidas pelo dispositivo, como pactos sustentados e circulação de responsabilidades.

7 SENTIDOS ATRIBUÍDOS À PARTICIPAÇÃO DAS MENINAS NAS PRÁTICAS ESPORTIVAS ESCOLARES

“A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades”
(hooks, 2017, p. 273).

Tomando como referência o tema desta tese, “Tematizando a equidade de gênero na Educação Física escolar: uma experiência com círculos dialógicos”, este capítulo analisa como a organização concreta das aulas, em termos de tempos, espaços, regras, critérios de avaliação e modos de participação, interfere na presença de meninas e meninos nas práticas corporais. Em diálogo direto com o primeiro objetivo específico, o capítulo examina as percepções dos estudantes e das estudantes acerca da participação das meninas nas práticas esportivas escolares, considerando fatores socioculturais, institucionais e pedagógicos que ampliam ou limitam sua presença na quadra.

Ao articular questionário diagnóstico, círculos dialógicos, diários de campo e produções dos estudantes, intencionamos evidenciar os descompassos entre discursos de igualdade e arranjos didáticos ainda generificados, discutindo em que medida a experiência com os círculos dialógicos permite reposicionar a Educação Física como espaço de disputa por justiça curricular em perspectiva de gênero, raça, corpo e classe.

Embora o desenho da pesquisa previsse o uso de portfólios como uma das fontes de triangulação, a baixa adesão ao registro escrito e o pequeno número de cadernos devolvidos, além da ocorrência de registros produzidos por cópia entre colegas, reduziram a densidade e a rastreabilidade desse material. Assim, os resultados aqui apresentados se apoiam prioritariamente nas transcrições dos círculos dialógicos, no questionário diagnóstico e no diário de campo, mobilizando produções de portfólio apenas pontualmente, quando apresentaram autoria identificável e conexão direta com as situações analisadas.

Dessa forma, o capítulo analisa os sentidos que as aprendentes e os aprendentes atribuem à participação das meninas nas práticas esportivas escolares, focalizando como percebem a distribuição de espaços, tempos, oportunidades e reconhecimento nas aulas, como nomeiam as desigualdades que atravessam o cotidiano da quadra e que alternativas formulam para reorganizar as práticas.

A análise opera com um conjunto de categorias articuladas entre si, igualdade

declarada e desigualdade vivida na quadra, fatores que restringem ou ampliam a participação e o pertencimento das meninas e sentidos formativos atribuídos à experiência. Partindo do questionário diagnóstico, que delineia entendimentos de “igualdade” e tensões persistentes, avançamos para as evidências produzidas nos círculos dialógicos e nas vivências com o *frisbee*, nas campanhas e nas devolutivas, nas quais aparecem, lado a lado, barreiras institucionais e pedagógicas, como infraestrutura desigual, organização por sexo e cultura avaliativa punitiva, e mecanismos de ampliação da participação, como criação colaborativa de regras, alternância de papéis e diálogo público sobre critérios.

Ao longo do capítulo, essas categorias são articuladas com debates sobre gênero como construção social, currículo e justiça curricular na Educação Física, tomando os círculos dialógicos como dispositivo de leitura crítica e de reescrita coletiva das regras do jogo escolar. A análise culmina na compreensão de que o sentido de “participar” para as meninas ganha densidade quando regras, papéis e critérios são pactuados e publicizados, condição para converter igualdade declarada em experiência concreta de presença, liderança e reconhecimento.

Para orientar a leitura e explicitar o encadeamento analítico do capítulo, apresento a Figura 6, trata-se de um Mapa interpretativo que sintetiza os achados e suas implicações pedagógicas. O esquema organiza o percurso em cinco movimentos articulados, marco de partida, mecanismos de exclusão, dispositivos de ampliação, efeito central e implicação para justiça curricular. O mapa não substitui a análise detalhada desenvolvida nas seções seguintes, mas antecipa a lógica do argumento e evidencia como as evidências empíricas convergem para a ideia de participação como negociação pública de tempo, espaço e critérios na aula.

Para evitar tratar “meninas” e “meninos” como blocos homogêneos, mobilizo a interseccionalidade como lente de leitura do currículo vivido. As normas de gênero não atuam isoladamente, mas se articulam a marcadores como raça, classe, corporalidade e sexualidade, modulando quem é convidada a ocupar o centro, quem paga o custo social do erro e quem permanece na borda como espectadora ou coadjuvante. Assim, a análise reconhece que a desigualdade se intensifica de modos distintos dentro do próprio grupo das meninas e também entre os meninos, o que orienta decisões pedagógicas mais situadas e justas (Akotirene, 2019; Scott, 1995; Butler, 2003; Connell, 2003; Louro, 2014).

Figura 6 - Mapa Interpretativo do Capítulo 7 – Participação centro e bordas na EF escolar



Fonte: Elaborado pela autora por meio do ChatGPT (OpenAI, 2026).

7.1 Panorama do grupo e marco de partida

O marco de partida do grupo evidencia uma tensão estruturante entre igualdade declarada e desigualdade praticada. No questionário diagnóstico, quando instigados a definir

“igualdade entre meninos e meninas”, predominam formulações universalistas (“todos podem”, “ninguém deve ser impedido”), que se aproximam de uma linguagem de direitos formais e de escolha individual. Esse repertório enuncia a igualdade como princípio, mas ainda pouco nomeia como a quadra e a aula são organizadas para produzir ou impedir condições equivalentes de acesso, permanência e reconhecimento (Altmann, 2015; Louro, 2014).

Em termos analíticos, trata-se de uma igualdade compreendida mais como declaração normativa do que como leitura do currículo vivido, no qual oportunidades são distribuídas por convites, regras implícitas, visibilidades e expectativas sobre quem “leva jeito” (Connell, 2016). Aqui, a distância entre igualdade como norma e igualdade como experiência pode ser lida como resultado do currículo vivido, entendido não como “opinião”, mas como um arranjo de práticas e prestígios no qual gênero opera como relação de poder que distribui visibilidades, autorizações e expectativas na quadra (Scott, 1995; Louro, 2014; Altmann, 2015; Connell, 2016).

Quando a pergunta desloca o foco para a associação entre esportes e gênero, a neutralidade do discurso se fratura. Futebol e futsal aparecem majoritariamente como práticas “de meninos”, frequentemente acompanhadas de ideias de força, agressividade e disputa, enquanto voleibol e ginástica são recorrentemente mencionados como práticas “de meninas”, associadas à leveza, estética e controle corporal. Esses enunciados não apenas descrevem preferências, mas também reproduzem fronteiras simbólicas que organizam pertencimentos e autorizam ocupações diferenciais do espaço esportivo, reforçando a centralidade masculina em modalidades historicamente prestigiadas no cotidiano escolar (Timóteo, 2019; Poloni; Furlan, 2022; Rios; Macedo, 2023).

Mais do que preferências, essas associações funcionam como regime de prestígio que regula centralidades e produz autorização seletiva para ocupar o centro do jogo, o que configura um efeito curricular e não apenas comportamental (Connell; Messerschmidt, 2013; Altmann, 2015). Mesmo quando aparecem enunciados de contraponto (“não existe esporte de menino ou de menina”), eles convivem com um imaginário generificado que orienta quem se arrisca, quem é reconhecido e quem se recolhe.

Essa ambivalência também atravessa as respostas sobre o papel da escola e das aulas de Educação Física na desconstrução ou no reforço de estereótipos. Parte da turma afirma que a escola “ajuda” porque “todos participam” ou porque docentes incentivam a presença das meninas; outra parte aponta que a própria organização escolar, como divisão por sexo, escolhas recorrentes de conteúdo e apropriações cotidianas da quadra, funciona como prática de

manutenção do binarismo (“meninos futsal, meninas voleibol”).

A coexistência desses registros confirma um traço recorrente no campo, diretrizes inclusivas e discursos de igualdade podem conviver com um currículo vivido que preserva hierarquias e naturaliza exclusões, especialmente quando a aula não torna discutíveis os critérios que regem a participação (Maldonado; Neira, 2022; Vieira; Silva, 2019; Prodócimo; Souza, 2023).

No que se refere à “participação”, o questionário sugere que ela é frequentemente entendida como estar junto, “jogar” ou “entrar em quadra”, mas não necessariamente como ter as mesmas condições de tempo, espaço, voz e reconhecimento. Isso fica mais nítido quando estudantes narram situações de impedimento, ridicularização ou desautorização (“não deixaram jogar”, “zombam”), evidenciando que participar não depende apenas de vontade individual, mas de um regime de relações que define quem é convidada, quem pode errar sem humilhação e quem ocupa o centro do jogo (Connell; Messerschmidt, 2013; Altmann, 2015).

Assim, o marco de partida do capítulo pode ser formulado como hipótese interpretativa, embora a turma mobilize um discurso amplo de igualdade, a experiência de participação ainda é regulada por fronteiras de gênero que operam no cotidiano da quadra e reatualizam hierarquias de prestígio, sobretudo em modalidades como o futebol e o futsal (Connell; Messerschmidt, 2013; Timóteo, 2019; Poloni; Furlan, 2022).

Por fim, quando solicitados a sugerir mudanças para tornar as aulas “mais justas”, emergem pistas importantes para o argumento do capítulo. Aparecem demandas por regras mais equilibradas, divisão mais justa de tempo e espaço, diversificação de conteúdos para além do futsal e enfrentamento de zombarias e comentários ofensivos. Ainda que raça, classe e sexualidade não sejam nomeadas de forma direta, o silêncio sobre esses marcadores não indica ausência de efeitos, pois sugere que a desigualdade tende a ser percebida primeiro no eixo de gênero, enquanto intersecções permanecem subnotificadas.

Esse “silêncio” não é vazio, porque indica que raça, classe e corporalidade atuam como camadas que modulam o risco social do erro e o custo de “aparecer” na quadra, sobretudo para meninas negras e corpos estigmatizados, o que ajuda a explicar por que nem todas vivenciam a participação sob as mesmas condições (Akotirene, 2019; Rios; Macedo, 2023). O marco de partida revela uma turma que enuncia igualdade, mas ainda aprende a ler a participação como direito, isto é, como condição material e simbólica produzida por regras, tempos, espaços e critérios que podem e precisam ser tornados públicos e disputados no currículo vivido (Scott, 1995; Freire, 1996; hooks, 2013; 2020).

7.1.1 Retrato do grupo e panorama do questionário diagnóstico

A turma participante é composta por 36 estudantes, no entanto responderam ao questionário somente 34 aprendentes da 3ª série do ensino médio, sendo 19 meninas (55,9%) e 15 meninos (44,1%). Predomina a faixa etária de 17 a 18 anos (n=29; 85,3%), com 4 estudantes entre 15 e 16 anos (11,8%) e 1 estudante entre 19 e 20 anos (2,9%). O questionário diagnóstico, aplicado como marco inicial da intervenção, permite observar como o grupo nomeia “igualdade” e “participação” antes da intensificação dos círculos dialógicos e das vivências corporais, oferecendo um mapa inicial das tensões entre princípios declarados e experiências concretas na quadra (Altmann, 2015; Connell, 2016; Louro, 2014).

No conjunto das respostas, igualdade aparece, majoritariamente, como linguagem de direitos e respeito. Entre as definições apresentadas, prevalecem enunciados que a entendem como “os mesmos direitos/respeito para todos e todas” (n=14), ausência de discriminação (n=9) e oportunidades equivalentes (n=6), com menções menos frequentes à ajuda mútua e respeito (n=3) e à necessidade de “igualdade na prática” (n=1).

Quando a pergunta se desloca para as chances reais de participação, surge uma ambivalência relevante. Entre 33 respondentes, 23 afirmam que meninos e meninas têm as mesmas chances, mas frequentemente com condicionantes (“depende”, “se quiser”, “se se esforçar”, “varia conforme o esporte”), enquanto 8 negam essa igualdade apontando estereótipos, preferências e privilégios concedidos aos meninos; em menor escala, aparecem justificativas ancoradas em diferenças físicas (n=2). Esse padrão indica que a igualdade é bem aceita como norma, mas ainda pouco interrogada em seus arranjos cotidianos de produção, como quem decide, quem ocupa o centro, quem erra sem punição e quem é reconhecido no currículo vivido (Scott, 1995; Maldonado; Neira, 2022).

As respostas sobre esportes “associados” a homens e a mulheres tornam mais visíveis as fronteiras simbólicas que atravessam a participação. Na associação ao masculino, destacam-se futebol e futsal (n=26; 76,5%), seguidos de basquete (n=14; 41,2%), além de referências a lutas (n=7; 20,6%) e boxe (n=4; 11,8%). No polo associado ao feminino, prevalece voleibol (n=22; 64,7%), com menções a ginástica (n=7; 20,6%), além de ocorrências menores de handebol (n=3; 8,8%) e dança ou balé (n=2; 5,9%).

O dado não deve ser lido como “opinião individual” isolada, mas como expressão de uma cultura esportiva escolar em que certas modalidades e modos de jogar carregam maior prestígio e operam como marcadores de masculinidade hegemônica, com efeitos diretos na

ocupação do espaço e na legitimidade de corpos e presenças na quadra (Connell; Messerschmidt, 2013; Timóteo, 2019; Poloni; Furlan, 2022; Rios; Macedo, 2023).

Ao mesmo tempo, muitas respostas defendem que não deveria haver esporte “de menino” ou “de menina”, evidenciando o núcleo analítico que orienta o capítulo, a convivência entre igualdade declarada e desigualdade vivida, que se explicita quando se observam os arranjos concretos de tempo, espaço, regras, critérios de avaliação e reconhecimento produzidos no cotidiano das aulas (Altmann, 2015; Maldonado; Neira, 2022).

7.1.2 Participação como presença, autoria e reconhecimento

Neste capítulo, a participação não é tomada como sinônimo de “estar na aula” ou “entrar no jogo” por alguns minutos. Ela é mobilizada como conceito-operador capaz de evidenciar como a quadra distribui lugares, poderes e valor e, portanto, como o currículo vivido produz ou bloqueia a equidade de gênero.

Essa escolha teórica responde a uma tensão já perceptível no marco de partida. Enquanto a turma adere com relativa facilidade a uma linguagem normativa de igualdade (“todos e todas podem”), a experiência concreta de participar depende de arranjos que autorizam certos corpos a ocupar o centro e relegam outros às bordas, naturalizando hierarquias sob a aparência de escolha individual (Altmann, 2015; Connell; Messerschmidt, 2013; Louro, 2014; Maldonado; Neira, 2022). Assim, “participação” opera aqui como índice de poder curricular, porque quem participa com continuidade e legitimidade não é definido só por vontade, mas por relações que distribuem centro e borda, prestígio e direito ao erro (Scott, 1995; Connell; Messerschmidt, 2013).

Nesse sentido, tratamos participação como a articulação de três dimensões indissociáveis. A primeira é a presença. Participação implica acesso real ao tempo e ao espaço do jogo, à circulação de papéis e à palavra na aula. Presença, aqui, é política de visibilidade, quem ocupa o centro, quem é interrompido, quem “some” para a arquibancada simbólica, quem pode tentar sem ser exposto ao riso, e como isso se organiza por regras tácitas e por rotinas institucionais. Quando a presença é assimetricamente distribuída, a igualdade permanece como enunciado abstrato e a quadra funciona como princípio prático de seleção e silenciamento (Scott, 1995; Altmann, 2015; Maldonado; Neira, 2022).

A segunda dimensão é a autoria. Participar, na perspectiva freireana, significa sair da posição de adaptação ao “já dado” e assumir-se como sujeito que nomeia problemas, propõe

critérios e decide coletivamente os modos de fazer (Freire, 1996). No âmbito desta tese, a autoria refere-se à capacidade discente de intervir no currículo vivido, negociar regras, revisar rotinas, redistribuir responsabilidades e transformar o que parecia “natural” em objeto de debate público.

É nesse deslocamento, da regra como imposição para a regra como pacto, que os círculos dialógicos ganham densidade pedagógica. Eles reconfiguram a aula como espaço público de decisão, em que a palavra não apenas descreve a realidade, mas abre possibilidades de reescrita do jogo (Freire, 1987; hooks, 2013; hooks, 2020).

A terceira dimensão é o reconhecimento. Participação supõe que a presença e a autoria sejam acompanhadas de valor público, ser levado a sério, ter competência reconhecida, não ser reduzido a estereótipos, poder errar e aprender sem humilhação. O reconhecimento opera no plano simbólico e afetivo do currículo, pois define quem “tem lugar” na quadra, quem é considerado legítimo para liderar, para falar, para arbitrar, para criar, e quem é tratado como corpo fora de posição.

Em contextos marcados por normas de gênero reiteradas, o reconhecimento tende a ser capturado por padrões de masculinidade hegemônica; por isso, a equidade não se mede apenas por “oportunidades oferecidas”, mas pela redistribuição de prestígio, voz e legitimidade no cotidiano da prática (Connell; Messerschmidt, 2013; Louro, 1997; Altmann, 2015; Maldonado; Neira, 2022).

Nesse sentido, reconhecimento não é elogio individual, mas estatuto público de legitimidade, isto é, ser tomado ou tomada como sujeito e sujeita capaz de aprender, errar e insistir sem humilhação, com voz e autoridade na aula (Freire, 1996; hooks, 2013; Connell; Messerschmidt, 2013; Scott, 1995).

Operacionalmente, essa tríade orienta toda a leitura dos materiais empíricos. Buscamos, em cada subeixo analítico, evidências de como a participação é produzida ou negada por arranjos de tempo, espaço, regras e critérios, e de como ela se desloca quando esses arranjos viram objeto de negociação.

Assim, a participação é lida como índice de justiça curricular, quanto mais presença, autoria e reconhecimento se tornam possíveis para meninas e para corpos historicamente desautorizados, mais a igualdade declarada se aproxima de uma experiência efetiva de direito à aprendizagem no interior da Educação Física escolar (Freire, 1996; hooks, 2013; Maldonado; Neira, 2022).

7.1.3 Primeira tensão: igualdade declarada × currículo vivido

O marco de partida deste capítulo é atravessado por uma primeira tensão analítica. A igualdade declarada, enunciada com relativa fluidez nas respostas do questionário e em falas iniciais, convive com um currículo vivido que organiza a quadra por hierarquias persistentes. Quando estudantes definem igualdade como “direitos iguais”, “todo mundo pode” ou “ninguém deveria ser impedido”, mobilizam uma gramática de justiça formal que sugere neutralidade do acesso e das oportunidades.

Contudo, essa formulação tende a operar no nível do princípio, sem necessariamente alcançar a materialidade das aulas, como quem ocupa o centro, quem decide regras, quem recebe a bola, quem pode errar, quem é alvo de riso e quem permanece na borda. A literatura tem mostrado que, no cotidiano escolar, gênero não aparece apenas como opinião ou “tema”, mas como modo de organizar práticas, distribuindo espaços, tempos, papéis e prestígios, frequentemente sob a aparência de normalidade (Scott, 1995; Louro, 1997; Connell, 2016; Altmann, 2015). Por isso, a igualdade precisa ser lida menos como “princípio” e mais como arranjo verificável de condições, isto é, como justiça curricular praticada na distribuição de tempo, espaço, papéis e critérios (Altmann, 2015; Maldonado; Neira, 2022).

No Encontro 02 – 25.02.2025, essa distância entre igualdade enunciada e currículo vivido se tornou visível por meio de uma ausência que a turma só percebeu quando foi nomeada em voz alta. Depois do vídeo *Invisible Plays*¹², uma estudante sintetizou o incômodo de forma direta: “*Ninguém mencionou a mulher, ninguém falou de uma mulher*”.

O que emerge aqui não é apenas “falta de lembrança”, mas um indicador do que tem sido reconhecido como esportivo e digno de referência e do que foi sistematicamente apagado do repertório que circula na escola. Ao transformar essa ausência em problema público de aula, o círculo deslocou a igualdade do plano abstrato (“todos podem”) para a pergunta concreta sobre visibilidade e reconhecimento (“quem aparece como exemplo, quem some e por quê?”), abrindo espaço para que a turma comesse a tratar participação como direito à aprendizagem com autoria e não como concessão contingente.

Essa distância entre dizer e viver torna-se visível quando as respostas deslocam o

¹² Vídeo da campanha “*Invisible Players*”, produzida para o lançamento da plataforma **espnW** no Brasil, em 2016. Na peça, homens e mulheres são convidados e convidadas a identificar atletas a partir de lances esportivos sem a apresentação de seus nomes ou rostos; ao final, evidencia-se a dificuldade de reconhecimento de atletas mulheres, problematizando sua invisibilização no campo esportivo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XoZrZ7qPqio>.

foco do “dever ser” para as rotinas concretas. No questionário, aparecem associações recorrentes entre modalidades e gênero, futebol e futsal como “de menino”, voleibol e ginástica como “de menina”, e relatos de que, nas aulas, a participação tende a se organizar por divisões explícitas ou implícitas, ora pela separação de grupos, ora pela apropriação do espaço por determinados coletivos.

O efeito é que a igualdade é afirmada como valor, mas a participação é experimentada como disputa, pois não basta desejar participar; é preciso ser autorizado ou autorizada a entrar, permanecer e ser reconhecido ou reconhecida. Esse mecanismo caracteriza o currículo vivido como uma trama de regras tácitas, expectativas e costumes que, embora não apareça como “conteúdo oficial”, regula o que é legítimo na quadra e para quem (Maldonado; Neira, 2022; Vieira; Silva, 2019; Prodócimo; Souza, 2023).

A igualdade declarada pode funcionar como discurso de consenso que encobre assimetrias, porque, se “todos podem”, eventuais exclusões tendem a ser lidas como falta de interesse, baixa habilidade ou escolha individual. Porém, o material empírico sugere que a “escolha” é frequentemente produzida por condições, como medo de exposição, experiência anterior de ridicularização, jogos de contato que operam como prova de virilidade, avaliação centrada em desempenho e punição, além de infraestrutura desigual que amplifica constrangimentos corporais.

Ou seja, o que aparece como decisão pessoal muitas vezes é resultado de uma ordem prática que distribui riscos e constrangimentos de forma desigual e que recai com especial intensidade sobre meninas e sobre corpos historicamente colocados em posição de menor legitimidade esportiva (Connell, 2003; Altmann, 2015; Timóteo, 2019; Poloni; Furlan, 2022; Rios; Macedo, 2023).

Por isso, a análise assume que igualdade não se verifica apenas por declarações, mas pela configuração das condições de participação. Sob a ótica freireana, trata-se de compreender que valores só se tornam prática quando se tornam rotina, e que a justiça depende de publicizar e negociar critérios, como quem fala, quem decide, quem ocupa o espaço, o que conta como aprender e como ser reconhecido ou reconhecida (Freire, 1987; 1996).

Em diálogo com hooks, a aula torna-se um espaço político quando permite que sujeitos historicamente silenciados tenham voz e autoridade pública para intervir nas regras do convívio e do conhecimento (hooks, 2013; hooks, 2020). Assim, esta primeira tensão delimita o problema central do capítulo, que consiste em compreender como converter igualdade declarada em experiência concreta, deslocando o currículo vivido por meio de procedimentos

de autoria compartilhada e de publicização de pactos que reorganizam tempos, espaços, regras e responsabilidades na Educação Física escolar.

7.2 O que restringe a participação das meninas: mecanismos de exclusão

A leitura integrada do questionário diagnóstico, dos registros em diário de campo, das transcrições dos círculos dialógicos e das produções estudantis permite afirmar que as restrições à participação das meninas não se explicam por “falta de interesse” ou “menor habilidade”, mas por mecanismos de exclusão que operam na própria organização do cotidiano da Educação Física. Esses mecanismos aparecem nos modos de distribuir espaço e tempo de jogo, nos regimes de seleção de conteúdos e de avaliação, e nas normas de gênero que regulam quem pode ocupar o centro, errar sem humilhação e ser reconhecida como legítima na quadra.

Tais mecanismos atuam como currículo vivido, entendido como um conjunto de rotinas e expectativas que, mesmo quando não é declarado como “regra”, produz autorização seletiva e converte a igualdade enunciada em experiência desigual (Scott, 1995; Louro, 1997; Connell, 2003; Altmann, 2015; Maldonado; Neira, 2022). O que se disputa, portanto, é um regime de reconhecimento, quem entra no jogo com “crédito” para aprender e quem entra sob suspeita, com risco ampliado de humilhação, o que restringe o próprio direito de tentar e insistir na aprendizagem (Connell, 2003; hooks, 2013).

O primeiro mecanismo diz respeito à governança do espaço e do tempo, pois quem controla a quadra controla, em grande medida, as oportunidades de participação. A centralidade do futebol e do futsal, a disputa desigual pela ocupação do centro e a alta visibilidade do espaço, marcada por vigilância, circulação e exposição do erro, compõem um ambiente em que meninas relatam recuo, silêncio corporal e permanência nas bordas, enquanto grupos masculinos se apropriam do espaço com maior segurança e legitimidade.

Quando estudantes afirmam que “a maioria dos meninos pega toda a quadra só para jogar futebol” e quando parte das meninas descreve que “não joga futebol” ou se mantém fora em situações de contato intenso, não se trata de preferência individual isolada, mas de um arranjo territorial generificado que define quem tem “direito de estar” e quem precisa negociar entrada e permanência (Timóteo, 2019; Poloni; Furlan, 2022; Rios; Macedo, 2023). Nesse plano, desigualdades materiais também funcionam como política de presença, modulando vergonha, conforto e continuidade, com efeitos mais intensos para meninas e para corpos já vulnerabilizados por raça, classe e estigma corporal (Akotirene, 2019; Rios; Macedo, 2023).

O segundo mecanismo é pedagógico e institucional e se evidencia na seleção de conteúdo, na organização dos grupos e na cultura avaliativa. As evidências do questionário e dos encontros sugerem que a separação por sexo, explícita ou naturalizada, opera como dispositivo de ordenamento do jogo, como quando se enuncia que “as meninas jogam voleibol e os meninos futsal”, restringindo repertórios e reforçando expectativas de gênero como se fossem “naturais”.

Quando a avaliação se ancora em critérios estreitos de desempenho técnico, em práticas punitivas ou em formas de controle comportamental, amplia-se o custo de errar em público e fortalece-se a autocensura corporal, sobretudo entre quem já ocupa posições periféricas no jogo, como meninas, “não atletas”, corpos gordos e estudantes que não performam feminilidades e masculinidades hegemônicas (Altmann, 2015; Maldonado; Neira, 2022; Vieira; Silva, 2019; Prodócimo; Souza, 2023). O efeito é um paradoxo, porque a aula afirma a igualdade como valor, mas o seu regime prático premia poucos e produz desistências silenciosas, convertendo a participação em privilégio.

O terceiro mecanismo é simbólico e relacional e aparece como normas de gênero em ação, com ênfase nas masculinidades. Os registros de campo e as falas indicam a persistência de estereótipos, a ridicularização de meninas que atravessam fronteiras de gênero e episódios de agressividade e hostilidade em jogos de contato, além de resistências de meninos a práticas associadas ao cuidado e à expressividade. Tais dinâmicas são consistentes com o argumento de que masculinidades hegemônicas organizam hierarquias de prestígio e produzem desqualificação do que é lido como feminino, o que, na quadra, se traduz em monopolização do centro, centralização da fala e policiamento do corpo do outro (Connell, 2003; Devide; Brito, 2021; Louro, 1997).

Esses controles se sustentam por reiteração cotidiana de normas, pelo que se permite, se valoriza e se ridiculariza, produzindo o “normal” como prática repetida que disciplina corpos e escolhas na aula (Butler, 2003; Louro, 2014). Importa sublinhar que esse mecanismo não atua de modo homogêneo, porque gênero se articula à raça, classe e corporalidade, intensificando exposição e dano moral para algumas meninas mais do que para outras, sobretudo quando se somam estigma do corpo, desigualdade social e racismo (Akotirene, 2019; Rios; Macedo, 2023).

Os materiais indicam, assim, que a exclusão se produz por um encadeamento de mecanismos que se reforçam mutuamente. A territorialização do centro e a apropriação desigual do espaço e do tempo de jogo, o regime pedagógico e avaliativo restritivo e o policiamento de

gênero por meio de zombaria, agressividade e autorização seletiva convergem para deslocar meninas para uma participação de baixa autoria, presença intermitente e menor reconhecimento.

Esse encadeamento ajuda a explicar por que a igualdade declarada persiste como discurso enquanto o currículo vivido mantém hierarquias. É a partir dessa leitura que os subitens seguintes detalham como tais mecanismos se materializam na infraestrutura e nos arranjos institucionais, na organização pedagógica e na cultura avaliativa e nas masculinidades em ação, preparando o terreno para compreender, na sequência, que deslocamentos se tornam possíveis quando regras, papéis e critérios deixam de operar como rotinas tácitas e passam a ser negociados publicamente na aula (Freire, 1996; hooks, 2013; hooks, 2020; Maldonado; Neira, 2022).

7.2.1 Infraestrutura e visibilidade: condições materiais e simbólicas da permanência

A participação das meninas não é definida apenas por “vontade” ou “habilidade”, mas por condições concretas que autorizam ou desautorizam certos corpos a permanecerem no centro da aula. Quando a quadra está situada em um ponto de circulação intensa e exposta a olhares constantes, e quando equipamentos, marcações e suportes de cuidado corporal, como vestiários e banhos, são desiguais, o espaço deixa de ser apenas cenário e passa a operar como princípio prático de seleção. Nessa perspectiva, infraestrutura e organização espacial incidem como currículo vivido, pois modulam vergonha, segurança, erro possível e reconhecimento, dimensões decisivas para a justiça curricular em Educação Física (Altmann, 2015; Louro, 2014; Maldonado; Neira, 2022; Rios; Macedo, 2023).

No diário de campo do terceiro encontro, a quadra aparece descrita como um espaço “na entrada da escola”, cercado por setores administrativos e salas de aula, com fluxo contínuo de pessoas, produzindo uma aula sob visibilidade elevada e sensação de vigilância. Nessa configuração, a exposição do corpo e do desempenho não se distribui igualmente. Para meninas que já carregam inseguranças e histórias de julgamento, errar em público tende a custar mais, porque o erro pode ser convertido em constrangimento e desqualificação, especialmente quando o ambiente é atravessado por comentários e disputas por centralidade (Connell, 2003; Timóteo, 2019; Poloni; Furlan, 2022).

No Encontro 02 – 25.02.2025, a visibilidade do espaço de jogo apareceu como elemento que atravessa a participação das meninas, não apenas como cenário, mas como fator

que intensifica risco, vigilância e medo do erro. Ao relatarem a disputa cotidiana pelo espaço, as meninas registraram que insistir na quadra pode ser interpretado como provocação, recebendo como resposta ameaças que operam como expulsão informal: “vão levar bolada se continuar lá”.

Essa microcena ajuda a compreender por que, em contextos de alta exposição, participar implica um custo social adicional, o erro deixa de ser parte do aprender e passa a ser risco de ridicularização e punição. Quando a aula traz essa experiência para o centro da análise, a infraestrutura deixa de ser apenas “ter ou não ter quadra” e passa a incluir o modo como o espaço é socialmente governado, quem pode permanecer sem medo e quem aprende a recuar para evitar conflito.

Esse efeito também se manifesta na forma de vestir, em situações de maior visibilidade, algumas meninas tendem a adotar estratégias de autoproteção por meio do vestuário, preferindo peças mais largas, sobreposições ou evitando roupas que marquem o corpo, não como “ vaidade” ou detalhe secundário, mas como resposta à possibilidade de sexualização, avaliação e chacota, o que evidencia que o controle social incide simultaneamente sobre o corpo que joga e sobre o corpo que aparece. Nesses termos, a escolha do que vestir integra a economia do risco de “ser vista” e de “ser comentada”, operando como indicador sensível de como o espaço escolar regula presença, respeitabilidade e legitimidade de participação das meninas nas práticas corporais (Louro, 2014; hooks, 2013; Connell, 2003).

A consequência pedagógica é direta, pois se restringe o direito de tentar, condição elementar do direito à aprendizagem. Essa leitura se reforça nas falas dos círculos dialógicos, quando a desigualdade é nomeada como falta de acolhimento e clima de hostilidade no próprio espaço de jogo, como se expressa na afirmação de que “as meninas têm vontade de jogar, mas falta acolhimento... os meninos excluem as meninas”. A cena desloca o foco de uma suposta “baixa participação feminina” para o modo como a quadra é socialmente regulada. Não se trata apenas de quem entra no jogo, mas de como se entra, com que proteção simbólica, e com que custo emocional para sustentar presença diante de olhares, piadas e recusas (hooks, 2013; Louro, 2014; Devide; Brito, 2021).

A desigualdade material também aparece quando a turma problematiza vestiários e banheiros. A distribuição de chuveiros e as regras tácitas sobre quem “pode” se lavar após atividade intensa produzem constrangimento e sensação de injustiça, sobretudo para meninas, para quem suor, cheiro e exposição corporal são mais facilmente convertidos em julgamento moral. Em chave interseccional, a falta de condições de cuidado pós-aula e de privacidade eleva

o custo de permanência para meninas de classes populares e para corpos estigmatizados, tornando a precariedade material um fator direto de exclusão simbólica e de retraimento na participação (Akotirene, 2019; Rios; Macedo, 2023).

Assim, infraestrutura e visibilidade tornam-se mecanismos de exclusão não apenas porque “faltam recursos”, mas porque os recursos existentes e sua organização produzem desigualdades verificáveis de presença, autoria e reconhecimento, deslocando a igualdade declarada para uma experiência seletiva de aprendizagem (Scott, 1995; Maldonado; Neira, 2022; Rios; Macedo, 2023).

7.2.2 Organização pedagógica e cultura avaliativa: risco social do erro e punição

A participação das meninas não é restringida apenas por “preferências” ou por maior ou menor gosto pelo esporte, mas pelo modo como a aula é organizada e pelo tipo de avaliação que a sustenta. Quando tempo, agrupamentos, regras e critérios de nota se estruturam para premiar o desempenho de poucos, o erro deixa de ser parte do aprender e passa a funcionar como marcador de exposição pública e desautorização. Nessa gramática, a igualdade declarada convive com um currículo vivido em que certos corpos entram no jogo com crédito, enquanto outros precisam provar, a cada aula, que “merecem” estar no centro (Altmann, 2015; Timóteo, 2019; Maldonado; Neira, 2022).

No diário de campo, um episódio do Encontro 6 explicita esse mecanismo. Diante da não entrega de atividades por parte de alguns estudantes, circulou entre a turma a justificativa de que as tarefas vinculadas à pesquisa “não teriam nota”. Com o professor regente presente, o equívoco foi desfeito e ele reafirmou que as entregas seriam consideradas na composição da média do bimestre, atribuindo pontuação como reconhecimento à participação.

No início do encontro, foi necessário retomar uma questão sensível envolvendo a não entrega das atividades por parte de alguns estudantes. [...] o professor [...] confirmou que as atividades entregues serão, sim, consideradas na composição da média do bimestre, com atribuição de um ponto para quem efetivamente participar. [...] declarou que, além do ponto adicional para quem entregar as atividades, quem não o fizer terá um ponto retirado da média (Diário de campo, Encontro 6, grifos nossos).

A passagem evidencia como a pontuação, embora apresentada inicialmente como incentivo, é rapidamente reposicionada como ameaça disciplinar, deslocando o foco do processo formativo para a sanção. Esse enquadramento tende a reorientar o sentido da participação, que deixa de se vincular à adesão crítica e à autonomia e passa a operar sob a

lógica do medo e do controle. Em perspectiva freireana, tal inflexão tensiona a coerência entre discurso e prática, pois educar supõe criar condições em que o erro se converta em oportunidade de reflexão, e não em mecanismo de exclusão ou afastamento (Freire, 1996). Nesse caso, a resposta punitiva emerge como reação ao desgaste provocado pelo descompromisso e pela tentativa de transferir responsabilidade, mas produz o risco pedagógico de fragilizar a construção de uma cultura de responsabilização dialógica e de compromisso coletivo, que é central ao caráter formativo da pesquisa.

Em paralelo, o questionário registra a naturalização da segregação como se fosse organização “normal” da aula, em respostas como “não, as meninas jogam voleibol e os meninos futsal” e “algumas práticas que o professor passa é futebol para os meninos”, o que evidencia que o acesso ao conteúdo já chega filtrado por gênero antes mesmo de qualquer escolha individual. O efeito combinado é didático e simbólico. Meninas e estudantes cuja corporalidade não se ajusta ao padrão esportivo hegemônico tendem a antecipar o custo social de tentar, errar e insistir, retraindo a presença, inibindo a iniciativa e limitando o direito à aprendizagem (Poloni; Furlan, 2022; Prodócimo; Souza, 2023).

Nos círculos dialógicos, essa economia do medo aparece em linguagem direta, conectando avaliação, exposição e retraimento, como na afirmação “eu não pratico esporte porque tenho medo”. Em outra fala, a turma tenta deslocar essa lógica ao afirmar que “não tem que ter vergonha de você fazer o esporte”. Ao serem ditas no espaço coletivo, essas enunciações mostram que o problema não é ausência de vontade, mas um ambiente em que o erro pode virar riso, julgamento e rebaixamento, especialmente para meninas, corpos gordos e estudantes que não performam as feminilidades e masculinidades esperadas. Assim, a cultura avaliativa opera como mecanismo de regulação, porque define quem pode arriscar, quem pode falhar sem humilhação e quem permanece sob suspeita, produzindo desigualdade de participação como desigualdade de aprendizagem (Connell, 2003; Louro, 2014; hooks, 2013).

Do ponto de vista da justiça curricular, a densidade do achado está em reconhecer que critérios e rotinas avaliativas não apenas “medem” aprendizagem, mas a produzem ao distribuir reconhecimento e legitimidade. Quando a avaliação se organiza como sanção, ela não apenas registra desempenhos, mas fabrica desistências e silenciamentos; quando se torna formativa e publicizada, ela pode reabrir o erro como condição pedagógica do aprender (Maldonado; Neira, 2022; hooks, 2013).

No Encontro 03 – 10.03.2025, a desigualdade de participação apareceu não como ausência física das meninas, mas como presença esvaziada de autoria, quando o jogo organiza

ações e decisões em torno de poucos corpos. Ao avaliar a vivência, uma estudante descreveu o lugar que lhe coube no fluxo do jogo: *“Eu não peguei nenhuma bola. Apenas fiquei lá para tentar interromper a bola para não fazer cesta”*.

A frase condensa um mecanismo silencioso, estar no jogo sem tocar, sem decidir e sem experimentar o “direito de tentar” desloca a participação para uma função defensiva, frequentemente invisível e pouco reconhecida. É nesse ponto que a cultura do julgamento do erro, quando errar vira vergonha, articula-se com a própria organização pedagógica do jogo, se a menina não recebe a bola, ela não erra “em público”, mas também não aprende; se insiste, corre o risco do comentário, do riso e da desautorização. Ao trazer essa assimetria para o debate, a aula começa a produzir critérios formativos e públicos para a participação, deslocando a avaliação do “quem faz ponto” para “quem teve chance real de agir, tentar, errar e aprender”.

Em propostas críticas de Educação Física, deslocar a avaliação de uma lógica punitiva para uma lógica formativa implica reorientar o valor do jogo, incorporando critérios múltiplos e publicamente negociados, nos quais participação, cooperação, comunicação e cuidado tenham estatuto de aprendizagem e não de concessão. É nesse ponto que a intervenção com círculos dialógicos tensiona o regime do medo e reposiciona a aula como espaço em que o erro volta a ser pedagógico, condição para que meninas não apenas “entrem”, mas permaneçam, liderem e sejam reconhecidas em igualdade substantiva e não apenas formal (Freire, 1996; Maldonado; Neira, 2022; Lopes; Nogueira; Maldonado, 2023; hooks, 2020).

Em algumas passagens do percurso empírico, a restrição da participação não se manifestou pela recusa aberta à aula, mas por formas mais sutis de afastamento, nas quais a presença física não se convertia, necessariamente, em inserção efetiva nas experiências propostas. Havia situações em que determinadas estudantes permaneciam na quadra, acompanhavam parcialmente a dinâmica, mas evitavam se engajar de modo mais ativo nas ações coletivas, sobretudo quando a prática se organizava sob forte exposição ao erro, comparação de desempenhos ou risco de ridicularização.

Tal movimento pode ser aproximado do que Souza (2024) denomina “evasão presencial” nas aulas de Educação Física, isto é, modos de afastamento que não se expressam pela ausência formal, mas pela limitação concreta das possibilidades de participação. No contexto desta pesquisa, esse fenômeno não foi compreendido como falha individual ou simples desinteresse, mas como efeito de relações pedagógicas e culturais atravessadas por vergonha, desigualdade, receio de exposição e fragilidade do pertencimento.

Nessa direção, a baixa participação deixa de ser lida como dado espontâneo do

comportamento discente e passa a ser compreendida como produção relacional da própria aula, o que exige considerar, de modo mais direto, o peso das normas de gênero e das masculinidades em ação na distribuição desigual do reconhecimento, da confiança e do direito de errar.

7.2.3 Normas de gênero e masculinidades em ação: prestígio, controle e ridicularização

A restrição à participação das meninas ganha forma própria quando normas de gênero se tornam prática cotidiana na quadra, organizando prestígio, controle e ridicularização como mecanismos que selecionam quem pode ocupar o centro com legitimidade. No diário de campo, aparecem cenas em que a disputa pelo jogo se confunde com demonstrações de virilidade, elevando força, velocidade e contato como moedas de reconhecimento e, ao mesmo tempo, produzindo intimidação dirigida às meninas:

Outro relato importante foi o de uma menina que afirmou que “na hora da gente pegar a bola, (menino) fica querendo bater na perna, na nossa perna, que é sensível para machucar a gente de propósito”. Isso aponta para um tipo de violência simbólica e física que pode estar presente nas interações esportivas, reforçando a exclusão das meninas. A professora-pesquisadora explicou a diferença entre um confronto acidental e uma violência proposital, ressaltando a importância do respeito e da segurança para que todos possam participar das atividades de forma equitativa (Diário de campo, Encontro 3, grifos nossos).

O excerto evidencia que a desigualdade não se limita à distribuição formal de oportunidades, mas se produz também em microdinâmicas de controle corporal e intimidação, nas quais a virilidade se afirma como norma de reconhecimento no jogo. Esse tipo de ocorrência não é episódio isolado, pois sinaliza uma pedagogia informal do corpo em que a aula e o intervalo funcionam como arenas de prova e hierarquização entre meninos, e em que meninas entram sob risco aumentado de exposição e desautorização (Connell, 2003; Devide; Brito, 2021).

Nessa chave, a quadra opera como espaço de atualização de masculinidades hierarquizadas (Connell, 2003), de produção cotidiana de normas de gênero que disciplinam corpos e condutas (Louro, 2014) e de restrição concreta das condições de participação e pertencimento, tensionando a possibilidade de uma prática pedagógica fundada na escuta, na segurança e na dignidade de todos e de todas (hooks, 2013).

Nos círculos dialógicos, a norma aparece nomeada em forma de justificativa e de hábito, como se observa no excerto a seguir, no qual a separação generificada das práticas é enunciada como costume e a hierarquia de desempenho é parcialmente naturalizada:

Um deles respondeu que foi “normal”, mas ao ser indagado sobre o que significava essa normalidade, não conseguiu explicar. [...] Outro menino afirmou que “menino com menino se entende mais”, enquanto outro disse que “é acostumado a jogar com menino, por isso que eu me entendo mais com os meninos do que com as meninas”. [...] Um dos momentos mais reveladores da discussão ocorreu quando um estudante afirmou que “a inteligência no futebol é diferente, os meninos são mais inteligentes que as meninas no futebol”. Ao ser questionado [...] sobre o motivo dessa diferença, ele respondeu: “Porque joga todo dia, né?” (Diário de campo, Encontro 2, grifos nossos).

Esses enunciados não expressam apenas preferências; eles operam como racionalizações cotidianas que legitimam fronteiras morais do aceitável e regulam quem pode ocupar, com reconhecimento, certos lugares no jogo. Ao mesmo tempo, deslocam a desigualdade para uma suposta diferença individual e obscurecem desigualdades de acesso, incentivo e experiência.

Também no plano da expressividade corporal, a vigilância e o medo da desqualificação pública aparecem como reguladores da participação, como mostra o excerto abaixo:

Na segunda atividade, que envolvia música e movimento, surgiram outras resistências, especialmente por parte dos meninos. [...] um deles respondeu: “Eu sou inseguro, tive vergonha”. [...] Um estudante respondeu: “Se for para dançar, tem que ser só para os amigos acolá”. Outra menina observou que “acho que se fosse só a nossa sala, sem o povo tá olhando, talvez eles se sentiriam mais à vontade para fazer as gracinhas deles e tal” (Diário de campo, Encontro 2, grifos nossos).

Nesse regime, ridicularização e vigilância funcionam como mecanismos de policiamento, produzindo um currículo vivido atravessado por medos, no qual certos movimentos são evitados antes mesmo de serem experimentados (Butler, 2003; Louro, 2014; Connell, 2003; hooks, 2013).

Ainda no Encontro 02 – 25.02.2025, a turma explicitou como normas de gênero se materializam na forma de posse do espaço e de silenciamento rotineiro das meninas. Quando relatam que os meninos “mandam” na quadra e que, ao buscar mediação, ouvem “Deixa assim, depois a gente conversa... E nunca resolve”, as estudantes descrevem uma engrenagem de estabilização da desigualdade, o conflito é adiado até desaparecer, e com ele desaparece também o direito de permanência delas no centro do jogo.

Na mesma sequência, surge a intimidação corporal como linguagem de território, “vão levar bolada”, que regula quem pode ocupar o espaço sem medo. Lida como “currículo vivido”, essa microcena mostra que a exclusão não depende de uma proibição formal, ela se sustenta em um conjunto de práticas e omissões que naturalizam a centralidade masculina e deslocam as meninas para uma participação sob risco. É por isso que, aqui, o problema não é

apenas “misturar” times, mas transformar tempo, espaço e critérios em matéria de negociação pública, com pactos que interrompam a rotina do “nunca resolve”.

O questionário confirma a distribuição simbólica que sustenta esse arranjo. Quando perguntados sobre esportes associados a homens, predominam futebol, basquete e lutas; quando a associação é às mulheres, aparecem com frequência voleibol e ginástica, muitas vezes acompanhadas de imagens de leveza e estética.

Mesmo quando surgem enunciados de neutralização, como “não existe isso” e “cada um escolhe seu esporte”, eles convivem com relatos de restrição e zombaria, como “os meninos zombam da gente” e “não me deixaram jogar altinha”, indicando que a liberdade proclamada não se realiza de modo equivalente para todos os corpos. O resultado é uma autorização seletiva. Alguns entram no jogo com reconhecimento antecipado; outros entram como exceção que precisa provar valor, e a prova costuma vir acompanhada de julgamento (Altmann, 2015; Timóteo, 2019; Silveira; Dias, 2019).

No enfoque interseccional, essas normas não operam isoladamente, porque gênero se enreda com raça, classe, corporalidade e sexualidade, ampliando vulnerabilidades para meninas negras, estudantes de classes populares, corpos gordos e dissidências de gênero e sexualidade, que acumulam camadas de exposição e de deslegitimação. Essa lente contribui para compreender por que a mesma cena de ridicularização não pesa igual para todos, pois ela se combina com racismo, desigualdade social e estigma corporal, intensificando o dano moral e o recuo na participação para algumas meninas mais do que para outras (Akotirene, 2019; Rios; Macedo, 2023; Connell, 2003).

Assim, a masculinidade hegemônica não apenas organiza hierarquias entre meninos, mas projeta efeitos sobre o conjunto da turma, modulando quem se sente autorizado a falar, liderar, errar e insistir, e quem aprende a se retirar para evitar humilhação (Connell, 2003; Deive; Brito, 2021; hooks, 2013).

Infraestrutura e alta visibilidade ampliam a exposição do corpo e do erro; a organização pedagógica e a cultura avaliativa transformam o erro em risco social; e normas de gênero em ação distribuem prestígio e ridicularização como forma de controle. Quando esses três eixos se combinam, a quadra se torna um espaço em que poucos ocupam o centro com crédito e muitos participam sob suspeita. As meninas, sobretudo as que acumulam marcadores de desigualdade, são empurradas para posições de baixa visibilidade, com menor tempo de ação e menor reconhecimento.

A igualdade declarada permanece como discurso, enquanto o currículo vivido

regula presenças e silencia iniciativas. O efeito final é a restrição do direito à aprendizagem, não por ausência de capacidade, mas por um conjunto articulado de condições materiais, organizacionais e simbólicas que seleciona quem pode aprender com segurança e dignidade (Altmann, 2015; Connell, 2003; Akotirene, 2019; hooks, 2013).

7.3 O que amplia participação e pertencimento (estratégias pedagógicas)

Se, nas seções anteriores, a participação apareceu restringida por mecanismos que combinam exposição, risco social do erro e hierarquias de prestígio, aqui ela se torna analisável pelo avesso, isto é, como a turma amplia presença e pertencimento quando certos arranjos são deliberadamente reconfigurados. A leitura integrada do diário de campo, das falas nos círculos e das produções estudantis indica que a ampliação não decorre apenas de “boa vontade” individual, mas de condições pedagógicas que redistribuem tempo, voz e legitimidade.

À luz de Freire, trata-se de converter problemas do convívio em matéria de currículo, deslocando o “já dado” para pactos discutíveis e revisáveis; e, com hooks, sustentar uma ética de aula que proteja a fala, o direito de aprender e a dignidade de quem historicamente foi empurrado às bordas do reconhecimento (Freire, 1996; hooks, 2013; 2020).

Nesses momentos, o que muda não é somente o conteúdo, mas o regime de reconhecimento que organiza a aula, deslocando a centralidade do desempenho físico e da força para critérios públicos de convivência, cooperação, comunicação e cuidado. Em termos de justiça curricular, trata-se de produzir condições para que mais estudantes entrem no jogo com segurança, permaneçam nele e tenham sua participação reconhecida como aprendizagem, e não como concessão (Freire, 1996; hooks, 2013; Maldonado; Neira, 2022).

Um primeiro eixo de ampliação é a construção de um espaço público de palavra e decisão, no qual a turma passa a nomear desigualdades, disputar significados e propor rearranjos. No diário, aparecem episódios em que a mediação docente (da pesquisadora) transforma situações-limite em problemas coletivos de aula, deslocando a culpa individual para a análise do modo como a prática foi organizada.

Nas rodas, essa mudança se materializa quando estudantes identificam o que os afasta do jogo, como medo de errar, vergonha do corpo, zombarias e desigualdade no uso da quadra, e produzem proposições concretas de reorganização. O questionário dialoga com esse movimento ao mostrar que, embora haja forte adesão a discursos de igualdade, as sugestões de mudança tendem a recair sobre regras mais justas, divisão de tempo e espaço e enfrentamento

de comentários ofensivos, indicando um entendimento coletivo de que as desigualdades são produzidas e sustentadas pela própria organização do jogo e da aula.

Quando a aula incorpora esse entendimento como matéria curricular, a participação deixa de ser um atributo individual e passa a ser um objeto de negociação pedagógica, aproximando linguagem de direitos e condições efetivas de presença e reconhecimento (Altmann, 2015; Freire, 1996; hooks, 2020).

Um segundo eixo é o redesenho de regras e papéis, de modo que o acesso ao jogo não dependa da posse informal do espaço nem do prestígio corporal já acumulado. Nos registros de campo, as vivências em que a turma estabelece combinados de participação e alterna funções de liderança reduzem a concentração de decisões e distribuem oportunidades de protagonismo.

Nas falas, essa redistribuição aparece como sensação de “ficar mais justo”, porque o jogo deixa de ser capturado por quem já domina e passa a exigir circulação de ações e responsabilidades. Nas produções estudantis, campanhas e slogans enfatizam a ideia de direito e de respeito, sinalizando que a ampliação de pertencimento se vincula a um ambiente em que a presença não é tolerada, mas validada.

A literatura ajuda a interpretar esse efeito ao indicar que, quando critérios e regras se tornam públicos e compartilhados, diminui a arbitrariedade do reconhecimento e aumenta a possibilidade de permanência de quem antes se retirava para evitar constrangimento (Aquad, 2018; Deive; Brito, 2021; hooks, 2013).

Um terceiro eixo envolve a diversificação do que conta como “participar bem”. Em vez de medir a participação apenas por performance técnica, as aulas que ampliam o pertencimento reconhecem dimensões como comunicação, leitura de jogo, cooperação, criatividade e cuidado.

No diário, esse deslocamento aparece quando situações de jogo são retomadas para discutir escolhas, circulação, apoio e respeito, e não apenas acertos e erros motores. Nas rodas de conversa, estudantes conseguem identificar que a aula melhora quando há incentivo para tentar sem humilhação e quando atitudes de exclusão são tratadas como problema coletivo. O questionário reforça a importância desse deslocamento ao revelar que muitas restrições se ligam ao medo de errar e a comentários hostis, indicando que o pertencimento depende menos de “gostar” de esporte e mais de sentir-se seguro para aprender.

Ao reconhecer múltiplas formas de sucesso, a aula enfraquece uma meritocracia estreita que costuma produzir vencedores fixos e desistentes recorrentes, reorientando o valor do jogo para aprendizagens verificáveis de convivência e responsabilidade partilhada (Altmann,

2015; Connell, 2003; Deivide; Brito, 2021; Maldonado; Neira, 2022).

Um quarto eixo, transversal aos anteriores, diz respeito à produção de pertencimento por meio de referências, linguagem e proteção relacional. Quando a turma analisa narrativas midiáticas, debate desigualdades e visibiliza trajetórias de mulheres e de pessoas LGBTQIAPN+, amplia-se o repertório de identificação e reduz-se o isolamento de quem não se vê representado no imaginário esportivo dominante.

No diário, essa ampliação aparece quando aprendentes conseguem falar de racismo, exclusão e violência simbólica sem que o tema seja reduzido a moralismo individual; nas rodas, quando a convivência passa a ser tratada como conteúdo e não como “comportamento”; e nas produções, quando campanhas se tornam formas de autoria sobre o que a escola deve reconhecer. Esse movimento tem densidade política porque reconfigura o estatuto do corpo na aula, que deixa de ser apenas corpo a avaliar e passa a ser corpo a reconhecer e proteger para que possa aprender com dignidade (Goellner, 2010; Wenzel; Athayde; Lara, 2020; hooks, 2020).

Os materiais revelam que participação e pertencimento se ampliam quando a aula se organiza como um regime de decisões partilhadas, regras e papéis redistribuídos e critérios públicos de reconhecimento, capazes de reduzir o risco social do erro e interromper a captura do espaço por hierarquias de gênero.

Nesses contextos, as meninas não “participam mais” porque foram simplesmente convidadas, mas porque passam a encontrar condições de permanência, autoria e legitimidade. É nesse deslocamento, do convite abstrato para a reorganização concreta do jogo escolar, que a experiência com círculos dialógicos ganha força como estratégia de justiça curricular, convertendo a linguagem de igualdade em práticas verificáveis de presença e reconhecimento (Freire, 1996; hooks, 2013; Maldonado; Neira, 2022).

7.3.1 Círculos dialógicos: agenda compartilhada, voz e publicização de critérios

Os círculos dialógicos operaram como uma estratégia pedagógica capaz de deslocar a aula do modelo em que a pauta e os sentidos do conteúdo chegam prontos para um arranjo em que a turma passa a participar da definição do que importa discutir, por que e com quais consequências para a vida na quadra.

No diário de campo do Encontro 02, quando as estudantes e os estudantes foram instigados a eleger temáticas relevantes para a Educação Física, emergiu uma agenda construída

com a turma, articulando estereótipos de gênero e preconceito no esporte, desigualdade de oportunidades, racismo e desigualdade social, impactos psicológicos e inclusão de pessoas trans e LGBTQIA+.

Esse deslocamento encontra sustentação no próprio marco de partida do questionário, no qual uma parcela das respostas já apontava a necessidade de conversar, debater e realizar ações formativas para tornar as aulas mais justas, sinalizando que, antes mesmo da intervenção, havia uma demanda por linguagem pública sobre igualdade e respeito.

Ao aproximar pauta e experiência vivida, o círculo funciona como prática de leitura do mundo e de codificação de situações concretas, favorecendo a passagem do “discurso sobre igualdade” para problemas nomeáveis e discutíveis no espaço coletivo (Freire, 1987; Freire, 1996; hooks, 2013). O ganho teórico aqui é a práxis, porque a palavra não se encerra no diagnóstico e se desdobra em decisão coletiva, responsabilização e reescrita de regras e práticas na quadra (Freire, 1987; Freire, 1996).

Além de compartilhar a agenda, os círculos organizaram a participação como direito de voz e como regra de convivência, produzindo condições de fala que tensionam hierarquias habituais da quadra. Na avaliação final, quando a turma descreve o que aprendeu, aparece de forma explícita a normatização do turno de fala, registrada na afirmação “dá um de cada vez para falar”, acompanhada da ênfase de que é preciso “respeitar o que o outro pensa e fala”. Essa materialidade do diálogo é central, porque não se trata apenas de “dar espaço” abstratamente, mas de instituir um modo de escuta e de tomada de palavra que reduz interrupções, constrangimentos e disputas por prestígio.

Para que essa abertura da palavra não se convertesse em “mérito de fala” (em que quem tem mais prestígio ocupa mais tempo) ou em exposição desigual de meninas e estudantes menos legitimados ou legitimadas, o círculo foi sustentado por rotinas simples de proteção do diálogo. Em primeiro lugar, o turno de fala foi tratado como direito pedagógico, e não como disputa, quando surgiam interrupções, ironias ou tentativas de conduzir o grupo à força, a mediação explicitava o limite ético e devolvia o foco à justificativa e à escuta.

Em segundo lugar, as discussões eram fechadas com sínteses públicas do que havia sido pactuado, para que o acordo não ficasse no “dito” do momento, mas se tornasse referência comum. E, por fim, esses pactos retornavam no encontro seguinte como devolutiva, não para “cobrar comportamento”, mas para verificar se as regras combinadas estavam, de fato, reorganizando a experiência de jogo. Essa descrição é decisiva para compreender o círculo como arranjo pedagógico, ele não é apenas espaço de opinião, mas dispositivo que produz

critérios públicos de convivência e participação, impedindo que a aula seja governada por prestígio, medo ou silenciamentos.

Em termos pedagógicos, o círculo produz uma redistribuição situada de autoridade, na qual a palavra não é recurso secundário da aula, mas parte da própria aprendizagem e do reconhecimento público, aproximando-se da compreensão freireana de participação como relação entre fala, escuta e ação, e da defesa de hooks de uma pedagogia engajada que transforma sala e quadra em espaços éticos de dignidade e presença (Freire, 1996; hooks, 2013; hooks, 2020).

Esse processo também operou pela publicização de critérios, isto é, por tornar discutíveis e compartilháveis as regras que definem o que conta como participação, o que é considerado legítimo, quem pode errar e continuar pertencendo ao jogo. No diário de campo do Encontro 02, o próprio encaminhamento para os círculos futuros já indica uma orientação para sustentar a participação como processo, exigindo paciência, compromisso coletivo e criação de condições para que mais pessoas entrem na conversa.

Em paralelo, o questionário indica que, entre as sugestões de mudança, reaparecem pedidos de reorganização de regras, divisão mais justa do espaço e do tempo e enfrentamento de desrespeitos, elementos que evidenciam que “participar” não é apenas estar presente, mas participar sob critérios percebidos como justos. Publicizar critérios, portanto, é condição de justiça curricular, porque torna visível quem fala, quem decide e como se reconhece a participação, reduzindo arbitrariedades do prestígio esportivo e abrindo caminho para ajustes coletivos no cotidiano da aula (Maldonado; Neira, 2022).

Os círculos dialógicos contribuíram para transformar a participação em objeto de reflexão e negociação coletiva, articulando agenda compartilhada, direito de voz e critérios explicitados de convivência e reconhecimento. É nessa combinação que a equidade deixa de ser um preceito geral e passa a ganhar verificabilidade no cotidiano, pois a turma é chamada a tornar públicas as regras do convívio, os limites do aceitável e os parâmetros do que vale como participação. Esse movimento abre caminho para reorganizações práticas desenvolvidas nas vivências corporais, aprofundadas no subitem seguinte, nas quais se observam tensões, resistências e deslocamentos no regime de reconhecimento da turma (Freire, 1987; hooks, 2020; Maldonado; Neira, 2022).

7.3.2 Frisbee e redesenho de regras e papéis: pluralização do que vale no jogo

No Encontro 08 – 14.04.2025, a escolha do *Ultimate Frisbee* foi introduzida não como “mais uma modalidade”, mas como um conteúdo capaz de reorganizar critérios do jogo e da convivência. Ao perguntar quem já tinha jogado, a resposta revelou novidade e curiosidade, “*Só vi em filme*”, indicando que o repertório prévio não estava concentrado nos mesmos estudantes que normalmente dominavam o futsal.

Esse ponto é pedagógico, quando quase todos começam do mesmo lugar, o jogo abre uma janela para redistribuir confiança e possibilidade de aprender. Além disso, uma característica central do *Ultimate* foi explicitada desde o início, trata-se de um jogo sem árbitro, no qual as decisões e conflitos exigem diálogo e autorregulação entre jogadores e jogadoras.

Assim, comunicar, negociar e reparar deixam de ser “comportamentos desejáveis” e passam a compor a própria lógica do jogo. Essa inteligibilidade é importante para o leitor porque mostra por que o frisbee foi escolhido, ele funciona como laboratório em que equidade pode ser exercida como procedimento, pela forma do jogo, e não apenas defendida como princípio.

A entrada do *Ultimate Frisbee* no percurso da intervenção funcionou como um deslocamento didático deliberado. Trata-se de um esporte de invasão jogado com disco, em geral sem contato corporal intencional e com forte ênfase na auto arbitragem e no “espírito do jogo” o que desloca a regulação da partida para a responsabilização coletiva, a comunicação e a negociação entre os participantes e as participantes (Martins; Moura, 2019; Martins *et al.*, 2022).

Em contraposição à lógica de centralidade do futebol e do rendimento, a turma foi convidada a experimentar um jogo menos capturado por hierarquias tradicionais de força, velocidade e contato, com ênfase na circulação do disco, na organização tática por apoios e na construção de acordos em situação de jogo, elementos que, na tematização didática, favorecem o acolhimento de temas contemporâneos e a problematização de normas de convivência na aula (Martins *et al.*, 2022).

O que produz equidade não é o conteúdo em si, mas o desenho pedagógico que redistribui oportunidades e redefine o que conta como aprender, deslocando o centro do rendimento para critérios múltiplos e pactuados, o que aproxima justiça curricular e experiência concreta de participação (Maldonado; Neira, 2022; Altmann, 2015; hooks, 2013).

No registro de campo do encontro, após a socialização das regras inclusivas, a turma

seguiu para a quadra e realizou a vivência com engajamento amplo, embora com permanências de dispersão e não participação de alguns estudantes, o que reforça que a ampliação da presença depende de mediação, tempo e acompanhamento fino do clima do grupo.

O ponto analítico, aqui, é que a aula deixa de tratar “participação” como traço individual e passa a construí-la como efeito de um arranjo observável, como quem toca no disco, quem decide, quem fala, quem erra sem humilhação e quem é reconhecido como parte do jogo.

Esse arranjo se materializa nas próprias regras produzidas e pactuadas com a turma. Entre elas, aparecem limitação de passos com o disco, proibição de contato físico, exigência de passes e, sobretudo, a definição de que o ponto só valeria se o disco tocasse em todos os membros da equipe antes do arremesso final.

Do ponto de vista didático, trata-se de pluralizar o que vale no jogo, pois não se privilegia apenas potência e velocidade, mas leitura coletiva, circulação, atenção ao outro e responsabilidade compartilhada pelo andamento da partida. Esse critério transforma a participação em evidência observável e discutível, favorecendo presença contínua, autoria nas decisões e reconhecimento por contribuição coletiva, e não apenas por domínio técnico prévio (Freire, 1996; Maldonado; Neira, 2022; Altmann, 2015; Auad, 2018).

As falas do círculo após a vivência ajudam a evidenciar tanto deslocamentos quanto persistências. Uma estudante reconhece o potencial de mistura e interação ao afirmar que “pode ser jogado por ambos os sexos” e que “foi legal interagir com meninos e meninas”, mas, no mesmo fluxo, nomeia incômodos com atitudes masculinas, indicando que a mudança de regra não elimina automaticamente práticas de desrespeito e controle.

Em outra cena, uma aluna relata ter sido desautorizada por um colega (“*Fulano* falou que eu não ia jogar bem”) e, ao narrar o desfecho (“acabei ganhando”), reposiciona-se publicamente como competente, deslocando o eixo do prestígio e tornando visível o caráter disputado do reconhecimento na aula. Aqui, o *frisbee* funciona como laboratório pedagógico, porque as hierarquias não desaparecem, mas encontram resistência quando o arranjo dificulta a exclusão silenciosa e cria situações em que a competência pode ser demonstrada e reconhecida fora dos códigos habituais de masculinidade esportiva (Connell, 2003; Devide; Brito, 2021; hooks, 2013).

A discussão sobre arbitragem explicita outro componente do redesenho de papéis. Parte do grupo reage ao formato sem juiz com estranhamento e demanda uma autoridade externa (“sem o árbitro não funciona”; “eu acho que ela devia botar um juiz”), o que evidencia

o quanto a cultura esportiva escolar foi aprendida como dependente de comando e punição e não como autorregulação e negociação.

Ao sustentar o jogo com combinados e mediações, a aula desloca a arbitragem de um lugar exclusivamente disciplinar para um papel pedagógico, no qual conflito vira tema e critério vira conteúdo, em consonância com uma avaliação formativa que publiciza expectativas e responsabiliza o coletivo em vez de humilhar o erro (Freire, 1996; hooks, 2020; Maldonado; Neira, 2022).

Por fim, o cruzamento com o questionário diagnóstico ajuda a mostrar continuidade entre demanda discente e solução didática concreta. Entre as respostas sobre igualdade, aparece a formulação de um critério objetivo, como “a mesma quantidade de tempo na quadra” e “mais atividade para incluir meninos e meninas na mesma atividade”.

As regras do *frisbee*, ao exigir circulação do disco e ao reduzir o risco corporal do contato, operam precisamente nessa direção, pois transformam a exigência normativa por “oportunidade igual” em um desenho de aula que torna a participação rastreável e, portanto, passível de debate, ajuste e responsabilização coletiva. A pluralização do que vale no jogo não é apenas mudança de conteúdo, mas mudança do regime de reconhecimento, aproximando a igualdade declarada de procedimentos verificáveis de justiça na quadra (Maldonado; Neira, 2022; Altmann, 2015).

7.3.3 Efeitos formativos e deslocamentos: o que muda na ideia de participar

O fechamento do percurso, realizado no círculo dialógico final de avaliação, permite observar com mais nitidez como a noção de participação foi sendo reconfigurada ao longo dos encontros. A compreensão centrada em desempenho e ocupação do centro da quadra foi tensionada por uma leitura mais ampla, vinculada a condições de fala, segurança para tentar, possibilidade de errar sem humilhação e reconhecimento público de diferentes contribuições.

No relatório do décimo encontro, a própria cena de abertura registra um ambiente intencionalmente cuidado, com organização em círculo, partilha do lanche e pactuação do respeito como regra de base, o que criou um clima de igualdade e sustentou a escuta em um contexto ainda atravessado por tensões do encontro anterior.

Essa configuração funcionou como condição pedagógica para que os aprendentes e as aprendentes pudessem elaborar o vivido, confrontar contradições e nomear mudanças percebidas, em coerência com a defesa freireana de uma autoridade que se afirma pela

responsabilidade formativa e com a ideia de sala de aula como espaço ético de fala e acolhimento do conflito (Freire, 1996; hooks, 2013).

Quando contrastamos esse momento com os marcadores do marco de partida, a mudança ganha densidade. No questionário diagnóstico, aparecem enunciados que expressam policiamento e insultos de gênero, como a associação do futebol à masculinidade e a fragilização das meninas, em formulações do tipo “mulher é fraca, não aguenta bolada” e “mulherzinha”.

Esses enunciados ajudam a compreender que, antes mesmo da aula começar, a participação já é regulada por um regime de prestígio que autoriza uns corpos e desautoriza outros, naturalizando a centralidade masculina e deslocando as meninas para posições de cautela, silêncio ou retirada (Scott, 1995; Altmann, 2015; Connell, 1995). A relevância do percurso, portanto, não se mede apenas por adesões declarativas à igualdade, mas pelo que se altera nas condições concretas de circulação da palavra, nas regras do convívio e nos critérios que definem quem conta no jogo.

No plano dos deslocamentos discursivos, a avaliação final registra sinais de abertura à aprendizagem e revisão de posições, em falas curtas, porém significativas, como “daqui a pouco a gente já aprendeu mais”. Trata-se de um indício importante, porque desloca identidades fixas para uma compreensão processual, na qual sujeitos aprendentes se reconhecem em movimento e admitem possibilidade de refazer escolhas.

O inacabamento, aqui, se verifica quando a consciência se traduz em ajuste de conduta no jogo, como mudança de intensidade, de passe e de cuidado, isto é, quando reflexão se converte em prática e reorganiza condições de convivência e reconhecimento (Freire, 1996; hooks, 2020). No plano das experiências corporais, um deslocamento sensível é o valor atribuído ao jogo misto e à convivência entre meninas e meninos como experiência desejável, quando uma fala explicita que foi “interessante jogar meninas juntos” e que “todos se divertiram”.

A mudança não se reduz a “gostar do *frisbee*”, mas a reconhecer que a organização do jogo pode produzir prazer e justiça quando abre espaço para todas as pessoas participarem com segurança e quando a diversão deixa de ser privilégio de quem domina o centro da quadra. O que emerge é uma compreensão de participação ligada a pertencimento e a condições de aprender, aproximando-se de uma Educação Física comprometida com direitos e com ampliação de oportunidades de aprendizagem (Maldonado; Neira, 2022).

Essa reconfiguração torna-se ainda mais evidente quando aparecem falas que

indicam ampliação de percepção e autorreflexão sobre o próprio papel na exclusão das meninas. No quadro de excertos, há um enunciado que explicita a descoberta tardia da experiência do outro, como “nunca tinha parado para pensar que algumas colegas tinham medo de jogar por causa dos meninos”.

Em seguida, surge uma formulação que articula consciência e mudança prática, como “eu jogava muito forte e não via que isso dificultava as meninas, agora estou tentando passar de outro jeito”. Esse par de falas tem grande força explicativa porque desloca a discussão de um moralismo abstrato para uma ética da convivência expressa em ajustes concretos no modo de jogar, tensionando o prestígio associado à força e ao controle e abrindo espaço para outras formas de reconhecimento vinculadas a cuidado, comunicação e autocontenção (Connell; Messerschmidt, 2013; Devide; Brito, 2021; hooks, 2013).

Ao mesmo tempo, o percurso não eliminou resistências, e esse é um achado que fortalece a análise por evidenciar disputa e não consenso aparente. Na transcrição da vivência, aparece a contestação à autorregulação do *frisbee*, em falas como “sem o árbitro, não funciona” e “não funciona esse negócio sem árbitro”.

A resistência ao “sem árbitro” evidencia uma cultura de justiça centrada no controle externo; tematizá-la no círculo desloca a autoridade da punição para a responsabilidade formativa partilhada, tornando o conflito matéria de aprendizagem sobre regras, justiça e convivência (hooks, 2013; Maldonado; Neira, 2022; Freire, 1996).

Nesse sentido, os efeitos formativos mais consistentes podem ser descritos como mudanças no que passa a “valer” na aula, com ampliação dos critérios de avaliação e reconhecimento para além do técnico, incorporando cooperação, escuta e apoio mútuo.

Quando esses critérios são publicizados, debatidos e observáveis no cotidiano, a participação deixa de ser somente um lugar no espaço e passa a significar presença com voz, autoria sobre regras e reconhecimento por contribuições diversas.

Essa passagem sustenta a ponte para a síntese do capítulo, pois indica que a igualdade declarada ganha chance de se tornar experiência concreta quando regras, papéis e critérios passam a ser negociados, sustentados e avaliados coletivamente na quadra, com atenção às camadas de raça, corpo e classe que atravessam o direito de aprender e pertencer (Scott, 1995; Akotirene, 2019; Maldonado; Neira, 2022).

7.4 Participação como negociação pública de tempo, espaço e critérios

A análise integrada do questionário diagnóstico, dos círculos dialógicos, dos diários de campo e das produções estudantis permite sustentar uma síntese central. A participação das meninas não se amplia de modo consistente apenas porque a igualdade é afirmada em discurso, mas quando tempo, espaço e critérios deixam de operar como rotinas naturalizadas e passam a ser negociados publicamente como matéria curricular.

Essa passagem recoloca a participação como direito, isto é, como condição produzida na organização concreta da aula e não como atributo individual, e reafirma a tese de que a equidade se verifica quando as regras que distribuem oportunidades se tornam discutíveis, justificáveis e revisáveis no coletivo (Scott, 1995; Altmann, 2015; Maldonado; Neira, 2022).

O mecanismo que organiza esse deslocamento pode ser descrito como mudança no currículo vivido. Em vez de uma quadra regulada por hierarquias tácitas de prestígio, centralidade masculina e tolerância à ridicularização, emerge um currículo em disputa, no qual regras e formas de reconhecimento passam a ser explicitadas e colocadas sob deliberação.

Nessa perspectiva, gênero opera como relação de poder que atravessa a distribuição de centralidades e bordas, e a intervenção atua justamente ao tornar visível aquilo que costumava permanecer como hábito, isto é, quem fala, quem decide, quem ocupa o centro e o que conta como “participar bem” (Scott, 1995; Louro, 1997; Connell; Messerschmidt, 2013; Altmann, 2015).

Assim, a síntese não é apenas descritiva, pois delimita um critério analítico de justiça curricular, quanto mais o coletivo regula explicitamente o espaço-tempo, os papéis e os critérios de reconhecimento, menor tende a ser a dependência do prestígio corporal já acumulado e maior a possibilidade de presença contínua e legítima para as meninas (Maldonado; Neira, 2022).

Nessa passagem, a experiência dialógica não atua como complemento moral, mas como arranjo pedagógico de redistribuição de voz e de autoridade. Ao instituir a fala como direito e a escuta como regra, os círculos produzem condições para que estudantes nomeiem injustiças, proponham ajustes e cobrem coerência entre o que se diz sobre igualdade e o que se pratica na quadra. Em chave freireana, isso significa reconhecer a participação como práxis, pois a palavra se articula a decisões concretas sobre o modo de organizar o jogo, e a aula se torna espaço público de problematização e ação coletiva (Freire, 1987; Freire, 1996).

Em diálogo com hooks, a publicização de critérios fortalece a dignidade e a

presença de sujeitos historicamente silenciados, ao deslocar a autoridade de um modelo centrado em controle e punição para um modelo comprometido com responsabilidade partilhada, cuidado e justiça (hooks, 2013; 2020).

As implicações para a justiça curricular são diretas. Quando critérios de valor deixam de se restringir à performance técnico-física e incorporam dimensões como cooperação, comunicação, cuidado e circulação de papéis, amplia-se o repertório do que conta como aprendizagem e, com isso, ampliam-se as condições de pertencimento e reconhecimento para corpos historicamente empurrados à margem (Maldonado; Neira, 2022; Prodócimo; Sô, 2023).

Esse alargamento de critérios não é apenas mudança avaliativa, pois reconfigura o regime de reconhecimento que organiza o centro da quadra e redefine quem pode errar e continuar pertencendo. Ao reduzir o risco social do erro, a aula cria condições para que meninas insistam, experimentem e aprendam em público sem que o custo emocional da exposição inviabilize a presença (hooks, 2013; Altmann, 2015).

A autoria partilhada na criação de regras e a publicização de responsabilidades não apenas favorecem a entrada das meninas no jogo, como também reconfiguram masculinidades em direção a formas menos controladoras e menos punitivas de disputar espaço.

Quando meninos reconhecem que jogavam “forte demais” e passam a ajustar ritmo, passe e contato, observa-se deslocamento no modo como o prestígio é produzido, abrindo brechas para outras formas de reconhecimento vinculadas a autorregulação, comunicação e responsabilidade coletiva.

Essa reconfiguração não elimina a masculinidade hegemônica como estrutura, mas produz fissuras práticas na sua reprodução cotidiana ao reorganizar o que vale na aula e quem pode ocupar o centro com legitimidade (Connell; Messerschmidt, 2013; Devide; Brito, 2021).

Nessa perspectiva, a participação passa a significar presença com autoria e reconhecimento, ancorada em procedimentos que tornam a equidade observável e discutível no cotidiano, e não em iniciativas isoladas ou apelos morais (Freire, 1996; Maldonado; Neira, 2022).

Há, contudo, limites que precisam ser assumidos como parte do achado e não como falha do percurso. As restrições materiais e institucionais seguem produzindo desigualdades de acesso, proteção e permanência, evidenciando que a justiça curricular exige também condições objetivas de funcionamento e cuidado corporal, como infraestrutura adequada, privacidade e dignidade pós-aula, e não apenas intenção pedagógica (Rios; Macedo, 2023; Poloni; Furlan, 2022).

Além disso, as resistências a modelos de autorregulação e a permanência de dinâmicas recorrentes de ridicularização indicam que a cultura escolar não se transforma por adesão imediata, mas por disputa reiterada de rotinas, linguagem e critérios de reconhecimento, já que normas se reproduzem pela repetição do que se legitima e do que se tolera no cotidiano (Butler, 2003; hooks, 2013; Louro, 2014).

Por fim, embora o capítulo dialogue com uma leitura interseccional, as nomeações explícitas de raça, classe e dissidências de gênero aparecem de modo desigual nas falas e nos registros. Esse dado sugere que nem todas as camadas de desigualdade encontram, de saída, a mesma legibilidade na turma, o que aponta para a necessidade de aprofundar estratégias de tematização que ampliem o que pode ser dito e reconhecido como injustiça na Educação Física escolar, especialmente para meninas negras, estudantes pobres e corpos dissidentes, cuja participação tende a ser atravessada por riscos acumulados de exposição e deslegitimação (Akotirene, 2019; Rios; Macedo, 2023).

Ainda assim, a síntese do capítulo permanece consistente. Quando tempo, espaço e critérios viram objeto de negociação pública, a igualdade deixa de ser promessa e passa a operar como prática curricular, produzindo deslocamentos verificáveis nas condições de participação, sobretudo para as meninas, e consolidando a compreensão de participação como direito à aprendizagem, à autoria e ao reconhecimento no interior da Educação Física escolar (Scott, 1995; Freire, 1996; hooks, 2020; Maldonado; Neira, 2022).

No Encontro 02 – 25.02.2025, antes que a negociação pública se instaurasse, a distribuição de tempo, espaço e autoridade operava como regra implícita, as meninas narravam que, ao tentar ocupar a quadra, encontravam barreiras e, ao pedir mediação, recebiam respostas que suspendiam o problema sem produzir mudança, *“Deixa assim, depois a gente conversa... E nunca resolve”*.

Nesse cenário, o “direito de participar” não era critério do jogo, mas consequência da tolerância dos que controlavam o centro, reforçada por intimidações como “vão levar bolada”. O que o processo dialógico fez foi deslocar essa engrenagem, ao trazer o vivido para a roda, a aula transformou a queixa em problema de organização e passou a produzir pactos verificáveis sobre convivência, turnos e regras, retomados no encontro seguinte como devolutiva do que havia sido combinado.

Em outras palavras, a equidade deixou de depender do “depois a gente conversa” e passou a se apoiar em critérios publicizados, discutíveis, justificáveis e revisáveis, que reorganizam quem decide, quem toca na bola (ou no disco), quem pode errar e, sobretudo, quem

permanece no centro com legitimidade.

Para orientar a leitura dos resultados e apoiar a articulação entre dados empíricos e fundamentos teórico-conceituais, o Quadro 12 apresenta uma visão integrada do Capítulo 7, sintetizando os principais achados sobre os sentidos atribuídos à participação das meninas nas práticas esportivas escolares.

Organizado pelos eixos analíticos que estruturam o capítulo, o quadro explicita, em cada eixo, quais sentidos de “participar” emergem e entram em disputa, quais evidências sustentam a análise a partir da triangulação entre questionário diagnóstico, círculos dialógicos, diário de campo e produções dos estudantes, e como tais evidências são interpretadas à luz do referencial mobilizado.

Além de sistematizar mecanismos que restringem a presença e o pertencimento das meninas e contra dispositivos que ampliam participação e reconhecimento, o Quadro 13 indica as implicações pedagógicas desses achados para a justiça curricular na Educação Física, tornando visível o movimento central defendido no capítulo, a passagem da igualdade declarada para critérios públicos de participação, quando tempo, espaço, regras e modos de avaliação se tornam objeto de negociação coletiva no cotidiano da quadra.

Com base na síntese apresentada no Quadro 13, o Capítulo 7 permite afirmar que os sentidos atribuídos à participação das meninas nas práticas esportivas escolares não se explicam por “interesse” ou “habilidade” individual, mas pelo modo como o currículo vivido organiza, muitas vezes de forma naturalizada, tempo, espaço, regras, papéis e critérios de reconhecimento na quadra.

Quadro 13 - Síntese dos achados do Capítulo 7: sentidos da participação das meninas nas práticas esportivas escolares

Eixo analítico	Sentidos de “participar” em disputa	Evidências trianguladas	Leitura interpretativa	Implicações para a justiça curricular na EF
Marco de partida	Participação como “igualdade formal” e como “estar junto”, ainda pouco conectada às assimetrias do cotidiano	Questionário: enunciados do tipo “todos podem fazer tudo”; associação futebol/futsal aos meninos e vôlei/ginástica às meninas. Círculos: ambivalência entre “não existe esporte de menino/menina” e naturalização da separação.	Há adesão a uma linguagem de direitos, mas o currículo vivido mantém fronteiras generificadas e hierarquias de valor entre modalidades, espaços e corpos (Altmann, 2015; Connell; Messerschmidt, 2013; Louro, 2014).	Converter igualdade declarada em critério pedagógico verificável, tornando visíveis as assimetrias de tempo, espaço, reconhecimento e oportunidade de aprender.

Eixo analítico	Sentidos de “participar” em disputa	Evidências trianguladas	Leitura interpretativa	Implicações para a justiça curricular na EF
Arranjos institucionais e infraestrutura	Participação como presença sob alta exposição: “entrar” pode significar se expor, ser observada e julgada	Círculos: “a maioria dos meninos pega toda a quadra só para jogar futebol”; meninas relatam que ficam na arquibancada em jogos de contato intenso. Diário/relatórios: quadra na entrada, alta visibilidade; disputa pelo espaço; precariedade de materiais. Questionário: percepções de ocupação desigual e sugestão de “dividir melhor o espaço/tempo”.	A materialidade da escola organiza convites e barreiras: quem já tem prestígio ocupa o centro com menos custo; para meninas e corpos marcados por raça, peso e estigma, a exposição eleva o custo social do erro e da tentativa (Rios; Macedo, 2023; Poloni; Furlan, 2022).	Planejar a aula como redistribuição de oportunidades: demarcações, rodízios, organização de zonas, regras de circulação e garantias de acesso ao centro do jogo.
Organização pedagógica e cultura avaliativa	Participação como risco social: errar pode gerar vergonha, perda de ponto e humilhação pública	Questionário: naturalização “meninas no vôlei, meninos no futsal”; propostas de regras mais equilibradas e combate a zombarias. Diário/relatórios: episódios de punitivismo avaliativo; separação por sexo em testes; tempo fragmentado. Círculos: relatos de medo de errar e de ser ridicularizada.	Quando a avaliação valoriza desempenho técnico de poucos e se aproxima da punição, amplia-se o afastamento de quem já está na margem. A aula reforça hierarquias ao transformar o erro em ameaça, não em aprendizagem (Freire, 1996; hooks, 2013; Maldonado; Neira, 2022).	Reorientar a avaliação para critérios formativos e públicos (participação, cooperação, comunicação, leitura de jogo), com pactuação e devolutivas que protejam quem tenta e aprende.
Normas de gênero e masculinidades em ação	Participação como disputa de prestígio: quem define o “jogo sério” controla ritmo, regras informais e reconhecimento	Círculos/relatórios: “futebol é de menino”, “dança é de menina”; episódios de agressividade (“bater na perna”); zombarias e impedimentos (“não me deixaram jogar”). Questionário: associação de lutas/basquete aos homens; ginástica/vôlei às mulheres; relatos de piadas contra meninas no “esporte de menino”.	Masculinidades hegemônicas operam como gramática de prestígio: centralizam a voz e a quadra, desqualificam cooperação e expressividade, e empurram meninas e dissidências para posições de baixa legitimidade (Connell; Messerschmidt, 2013; Devide; Brito, 2021; Altmann, 2015).	Sustentar regras de convivência e de jogo que reduzam controle e ridicularização, ampliando o direito de errar, experimentar e liderar sem punição simbólica.

Eixo analítico	Sentidos de “participar” em disputa	Evidências trianguladas	Leitura interpretativa	Implicações para a justiça curricular na EF
O que implica participação e pertencimento	Participação como autoria e reconhecimento: não só estar, mas decidir, negociar e ser legitimada	Círculos: escolha de temas pela turma; problematização de estereótipos, desigualdades, racismo e inclusão; campanhas. Diário/relatórios: mediações para escuta; publicização de acordos. Produções: slogans e peças educativas.	Quando a aula se torna espaço público de decisão, a palavra ganha estatuto pedagógico e redistribui autoridade, aproximando participação de práxis e coautoria curricular (Freire, 1987; Freire, 1996; hooks, 2013).	Institucionalizar agenda compartilhada, pactos de fala/escuta, critérios públicos e rotinas de síntese para consolidar autoria discente.
<i>Frisbee</i> e redesenho de regras e papéis	Participação como pluralização do que vale no jogo: qualidade não reduzida à força e velocidade	Relatórios: criação coletiva de regras inclusivas (passes, rodízio, papéis); arbitragem pedagógica; cuidado do grupo. Falas: “todo mundo tem a bola na mão em algum momento”; “ficou mais justo”. Observações: aumento de segurança para tentar e permanecer.	Ao deslocar o foco do rendimento para comunicação, cooperação e leitura de jogo, o conteúdo funciona como mediador para redistribuir oportunidades e reconhecimento, abrindo liderança feminina e reduzindo a centralidade do prestígio masculino (Altmann, 2015; Silveira; Dias, 2019; Maldonado; Neira, 2022).	Planejar conteúdos e regras como política curricular: circulação de posse, rodízio de papéis, critérios múltiplos e visíveis, com acompanhamento de participação ao longo do tempo.
Efeitos formativos e deslocamentos	Participação como presença com sentido: passar da adaptação ao dado para a capacidade de propor mudanças	Comparação longitudinal: do “é normal separar” para propostas de regras e críticas à zombaria; do “elas não jogam porque não querem” para leitura das barreiras e do medo do julgamento. Produções: campanhas e regras inclusivas como evidência de reposicionamento.	Os deslocamentos aparecem como ensaios de consciência crítica e de reposicionamento ético: aprender a ler a quadra como espaço de direitos e relações de poder, e não como neutralidade esportiva (Freire, 1987; Freire, 1996; hooks, 2020).	Consolidar dispositivos de continuidade (sínteses, registros, devolutivas) para sustentar deslocamentos e evitar que mudanças fiquem episódicas.

Eixo analítico	Sentidos de “participar” em disputa	Evidências trianguladas	Leitura interpretativa	Implicações para a justiça curricular na EF
Síntese analítica	Participar torna-se negociação pública de tempo, espaço e critérios, com publicidade e pactuação	Triangulação geral: questionário aponta tensões; círculos nomeiam desigualdades e propõem alternativas; diário registra condições e efeitos; produções materializam regras e campanhas. Há adesão a uma linguagem de direitos, mas o currículo vivido mantém fronteiras generificadas e hierarquias de valor entre modalidades, espaços e corpos (Altmann, 2015; Connell; Messerschmidt, 2013; Louro, 2014).	A igualdade deixa de ser promessa retórica e passa a ser critério organizador quando regras, papéis e critérios são pactuados e publicizados. Persistem limites institucionais (tempo, infraestrutura, cultura esportivista) que exigem continuidade (Maldonado; Neira, 2022; Freire, 1996).	Implica tratar currículo como disputa cotidiana: redistribuir oportunidades de aprender, ampliar reconhecimento e proteger sujeitos expostos à ridicularização; reconhecer limites e a necessidade de sustentação institucional.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Quando esses elementos permanecem naturalizados, a igualdade aparece como enunciado amplo, porém convive com hierarquias de prestígio e mecanismos cotidianos de exclusão; quando, ao contrário, se tornam negociáveis e publicizados nos círculos dialógicos e nas vivências, a participação ganha densidade como presença com autoria e reconhecimento, abrindo fissuras na centralidade automática de poucos e ampliando condições de permanência para meninas e outros corpos historicamente empurrados às bordas.

Assim, o capítulo se encerra evidenciando a passagem decisiva da igualdade declarada para critérios públicos de justiça curricular, preparando o caminho para o capítulo analítico subsequente. O Capítulo 8, em articulação com o segundo objetivo específico, aprofunda o percurso longitudinal de tomada de consciência e reposicionamento discursivo dos aprendentes e das aprendentes ao longo da intervenção, examinando deslocamentos e permanências nas leituras, justificativas e responsabilidades assumidas diante das desigualdades de gênero na Educação Física.

8 MOVIMENTOS DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA E REPOSICIONAMENTO DE VALORES: RECONHECIMENTO DO INACABAMENTO E DESLOCAMENTOS DISCURSIVOS

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39).

O presente capítulo analisa os movimentos de tomada de consciência e reposicionamento de valores produzidos pelos aprendentes e pelas aprendentes ao longo da intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito da Educação Física escolar. Esses movimentos, observados de modo articulado entre os discursos iniciais, as vivências corporais e os registros avaliativos, são tratados aqui como expressões de um processo educativo que se ancora no reconhecimento do inacabamento humano (Freire, 1996), na emergência de tensões interpretativas e na produção de deslocamentos discursivos que reconfiguram modos de perceber, sentir e agir no mundo.

Tal abordagem parte do entendimento de que a formação ética e política dos sujeitos se dá de forma lenta, contraditória e historicamente situada, sendo marcada menos por rupturas súbitas e mais por um encadeamento dialógico de revisões e reinterpretações do vivido, processo que Freire (1987) conceitua como conscientização.

Ao interpretar os deslocamentos descritos neste capítulo, assumo que eles não se distribuem de modo igual entre todas as meninas e todos os meninos. O que se torna “possível dizer” e “possível tentar” na aula é atravessado por posições sociais e por marcas corporais que produzem diferentes custos de exposição, reconhecimento e erro. Por isso, a interseccionalidade opera aqui como chave de leitura para compreender variações internas no pertencimento e na autoria, evitando que os resultados sejam lidos como experiência uniforme do grupo (Akotirene, 2019; Scott, 1995; Butler, 2003; Louro, 2014).

O eixo que estrutura este capítulo se ancora na noção freireana de que os sujeitos são seres inacabados em permanente busca (Freire, 1996), cuja capacidade de aprender, refletir e transformar depende de experiências educativas que convoquem à leitura crítica da realidade e ao compromisso com a ação.

Essa leitura não se produz apenas por exposição a conteúdos, mas por situações em

que a palavra se torna pública, o corpo se torna evidência e a convivência se torna objeto de análise. Nessa direção, o diálogo não opera como ornamento de aula, mas como modo de constituir sujeitos e produzir responsabilidade compartilhada, em sintonia com a defesa de uma educação comprometida com participação e transformação (hooks, 2017).

No campo dos estudos de gênero, essa abertura ao outro se articula a concepções críticas que compreendem gênero como categoria histórica e relacional, constitutiva de significados e poderes no social (Scott, 1995), e como norma reiterada que atua sobre o corpo, a linguagem e as possibilidades de reconhecimento (Butler, 2003).

No esporte, essas normas funcionam como dispositivo de hierarquização, pois naturalizam supostas habilidades masculinas e femininas e organizam oportunidades de participação de maneira desigual, produzindo o centro como lugar masculino de prestígio e empurrando meninas para bordas de menor legitimidade (Poloni; Furlan, 2022; Rios; Macedo, 2023).

Na escola, mesmo quando se enuncia igualdade, a desigualdade pode persistir como currículo vivido, na distribuição do tempo, do espaço e do direito de errar sem humilhação, o que exige um trabalho pedagógico intencional para tornar discutíveis os critérios do que vale como participação e aprendizagem (Altmann, 2015; Timóteo, 2019; Bossle; Prodócimo; Maldonado, 2023).

Nesse sentido, os deslocamentos discursivos e práticos que emergem nas aulas de Educação Física podem ser compreendidos como eventos de desestabilização normativa. Quando a aula institui condições para que desigualdades sejam nomeadas, justificadas e debatidas, aquilo que antes era tomado como costume passa a ser interrogado, e aquilo que era explicado como escolha individual passa a ser lido como produção social. Ao mesmo tempo, esse deslocamento não elimina contradições.

A desconstrução de normas não conduz a uma superação definitiva, mas a um processo contínuo de revisitação crítica, em que avanços e recuos convivem (Butler, 2003). Por isso, este capítulo trabalha com microcenas formativas como unidades analíticas de prova, nas quais se observam, com rastreabilidade, passagens do não percebido ao problema público e do problema público à disputa de critérios de justiça na aula.

A categoria que orienta este capítulo, movimentos de tomada de consciência e reposicionamento de valores, pode ser reconhecida em três planos interdependentes que se entrelaçam nas microcenas analisadas. No plano discursivo, meninas e meninos revisam justificativas naturalizantes e passam a reconhecer desigualdades como fenômenos coletivos e

historicamente produzidos. No plano relacional, percebem como ações e omissões afetam o outro, deslocando o problema da culpa individual para a análise do modo como a aula é organizada. No plano ético político, começam a propor formas mais inclusivas de organizar a participação, convertendo valores em critérios e decisões de convivência no interior do jogo e da roda (Maldonado *et al.*, 2023).

O currículo vivido na Educação Física constitui um campo de disputas simbólicas e práticas, no qual socializações tradicionais podem ser reiteradas ou tensionadas por arranjos pedagógicos que publicizam critérios e reorientam o valor do que conta como aprender. Ao vivenciarem práticas coeducativas e jogos mistos, com destaque para o *frisbee*, meninas e meninos experimentaram formas alternativas de jogar, comunicar-se, decidir e partilhar responsabilidades, o que favoreceu a emergência de novos sentidos sobre justiça e participação (Bossle; Prodócimo; Maldonado, 2023).

Em estudos recentes, o *Ultimate Frisbee* é analisado como modalidade cujo princípio de autorregulação e negociação pode favorecer reorganizações no equilíbrio de poder entre participantes, ampliando protagonismo e responsabilidade compartilhada quando o jogo é tratado como situação pedagógica e não como mera competição (Silva; Pereira, 2024; Silveira; Dias, 2019).

A seleção das microcenas que estruturam este capítulo seguiu um critério de potência explicativa e de rastreabilidade do processo. Foram privilegiadas cenas em que a turma torna público um problema, explicita justificativas, sofre deslocamentos no debate e produz, ainda que de modo instável, algum efeito que retorna no ciclo seguinte.

Assim, as microcenas funcionam como unidades de prova do percurso, pois permitem acompanhar como a conscientização se constitui na passagem do implícito ao discutível, e do discutível ao critério público de justiça na aula (Freire, 1987; Bossle; Prodócimo; Maldonado, 2023). Esse procedimento evita a dispersão em muitos exemplos curtos e favorece a análise longitudinal, preservando o caráter situado, contraditório e não linear das mudanças.

A análise se organiza em três eixos. O primeiro examina fissuras no senso comum, quando a turma nomeia o que antes era invisível. O segundo trata da revisão de explicações, quando argumentos de habilidade individual entram em tensão com condições de acesso. O terceiro sistematiza reposicionamentos e critérios de justiça, quando a equidade deixa de ser enunciado genérico e passa a ser discutida como distribuição concreta de oportunidades de ação, autoria e reconhecimento.

Em seguida, apresento uma seção de contradições e não linearidade do processo e duas seções de consolidação, voltadas a mudança na linguagem aos ensaios de ação e às implicações didáticas, para sustentar a ponte para o capítulo seguinte.

Para orientar a leitura desses eixos e explicitar o encadeamento analítico do capítulo, apresento a seguir um Mapa interpretativo que sintetiza os movimentos descritos ao longo do percurso. A Figura 7 organiza, em sequência, o marco de partida, as passagens centrais de cada eixo e os elementos de sustentação do processo, evidenciando como fissuras, revisões e reposicionamentos se articulam a condições de continuidade e a mudanças na linguagem. O mapa não substitui a análise detalhada das seções seguintes, mas antecipa a lógica do argumento e torna visível a ideia de que a equidade ganha consistência quando se converte em critério público e rotina verificável de participação.

Figura 7 - Mapa interpretativo do Capítulo 8



Fonte: Elaborado pela autora por meio do ChatGPT (OpenAI, 2026).

8.1 Fissuras no senso comum: nomear o que antes era invisível

O primeiro deslocamento se produz quando a turma percebe que aquilo que parecia natural é, na verdade, uma ausência ensinada. A situação inicial se dá no Encontro 02, 25 fev. 2025, após a dinâmica de privilégios e a exibição do vídeo *Invisible Plays*. A organização do encontro conduziu a turma para a roda, criando condições para que a ausência pudesse ser percebida e dita. A intervenção docente ocorreu ao solicitar que o grupo evocasse referências esportivas e, em seguida, interrogasse quem não apareceu nessas lembranças e por que não apareceu. A resposta discente trouxe a invisibilidade como evidência, convertendo o implícito em problema público.

Um dos momentos mais emblemáticos da discussão foi quando uma estudante, ao assistir ao vídeo e analisar as respostas dos colegas e das colegas, pontuou: “Ninguém mencionou a mulher, ninguém falou de uma mulher”. Essa observação expôs a recorrente falta de representatividade feminina no esporte, reforçada pela resposta de outro estudante, que complementou: “Isso também mostra a visibilidade, porque também pode ser a pessoa que não conhece nenhuma” (Diário de campo, Encontro 02, 25 fev. 2025).

O efeito para o ciclo seguinte não se expressou como concordância total, mas como mudança verificável do foco das falas. Em encontros posteriores, antes mesmo de discutir desempenho, tornou-se mais frequente a pergunta sobre quem ficou de fora e por que, deslocando a igualdade do nível do slogan para a análise da visibilidade e do reconhecimento. Essa passagem reinscreve a discussão de gênero como disputa de repertório e legitimidade, coerente com a compreensão de gênero como categoria que organiza significados e poder (Scott, 1995) e com leituras que destacam como o esporte consagra memórias seletivas e repertórios excludentes (Rios; Macedo, 2023; Goellner, 2016).

A fissura se ampliou quando meninas conectaram invisibilidade a tempo e espaço. A situação inicial foi o convite para relatar desigualdades vividas na escola. A organização do encontro garantiu lugar para a narrativa das meninas. A intervenção docente devolveu essas falas ao coletivo como questão de organização da aula e de corresponsabilidade dos meninos, evitando reduzir o relato a exagero ou reclamação. A resposta discente fez emergir a desigualdade como experiência reiterada, estruturante do direito de participar.

A desigualdade de oportunidades foi outro ponto central do debate. Algumas meninas relataram que, nas aulas de Educação Física, o tempo de jogo destinado a elas é frequentemente reduzido, enquanto os meninos dominam os espaços esportivos (Diário de campo, Encontro 02, 25 fev. 2025).

O efeito para o ciclo seguinte foi a requalificação do que antes era explicado como empolgação e preferência. Ao reconhecer que o tempo se distribui de forma desigual, a turma passou a tratar a equidade como problema de organização e não como simples vontade individual. Esse deslocamento sustenta a leitura de que desigualdades se produzem na materialidade da aula, no modo como tempo, espaço e critérios operam como currículo vivido (Altmann, 2015; Timóteo, 2019; Poloni; Furlan, 2022).

Essa fissura também expõe a força do currículo generificado das modalidades. Quando o futebol é lido como território dos meninos e o voleibol como prática das meninas, não se trata de aptidões naturais, mas de expectativas sociais que organizam pertença e prestígio no cotidiano escolar. Estudos recentes confirmam que essas distinções são produzidas e reforçadas por interações, comentários e rotinas que tornam algumas modalidades mais disponíveis e legitimadas para meninos do que para meninas, o que contribui para desigualdades de participação na aula e no recreio (Poloni; Furlan, 2022; Rios; Macedo, 2023).

O efeito analítico dessa ampliação é reforçar que fissuras no senso comum não surgem apenas de uma fala, mas do confronto entre o discurso normativamente igualitarista e a materialidade de experiências reiteradas de exclusão, vigilância e distribuição desigual de oportunidades. Esse tipo de fissura não opera apenas como mudança de opinião, mas como alteração do modo de começar uma conversa. Quando a ausência de mulheres no repertório e a desigualdade de tempo são nomeadas, a turma passa a dispor de uma régua mínima para perceber o que antes era naturalizado. Ao tornar visíveis esses padrões, o grupo passa a dispor de critérios mínimos de inteligibilidade crítica, capazes de deslocar percepções sedimentadas e instaurar novas possibilidades de problematização e intervenção no campo das interações sociais.

Em encontros posteriores, a discussão sobre esporte deixou de iniciar apenas pela pergunta sobre quem é melhor e passou a incluir a pergunta sobre quem aparece, quem desaparece e quem ocupa o espaço sem precisar justificar presença. O deslocamento é sutil, mas relevante, porque desloca a igualdade do plano moral para o plano curricular, no qual visibilidade, pertencimento e reconhecimento são distribuídos de modo desigual e podem ser transformados quando se tornam matéria de decisão coletiva (Altmann, 2015; Rios; Macedo, 2023).

Ao mesmo tempo, essa fissura conviveu com formas de neutralização. Em alguns momentos, a ausência de mulheres voltou a ser explicada como falta de interesse do público, como se o problema fosse escolha individual e não regime de visibilidade. Essa oscilação não

enfraquece o achado, ela o torna mais real. A conscientização, aqui, aparece como disputa de sentido em andamento, em que o grupo alterna entre enxergar o problema como estrutura e reduzi-lo à preferência pessoal, exigindo continuidade pedagógica para sustentar a leitura crítica do currículo vivido (Freire, 1996; Butler, 2003).

8.2 Revisão de explicações: da habilidade individual às condições de acesso

O segundo eixo se concentra na revisão de explicações naturalizantes. A situação inicial aparece quando meninos tentam justificar diferenças de desempenho no futebol por suposta inteligência ou dom. A organização do Encontro 03, 10 mar. 2025, foi um círculo dialógico pós vivência, orientado a pedir justificativas e a distinguir opinião de evidência. A intervenção docente ocorreu em dois movimentos observáveis. Primeiro, solicitou que os estudantes e as estudantes explicassem o que entendiam por inteligência no futebol. Em seguida, recolocou a questão como condição, perguntando por oportunidades e acesso. A resposta discente registra um deslocamento incompleto, mas revelador, pois o argumento migra de essência para prática e, por fim, tenta refugiar-se no individualismo.

Um dos momentos mais reveladores da discussão ocorreu quando um estudante afirmou que *‘a inteligência no futebol é diferente, os meninos são mais inteligentes que as meninas no futebol’*. Ao ser questionado pela professora-pesquisadora sobre o motivo dessa diferença, ele respondeu: *‘Porque joga todo dia, né?’*. A professora então perguntou se as meninas tinham a mesma oportunidade de jogar diariamente, ao que ele respondeu: *“Depende dela, né? Que eu não posso obrigar ninguém”* (Diário de campo, Encontro 03, 10 mar. 2025).

A sequência evidencia o inacabamento em ato. O estudante começa por uma explicação essencializante, desloca-se para uma justificativa de prática cotidiana, e termina por responsabilização individual, apagando condições de oportunidade. Esse tipo de ambivalência permite observar conscientização como processo, e não como adesão imediata. O efeito para o ciclo seguinte foi a mudança do tipo de pergunta que começou a circular, sinalizando a emergência de um espaço discursivo mais reflexivo, no qual novas formas de interrogar a realidade se tornam possíveis.

Tornou-se mais frequente questionar o que a aula e o ambiente escolar fazem para que as meninas consigam participar, e não apenas se elas querem participar. A discussão passou a incluir com mais força temas como tempo disponível, autorização para ocupar a quadra, incentivo, medo do julgamento e formas de organização do jogo, tensionando a meritocracia da

habilidade como explicação suficiente (Poloni; Furlan, 2022; Bossle; Prodócimo; Maldonado, 2023).

O trecho evidencia um ponto central para a análise. Quando o estudante diz que depende dela, ele desloca a desigualdade para o terreno da vontade individual e, ao mesmo tempo, evita nomear condições concretas que atravessam meninas na escola, como medo da ridicularização, vigilância do espaço e a própria organização do jogo que restringe o direito de tocar na bola. Esse movimento é típico da naturalização meritocrática no esporte escolar, na qual desempenho é lido como merecimento e oportunidade é tratada como escolha, apagando que oportunidades são distribuídas de modo desigual e que certas presenças são desautorizadas no cotidiano (Poloni; Furlan, 2022; Bossle; Prodócimo; Maldonado, 2023).

Ao longo dos encontros seguintes, esse tipo de justificativa foi sendo tensionado por novas perguntas. Tornou-se mais frequente a interrogação sobre o que a aula faz para que as meninas consigam participar, e não apenas se elas querem participar. Esse deslocamento aparece quando o grupo começa a mencionar tempo de jogo, incentivo, medo do comentário e circulação da bola como variáveis que produzem participação.

Ainda que o individualismo não desapareça, ele perde a exclusividade como explicação. O que se observa é uma disputa de gramáticas, uma gramática de escolha individual e uma gramática de condições de acesso. Essa disputa é uma expressão do inacabamento, pois o sujeito vacila entre manter o mundo como está e admitir que o mundo foi organizado de um modo que favorece alguns e expulsa outros (Freire, 1987; Scott, 1995).

A revisão de explicações também tem uma dimensão relacional. Quando meninos começam a reconhecer que certas condutas dificultam a participação das meninas, como jogar muito forte ou não passar a bola, a explicação deixa de ser abstrata e ganha forma de responsabilidade compartilhada. Esse tipo de reposicionamento não é um mérito individual isolado, mas um efeito da aula como espaço público de palavra, em que o vivido das meninas se torna evidência e convoca meninos a se implicarem na mudança. Trata-se de uma pedagogia que transforma a crítica em ajuste de conduta, aproximando-se da ideia de que educar envolve aprender a ler os efeitos das próprias ações sobre o outro e assumir compromisso com a transformação (hooks, 2017; Freire, 1996).

Essa revisão de explicações também se fortalece quando a naturalização vacila e o sujeito não consegue sustentar o que chama de normal. Em momentos posteriores do mesmo encontro, a intervenção docente solicitou que meninos explicitassem o que queriam dizer ao afirmar que jogar em times mistos era normal. A resposta indicou hesitação, evidenciando que

certas certezas se sustentavam mais por hábito do que por argumento. O efeito para o ciclo seguinte foi ampliar a interrogação sobre o que se considera normal na quadra e por que certas dinâmicas se repetem, abrindo espaço para ler como regras implícitas e prestígios organizam participação e reconhecimento, em convergência com a defesa de uma Educação Física orientada por justiça curricular (Maldonado *et al.*, 2023).

O reconhecimento do inacabamento ganhou densidade quando passou a aparecer como auto implicação e não apenas como diagnóstico sobre o outro. Em diferentes rodas, meninos começaram a reconhecer que não haviam percebido o custo social que a aula impunha às meninas e que certos modos de jogar, tomados como naturais, operavam como barreiras. Esse movimento é formativamente relevante porque desloca a aprendizagem do plano informativo para o plano ético e relacional, em que revisar a própria prática se torna parte do currículo vivido, e não uma recomendação externa.

Um estudante afirma que ‘nunca tinha parado para pensar que algumas colegas tinham medo de jogar por causa dos meninos’. Outro estudante afirma que “eu jogava muito forte e não via que isso dificultava as meninas, agora estou tentando passar de outro jeito” (Diário de campo, registros da intervenção).

A força dessas falas está menos na promessa de mudança completa e mais na abertura do sujeito para reconhecer limites de leitura e ajustar condutas em público. Trata-se de um sinal de conscientização como revisão do vivido e responsabilidade diante do outro (Freire, 1987; Freire, 1996), em diálogo com a compreensão de que a educação como prática de liberdade exige coragem para aprender com o desconforto e com a escuta (hooks, 2017).

8.3 Reposicionamentos e critérios de justiça: o que passa a valer como justo

O terceiro eixo analisa quando o processo se traduz em critérios públicos de justiça, observáveis na organização do jogo e na leitura coletiva da participação. A situação inicial é a vivência de basquete em times mistos, planejada para deslocar o repertório dominante e permitir observar como a bola circula e como a autoria se distribui.

A organização do Encontro 03, 10 mar. 2025, incluiu um momento de observação e um momento de roda, com perguntas orientadoras sobre participação real. A intervenção docente consistiu em solicitar descrição do que foi visto, com foco em indicadores concretos, como quem ficou com a bola, quem foi acionado, quem arremessou e quem permaneceu sem tocar. A resposta discente tornou a desigualdade verificável, porque apareceu no fluxo do jogo.

O círculo dialógico iniciou-se com as impressões dos estudantes e das estudantes que observaram a atividade de basquete, trazendo diferentes percepções sobre a dinâmica entre meninos e meninas. Alguns relataram que *“houve uma boa interação entre meninos e meninas”* e que *‘uma menina fez uma cesta’*. Entretanto, também emergiram observações críticas, como a de uma estudante que afirmou que *‘na maioria das vezes, os meninos estavam com a bola’*. Quando questionados sobre se as meninas participaram da mesma forma, uma estudante afirmou: *‘Eu acho que sim, porque eu vi muitas meninas indo lá, no ataque’*. No entanto, outro estudante observou que *‘teve um menino que não passou a bola para a menina’*, evidenciando uma persistência na dinâmica de exclusão dentro do jogo (Diário de campo, Encontro 03, 10 mar. 2025).

A cena se aprofunda quando a organização do encontro garante voz às meninas que vivenciaram diretamente o jogo, e a intervenção docente insiste em descrever condições de acionamento e critérios tácitos de confiança. A resposta discente explícita que o jogo misto não garante, por si só, equidade, pois a bola circula prioritariamente entre meninos e as meninas acionadas tendem a ser aquelas já reconhecidas como habilidosas.

Ao dar voz às meninas que participaram diretamente, algumas relataram que essa foi a primeira vez que jogaram em um time misto. Uma estudante destacou que *“foi bastante interessante porque, pela primeira vez, joguei com meninos e meninas”*. Contudo, a mesma estudante pontuou que *“os meninos jogaram mais entre si. Às vezes, quando uma das meninas estava perto da cesta, jogavam para ela porque elas estavam perto. Mas só das meninas que eu vi que estava mais jogando, eram somente elas duas”* (Diário de campo, Encontro 03, 10 mar. 2025).

Esse padrão, em que a participação se concentra em poucas meninas já reconhecidas como habilidosas, evidencia que a desigualdade também se produz dentro do próprio grupo das meninas. A “exceção” pode funcionar como prova enganosa de igualdade, enquanto outras permanecem na borda, sobretudo aquelas com menor capital esportivo ou com corporalidades mais estigmatizadas no contexto escolar, uma exceção legitimadora que mascara processos estruturais de desigualdades. A lente interseccional ajuda a compreender que equidade exige redistribuir oportunidades de ação para além das poucas já legitimadas, tornando participação um direito para todas e não um privilégio das que já performam o padrão hegemônico (Akotirene, 2019; Poloni; Furlan, 2022; Rios; Macedo, 2023).

O núcleo da desigualdade aparece de forma ainda mais condensada quando uma menina descreve sua participação como presença sem autoria. Trata-se de uma evidência especialmente forte porque traduz o centro e as bordas no interior do jogo e ilumina a diferença entre estar presente e ter direito de agir.

Outro ponto relevante foi levantado por uma estudante que disse: “Eu não peguei nenhuma bola. Apenas fiquei lá para tentar interromper a bola para não fazer cesta” (Diário de

campo, Encontro 03, 10 mar. 2025). A cena do basquete permite aprofundar o que se entende por participação como direito à aprendizagem. Participar não se reduz a estar em quadra, mas envolve tocar na bola, ser acionada pelo passe, decidir jogadas, arriscar arremessos e ser reconhecida como jogadora legítima. Quando uma estudante afirma que não pegou nenhuma bola e que ficou apenas tentando interromper, ela descreve uma participação sem autoria, em que o corpo está presente, mas o direito de ação permanece negado. Essa distinção é analiticamente fecunda porque transforma a equidade em indicador verificável da aula. A pergunta deixa de ser se meninas estavam presentes e passa a ser como a bola circulou, quem foi acionado e com que frequência meninas tiveram chance de errar e aprender sem punição simbólica.

A microcena também permite observar uma hierarquia interna entre meninas, que organiza os mecanismos de inclusão e exclusão na aula. Quando a estudante relata que os meninos acionavam sobretudo duas meninas consideradas habilidosas, aparece um mecanismo de exceção que confirma a regra. A menina habilidosa pode ser aceita como prova de que não há desigualdade, enquanto as demais permanecem na borda e carregam o custo do silêncio e do medo.

Esse mecanismo ajuda a compreender por que a equidade não pode ser medida apenas pela presença de uma ou outra menina que joga bem, mas pela distribuição de oportunidades para todas, inclusive para aquelas que ainda estão aprendendo e que precisam de condições de experimentação. Esse ponto se articula à crítica de que o esporte escolar, quando governado por rendimento, tende a premiar repertórios prévios e a naturalizar a exclusão dos que mais precisam aprender, o que reforça a necessidade de reorientar critérios do jogo e do reconhecimento (Altmann, 2015; Bossle; Prodócimo; Maldonado, 2023).

Ao ampliar a leitura da cena, o capítulo fortalece a tese de que justiça curricular implica tornar público o que antes era tácito. Quando a turma começa a discutir circulação de bola e chance de ação, ela começa a disputar critérios do que vale como jogar bem. Esse deslocamento é decisivo porque move a equidade do plano moral para o plano procedimental. Jogar bem deixa de significar apenas fazer ponto ou dominar técnica e passa a incluir criar condições para que meninas e meninos participem com autoria, com chance real de tentativa e com proteção contra o riso e a desautorização. Essa mudança de critério não é automática, mas quando aparece, mesmo de forma instável, ela oferece um caminho de institucionalização da equidade como rotina de aula (Maldonado *et al.*, 2023; Poloni; Furlan, 2022).

O efeito para o ciclo seguinte foi a mudança observável do critério de debate. A

turma passou a discutir participação como distribuição real de ação e autoria, e não como boa vontade ou presença física. Em falas posteriores, reapareceu a reivindicação de regras que garantissem circulação de bola e turnos de participação, e tornou-se mais frequente nomear como injusto o fato de meninas permanecerem no jogo apenas para defender ou compor número.

Esse deslocamento, ainda que instável, indica a passagem do valor abstrato para o critério público de justiça, em consonância com análises que defendem uma Educação Física capaz de reorientar o esporte escolar para fins emancipatórios, transformando critérios tácitos de prestígio em critérios discutíveis, justificáveis e revisáveis (Bossle; Prodócimo; Maldonado, 2023; Maldonado *et al.*, 2023). Ele também dialoga com a compreensão de gênero como norma que estrutura expectativas e reconhecimentos, exigindo trabalho pedagógico para desnaturalizar hierarquias e sustentar novas formas de convivência (Scott, 1995; Butler, 2003).

8.4 Contradições e não linearidade do processo

Os deslocamentos analisados até aqui não se constituem de forma homogênea. A mesma turma que nomeia a invisibilidade das mulheres pode, em outro momento, retornar à explicação de que mulheres não aparecem porque não despertam interesse, como se o problema fosse apenas gosto individual. O mesmo estudante que reconhece barreiras pode recuar quando é solicitado a assumir responsabilidade, reativando uma gramática de escolha pessoal.

Essas oscilações não devem ser lidas como fracasso do processo, mas como expressão de que normas de gênero e hierarquias esportivas são persistentes e atravessam afetos, prestígios e medos. O trabalho pedagógico, por isso, não consiste em substituir uma opinião por outra, mas em sustentar um campo de disputa em que o grupo possa revisitar criticamente o vivido, nomear contradições e experimentar outras formas de organizar a convivência (Butler, 2003; Scott, 1995).

A não linearidade também se manifesta no modo como o grupo lida com o erro. Em certas falas, o erro aparece como parte do aprender, e em outras reaparece como motivo de riso, vergonha e punição simbólica. Quando o erro é punido, meninas tendem a recuar e meninos tendem a reforçar o centro como lugar de competência. Quando o erro é acolhido como aprendizagem, o jogo se abre e a participação se amplia.

Essa alternância aponta que o deslocamento de valores não acontece apenas no discurso, ele depende de condições de aula que protejam o direito de experimentar e de

permanecer pertencendo, o que envolve pactos de convivência e intervenção docente diante de interrupções hostis e ridicularizações (hooks, 2017; Freire, 1996).

Nesse cenário, a potência do dispositivo não está em produzir concordância, mas em transformar tensões em matéria de reflexão e decisão coletiva. A aula se torna lugar em que a desigualdade pode ser nomeada sem ser imediatamente neutralizada, e em que a responsabilidade pode ser discutida sem ser reduzida a culpa individual. Em outras palavras, a conscientização aparece como aprendizagem situada de leitura crítica e de responsabilidade partilhada, que exige continuidade para não ser capturada por recaídas do senso comum.

8.5 Mudanças na linguagem e nos critérios do que passa a valer como justo

Um indicador adicional de deslocamento foi a mudança na linguagem com que meninas e meninos passaram a explicar desigualdades. Ao longo do percurso, expressões que naturalizavam a exclusão, como falta de interesse, incapacidade ou talento natural, passaram a conviver com termos que remetem a oportunidade, respeito, medo, vergonha, circulação de bola, tempo de jogo e responsabilidade coletiva.

A mudança é importante porque revela que o grupo passou a dispor de um repertório mais crítico para interpretar a quadra e a aula como espaços de disputa por reconhecimento, e não apenas como cenário neutro de competição. Essa mudança não elimina contradições, mas torna mais frequente o deslocamento do julgamento individual para a leitura das condições de participação, o que confere verificabilidade à conscientização, pois é possível acompanhar como o argumento se reorganiza e que termos passam a circular com mais força (Butler, 2003; Maldonado *et al.*, 2023).

Essa transformação no vocabulário também sinaliza mudança de critério. Quando a turma começa a dizer que é injusto meninas ficarem apenas defendendo ou que é injusto não receberem passe, o que se torna injusto não é a derrota, mas a distribuição de oportunidades de agir. A equidade passa a ser compreendida como direito de tocar, decidir, tentar e errar, e não apenas como presença no mesmo espaço.

Esse deslocamento é decisivo porque cria condições para que a aula discuta regras, rodízios, turnos de participação e pactos de convivência como parte do currículo. Em termos de justiça curricular, trata-se de tornar público o que antes era tácito, e de reorientar o valor do que conta como aprender, deslocando a centralidade do rendimento para a centralidade do direito à aprendizagem (Altmann, 2015; Bossle; Prodócimo; Maldonado, 2023).

Por fim, a mudança de linguagem também evidencia o papel da mediação docente. Ao devolver falas ao coletivo, ao pedir justificativas e ao sustentar um espaço em que meninas podem narrar medo e exclusão sem serem imediatamente ridicularizadas, a aula produz condições para que novos termos circulem e se tornem critérios de decisão. A linguagem, aqui, não é apenas descrição, ela é tecnologia pedagógica, porque altera o modo como o grupo interpreta o jogo e o modo como regula a convivência. É nessa direção que a conscientização se aproxima da prática de liberdade, como processo em que aprender implica reposicionar-se diante do outro e diante do mundo, assumindo responsabilidade por transformações possíveis (hooks, 2017; Freire, 1987).

8.6 Do reconhecimento à ação: ensaios de mudança na convivência e no jogo

Para além da mudança na linguagem, o percurso indica ensaios de deslocamento que tocam a prática, ainda que de modo instável e parcial. Esses ensaios aparecem quando meninos moderam intensidade do jogo ao perceber que jogar forte funciona como barreira, quando a turma reconhece que rir do erro expulsa, e quando emergem convites e incentivos dirigidos a meninas para que tentem jogar sem serem desautorizadas. Não se trata de afirmar que o grupo se transformou de modo homogêneo, mas de registrar que o processo produziu brechas em que práticas antes naturalizadas passaram a ser discutidas e ajustadas, aproximando-se da noção de prática educativa como ação refletida e comprometida com a transformação do vivido (Freire, 1996; hooks, 2017).

Esse movimento é relevante porque conecta consciência e critério. Quando meninos passam a se perguntar como seu modo de jogar afeta a participação das meninas, o reposicionamento deixa de ser apenas opinião e se torna ajuste de conduta. Quando o grupo discute como distribuir passes, como evitar que meninas fiquem apenas defendendo e como sustentar regras de convivência, a equidade se aproxima de uma rotina de aula. Sob essa lente, a aprendizagem não é somente técnica, é também aprendizagem relacional e ética, em que justiça se mede pela possibilidade de participação com autoria, em convergência com o debate sobre justiça curricular na Educação Física (Bossle; Prodócimo; Maldonado, 2023; Maldonado *et al.*, 2023).

Também é nesse ponto que o *frisbee* ganha relevância como situação pedagógica, pois sua estrutura favorece comunicação, negociação e responsabilidade compartilhada, o que pode reduzir a centralidade do rendimento imediato e abrir espaço para protagonismos mais

distribuídos, sobretudo quando o jogo é mediado com intencionalidade formativa (Silva; Pereira, 2024; Silveira; Dias, 2019). Ao deslocar o valor do que conta como jogar bem, a aula cria condições para que meninos e meninas se impliquem em decisões coletivas e passem a compreender que regras não são apenas imposição, mas pacto que protege a participação.

8.7 Entre ver e rever: implicações didáticas e sentido do capítulo na arquitetura da tese

O conjunto das microcenas e dos aprofundamentos analíticos permite compreender que o capítulo não descreve apenas uma mudança de ideias, mas uma alteração gradual no modo como meninas e meninos leem a aula e se posicionam diante dela. No eixo das fissuras, a turma aprendeu a perceber ausências e desigualdades que eram tratadas como normalidade.

No eixo da revisão de explicações, argumentos baseados em supostas diferenças naturais foram tensionados por perguntas sobre acesso e oportunidade, ainda que recaídas individualizantes persistissem. No eixo dos critérios de justiça, a participação passou a ser lida em sua materialidade, circulação de bola, chance de ação e reconhecimento, tornando a equidade verificável no interior do jogo.

Ao mesmo tempo, o capítulo também sustenta que esses movimentos não são lineares e não se consolidam por enunciados. Eles exigem condições didáticas. Proteção contra ridicularização, publicização de critérios, intervenção docente diante de interrupções hostis e escolhas de conteúdos que favoreçam autorregulação e coeducação são dimensões que aparecem como necessárias para que a conscientização não se dissolva em recaídas do senso comum. Nessa direção, o capítulo reforça que equidade não é evento, é rotina construída, o que aproxima o debate da ideia de justiça curricular como trabalho contínuo sobre o que conta como aprender, participar e ser reconhecido (Altmann, 2015; Bossle; Prodócimo; Maldonado, 2023, Devide, 2024).

8.8 O que se desloca e o que precisa ser sustentado

As microcenas e os aprofundamentos analíticos deste capítulo permitem afirmar que houve deslocamentos importantes, ainda que instáveis. No primeiro eixo, a turma nomeou invisibilidades e aprendeu a ler a ausência de mulheres como problema público de visibilidade e reconhecimento. No segundo eixo, explicações biologizantes foram tensionadas pela pergunta sobre condições de acesso, revelando tanto frestas de inacabamento quanto a persistência de

justificativas individualizantes. No terceiro eixo, a equidade começou a tornar-se verificável quando o jogo misto foi descrito em sua materialidade e quando a participação passou a ser discutida como circulação concreta de oportunidades de agir, errar e ser reconhecido.

A seguir, apresento o Quadro 14, que sintetiza os movimentos analisados neste capítulo, articulando os três eixos centrais, fissuras no senso comum, revisão de explicações e reposicionamentos de valores, às seções de aprofundamento que explicitam não linearidade, mudanças na linguagem e passagem do reconhecimento à ação. O quadro organiza, em formato consultável, as evidências âncora do percurso, os critérios de justiça que emergem e os efeitos observados no microciclo, de modo a tornar visível como a equidade vai sendo deslocada do plano declarativo para procedimentos verificáveis de aula.

Quadro 14 - Síntese dos movimentos de tomada de consciência e reposicionamento de valores no Capítulo 8

Eixo	Evidências	Movimento de tomada de consciência	Critério de justiça que emerge	Efeito no microciclo e implicação pedagógica
Fissuras no senso comum	Vídeo e roda do Encontro 02	O “não percebido” vira problema público, a turma passa a nomear ausências e desigualdades	Visibilidade e reconhecimento como dimensões de justiça	Reorientar o início das discussões, antes do desempenho, perguntar quem ficou de fora e por que, sustentar repertório e nomeação
	Relatos sobre tempo e espaço nas aulas	Deslocamento de “preferência” para “condição”, participação passa a ser lida como acesso e permanência	Distribuição de tempo de jogo como critério de equidade	Publicizar a distribuição do tempo e do espaço como decisão curricular, não como espontaneidade, proteger o direito de tentar
Revisão de explicações	Debate do Encontro 03, sobre “inteligência no futebol”	Argumentos naturalizantes são tensionados por perguntas sobre oportunidade, surgem hesitações e revisões	Condições de acesso como critério para julgar desempenho	Redirecionar a pergunta de “elas querem” para “o que a aula produz”, sustentar devolutivas para evitar retorno ao individualismo
	Auto implicação de meninos sobre intensidade do jogo e passes	O inacabamento aparece como responsabilidade diante do outro, não apenas como opinião	Responsabilidade compartilhada como critério de convivência	Transformar crítica em ajuste de conduta, pactuar limites para o riso e para a desautorização, proteger o erro como aprendizagem
Reposicionamentos e critérios de justiça	Basquete misto do Encontro 03,	Equidade torna-se verificável na materialidade do jogo, quem toca na bola e quem decide	Participação como autoria, circulação e chance real de ação	Medir justiça pelo fluxo do jogo, passes, turnos e oportunidades, não por presença, criar regras de circulação e

Eixo	Evidências	Movimento de tomada de consciência	Critério de justiça que emerge	Efeito no microciclo e implicação pedagógica
				acionamento
	Acionamento seletivo de poucas meninas consideradas habilitadas	A exceção deixa de ser prova de igualdade e passa a ser indício de hierarquia interna	Direito de aprender para todas como critério do jogo	Regras inclusivas precisam garantir oportunidade para quem ainda está aprendendo, redistribuir confiança, não só “misturar times”
Contradições e não linearidade	Reaparição de justificativas e recaídas	Conscientização aparece como disputa de sentido, avanço e recuo convivem	Persistência como dado do processo, não falha moral	Instituir continuidade e retomada no encontro seguinte, sustentar pactos e intervenções, não tratar deslocamento como definitivo
Mudanças na linguagem e nos critérios	Mudança do vocabulário do grupo ao longo do percurso	Passagem de rótulos individualizantes para linguagem de oportunidade, respeito e critério	Critério público substitui julgamento individual	Acompanhar mudança linguística como evidência de aprendizagem, usar a linguagem como tecnologia de decisão curricular
Do reconhecimento à ação	Ensaio de mudança em condutas e propostas do grupo	Reposicionamentos passam a tocar práticas, moderar jogo, incentivar, negociar	Convivência como parte da aprendizagem	Transformar pactos em procedimentos, incorporar devolutivas e checagens, criar rotinas para corrigir assimetrias no jogo
Entre ver e rever	Implicações didáticas do capítulo	Equidade depende de procedimentos, proteção do diálogo e conteúdo que favoreça responsabilidade partilhada	Equidade como rotina, não como evento	Planejar conteúdos e mediações que publicizem critérios, garantam turnos de ação e proteção do erro, sustentar a continuidade
O que se desloca e o que precisa ser sustentado	Síntese do capítulo	Deslocamentos existem, mas exigem sustentação institucional e pedagógica	Sustentação como condição de justiça curricular	Preparar a passagem para o Cap. 9, que analisa desafios, resistências e potências como condições de possibilidade

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Esses movimentos abrem a transição para o Capítulo 9 porque a conscientização, para se manter, precisa ser sustentada por condições de possibilidade. Se o processo é contraditório, torna-se necessário compreender o que o ameaça, quais desafios institucionais e relacionais atravessam o percurso, quais resistências reaparecem como prestígio e controle do espaço, e quais potências didáticas permitem transformar equidade em rotina e não em ação episódica. O capítulo seguinte se dedica a esse exame, preservando a compreensão de que a

transformação não se consolida apenas por enunciar valores, mas por instituir procedimentos de aula e pactos de convivência que resistam ao retorno do senso comum.

9 DESAFIOS, RESISTÊNCIAS E POTÊNCIAS OBSERVADAS NA PRÁTICA COM OS CÍRCULOS DIALÓGICOS

“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (Guimarães Rosa, 2019, p. 53).

O percurso desenvolvido com os círculos dialógicos evidenciou que tematizar a equidade de gênero nas aulas de Educação Física não significa apenas introduzir um novo conteúdo no currículo, mas tensionar modos de ser, sentir e conviver sedimentados ao longo da escolarização. Na perspectiva freireana, o diálogo não se apresenta como caminho suave, pois implica confrontar hábitos, crenças e privilégios, convocando estudantes e educadores a revisarem posições e a tornarem problematizáveis desigualdades antes tratadas como normais (Freire, 1987; Freire, 1996). Nesse horizonte, o capítulo discute os principais desafios, resistências e potências observados na prática com os círculos dialógicos, em diálogo com as respostas ao questionário inicial, as categorias construídas ao longo da análise, os registros avaliativos e as anotações do diário de campo.

A Figura 8 sintetiza o encadeamento analítico do capítulo ao organizar o percurso em microciclos, nos quais situações geradoras, vivências e rodas de problematização produzem pactos de convivência retomados e testados no encontro seguinte. O mapa permite visualizar como desafios e resistências incidem sobre participação e pertencimento e como determinadas potências didáticas, especialmente a proteção do diálogo, a escuta atenta e a construção coletiva de regras, favorecem a transformação da equidade em critério público de aula.

Os resultados organizaram-se em três eixos analíticos: os desafios para instaurar o diálogo em um contexto atravessado por esportivismo, divisão desigual dos espaços e experiências de vergonha e exclusão; as resistências explícitas e silenciosas acionadas quando a tematização de gênero desestabilizou lugares socialmente atribuídos a meninos e meninas; e as potências formativas que emergiram com a escuta atenta, a construção coletiva de regras inclusivas e a revisão de valores associados a estereótipos de gênero. Tais eixos dialogam com estudos que, no campo da educação libertadora e da Educação Física escolar crítica, têm evidenciado que as desigualdades de gênero não se restringem ao plano das interações individuais, mas se materializam na ocupação dos espaços, nos critérios de participação, nos modos de reconhecimento e nas hierarquias que atravessam o currículo escolar (Freire, 1987,

1996, 2005; hooks, 2013, 2017, 2020; Louro, 1997, 2014; Auad, 2018, 2021; Altmann, 2015; Deive; Brito, 2021; Deive, 2024; Maldonado, 2023).

Figura 8 - Mapa interpretativo do Capítulo 9



Fonte: Elaborado pela autora por meio do ChatGPT (OpenAI, 2026).

9.1 O diálogo como travessia em contexto de desigualdades

A adoção dos círculos dialógicos como eixo metodológico da pesquisa partiu do entendimento de que o diálogo, em Freire, não se reduz a uma técnica de facilitação da fala, mas constitui compromisso ético e político com a construção coletiva de sentidos. Na Educação Física escolar, essa opção desloca a aula da lógica de mera execução de exercícios e jogos para experiências em que corpo, gênero, cultura e relações de poder passam a ser tematizados como conteúdos de ensino e como direitos em disputa.

No contexto desta pesquisa, os círculos foram organizados em torno de situações geradoras relacionadas à participação de meninos e meninas nas aulas, à ocupação da quadra, às escolhas de modalidades, às experiências de vergonha, às piadas e aos silêncios que atravessam o cotidiano da Educação Física. As respostas ao questionário inicial indicavam, de um lado, um discurso aparentemente igualitarista, expresso em formulações como “esporte é para todos”; de outro, práticas e percepções que reproduziam associações entre futebol e masculinidade, voleibol e feminilidade, além de justificativas biologizantes acerca da força e da resistência de meninos e meninas.

Essa ambiguidade entre discurso igualitarista e prática excludente já foi assinalada por estudos que mostram que a defesa abstrata da igualdade convive, na Educação Física escolar, com formas concretas de exclusão, hierarquização e distribuição desigual de reconhecimento entre meninos e meninas (Louro, 1997, 2014; Auad, 2018, 2021; Altmann, 2015; Devide; Brito, 2021).

9.1.1 Mecanismos de proteção do diálogo

Para que o diálogo não se convertesse em mérito de fala, nem em espaço de coerção e exposição desigual, os círculos foram sustentados por mecanismos de proteção do diálogo. Esses mecanismos incluíram turnos de fala e escuta, intervenções diante de interrupções e ironias, devolutivas ao coletivo para impedir que tensões se convertessem em disputa pessoal, além de sínteses públicas do que havia sido pactuado, retomadas no encontro seguinte. Uma microcena do segundo encontro ajuda a tornar isso mais visível.

Na ocasião, foi realizada, em sala de aula, a dinâmica dos privilégios no esporte, organizada em dois campos simbólicos, “sim” e “não”, enquanto o centro da sala funcionava como linha de partida. À medida que as 14 afirmações eram lidas, os/as estudantes se

deslocavam de acordo com suas respostas, tornando visíveis percepções distintas sobre privilégios, exclusões e desigualdades de gênero no esporte escolar. Em algumas afirmações, a maioria dos meninos concentrou-se em um dos campos, enquanto algumas meninas passaram a nomear aquela configuração como “machista” e “excludente”. A tensão aumentou quando um pequeno número de meninas acompanhou as respostas dos meninos, sendo percebido, por algumas colegas, como estando “do lado errado”, o que produziu tentativas de convencimento e, em certos momentos, de condução física para o outro lado.

“Em alguns momentos, essa tensão se manifestou fisicamente, quando meninas chegaram a puxar os braços de colegas que haviam se posicionado no campo oposto, tentando trazê-las para seu lado. Em certos casos, conseguiram ‘convencê-las’; em outros, as colegas permaneceram firmes em suas posições iniciais. Embora a dinâmica tenha prosseguido, o episódio tornou visível que a sustentação do dissenso exigia mediação pedagógica para impedir que a divergência se convertesse em pressão entre pares.. (...) Diante dessa situação, a professora-pesquisadora interveio de maneira tranquila e educativa, reforçando que a atividade deveria ser realizada de forma individual e que cada estudante tinha o direito de decidir por si.”
(Diário de campo, Encontro 02, 25 fev. 2025)

O episódio mostra que a divergência precisava ser devolvida ao plano coletivo e tratada como questão pedagógica e não como disputa entre pares. Mais do que um detalhe circunstancial da dinâmica, a cena evidenciou que mesmo em uma proposta voltada à reflexão crítica, continuavam operando pressões de grupo, tentativas de alinhamento e dificuldades de sustentar posições divergentes diante do coletivo. A intervenção da professora-pesquisadora foi decisiva para preservar a integridade da atividade e reafirmar que, em um espaço dialógico, a escolha de cada estudante deve ser respeitada, sobretudo quando o tema em debate envolve experiências sensíveis e interpretações em disputa. Com isso, discordar passou a exigir justificativa e escuta e não pressão do grupo, favorecendo que as meninas e as estudantes com menor prestígio sustentassem a palavra sem serem empurradas novamente ao silêncio.

Nesses movimentos, tornou-se visível como as relações de gênero atravessam a cultura corporal escolar, articulando desigualdades históricas, normas de masculinidade e feminilidade, regimes de visibilidade e vergonha e expectativas de desempenho. Enfrentar essas dinâmicas, portanto, não significava apenas corrigir comportamentos, mas criar condições para que meninas e meninos se reconhecessem como sujeitas e sujeitos históricos capazes de intervir no modo como vivem o esporte e o corpo na escola.

Essa compreensão dialoga com Freire (1987, 1996, 2005) ao reforçar que o diálogo não se sustenta como prática libertadora sem condições éticas de fala, escuta e respeito mútuo. Em aproximação com hooks (2013, 2017, 2020), pode-se afirmar que a proteção da palavra não

constitui formalidade metodológica, mas exigência política para que sujeitos historicamente menos autorizados possam participar sem serem novamente silenciados. No contexto da Educação Física escolar, isso significa reconhecer que a mediação docente é decisiva para impedir que a circulação da palavra reproduza, no círculo, as hierarquias já presentes na quadra.

9.2 Desafios: instaurar o diálogo em meio a tradições esportivas e inseguranças

Nesta seção, os desafios são compreendidos como obstáculos para instaurar e sustentar o diálogo pedagógico em um contexto marcado por desigualdades naturalizadas. Referem-se às dificuldades epistemológicas, afetivas, organizacionais e institucionais que tensionaram a entrada dos estudantes no debate e a continuidade da proposta. Sua explicitação permite compreender que a tematização da equidade de gênero não se realiza em terreno neutro, mas em meio a disposições, valores e condições concretas que condicionam a experiência pedagógica.

As primeiras rodadas de conversa evidenciaram o estranhamento de parte da turma diante da proposta de tematizar experiências de exclusão, vergonha e preconceito nas aulas de Educação Física. Entre meninas, sobressaía o receio de não serem levadas a sério e o medo do julgamento; entre outros estudantes, apareciam silêncio, desconforto e dificuldade de se implicar na discussão.

Somava-se a isso a própria cultura esportiva escolar, marcada pela centralidade do futebol, pela associação diferencial de modalidades a meninos e meninas e pela naturalização de piadas, exposições e divisões prévias de espaço. Em paralelo, desafios institucionais ligados ao tempo pedagógico, às condições materiais e à pressão curricular restringiam a duração e a continuidade das experiências dialógicas.

9.2.1 Desafios epistemológicos: do senso comum generificado à leitura crítica

Um primeiro grupo de desafios pode ser entendido como epistemológico, no sentido de se referir às formas de conhecer e explicar a realidade. As respostas ao questionário inicial indicavam que muitos aprendentes mobilizavam explicações naturalizantes para justificar diferenças de participação entre meninos e meninas nos esportes escolares. Era comum a referência à ideia de que “*meninos têm mais força*” ou “*mais facilidade para futebol*”, enquanto “*meninas preferem vôlei*” ou “*não gostam tanto de jogar*”. Tais explicações, ainda

que muitas vezes enunciadas sem intenção discriminatória explícita, reproduzem uma visão biologizante de gênero, que associa capacidades corporais ao sexo e invisibiliza os efeitos da socialização, das oportunidades de prática e das expectativas culturais sobre o desempenho de meninos e meninas.

Um exemplo concreto ajuda a tornar esse desafio epistemológico verificável. Quando uma explicação parte da ideia de que a competência masculina seria natural, ela tende a ignorar o modo como oportunidade e repetição são distribuídas. Em um círculo do Encontro 03, 10 mar. 2025, a discussão evidencia esse movimento ao começar numa explicação essencializante e terminar numa justificativa individualizante, quando a condição de oportunidade é colocada em pauta.

Um dos momentos mais reveladores da discussão ocorreu quando um estudante afirmou que ‘a inteligência no futebol é diferente, os meninos são mais inteligentes que as meninas no futebol’. Ao ser questionado pela professora-pesquisadora sobre o motivo dessa diferença, ele respondeu “Porque joga todo dia, né?”. A professora então perguntou se as meninas tinham a mesma oportunidade de jogar diariamente, ao que ele respondeu “Depende dela, né? Que eu não posso obrigar ninguém” (Diário de campo, Encontro 03, 10 mar. 2025).

O episódio deslocou a pergunta da turma, mais do que discutir quem participa, tornou-se necessário discutir em que condições se participa, com quais apoios e sob quais julgamentos. Esses desafios não se restringem aos aprendentes, pois refletem padrões explicativos ainda presentes na própria cultura escolar e em parte das práticas docentes, que tendem a atribuir às meninas menor interesse ou disposição para o esporte sem problematizar as condições concretas de participação. Nesse sentido, o desafio epistemológico consistiu em deslocar a interpretação dos fenômenos de um plano naturalizante para um plano histórico-social, reconhecendo que participação, desempenho e pertencimento são produzidos em contextos desiguais. Tal deslocamento interpretativo pode ser aprofundado em diálogo com estudos que problematizam a naturalização das diferenças de gênero nas práticas corporais escolares.

Esse deslocamento analítico dialoga com estudos que problematizam a naturalização das diferenças entre meninos e meninas nas práticas corporais escolares e evidenciam que tais desigualdades não decorrem de aptidões inatas, mas de processos históricos de socialização, oportunidades desiguais de experimentação e critérios curriculares de reconhecimento. Nessa direção, Louro (1997, 2014), Auad (2018, 2021), Altmann (2015) e Connell (1995, 2003, 2016) ajudam a compreender que gênero não opera como dado biológico

evidente, mas como relação social que organiza expectativas, autorizações e interditos. No contexto desta pesquisa, isso significa afirmar que a menor participação de meninas no futebol, por exemplo, não pode ser lida como simples preferência individual, mas como efeito de uma cultura esportiva escolar que distribui de modo desigual tempo, incentivo, visibilidade e legitimidade.

9.2.2 Desafios afetivos: vergonha, medo de julgamento e silenciamento

Um segundo conjunto de desafios diz respeito à dimensão afetiva da participação. Ao tematizar desigualdades de gênero, os círculos dialógicos acionaram experiências marcadas por vergonha, medo e dor, especialmente entre meninas e estudantes que já haviam sido alvo de piadas sobre o corpo, o modo de correr, o jeito de chutar a bola ou de executar determinado movimento. O custo da exposição não recaía de modo uniforme sobre a turma. A experiência de se mostrar, errar e sustentar a palavra variava conforme marcadores que atravessam gênero, como raça, classe e corporalidade, o que ajuda a compreender por que alguns corpos são mais rapidamente empurrados para a borda.

A dimensão afetiva apareceu com força quando a turma foi convidada a experimentar uma atividade de música e movimento em espaço altamente visível da escola, o que ampliou o risco de julgamento. A microcena abaixo torna verificável como a vergonha operava menos como traço individual e mais como efeito social da exposição:

Na segunda atividade, que envolvia música e movimento, surgiram outras resistências, especialmente por parte dos meninos. Questionados sobre porque não se sentiram à vontade para participar, um deles respondeu “Eu sou inseguro, tive vergonha”. A professora-pesquisadora então perguntou à turma “Vocês acham que a habilidade que vocês têm para jogar o esporte é a mesma habilidade para dançar e se movimentar?”. Um estudante respondeu “Se for para dançar, tem que ser só para os amigos acolá”. Outra menina observou que “acho que se fosse só a nossa sala, sem o povo tá olhando, talvez eles se sentiram mais à vontade para fazer as gracinhas deles e tal” (Diário de campo, Encontro 03, 10 mar. 2025).

O episódio tornou explícita a relação entre vergonha, visibilidade e pertencimento. A turma passou a reconhecer que errar e se expor não são riscos distribuídos igualmente e que proteger o direito de experimentar sem ridicularização constitui condição para sustentar a participação, tanto de meninas quanto de meninos que escapam do padrão hegemônico. Nessa pesquisa, o silenciamento pode ser lido, aqui, como expressão dos custos afetivos da exposição pública, especialmente entre estudantes que já acumulavam experiências de ridicularização ou

insegurança. Reconhecer esses desafios foi fundamental para que os círculos pudessem ser conduzidos com cuidado, sem se converterem em novo lugar de sofrimento.

A leitura desses desafios afetivos pode ser aprofundada à luz de autoras que compreendem a sala de aula e os espaços educativos como territórios atravessados por relações de poder, reconhecimento e vulnerabilidade. hooks (2013, 2017, 2020) permite pensar que ensinar e aprender implicam lidar com medos, feridas e assimetrias que não desaparecem por simples convocação à participação.

Louro (1997, 2014), por sua vez, ajuda a compreender como certos corpos são mais expostos à vigilância e ao julgamento do que outros, enquanto Deive e Brito (2021) e Deive (2024) reforçam que, na Educação Física escolar, a experiência do erro, da exposição corporal e da ridicularização não é neutra, mas marcada por gênero e por hierarquias de prestígio. Deste modo, proteger o direito de experimentar sem humilhação não aparece como cuidado acessório, mas como condição pedagógica para sustentar pertencimento e aprendizagem.

9.2.3 Desafios organizacionais e institucionais: tempo, espaço e currículo

Um terceiro grupo de desafios se refere às condições organizacionais e institucionais em que a pesquisa se desenvolveu. A limitação da carga horária, a fragmentação dos encontros e a centralidade do futebol como prática valorizada pelos estudantes interferiram diretamente na forma como os círculos dialógicos puderam ser realizados. Soma-se a isso a própria condição da professora-pesquisadora, que não integrava o corpo docente da escola nem possuía vínculo prévio com a turma, aspecto que incidiu sobre o tempo necessário para construir confiança, legitimidade pedagógica e adesão à proposta.

Em várias ocasiões, debates importantes precisaram ser interrompidos em função do tempo de aula, exigindo retomadas posteriores que nem sempre recuperavam integralmente a intensidade do momento anterior. Ao mesmo tempo, pedidos recorrentes para “liberar o futebol” exigiam da professora-pesquisadora um esforço constante de negociação entre o projeto da intervenção e as expectativas dos estudantes em relação à disciplina.

A ausência de um vínculo prévio com os estudantes e as estudantes também atravessava esse processo, uma vez que a condução de práticas dialógicas pressupõe não apenas planejamento metodológico, mas a construção gradual de um campo de confiança e reconhecimento mútuo. Sendo uma pesquisadora externa à rotina escolar da turma, foi necessário investir mais intensamente na criação de legitimidade para a proposta, no

acolhimento das resistências iniciais e na sustentação de uma presença pedagógica que não se apoiava em relações previamente consolidadas.

Esses elementos evidenciam que a implementação de práticas dialógicas em Educação Física ocorre sob condições concretas que tensionam sua continuidade. Nesse cenário, o tempo pedagógico operou como variável estruturante da própria intervenção. A carga horária restrita, a fragmentação dos encontros e a própria necessidade de construir vínculo com a turma exigiram microciclos, baseados em retomadas sucessivas, sem as quais a discussão tenderia a se dissolver no evento. Assim, a continuidade precisou ser tratada como parte do desenho didático da proposta. Esses condicionantes não se explicam apenas pelas circunstâncias imediatas da intervenção, mas também por características mais amplas do currículo vivido na Educação Física escolar.

Esses limites organizacionais e institucionais também podem ser lidos em diálogo com estudos da Educação Física escolar crítica que apontam como o currículo vivido permanece tensionado por lógicas esportivistas, pela centralidade do rendimento e pela dificuldade de consolidar experiências pedagógicas que valorizem diálogo, problematização e participação ampliada.

Nessa direção, Maldonado (2023), Bossle, Prodócimo e Maldonado (2023) e Prodócimo e Souza (2023) ajudam a compreender que práticas comprometidas com justiça curricular e equidade exigem não apenas intenção docente, mas continuidade, tempo pedagógico e sustentação institucional.

No caso desta pesquisa, exige-se reconhecer, ainda, que a fragilidade do vínculo institucional da professora-pesquisadora constituiu um condicionante relevante, pois a construção da equidade, em perspectiva dialógica, também depende de relações de confiança, permanência e reconhecimento no cotidiano escolar. Assim, a fragmentação dos encontros, a pressão por determinadas práticas corporais e a ausência de vínculo prévio com a turma não operaram apenas como obstáculos externos, mas como elementos constitutivos do próprio contexto em que a equidade precisou ser construída.

9.3 Resistências: permanências culturais, disputas de sentido e enfrentamentos discursivos

Nesta seção, as resistências são compreendidas como reações, recusas e permanências acionadas quando as desigualdades passam a ser nomeadas e confrontadas no

espaço pedagógico. Não se trata de simples negativas individuais, mas de expressões de disputas de sentido que evidenciam o caráter tenso da transformação quando esta questiona normas de gênero, hierarquias e modos naturalizados de participação.

Se os desafios diziam respeito às condições de possibilidade do diálogo, as resistências mostram como a tematização de gênero e a reorganização da prática corporal provocaram reações de defesa, desconforto e desacordo. Elas se expressaram em interrupções, comentários defensivos, minimizações, rejeição à participação mista e também em afastamentos e silêncios, evidenciando que a transformação pedagógica não ocorre sem embates e reposicionamentos.

9.3.1 Resistências explícitas à participação mista e à reorganização do jogo

As resistências mais visíveis foram aquelas relacionadas à participação mista em modalidades tradicionalmente associadas à masculinidade, sobretudo o futebol e o futsal. Em diferentes momentos, meninos expressaram desconforto com a ideia de compartilhar esses espaços com as meninas, argumentando que “*o jogo ficava mais lento*”, que “*não dava para jogar sério*” ou que “*a quadra era pequena para todo mundo ao mesmo tempo*”. Esses argumentos revelam uma concepção de jogo centrada no rendimento, no domínio da bola e na intensidade física, na qual a presença de meninas é lida como ameaça à qualidade da prática, e não como direito de participação.

Essa postura dialoga com estudos que mostram como a quadra tende a ser apropriada por grupos masculinos que definem ritmos, regras informais e critérios de aceitação, relegando meninas a lugares periféricos. Quando a pesquisa propôs regras inclusivas, rodízio de funções e obrigatoriedade de passes para todos e todas, parte desses meninos reagiu com resistência, alegando perda de graça ou de liberdade no jogo.

Ao mesmo tempo, algumas meninas resistiram à participação mista por associarem o futebol a um ambiente hostil, marcado por contato físico intenso, gritos e crítica ao erro. Nessas falas, a recusa não se apresentava como desinteresse absoluto pelo esporte, mas como desejo de evitar situações em que o corpo se tornaria alvo de avaliação e comentários. A participação mista, nesse contexto, não podia ser defendida apenas como princípio abstrato de igualdade, mas precisava ser construída a partir da escuta das experiências concretas, do ajuste de regras e da reconstrução de valores em torno do jogo, como indicam as proposições de práticas cooperativas e autorreguladas discutidas por Silveira e Dias (2019) e Silva e Pereira

(2024).

Tais resistências confirmam que a participação mista por si só não garante relações mais equitativas. Como problematizam Auad (2018, 2021), Louro (1997, 2014) e Altmann (2015), a simples presença conjunta de meninos e meninas não elimina hierarquias previamente sedimentadas nem transforma automaticamente os critérios pelos quais alguns corpos são autorizados ao centro e outros empurrados à borda. No caso desta pesquisa, a reorganização do jogo exigiu tensionar não apenas a distribuição espacial da quadra, mas também os valores que sustentavam reconhecimento, prestígio e legitimidade.

9.3.2 Resistências silenciosas, afastamentos e autoexclusões

Uma microcena torna visível o policiamento de gênero como resistência silenciosa. A situação inicial foi a abertura da atividade de música e movimento. A organização da vivência permitiu experimentação livre, sem exigir coreografia. A intervenção docente reforçou que cada um poderia se mover do modo que desejasse. A resposta discente, no entanto, evidenciou como a vigilância do grupo pode interromper a experiência.

Dois meninos iniciaram a atividade com música executando movimentos de capoeira, demonstrando familiaridade com a modalidade, o que indicava que praticavam ou já tinham praticado essa atividade anteriormente. No entanto, quando alguns colegas começaram a fazer comentários jocosos e a zombar de seus movimentos, ambos ficaram visivelmente constrangidos e acabaram desistindo da participação (Diário de campo, Encontro 03, 10 mar. 2025).

O episódio tornou visível que a pressão dos pares e a vigilância do grupo funcionavam como mecanismos de controle do pertencimento. A turma passou a nomear que zombaria e “brincadeira” podiam operar como barreira para experimentar, o que ajudou a sustentar pactos de respeito como critério do jogo e do diálogo.

Para além das resistências explicitadas em falas, a pesquisa identificou afastamentos recorrentes, participação mínima e permanência sistemática na borda da quadra. Esses movimentos não podem ser lidos apenas como desinteresse, mas como formas de autoproteção de estudantes que acumulavam experiências de humilhação, fracasso ou inadequação às expectativas de desempenho. Quando atravessados pelo gênero, tais afastamentos se intensificavam, meninas encontravam dificuldade para afirmar o direito à participação, enquanto meninos fora do padrão esportivo dominante temiam ser associados à fraqueza ou à inadequação. Reconhecer essas resistências silenciosas foi decisivo para

compreender que o trabalho com círculos dialógicos se desenvolvia sobre camadas de experiências pregressas que precisavam ser consideradas para que o diálogo não se convertesse em nova forma de imposição.

Esses movimentos silenciosos podem ser melhor compreendidos à luz de estudos que mostram que as normas de gênero não operam apenas por proibições explícitas, mas também por mecanismos difusos de vigilância, correção e ridicularização. Louro (1997, 2014) contribui para entender como a escola participa da produção de corpos inteligíveis e aceitáveis, enquanto Connell (1995, 2003, 2016) e Connell e Messerschmidt (2013) ajudam a perceber que a masculinidade hegemônica regula também os próprios meninos, punindo gestos, práticas e formas de exposição que escapem ao padrão dominante.

Em diálogo com hooks (2013, 2017), pode-se afirmar que o riso, a piada e a “brincadeira” não constituem elementos periféricos da aula, mas dispositivos de disciplinamento que modulam pertencimento e presença. Por isso, reconhecer e intervir sobre essas resistências silenciosas foi decisivo para que o diálogo não se convertesse em nova cena de exclusão.

9.3.3 Disputas de sentido e enfrentamentos discursivos nos círculos

Um terceiro modo de resistência manifestou-se nas disputas de sentido que emergiram durante os debates. Em determinados momentos, falas que buscavam relativizar ou minimizar as desigualdades de gênero foram confrontadas por colegas que, a partir das vivências e das reportagens analisadas, passaram a nomear com mais clareza situações de exclusão. Um exemplo significativo foi o debate em torno da afirmação de que “*as meninas não jogam porque não querem*”. Enquanto alguns aprendentes defendiam essa explicação, uma estudante interveio dizendo que, na verdade, muitas meninas “*não entravam na quadra porque tinham medo de serem ridicularizadas quando erravam ou de escutar comentários sobre o corpo*”.

Esses enfrentamentos mostram que o diálogo não produz necessariamente consenso. Ao contrário, ele cria condições para que versões distintas da realidade sejam colocadas em confronto, permitindo que os sujeitos reconheçam a dimensão política das narrativas que sustentam. A mediação buscou manter aberta a possibilidade de fala sem naturalizar interpretações incompatíveis com a justiça e com a dignidade dos sujeitos. Nesse contexto, a resistência deixa de ser lida apenas como obstáculo e passa a ser compreendida

como matéria de trabalho pedagógico, na qual sentidos são disputados e horizontes de mudança começam a ser delineados.

Nessa perspectiva, o que se evidenciou nos círculos confirma a compreensão freireana de que o diálogo não se orienta pela supressão do conflito, mas pela possibilidade de lê-lo criticamente e transformá-lo em matéria de reflexão coletiva. Freire (1987, 1996, 2005) permite compreender que nomear desigualdades e disputar sentidos constitui parte do próprio processo educativo, enquanto hooks (2013, 2017, 2020) reforça que ensinar criticamente implica sustentar a tensão entre escuta, confronto e responsabilidade ética. Assim, os enfrentamentos discursivos observados não indicam fracasso do percurso, mas expressão do momento em que interpretações naturalizadas passam a ser interrogadas publicamente.

9.4 Potências: deslocamentos, aprendizagens e emergência do reconhecimento ético

A análise dos encontros revelou que, apesar dos desafios e resistências, emergiram potências formativas importantes no trabalho com a temática de gênero nas aulas de Educação Física. Essas potências não se apresentam como resultados lineares ou definitivos, mas como deslocamentos na forma de escutar, participar, reorganizar práticas e revisar valores, indicando movimentos em direção a compreensões mais críticas das relações de gênero no espaço escolar.

Entre as potências didáticas observadas, o *ultimate frisbee* se destacou por exigir comunicação, negociação e autorregulação. Como não há árbitro, conflitos e decisões precisam ser resolvidos pela palavra e pelo pacto entre participantes, o que desloca a justiça do jogo para a corresponsabilidade do grupo.

Com o auxílio do quadro branco, a professora introduziu, de maneira simples e objetiva, as principais regras do jogo. (...) Um dos pontos que mais chamou a atenção da turma foi o fato de o *frisbee* não contar com árbitro, o que implica a necessidade de diálogo constante entre os participantes e as participantes para resolver conflitos e decidir jogadas. Essa característica do esporte foi destacada como um elemento importante para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade coletiva e da escuta ativa (Diário de campo, Encontro 06, 31 mar. 2025).

O episódio indica que a equidade deixa de ser apenas tema e passa a operar como condição do próprio jogo, na medida em que conflitos e decisões precisam ser tratados como responsabilidade compartilhada.

9.4.1 A emergência da escuta atenta como prática pedagógica

Uma das potências mais evidentes foi a emergência da escuta atenta como prática pedagógica e relacional. No início do processo, falas de meninas sobre vergonha, medo de errar ou desconforto com comentários sobre o corpo eram frequentemente recebidas com silêncio constrangido ou risos dispersos. À medida que os círculos foram se consolidando, tornou-se possível perceber mudanças na qualidade da escuta. O outro, antes percebido de modo abstrato, passou a ser reconhecido como sujeito concreto, com história, corpo e sentimentos.

Ao reconhecerem que a ausência de meninas em certos esportes não decorria simplesmente de desinteresse, mas de contextos de exposição e ridicularização, os aprendentes passaram a compreender participação como questão de justiça, e não apenas de gosto individual. A escuta atenta, assim, foi se constituindo como saber pedagógico compartilhado entre professora-pesquisadora e turma, implicando não apenas escutar sem interromper, mas retomar o que foi dito, acolher a experiência do outro e confrontar, de modo respeitoso, interpretações que mantinham desigualdades.

A escuta atenta, nesse processo, pode ser compreendida como saber pedagógico e político. Em Freire (1987, 1996), ela não corresponde à passividade, mas à disposição ética para reconhecer o outro como sujeito de palavra e de mundo. hooks (2013, 2017, 2020), em diálogo com essa perspectiva, permite afirmar que escutar criticamente é também recusar a desautorização cotidiana de vozes historicamente menos legitimadas. No contexto da Educação Física escolar, isso significa que a escuta reorganiza a própria experiência da aula, pois interfere nos critérios de convivência, no tratamento do erro e nas possibilidades de autoria discente.

9.4.2 Construção de regras inclusivas e reorganização da prática

A potência mais consistente do processo aparece quando o grupo transforma valores em procedimento pactuado, isto é, quando critérios de justiça se tornam discutíveis, justificáveis e verificáveis na prática. A situação inicial foi a tarefa de elaborar regras que respondessem a desigualdades percebidas no jogo e no cotidiano. A organização ocorreu em grupos, com tempo delimitado para discutir, propor e justificar. A intervenção docente consistiu em exigir que as regras garantissem participação real de meninas e meninos e previssem formas de lidar com desrespeito e isolamento. A resposta discente mostra a passagem do comentário para a regra.

Organizados em seis grupos, os estudantes e as estudantes se envolveram na elaboração de regras que buscassem garantir a rotatividade da posse do disco, o envolvimento equitativo de meninos e meninas, o uso de linguagem respeitosa, bem como estratégias para lidar com atitudes de desrespeito ou isolamento. Essa construção coletiva foi marcada por discussões que, em muitos casos, revelaram um esforço genuíno de repensar a lógica tradicional dos esportes, frequentemente centrada na competição, no rendimento físico e na exclusão de corpos e sujeitos dissidentes (Diário de campo, Encontro 07, 07 abr. 2025).

O efeito para o ciclo seguinte é a conversão do pacto em régua pública. Quando o jogo volta a acontecer, as próprias meninas e meninos podem acionar as regras para corrigir assimetrias, tornando a equidade menos dependente de intervenção docente a cada lance e mais sustentada por critério comum.

A construção coletiva de regras inclusivas reorganizou significativamente a prática, sobretudo nas vivências com o frisbee, ao favorecer comunicação constante, distribuição da posse do disco e cooperação entre todos e todas. Ao codificar e recodificar o jogo, os aprendentes e as aprendentes não apenas revisaram critérios de participação, mas também passaram a compreender que as regras não são neutras. São construções humanas e, por isso, podem ser transformadas. Esse deslocamento impactou diretamente as desigualdades de gênero, meninas relataram sentir-se mais seguras e menos julgadas, enquanto alguns meninos reconheceram que ampliar os passes e moderar a intensidade do jogo não significava perder a graça, mas criar condições para que mais colegas participassem efetivamente.

A construção coletiva de regras inclusivas dialoga com perspectivas que compreendem a coeducação e a justiça curricular não como enunciados abstratos, mas como reorganização concreta das condições de participação. Auad (2018, 2021) ajuda a sustentar que relações mais equitativas não emergem espontaneamente da convivência mista, mas exigem mediações pedagógicas intencionais.

No campo da Educação Física escolar, Devede e Brito (2021), Devede (2024) e Maldonado (2023) reforçam que transformar a aula implica revisar critérios de valor, redistribuir oportunidades de ação e pluralizar modos de reconhecimento. Nessa perspectiva, quando a turma passa a pactuar rotatividade da posse, linguagem respeitosa e estratégias de enfrentamento ao isolamento, a equidade deixa de comparecer apenas como discurso desejável e passa a ganhar materialidade no próprio funcionamento da prática corporal.

9.4.3 Revisão de valores e superação de estereótipos de gênero

A leitura cruzada dos questionários, dos relatórios e da avaliação final evidencia

que houve revisão de valores e deslocamento importante em relação a estereótipos de gênero. Se, no diagnóstico inicial, havia respostas que associavam de modo rígido futebol a meninos e voleibol a meninas, ao final da intervenção aparecem enunciados que relativizam essas associações e apontam para a possibilidade de participação ampla. Estudantes afirmaram, por exemplo, que “*qualquer pessoa pode jogar o esporte que quiser*”, que “*meninas também jogam bem futebol*” e que “*não é justo rir de quem erra na frente de todo mundo*”. Esses discursos não apagam as desigualdades persistentes, mas demonstram que o campo de significados foi deslocado.

Esses movimentos convergem com estudos que mostram o enraizamento dos estereótipos de gênero na Educação Física e indicam que sua superação exige processos continuados de diálogo e problematização do cotidiano. Em termos freireanos, os aprendentes começaram a ler de outro modo o mundo das práticas corporais, reconhecendo desigualdades antes tratadas como evidentes e percebendo a possibilidade de agir coletivamente para transformá-las.

Esses reposicionamentos discursivos não autorizam afirmar superação linear ou definitiva dos estereótipos, mas indicam deslocamentos importantes no campo dos significados produzidos sobre corpo, esporte e gênero. Em diálogo com Freire (1987, 1996, 2005), pode-se dizer que os aprendentes e as aprendentes começaram a reler criticamente aspectos do mundo vivido que antes lhes pareciam evidentes. Louro (1997, 2014), Auad (2018, 2021) e Altmann (2015) ajudam a compreender que esse tipo de deslocamento é relevante justamente porque tensiona classificações naturalizadas e amplia o horizonte de inteligibilidade das práticas corporais escolares.

9.5 Limitações do estudo e implicações para pesquisas futuras

As limitações aqui apresentadas dizem respeito às condições concretas que delimitaram o alcance da intervenção, da produção dos dados e das inferências possíveis. Sua explicitação constitui gesto ético e epistemológico coerente com uma investigação inspirada em Paulo Freire, para quem todo conhecimento se produz em condições históricas determinadas e permanece aberto ao aprofundamento e à revisão. Reconhecer tais limites não diminui os achados da pesquisa; ao contrário, permite situá-los com maior rigor e indicar aspectos que podem ser fortalecidos em futuras investigações e desdobramentos da prática docente.

9.5.1 Limitações estruturais: tempo pedagógico, carga horária e condições materiais

Uma primeira limitação importante diz respeito à duração da intervenção e à organização do tempo pedagógico. Embora os dez encontros tenham permitido observar deslocamentos relevantes, não autorizam afirmar mudanças duradouras nas relações de gênero na escola. A carga horária reduzida e a fragmentação dos horários limitaram o aprofundamento de temas sensíveis, como vergonha do corpo, medo do julgamento, constrangimentos nas práticas mistas e experiências de exclusão. Nesse caso, o tempo não operou apenas como limite externo, mas como condição que delimitou a profundidade possível das inferências produzidas.

As condições materiais e espaciais também influenciaram a qualidade das vivências. A quadra, situada em área de intensa circulação, ampliava a sensação de vigilância e exposição, especialmente entre estudantes mais vulneráveis ao julgamento. Tais condições não anulam as potências da intervenção, mas delimitam seu alcance e indicam que transformações mais profundas dependem de continuidade, reorganização curricular e sustentação institucional.

9.5.2 Limitações relacionadas ao engajamento e à participação dos aprendentes

Outra limitação importante refere-se ao engajamento heterogêneo dos aprendentes. Ao lado de um núcleo mais participativo, houve estudantes que aderiram de forma parcial, com silêncios, retraimentos e participação oscilante. Ainda que essas dinâmicas sejam frequentes em pesquisas escolares, indicam que a mediação poderia ter recorrido, em maior escala, a dispositivos mais estruturados de circulação da palavra e a estratégias complementares de acolhimento, como registros anônimos, manifestações silenciosas e pequenas escritas sobre sentimentos. Esse reconhecimento não invalida a potência do processo, mas explicita que práticas dialógicas voltadas à equidade exigem não apenas abertura ao diálogo, e sim condições pedagógicas concretas para que estudantes historicamente mais silenciados consigam sustentar sua presença na cena coletiva.

9.5.3 Tensões institucionais e limites do currículo escolar

As limitações também se relacionam a tensões institucionais mais amplas. Embora a proposta dialogasse com uma concepção crítica de Educação Física, o currículo vivido na escola permanecia fortemente atravessado por lógicas de rendimento, tradições esportivistas e

divisões prévias por gênero, o que restringia a consolidação de experiências mistas e compartilhadas. Esse desencontro apareceu em momentos em que os estudantes e as estudantes questionavam o tempo dedicado à conversa em detrimento do jogo ou demandavam o futebol como prática prioritária, em sintonia com uma cultura escolar e social mais ampla, fortemente marcada pelo esportivismo e pela racionalidade do desempenho.

Cabe considerar, entretanto, que tais tensões não se explicam apenas no plano interno da escola. Elas se inserem em um contexto mais amplo, em escala local, nacional e global, atravessado pela valorização da performance, da competitividade, da produtividade e da visibilidade, traços afinados a uma racionalidade neoliberal que também repercute sobre o currículo da Educação Física escolar.

Nessa direção, a crítica às formas hegemônicas de organização da Educação Física já apontava para o peso das lógicas esportivistas e do rendimento na constituição do componente curricular, ao passo que estudos mais recentes têm evidenciado como reformas curriculares, padronização, produção de competências e formação de capital humano reforçam a presença de uma racionalidade neoliberal no campo educacional e, de modo específico, na Educação Física escolar (Bracht, 1999; Furtado; Borges, 2024; Novaes; Triani; Telles, 2024).

No caso da Educação Física escolar, essa lógica se materializa na centralidade de modalidades esportivas hegemônicas, na valorização do rendimento como critério de reconhecimento e na secundarização de experiências pedagógicas orientadas pelo diálogo, pela problematização e pela justiça curricular. Assim, o currículo vivido na escola não pode ser lido apenas como efeito de escolhas locais, mas também como expressão de um ambiente sociocurricular mais amplo que naturaliza o esporte competitivo como forma privilegiada de aprendizagem, distinção e pertencimento.

Nesse cenário, esta pesquisa conseguiu tensionar essas estruturas em alguns momentos, mas não tinha como objetivo nem como possibilidade, transformá-las integralmente. Reconhecer esse limite é importante para situar o alcance da intervenção e reafirmar que práticas voltadas à equidade exigem não apenas implicação docente, mas também condições institucionais, curriculares e políticas mais amplas de sustentação.

9.5.4 Implicações para pesquisas futuras e para a prática docente

O reconhecimento dos limites abre caminho para reflexões sobre desdobramentos futuros. Do ponto de vista da pesquisa, seria relevante acompanhar, em investigações

longitudinais, como experiências dialógicas com a temática de gênero impactam a trajetória de aprendentes ao longo de mais de um ano letivo, bem como observar como práticas desse tipo se entrelaçam com outras iniciativas institucionais de promoção da equidade. Também seria pertinente explorar a formação de professores e professoras de Educação Física para o trabalho com círculos dialógicos, *frisbee* e outros dispositivos cooperativos, uma vez que a sustentação dessas propostas no cotidiano escolar depende da implicação docente, como salientam Bossle, Prodócimo e Maldonado (2023) e Prodócimo e Souza (2023).

Do ponto de vista da prática, os achados sugerem que a combinação entre diálogo, escuta atenta e reorganização da prática corporal constitui um caminho promissor para enfrentar desigualdades de gênero na Educação Física. No entanto, essa combinação precisa ser pensada em diálogo com as condições concretas de cada escola, com a cultura local e com as demandas dos sujeitos envolvidos.

A experiência analisada indica que a equidade não se produz por decreto nem por ações pontuais, mas pela construção cotidiana de ambientes em que meninas e meninos possam experimentar o esporte como direito, e não como privilégio de alguns. Nesse sentido, os círculos dialógicos se mostram menos como uma técnica a ser aplicada e mais como uma atitude pedagógica, que reconhece o inacabamento de todos e todas, aposta na palavra dos aprendentes e busca construir, com eles e elas, outros modos de viver a cultura corporal na escola.

9.5.5 Lugar da professora-pesquisadora e ética do relato

O lugar da professora-pesquisadora atravessa toda a tese como condição do que se tornou possível dizer, viver e sustentar. Conduzir círculos dialógicos sobre equidade de gênero exigiu nomear desigualdades sem personalizar culpados, proteger identidades sem esconder o que era analiticamente precioso e transformar situações-limite em questões coletivas de aula.

A seleção das microcenas buscou preservar essa exigência ética, mantendo fidelidade ao vivido e responsabilidade pedagógica com meninas e meninos envolvidos. Nesse percurso, a mediação mostrou-se prática não neutra, mas ética e política, exigindo vigilância permanente sobre a forma de nomear contradições, proteger os sujeitos e, ainda assim, não ocultar aquilo que precisava ser pedagogicamente problematizado.

9.6 Equidade como rotina e inferências pedagógicas

A análise das vivências desenvolvidas ao longo dos círculos dialógicos permite afirmar que os impasses observados nas aulas de Educação Física não possuem caráter fortuito ou episódico, mas se enraízam em determinações estruturais. Tais impasses se materializam tanto nas condições concretas da escola quanto nas formas historicamente sedimentadas de viver, significar e regular o gênero no espaço educativo.

As resistências identificadas ao longo do percurso corroboram que mudanças culturais dessa natureza não se efetivam de modo imediato nem linear. Ainda assim, o processo investigativo evidenciou potências pedagógicas relevantes quando a prática docente se organiza de maneira crítica, dialógica e comprometida com a justiça. Nessa direção, as tensões observadas, longe de constituírem indício de fracasso, converteram-se em oportunidades formativas, na medida em que tornaram visíveis regras implícitas de prestígio, pertencimento e reconhecimento, permitindo ao grupo exercitar a leitura crítica do mundo e a reelaboração do vivido.

Em primeiro lugar, os dados indicam que a participação não se sustenta apenas pela abertura formal da palavra, mas pela sustentação efetiva das condições de fala. As microcenas analisadas ao longo do capítulo mostraram que as divergências entre pares podem assumir feição coercitiva, inclusive no plano corporal, e que a mediação docente se revelou decisiva para impedir que o espaço dialógico fosse capturado por dinâmicas de prestígio, monopolização da palavra ou exposição desigual.

Quando o diálogo é sustentado por regras de escuta, por intervenções diante de interrupções e por sínteses públicas dos pactos construídos coletivamente, ampliam-se as condições de falar, discordar e permanecer sem ser empurrado ao silêncio. Nesses termos, o círculo dialógico se afirma como procedimento pedagógico e não como conversa ocasional, pois institui condições concretas para que a participação se realize como direito e não como concessão circunstancial.

Em segundo lugar, o capítulo evidencia que os custos afetivos da experiência corporal possuem papel estruturante na produção das desigualdades. Vergonha, insegurança e medo do julgamento não emergem como traços individuais isolados, mas como efeitos de um ambiente pedagógico e relacional que regula quem pode experimentar, errar e se expor sem sofrer punição simbólica. A localização da quadra, somada à circulação constante de pessoas, intensificava a exposição dos corpos e elevava o custo de se mover fora do padrão esperado,

afetando tanto meninas quanto meninos que escapavam às exigências da masculinidade hegemônica.

Desse modo, proteger a experiência corporal da ridicularização e deslocar o erro do lugar de fracasso para o de possibilidade de aprendizagem não constitui detalhe metodológico, mas condição pedagógica para sustentar pertencimento, permanência e ampliação das aprendizagens corporais.

Em terceiro lugar, as resistências observadas permitem compreender que o gênero não regula apenas a participação das meninas, mas também incide sobre os próprios meninos, vigiando condutas, punindo desvios e modulando modos de se movimentar, de se expressar e de se implicar em práticas menos legitimadas pela cultura esportiva dominante. A resistência assumiu, por vezes, forma explícita, como recuo argumentativo, defesa do costume e oposição à reorganização do jogo.

Em outras situações, manifestou-se de forma silenciosa, por meio de zombarias, comentários jocosos e constrangimentos difusos que produzem retraimento e desistência. Essa dimensão amplia a compreensão da desigualdade, ao mostrar que promover equidade não significa apenas reunir corpos diferentes em um mesmo espaço, mas transformar as normas de reconhecimento que definem quem pode aparecer com dignidade, legitimidade e valor no interior da aula.

As inferências aqui formuladas dialogam com uma tradição crítica que compreende o currículo como espaço de disputa e a aula como lugar de produção de pertencimento, reconhecimento e poder. Em Freire (1987, 1996, 2005), a transformação pedagógica depende da capacidade de converter situações-limite em objeto de leitura crítica e ação coletiva. Em hooks (2013, 2017, 2020), essa transformação exige escuta, coragem ética e enfrentamento das formas ordinárias e naturalizadas de silenciamento.

No âmbito dos estudos de gênero e da Educação Física, Louro (1997, 2014), Auad (2018, 2021), Devede e Brito (2021), Devede (2024) e Maldonado (2023) permitem sustentar que equidade não se reduz à mistura indiferenciada de corpos nem à mera proclamação da igualdade, mas requer a explicitação pública de critérios, a proteção da palavra, a reorganização das regras e a redistribuição concreta das possibilidades de participação. É nesse horizonte que, neste estudo, a equidade comparece menos como ideal abstrato e mais como construção pedagógica cotidiana, processual e inacabada.

Com o objetivo de tornar mais visível a convergência entre os achados discutidos nos Capítulos 7, 8 e 9, apresenta-se, a seguir, um quadro-síntese que articula os problemas

observados no percurso empírico, os procedimentos pactuados ou as intervenções realizadas, as evidências mobilizadas na análise e os efeitos formativos percebidos no interior da aula. Mais do que retomar episódios já descritos, o quadro organiza, em chave pedagógico-analítica, o movimento pelo qual a equidade deixa de comparecer apenas como princípio enunciado e passa a adquirir materialidade em decisões públicas, combinados verificáveis e reorganizações concretas da participação, da escuta e do reconhecimento.

Quadro 15 - Articulação entre problemas observados, pactuações pedagógicas, evidências empíricas e efeitos formativos

Problema observado	Procedimento pactuado/intervenção	Evidência empírica	Efeito formativo observado
Centralização da participação por estudantes com maior domínio corporal	Interrupção da dinâmica e pactuação de maior rotatividade de passes	Registros do diário de campo e falas dos/as estudantes	Ampliação da participação e maior visibilidade de estudantes antes periféricos/as
Baixa iniciativa de algumas meninas nas situações de jogo	Problematização coletiva sobre receio, exposição e desigualdade nas interações	Registros do círculo dialógico	Maior explicitação das barreiras vividas e reorganização da dinâmica
Valorização implícita da força e da intensidade como critério de reconhecimento	Mediação docente e redefinição dos critérios de participação	Diário de campo e observações dos encontros	Deslocamento parcial da lógica competitiva para uma lógica mais cooperativa
Interrupções da fala e monopolização da palavra no círculo	Pactuação de turnos de fala, retomada dos combinados e sínteses públicas	Registros dos círculos e observações da pesquisadora	Maior proteção da palavra e fortalecimento da escuta

Fonte: Elaborado pela autora com base nos diários de campo, nos círculos dialógicos e nas observações produzidas no percurso empírico.

O Quadro 15 permite compreender que os círculos dialógicos e as intervenções realizadas nas práticas corporais não operaram como ações pontuais nem como formulações abstratas sobre respeito e convivência, mas como mediações pedagógicas orientadas à leitura crítica das desigualdades, à publicização de critérios e à pactuação de novos modos de participação. Nessa perspectiva, a equidade começa a assumir densidade curricular quando deixa de depender exclusivamente da disposição individual dos sujeitos e das sujeitas e passa a se sustentar em procedimentos compartilhados, retomados, avaliados e revistos no próprio curso da aula.

Em quarto lugar, as potências mais consistentes emergiram quando valores se converteram em procedimentos pactuados, isto é, quando critérios de justiça passaram a ser discutidos, justificados, testados e retomados na prática. A experiência com o *frisbee*, em razão

de sua lógica de autorregulação e negociação, favoreceu o deslocamento da justiça de uma autoridade externa para a corresponsabilidade do grupo, criando condições para que pactos de participação e regras inclusivas operassem como régua pública da convivência. Quando a turma passa a acionar critérios previamente combinados para corrigir assimetrias, a equidade deixa de depender apenas da intervenção docente em cada conflito e começa a se aproximar de uma forma mais estável de organização da aula.

As considerações integradoras mostram, portanto, que persistem como desafios as hierarquias de prestígio e as normas de gênero que regulam espaço, erro e reconhecimento; que emerge como aprendizagem a possibilidade de converter tensões em leitura crítica e decisão coletiva, e que se afirma como potência, a produção de critérios publicizados e verificáveis de justiça no interior da aula. A contribuição deste capítulo, assim, não reside em anunciar soluções definitivas, mas em explicitar condições de possibilidade para que práticas dialógicas abram, sustentem e ampliem frestas de equidade no cotidiano da Educação Física escolar, mesmo sob resistências persistentes e limites institucionais.

Com a finalidade de consolidar as inferências construídas ao longo do capítulo, o Quadro 16 sintetiza os principais núcleos analíticos, as evidências mobilizadas e as implicações pedagógicas deles decorrentes, evidenciando como desafios, resistências e potências se articulam no microciclo dos encontros e condicionam a sustentação da equidade como rotina. Trata-se, portanto, de uma síntese interpretativa que não apenas organiza os achados, mas explicita a dinâmica relacional por meio da qual a prática pedagógica vai produzindo frestas de justiça no cotidiano da aula.

Quadro 16 - Síntese dos desafios, resistências e potências observadas na prática com os círculos dialógicos

Eixo	Núcleo do achado	Evidências mobilizadas no capítulo	Implicações pedagógicas e efeito no microciclo
O diálogo como travessia	O diálogo é compromisso ético-político e desloca a EF de execução para tematização de poder, corpo e direitos	Círculos como eixo metodológico + diário de campo	Sustentar o diálogo como procedimento curricular, não como conversa eventual; decisões tornam-se públicas e revisáveis
Mecanismos de proteção do diálogo	Participação precisa ser protegida de coerção, interrupções e monopolização; a circulação da palavra exige mediação	Microcena do Encontro 02 (dinâmica de posicionamento e intervenção docente) + sínteses/devolutivas	Proteção do diálogo vira regra de aula; no encontro seguinte, pactos retornam como critério e a discordância passa a exigir justificativa, não pressão
Desafios (visão integrada)	Instaurar diálogo em cultura esportivista	Questionário + círculos + diário + vivências	Desafio não é “adesão” ao tema, mas sustentação do

Eixo	Núcleo do achado	Evidências mobilizadas no capítulo	Implicações pedagógicas e efeito no microciclo
	implica enfrentar tradição de rendimento, inseguranças e organização escolar		processo com tempo, devolutiva e critérios públicos
Desafios epistemológicos	Explicações naturalizantes e individualizantes competem com leitura crítica das condições de acesso	Microcena do Encontro 03 (“inteligência no futebol... joga todo dia... depende dela”)	A pergunta muda de “elas querem?” para “o que a aula produz?”; no microciclo seguinte, cresce a discussão sobre oportunidade, tempo e organização do jogo
Desafios afetivos	Vergonha, medo do julgamento e silenciamento são barreiras estruturantes e ligadas à visibilidade	Microcena do Encontro 03 (dança/movimento, vergonha, “se fosse só a sala...”) + observações	Proteger o erro e reduzir punição simbólica vira condição para participação; pactos de respeito retornam como régua de convivência
Desafios organizacionais e institucionais	Tempo pedagógico, espaço e fragmentação do cotidiano limitam continuidade e profundidade	Condições da escola, quadra exposta, interrupções + retomadas semanais	Continuidade é construída por devolutiva e checagem no encontro seguinte; sem isso, a equidade tende a virar evento
Resistências (visão integrada)	Resistência é disputa de prestígio, sentido e pertencimento; aparece como fala e como gesto	Círculos + diário + vivências	Tratar resistência como material de leitura crítica; devolver ao coletivo e transformar em critério público
Resistências explícitas	Oposição à participação mista e à reorganização do jogo sustenta o centro masculino	Falas nos círculos + situações de aula	No microciclo seguinte, pactos e critérios precisam ser retomados para impedir retorno do “costume”
Resistências silenciosas	Zombaria, constrangimento e autoexclusão produzem bordas sem precisar “proibir”	Microcena do Encontro 03 (capoeira na dança e desistência após comentários)	Regra de convivência vira conteúdo; o grupo aprende que riso e comentário também excluem e devem ser regulados
Disputas de sentido	“Esporte é para todos” disputa significado quando critérios reais não mudam	Confronto entre discurso igualitarista e evidências do jogo	A aula precisa publicizar critérios de justiça; sem isso, igualdade fica retórica e a hierarquia se recompõe
Potências (visão integrada)	Potência aparece quando valores viram procedimento e a turma aprende a decidir e sustentar critérios	Vivências + círculos + diário	A equidade se fortalece quando vira rotina verificável, com regras, devolutivas e corresponsabilidade
Escuta atenta	Escuta é aprendizagem e reorganiza convivência e participação	Rodas com retomada de posições e autoimplicação	Escuta vira condição do jogo e do diálogo; amplia autoria e reduz desautorização
Regras inclusivas e reorganização da prática	A equidade se torna prática quando regras são negociadas e testadas	Microcenas do frisbee Encontro 06 (inteligibilidade do jogo) e Encontro 07 (regras inclusivas)	No microciclo seguinte, pactos funcionam como régua pública; correções deixam de depender apenas da professora
Revisão de valores	Estereótipos são tensionados e surgem reposicionamentos éticos	Falas e devolutivas dos círculos	Mudança não é linear, mas critérios de respeito, oportunidade e participação passam a circular como parâmetros
Limitações e	Limites estruturais e	Tempo, espaço,	Indica continuidade

Eixo	Núcleo do achado	Evidências mobilizadas no capítulo	Implicações pedagógicas e efeito no microciclo
implicações	metodológicos condicionam o alcance do processo, sem invalidar seus achados	engajamento, currículo + ética do relato	necessária e aponta implicações para docência e pesquisas futuras
Lugar da professora-pesquisadora	Mediação exige dilemas éticos, proteção de identidades e denúncia sem exposição	Critério de seleção de microcenas + posicionamento da pesquisadora	Fortalece rigor do relato e sustenta “o precioso não fica escondido”, sem personalizar culpados
Equidade como rotina e inferências pedagógicas	Equidade se sustenta como rotina quando há critérios públicos, proteção do diálogo e devolutivas no microciclo	Convergência dos eixos do capítulo	Ponte para o Cap. 10/fechamento: equidade como procedimento e compromisso institucional, não ação episódica

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A síntese apresentada no Quadro 16 evidencia que a potência do processo investigado não reside na ausência de conflitos, mas na possibilidade de convertê-los em critérios públicos, pactos verificáveis e procedimentos de aula. É essa conversão que impede que a equidade permaneça restrita ao plano da intenção pedagógica e favorece sua sustentação como prática curricular efetiva, ainda que atravessada por limites institucionais, resistências persistentes e deslocamentos não lineares.

Desse modo, os resultados aqui sistematizados indicam que a equidade, para se firmar no cotidiano da aula, precisa se converter em procedimento, compromisso coletivo e responsabilidade institucional. É a partir dessa compreensão que, no próximo capítulo, intitulado: “Considerações transitórias”, retomo de forma integrada os principais achados e inferências desta tese.

Nesse movimento, procuro evidenciar como os mecanismos de exclusão e as estratégias de ampliação analisados no Capítulo 7, os deslocamentos de consciência e reposicionamentos de valores sistematizados no Capítulo 8 e as condições de possibilidade discutidas no Capítulo 9 convergem para sustentar a equidade como rotina pedagógica na Educação Física escolar. As considerações transitórias não se apresentam como fechamento definitivo, mas como síntese crítica do percurso, explicitando limites, contribuições e desdobramentos possíveis para a docência e para novas investigações.

10 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

“Enquanto presença na História e no mundo, esperançadamente luto pelo sonho, pela utopia, pela esperança, na perspectiva de uma Pedagogia crítica” (Freire, 2000, p. 52).

As considerações transitórias desta tese retomam o caminho percorrido à luz do objetivo geral de compreender de que modo a vivência de círculos dialógicos, inspirados na pedagogia freireana, possibilitou a imersão crítica de estudantes do ensino médio na temática da equidade de gênero nas aulas de Educação Física, analisando seus efeitos na produção de sentidos, no reconhecimento do inacabamento e no enfrentamento das desigualdades de gênero no ambiente escolar. O percurso empírico indica que essa experiência não eliminou as contradições presentes na escola, mas criou condições concretas para que meninas e meninos lessem de outro modo aquilo que já viviam na quadra e na instituição, abrindo brechas de justiça curricular em um cenário marcado por desigualdades de gênero, raça, classe e corpo.

As cenas narradas no capítulo introdutório desta tese, vividas ainda na formação inicial da pesquisadora em disciplinas como Ginástica e Atletismo, reaparecem, com outros rostos, na escola pública em tempo integral em que a pesquisa foi realizada. A reação de surpresa diante de uma mulher que “salta como os meninos”, o elogio que vem sempre acompanhado do acréscimo “para mulher ficou ótimo” e a escassez de mulheres em práticas consideradas “radicais” encontram eco nas experiências das estudantes e dos estudantes que, décadas depois, continuam relatando vergonha do corpo, medo de errar na frente da turma, ausência de passes e ocupação desigual da quadra.

O intervalo temporal entre aquelas lembranças da graduação e as cenas observadas a partir de 2019 evidencia que as desigualdades de gênero na Educação Física não são episódios isolados, mas sim reflexos de uma dívida histórica da escola com as meninas, especialmente com aquelas que são negras, gordas, pobres ou que escapam aos modelos hegemônicos de feminilidade e masculinidade. A permanência de padrões tão similares, separados por tantas décadas e diferentes contextos de atuação, revela que essa dívida não é apenas profissional ou institucional, mas social, implicando políticas formativas, currículos e culturas familiares que continuam a autorizar que certos corpos ocupem o centro e outros sejam empurrados para as margens.

Nessa perspectiva, as análises aqui apresentadas podem ser lidas como parte de um movimento de denúncia e anúncio, tal como sugiro no título do capítulo introdutório da tese. Denunciam a continuidade de estruturas que ainda colocam as meninas na lateral do jogo e naturalizam a centralidade de certos corpos nas práticas corporais escolares, mesmo depois de tanto tempo de discussões sobre os direitos e a equidade de gênero. Ao mesmo tempo, anunciam possibilidades de transformação, ainda que parciais, ao mostrarem que os círculos dialógicos, as vivências e a reorganização das regras da aula constituem uma tentativa concreta de enfrentar essa dívida social. Ao tematizar a equidade de gênero como conteúdo de estudo e de decisão coletiva, a pesquisa se inscreve como experiência situada de transformação, contribuindo para que a escola deixe de encarar as desigualdades de gênero como cenário imutável e passe a assumi-la como responsabilidade ética e política, convocando também as famílias e a sociedade a se reconhecerem implicadas nesse processo.

À luz do que foi sistematizado nos capítulos de resultados, torna-se possível reconhecer uma mesma problemática em três planos articulados. No Capítulo 7, a participação aparece como produção curricular e como disputa entre centro e bordas, governada por tempos, espaços, regras e critérios que distribuem oportunidades e também o risco social do erro. No Capítulo 8, os deslocamentos emergem como percurso, do invisível ao problema público, do argumento da habilidade individual às condições de acesso e, sobretudo, à exigência de que a equidade se torne verificável na materialidade do jogo. No Capítulo 9, o foco recai sobre as condições de possibilidade para sustentar esses deslocamentos, considerando desafios, resistências e potências como parte de um desenho didático que se realiza em microciclos, com pactos, devolutivas e mecanismos de proteção do diálogo. Essa convergência permite compreender que a equidade ganha espessura quando se torna critério público e rotina de aula, e não ação episódica (Bossle; Prodócimo; Maldonado, 2023).

No que se refere ao primeiro objetivo específico, voltado a analisar as percepções dos aprendentes e das aprendentes acerca da participação de meninas nas práticas esportivas escolares, os dados apontam que a turma partia de uma combinação de discursos igualitaristas e práticas profundamente generificadas. O futebol era nomeado como território masculino, o voleibol como espaço feminino, e diferenças de participação eram justificadas por explicações biologizantes sobre força, resistência ou “jeito para o jogo”. Ao longo dos encontros, os círculos dialógicos, articulados às vivências corporais, permitiram que essas justificativas fossem confrontadas com narrativas de vergonha, medo de zombaria, ausência de passes e experiências de silenciamento. Nesse processo, os aprendentes começaram a deslocar a leitura do problema

de um plano naturalizante para um plano histórico e social, reconhecendo que a menor presença de meninas em determinadas modalidades não se devia à falta de interesse individual, mas a um arranjo institucional e cultural que restringia o direito à participação. A Educação Física aparece, assim, como lugar privilegiado para tornar visível o modo como a escola organiza, distribui e hierarquiza oportunidades de aprender com e pelo corpo, afetando de maneira desigual meninas, meninos e estudantes dissidentes das normas de gênero.

O segundo objetivo específico, que propunha identificar indícios de tomada de consciência do inacabamento dos aprendentes diante da temática da equidade de gênero, encontra ressonância em diferentes momentos do material analisado. Meninas e meninos reconheceram que nem sempre haviam percebido a dor provocada por piadas sobre o corpo, pela exclusão em listas de times ou pela ocupação desigual do espaço. Alguns aprendentes retomaram falas proferidas no início do percurso para revisá-las criticamente, reconhecendo que consideravam “normal” rir do erro ou impedir que colegas jogassem, e que passaram a enxergar esse comportamento como injusto. Essa mudança de leitura indica que as desigualdades deixaram de ser vistas apenas como pequenos conflitos interpessoais e passaram a ser compreendidas como problema coletivo, que exige reposicionamento de todos e todas.

Ao mesmo tempo, o movimento de inacabamento não se restringiu aos aprendentes. A própria professora-pesquisadora se viu convocada a revisar rotinas e critérios, a escutar silêncios e a admitir limites metodológicos e institucionais. O reconhecimento do inacabamento, nesse sentido, constitui condição ética de uma prática formativa que não se encerra em certezas, mas se abre à permanente reinterpretação das relações de gênero, em articulação com outras marcas de desigualdade, especialmente raça, classe e territorialidade.

A tese, assim, não se apresenta a partir de um lugar de suposta neutralidade, mas de uma posição situada de quem reconhece que também foi e continua sendo atravessada, ainda que muitas vezes de forma não consciente, por práticas, valores e estruturas que produzem injustiças. A consciência crítica desse processo, contudo, torna possível problematizar tais implicações e assumir, no presente, o compromisso ético e político de enfrentá-las.

O terceiro objetivo específico, centrado em analisar os efeitos formativos dos círculos dialógicos na construção de posturas éticas e solidárias, evidenciou que a articulação entre palavra, escuta e reorganização da prática corporal produziu deslocamentos importantes, ainda que parciais. A construção coletiva de regras inclusivas, os ensaios de redistribuição de oportunidades de jogo, as decisões curriculares compartilhadas sobre o uso do espaço da quadra e os critérios formativos discutidos com a turma criaram experiências em que mais estudantes

se sentiram autorizados e autorizadas a participar.

Meninas relataram sentir-se mais seguras em jogos com maior circulação do disco, com valorização da cooperação e com acordos explícitos de respeito. Meninos reconheceram que moderar a intensidade do jogo e variar os passes não significava “perder a graça”, mas ampliar a justiça do arranjo. Esses movimentos indicam que os círculos dialógicos não se limitaram a produzir novas falas sobre equidade, mas favoreceram pequenas reescritas do currículo vivido em Educação Física, aproximando-o de uma perspectiva de justiça curricular interseccional na qual gênero, raça, corpo e classe são considerados de forma articulada.

Ao olhar para fora dos muros da escola, episódios recentes no cenário nacional reafirmam a atualidade das questões analisadas nesta tese e ajudam a compreender como as desigualdades de gênero também são escolarizadas. Em audiência da Comissão de Infraestrutura do Senado Federal, a ministra do Meio Ambiente, Marina Silva, interrompe sua fala e decide deixar o plenário diante de sucessivas interrupções e tentativas de deslegitimação por parte de senadores homens, em episódio amplamente noticiado (Agência Senado, 2025). A cena evidencia que, mesmo em posições de poder institucional, mulheres, sobretudo mulheres negras, seguem tendo sua palavra atravessada, testada e silenciada, o que confirma a permanência de formas sutis e explícitas de violência simbólica e política dirigidas a corpos femininos e racializados no espaço público¹³.

Esse episódio dialoga diretamente com as experiências relatadas pelas estudantes e pelos estudantes desta pesquisa, que associam a quadra, o vestiário e outros espaços escolares a lugares de prova constante, de vigilância sobre o corpo e de restrição da fala, especialmente para meninas e para aqueles e aquelas que não se ajustam ao modelo hegemônico de masculinidade esportiva. A mesma lógica de deslegitimação que autoriza a interrupção da fala de uma ministra se reproduz, em escala cotidiana, quando meninas são ignoradas na formação de times, ridicularizadas ao errar um movimento ou constrangidas ao tentar ocupar o centro da quadra. Nesse movimento, Parlamento e escola não aparecem como mundos separados, mas como espaços conectados por práticas que ensinam, repetem e naturalizam quem pode falar, decidir, jogar e liderar e quem é contido, interrompido ou empurrado para as bordas.

Ao articular o que acontece na escola com o que se passa no Parlamento, torna-se ainda mais evidente que a Educação Física, sozinha, não dará conta de transformar o cenário

¹³ SENADO FEDERAL. Marina Silva abandona audiência na CI após discussão com senadores. Brasília, 27 maio 2025. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2025/05/27/marina-silva-abandona-audiencia-na-ci-apos-discussao-com-senadores>. Acesso em: 2 mar. 2026.

de desigualdades de gênero analisado ao longo deste trabalho. As práticas corporais, especialmente quando mediadas por círculos dialógicos, podem operar como potente disparador de leitura crítica do mundo, mas a mudança da lógica que organiza quem tem direito à palavra, ao erro, à presença e à liderança depende de um compromisso institucional mais amplo.

Em termos de contribuição, a tese reforça que equidade não se produz apenas pela mistura de grupos, mas pela redistribuição de oportunidades de ação, autoria e reconhecimento. Quando regras, papéis e critérios se tornam discutíveis, justificáveis e revisáveis, a participação deixa de depender de prestígio prévio e passa a ser tratada como direito à aprendizagem. Do ponto de vista metodológico, os círculos dialógicos se afirmam como procedimento de leitura crítica do vivido e de reescrita coletiva das regras do jogo escolar, sobretudo quando sustentados por mecanismos de proteção do diálogo, sínteses públicas e retomadas no encontro seguinte. Do ponto de vista didático, a escolha de conteúdos e o redesenho de regras, em especial em práticas coeducativas que exigem autorregulação e negociação, mostrou-se decisiva para deslocar o que conta como jogar bem e para proteger o erro como parte do aprender.

Nesse horizonte, as análises desenvolvidas nesta tese reforçam que a tematização da equidade de gênero nas aulas de Educação Física não se reduz à boa intenção nem à presença física de meninas e meninos no mesmo espaço. Os capítulos 7, 8 e 9 evidenciaram que a disputa pelo direito à palavra, ao erro e ao reconhecimento se materializa em critérios, pactos e rotinas que publicizam o que conta como participar, aprender e pertencer. Por isso, enfrentar a desautorização exige procedimentos de aula e mecanismos de proteção do diálogo que sustentem a equidade como rotina (Freire, 1987; Freire, 1996; hooks, 2017).

No entanto, tais deslocamentos só ganham espessura quando se articulam a outras iniciativas institucionais, como projetos político-pedagógicos comprometidos com a equidade, formação continuada de professores e professoras, revisão de normas disciplinares e abertura da escola para o debate público sobre episódios de deslegitimação de mulheres em diferentes esferas sociais. Somente nesse entrelaçamento entre Educação Física, demais componentes curriculares e gestão escolar é que a escola poderá contribuir, de maneira mais consequente, para interromper a naturalização das desigualdades e afirmar a equidade de gênero como direito e como horizonte ético-político.

Reconhecer as potências não significa ignorar os limites. A intervenção ocorreu em um recorte temporal restrito, com número delimitado de encontros e em uma única escola, atravessada por condições materiais específicas, como a quadra excessivamente exposta e a carga horária reduzida. A adesão dos aprendentes e das aprendentes foi heterogênea, marcada

por resistências explícitas, silêncios e autoexclusões que nem sempre puderam ser trabalhados na profundidade desejada. Houve ainda limitações na sistematização escrita das experiências nos portfólios, pois, embora tenham sido propostas escritas orientadas, nem todas as atividades foram registradas pelos aprendentes, o que reduziu parte do material disponível para análise. Esses elementos não deslegitimam os resultados, mas explicitam o caráter situado da pesquisa e reafirmam o inacabamento da própria trajetória investigativa, indicando que há muito ainda a ser feito para que a equidade de gênero deixe de ser exceção e se torne princípio estruturante do currículo.

As implicações para pesquisas futuras e para a prática docente são múltiplas. Estudos longitudinais poderiam acompanhar de forma mais sistemática como experiências dialógicas com equidade de gênero impactam trajetórias escolares para além de um ano letivo, bem como observar em que medida elas se conectam a iniciativas institucionais de enfrentamento às violências de gênero, ao racismo e a outras formas de discriminação estruturante, como LGBTQIA+fobia, gordofobia e capacitismo.

Seria igualmente relevante aprofundar investigações sobre formação de professores e professoras de Educação Física para o trabalho com círculos dialógicos, jogos cooperativos e práticas corporais que tensionem normas de gênero, de modo que essas propostas não dependam apenas do engajamento isolado de uma pesquisadora, mas se integrem à rotina das escolas. Do ponto de vista da ação pedagógica, os dados reforçam que a combinação entre diálogo, escuta atenta e reorganização das regras do jogo constitui um caminho promissor para enfrentar desigualdades, desde que acompanhada de estratégias diversificadas de participação e de cuidado com os efeitos afetivos das discussões.

Ao encerrar estas considerações transitórias, reafirmamos que a equidade de gênero na Educação Física escolar não pode ser tratada como aspecto periférico, gesto episódico ou concessão benevolente. Trata-se de um compromisso político-pedagógico com a dignidade humana, com o direito à aprendizagem e com a recusa das formas explícitas e sutis pelas quais a escola, por vezes, ainda distribui desigualmente voz, reconhecimento, visibilidade e pertencimento. Se esta tese evidenciou que a desigualdade não se sustenta apenas em interdições abertas, mas também em risos, silêncios, desautorizações, critérios implícitos de valor e hierarquias naturalizadas, então evidenciou, igualmente, que sua superação exige mais do que boa vontade, exige leitura crítica do mundo, deslocamento ético e ação deliberada.

Por isso, esta investigação não se encerra apenas com a defesa da equidade de gênero como princípio orientador das aulas de Educação Física. Ela se encerra e, ao mesmo

tempo, recomeça como tomada de posição diante do machismo, do sexismo, da misoginia e de outras formas de opressão que atravessam a vida escolar. Ainda que tenha focalizado a participação das meninas nas práticas esportivas, os achados aqui produzidos convocam ao alargamento do olhar para a interseccionalidade e para os marcadores sociais da diferença que atravessam os corpos, as trajetórias e as possibilidades de participação, como raça, classe, sexualidade, identidade de gênero, corporalidade, deficiência, território e pertencimento étnico-cultural. Convocam, igualmente, a não naturalizar violências como a LGBTfobia, o capacitismo, a gordofobia, o racismo e o apagamento de povos originários, que não constituíram foco central desta tese, mas se impõem como agenda ética incontornável para qualquer projeto educativo comprometido com a justiça, com a pluralidade e com a humanização.

Ao fim deste percurso, permanece menos uma resposta definitiva do que uma interpelação incontornável, de que lado você tem estado diante das desigualdades que atravessam a escola? E de que lado pretende ficar depois desta leitura? A pergunta não pretende constranger, mas despertar. O conhecimento, quando verdadeiramente crítico, não serve apenas para explicar o mundo tal como ele é; serve para desacomodar consciências, ampliar percepções e convocar sujeitos à responsabilidade histórica. É nesse sentido que a educação, como lembram Freire e hooks, pode deixar de ser adaptação à ordem para constituir-se como prática de liberdade, isto é, como experiência de leitura do mundo, recusa da domesticação e reinvenção do possível.

Ninguém sustenta esse movimento sozinho. Ideias, para se tornarem força histórica, precisam encontrar outras vozes, outros corpos, outras mãos. Precisam sair do texto e ganhar o chão da escola, a coragem do diálogo, a firmeza do confronto ético, a persistência dos coletivos e a delicadeza das alianças. Talvez uma das tarefas mais urgentes após esta tese seja precisamente esta: aproximar-se de outras pessoas que também desejam transformar, para que a indignação não se dissolva em lamento e para que a consciência não se encerre em si mesma, mas reverbere em práticas, vínculos e compromissos compartilhados.

Que, daqui a quarenta anos, cenas como as relatadas nesta investigação já não sejam lidas como algo banal, tolerável ou próprio da escola, mas como exceção à regra. Que provoquem espanto, indignação e confronto. Que futuras gerações não aprendam a conviver pacificamente com a humilhação, com a exclusão travestida de brincadeira, com a desigualdade nomeada como costume ou com a violência tratada como exagero de quem a denuncia. Que aprendam, ao contrário, a reconhecer a injustiça, a recusar sua naturalização e a agir coletivamente para que ela não se repita.

Se esta tese puder permanecer, ainda que modestamente, como gesto de denúncia do que desumaniza e, ao mesmo tempo, como anúncio insistente de outros modos de ensinar, aprender, participar e conviver, então terá cumprido parte de sua tarefa. Não por haver dito a última palavra, mas por ter recusado o silêncio. Não por ter encerrado a luta, mas por ter escolhido permanecer ao lado daqueles e daquelas que acreditam que a escola pode ser menos espaço de reprodução da opressão e mais espaço de produção de justiça. Talvez seu sentido mais profundo resida exatamente nisso, lembrar que a esperança não é repouso, mas compromisso histórico; não é espera imóvel, mas coragem organizada; não é consolo diante do mundo, mas ação persistente em favor de sua transformação.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALTMANN, H. **Educação Física escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015.
- ALTMANN, H.; AYOUB, E.; AMARAL, S. C. F. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 491-501, 2011.
- ASSIS, D. N. C. **Interseccionalidades**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.
- AUAD, D. 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, D. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2018.
- AUGUSTO, C. N. **Encontros no cu do mundo: alianças entre os estudos feministas, queer (decolonial) e a Educação Física cultural**. 2022. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994
- BOSSLE, F.; PRODÓCIMO, E.; MALDONADO, D. T. (org.). **Diálogos da educação libertadora de Paulo Freire com a educação física escolar**. 1. ed. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2023. 147 p. ISBN 978-65-86602-52-4.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.
- BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 19 de janeiro de 2018. **Estabelece normas para o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares**. Brasília, DF: CNE, 2018.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal (Plenário). **Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n. 5668/DF**. Relator: Min. Edson Fachin. Brasília, DF, 1 jul. 2024. Processo eletrônico, DJe s/n, divulg. 20 ago. 2024, publ. 21 ago. 2024. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5148159>. Acesso em: 16 jan. 2026.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n. 457/GO**. Relator: Min. Alexandre de Moraes. Tribunal Pleno, julgado em 27 abr. 2020. Processo eletrônico: DJe n. 137, divulgado em 2 jun. 2020, publicado em 3 jun. 2020. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=3926392>. Acesso em: 16 jan. 2026.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CABRERA, C. G. “Tenho medo, esse era o objetivo deles”: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. **Relatório**, [S. l.]: Human Rights Watch, 2022. Disponível em: https://www.hrw.org/sites/default/files/media_2022/05/brazil_lgbt0522pt_web.pdf. Acesso em: 16 jan. 2026.

CÁCERES, I. M. S. **Por uma escuta das vozes na escola: relações de gênero nos sons da Educação Física**. 2023. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba, 2023.

CAMPOS, M. C. P.; VELLOSO, L. R. S.; MALDONADO, D. T. Construção de conhecimento sobre as relações de gênero na Educação Física escolar: análise documental do Blog Dibradoras. **Praxia – Revista on-line de Educação Física da UEG**, v. 5, p. e2023007, 2023. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/praxia/article/view/14196>. Acesso em: 18 jan. 2026.

CARVALHO, A. M. S. de. Portfólio na educação. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 23, n. 1/2, p. 97-101, jan./dez. 2001.

CASTRO, J. N. **Identidade e gênero em cenas do cinema: um estudo sobre o ensino de Educação Física e a construção dos corpos no contexto escolar**. 2019. 260 f. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) – Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2019.

CEARÁ (Estado). Lei n. 16.025, de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação do Ceará e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 2016.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). **Gênero e sexualidade: que babado é esse?** Fortaleza: SEDUC-CE, 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). **Olhares plurais na escola**. Fortaleza: SEDUC-CE, 2022.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). **Orientações para o acolhimento de pessoas LGBTQIAPN+ na rede estadual de ensino**. Fortaleza: SEDUC-CE, 2024.

COCATO, Z. **Relações de gênero na educação física escolar: uma abordagem interventiva a partir do currículo do Estado de São Paulo x percepção dos(as) estudantes**. 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019.

CONNELL, R. **Gênero em termos reais**. São Paulo: nVersos, 2016.

CONNELL, R. W. Políticas da masculinidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185–206, jul./dez. 1995.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. Tradução de Felipe Bruno Martins Fernandes. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241–282, jan./abr. 2013.

COMMUNITY OF RESEARCH ON EXCELLENCE FOR ALL – CREA. **Modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos**. Formação em Comunidades de Aprendizagem. 2020. Disponível em: https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-09/ied_modulo10_final.pdf. Acesso em: 17 jan. 2026.

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

DEVIDE, F. P. **Coeducação e educação Física escolar**: reflexões introdutórias e sistematização de atividades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

DEVIDE, F. P.; BRITO, L. T. (org.). **Estudos das masculinidades na educação física e no esporte**. São Paulo: nVersos Editora, 2021.

DEVIDE, F. P.; ROCHA, C. M.; MOREIRA, I. S. Coeducação e educação física escolar: uma ferramenta para abordar as relações de gênero nas práticas corporais. **Cadernos de Formação RBCE**, [S. l], p. 48-60, set. 2020.

DORNELLES, P. G. Marcas de gênero na Educação Física escolar: a separação de meninos e meninas em foco. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 37, p.12-29, maio 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2011v23n37p12> . Acesso em: 04 jan. 2026.

DORNELLES, P. G. Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 32, n. 87, p. 187-198, maio/ago. 2012.

DRUMMOND DE ANDRADE, C. **José**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1942.

FARIAS, L. P. T.; MESQUITA, V. F.; Gestão democrática na abordagem das questões de gênero. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-12, 2022.

FIGUEIREDO, J. B. A. **Educação ambiental e dialógica e representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina**: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba-CE. 2003. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

FONTANA, G. M. **Iniciação no futsal**: uma história contada com as mulheres. 2022. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14-15, p. 231–239, 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-102.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 77. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Educação Física na BNCC: muitas tensões, alguns avanços e perspectivas possíveis. **Educação & Realidade**, v. 49, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/133596>. Acesso em: 18 jan. 2026.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOELLNER, S. V. A Educação os Corpos, os Gêneros e das Sexualidades e o Reconhecimento da Diversidade. **RBCE: Cadernos de Formação**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p.71-83, mar. 2010.

GOELLNER, S. V. **Bela, Maternal e Feminina: imagens de mulher na Revista Educação Physica**. Ijuí: Unijuí, 2003.

GOELLNER, S. V. Gênero, corpo e esporte. In: LOURO, G. L; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-52.

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

GOELLNER, S. V.; MARTINS, M. Z. Mulheres e esporte: rotas investigativas, éticas e políticas. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 28, p. e17266, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/17266>. Acesso em: 17 jan. 2026.

GOMES, R.; SOUZA, E. R.; MINAYO, M. C. S.; MALAQUIAS, J. V.; SILVA, C. F. R. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2010. p. 185-221. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/10.7476/9788575415474>. Acesso em: 18 jan. 2026.

GRIFONI, T. **Processos educativos emergentes de uma unidade didática com o futebol callejero nas aulas de educação física**. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP. 2020.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, b. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução de Bhuvli Libânio. 4. reimpr., fev. 2023 São Paulo: Elefante, 2020. 294 p.

hooks, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Tradução de Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

HUMAN RIGHTS WATCH. **“Tenho medo, esse era o objetivo deles”**: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. Nova York: Human Rights Watch, 2022. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/report/2022/05/12/381942>. Acesso em: 19 nov. 2025.

IBIAPINA, L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção do conhecimento. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. (reimpr.). Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MALDONADO, D. T. Currículo crítico-libertador da Educação Física: saúde, lazer e trabalho como princípio educativo no Ensino Médio integrado. In: MARTINS, R. M.; MALDONADO, D. T. (org.). **Educação física na educação profissional de nível médio nos Institutos Federais**: diálogos propositivos entre pesquisa, ensino e extensão [recurso eletrônico]. 1. ed. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2024. p. 133-156. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/382143285_Curriculo_critico-libertador_da_Educacao_Fisica_saude_lazer_e_trabalho_como_principio_educativo_no_Ensi_no_Medio_Integrado_PDF. Acesso em: 19 jan. 2026.

MALDONADO, D. T. Paulo Freire com a Educação Física escolar: problematizações sobre educar como ato político. In: BOSSLE, F.; PRODÓCIMO, E.; MALDONADO, D. T. (org.). **Diálogos da educação libertadora de Paulo Freire com a Educação Física escolar**. 1. ed. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2023.

MALDONADO, D. T.; NEIRA, M. G. Planejamento participativo nas aulas de educação física: uma experiência com estudantes do ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, e68207, 2022.

MALDONADO, D. T.; NEIRA, M. G. Planejamento participativo nas aulas de educação física. **Arquivos em Movimento**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 248-268, 2022.

MALDONADO, D. T.; NEIRA, M. G. Resistências e transgressões na prática político-pedagógica da Educação Física. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, e1866, 2022. DOI: 10.35786/1645-1384.v22.1866. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v22.1866>. Acesso em: 18 jan. 2026.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, v. 20, n. 35, p. 201–208, 2014. DOI: 10.18066/revunivap.v20i35.228. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228>. Acesso em: 17 jan. 2026.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, M. Z.; SOUZA JÚNIOR, O. M.; REVERDITO, R. S. Ensino, vivência e aprendizagem do futebol/futsal: emergência de uma prática pedagógica dialógica e consciente. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 27, e16881, p. 1-18, 2023.

MARTINS, R. M.; TAIOLI, L. F.; MAGALHÃES, J. R. O.; SILVA, L. C. E. F. A tematização do Ultimate Frisbee e seus rebatimentos no acolhimento de temas contemporâneos. In: MALDONADO, D. T.; SILVA, M. E. H.; MARTINS, R. M. (org.). **Educação Física escolar e justiça social: experiências curriculares na educação básica**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2022.

MARTINS, R. M.; MOURA, D. L. Diversificação de conteúdo para a educação física escolar: o ultimate frisbee como possibilidade pedagógica para o ensino dos esportes. In: COSTA, F. R.; AMAYA CADAVID, M. A.; CARNEIRO, F. F. B. (org.). **Ultimate Frisbee: organização, conhecimento e prática de ensino**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019.

MINAYO, M. C. S. Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 9, n. 22, p. 521–539, dez. 2021.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 4-28, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/27374>. Acesso em: 20 fev. 2026.

NEIRA, M. G. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

NEIRA, M. G. Os conteúdos no currículo cultural da educação física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 827-846, 2020. DOI: 10.23925/1809-3876.2020v18i2p827-846. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/42261>. Acesso em: 20 fev. 2026.

NERY, M. L. S. **Fazendo história e vencendo preconceitos: uma experiência na escola pública com o futsal para meninas**. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

NICOLINO, A.; OLIVEIRA, V. A. “Ocupar a quadra”, empoderando meninas: ampliando diálogos sobre futebol e gênero nas aulas de Educação Física. **Cadernos de Formação RBCE**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 61-70, set. 2020.

NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. S.; FREIRE, E. S. A influência do pensamento freireano na Educação Física escolar: perspectivas contra-hegemônicas de pesquisa e ensino. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 20, n. 3, p. 142-163, set./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/61998>. Acesso em: 18 jan. 2026.

NOVAES, R. C.; TRIANI, F. S.; TELLES, S. C. C. O GERME e a estetização da existência na educação física escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, p. 1-20, fev./dez. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ydpN8RkRZSTgrzcZXG7zBHK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 jan. 2026.

OLIVEIRA, E. M.; GRIFONI, T.; VAROTTO, N. R. Participação de meninas no futebol callejero: uma intervenção na Educação Física escolar. **Motricidades: revista da SPQMH**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 15-26, 2020.

PEREIRA, A. C. G. **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. 191 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

POLONI, L. H; FURLAN, C. C. Educação Física escolar e as questões de gênero: a prática pedagógica em foco. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 1-22, 2022.

PRODÓCIMO, E.; SÔ, M. R. Por uma proposta crítico-libertadora para a Educação Física Escolar. In: MALDONADO, D. T. (org.). **A vida nas escolas: por uma prática político-pedagógica crítica na Educação Física Escolar**. Curitiba: CRV, 2023.

RIOS, V. S. O.; MACEDO, C. G. Relações de gênero nas aulas de Educação Física dos anos iniciais em São Francisco do Conde: percepção e participação de meninas e meninos. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 23, 2023. **Anais [...]**, Fortaleza, UFC/IFCE, 2023. Disponível em: <https://cbce.org.br/evento/conbrace23>. Acesso em: 17 jan. 2026.

ROCHAEL, C. M. F. **O fenômeno arquibancada: análise do afastamento das meninas nas aulas de Educação Física do Ensino Médio em uma escola na rede estadual de Minas Gerais**. 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Escola de Educação

Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. 22. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSAS, A. S. Educação física escolar em diálogo com a educação libertadora. In: BOSSLE, F.; PRODÓCIMO, E.; MALDONADO, D. T. (org.). **Diálogos da educação libertadora de Paulo Freire com a educação física escolar**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2023.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1-19, 2020.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8658048>. Acesso em: 20 fev. 2026.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. A tematização no currículo cultural da Educação Física. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (org.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. Disponível em:

https://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/santos_neira_01.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, L. C. **Entre situações-limite e inéditos viáveis: problematizando as desigualdades de gênero nas aulas de educação física**. 2023. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/18002>. Acesso em: 17 jan. 2026.

SILVA, M. E. H. **A formação permanente relacional na Educação Física escolar**. 2011. 476 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SIQUEIRA, J. C. F. **As questões de gênero nas aulas de educação física escolar: uma questão (a ser) abordada?** 2020. 209 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF. Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista. 2020.

SOUZA, B. P. R. **Futebol callejero na escola: uma nova perspectiva para a inclusão de meninas**. 2023. 50 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

SOUZA, C. A. **Gênero e Educação Física em escolas federais de ensino médio da cidade de Pelotas-RS**. 2020. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

THIOLLENT, M. J. M. **Metodologia de Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 201.

TIMÓTEO, I. A. **As questões de gênero na educação física escolar e a prática pedagógica de professores e professoras do município de Maracanaú - CE.** 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2019.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2015.

VAROTTO, N. R.; GRIFONI, T.; SOUZA JÚNIOR, O. M. Fútbol Callejero: processos educativos emergentes de uma metodologia de educação popular. *In*: SOUZA JÚNIOR, O. M.; CARVALHO, R. S.; PRADO, D. (org.). **Do futebol moderno aos futebóis transmodernos: a utopia da diversidade revolucionária.** São Carlos: EdUFSCar, 2023.

VIEIRA, J. L.; SILVA, M. C. P. Os círculos de cultura como possibilidade pedagógica na perspectiva da emancipação: uma experiência no PROEJA de uma escola pública de Salvador - BA, Brasil. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Salvador, v. 14, n. 2, p. 601-619, 2019.

WENETZ, I.; ATHAYDE, P. F. A.; LARA, L. M. (org.). **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física.** Natal: EDUFRN, 2020.

ZANATA, E. S. **Caminhos entre a dança e as relações de gênero: por uma proposta inclusiva na educação física escolar.** 2020. 63 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2020.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Dirlene Almeida Ferreira, portadora do RG: 930.021.213-28, aluna do curso de Pós-graduação em Educação Brasileira - Universidade Federal do Ceará - UFC, sob orientação da Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva, venho por meio deste, convidá-lo (a) a participar da pesquisa que estou desenvolvendo no doutorado. A pesquisa tem por objetivo analisar como se caracteriza o processo de auto(trans)formação de estudantes ao discutirem o tema da equidade de gênero em círculos dialógicos na Educação Física. Convido-o (a), portanto, a participar dos círculos dialógicos que serão gravados em áudio e/ou vídeo. Como qualquer pesquisa que envolve a participação de seres humanos, esta também oferece alguns riscos, relacionados especialmente aos sentimentos decorrentes da exposição de sua rotina de sala de aula e na participação dos círculos dialógicos, tais como desconforto, vergonha, inibição etc. Você pode solicitar ainda que qualquer parte da observação deixe de ser registrada no diário de campo, a suspensão da gravação como também a não autorização de imagens. Quanto aos círculos dialógicos, os riscos envolvem vergonha, inibição e desconforto, diante da expressão de suas opiniões. No sentido de minimizar tais riscos, os círculos dialógicos serão realizados em locais privados, sem questões de foro íntimo ou pessoal. Você poderá recusar-se a falar sobre qualquer questão e solicitar a suspensão da gravação em áudio e/ou vídeo a qualquer momento, nesse caso a pesquisadora anotará suas falas. Você poderá também recusar-se a participar ou ainda abandonar o estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização. Todas as dúvidas que surgirem, necessidades de informação ou esclarecimentos poderão ser explicados pela pesquisadora em qualquer momento do estudo. Em relação aos benefícios, sua colaboração nesta pesquisa contribuirá para o aumento da compreensão sobre o tema equidade de gênero a partir das aulas de Educação Física. Os dados coletados neste estudo e os resultados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e publicados em revistas e congressos científicos, de forma que sua identidade pessoal será mantida em sigilo. Você não terá nenhum tipo de despesa com a participação nessa pesquisa, como também, não será remunerado para participar da mesma. Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Fortaleza, ____ de _____ de 20 ____.

Dirlene Almeida Ferreira

Participante da Pesquisa

Dados sobre a Pesquisa

Título do Projeto: Tematizando a equidade de gênero na Educação Física: uma experiência com círculos dialógicos.

Pesquisadora Responsável: Dirlene Almeida Ferreira

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Cargo/Função: Doutoranda

Endereço: Rua Waldery Uchôa, 01 - Benfica, Fortaleza - CE, 60.020-110.

Dados para contato: (85) 9 9679.1990 **e-mail:** dirlenealmeida@gmail.com

Orientadora: Maria Eleni Henrique da Silva

Instituição: Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação

Cargo/Função: Professora

Endereço: Rua Waldery Uchôa, 01 - Benfica, Fortaleza - CE, 60.020-110.

Dados para Contato: (85) 9 9922.9707

CEP-UFC FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Rua Waldery Uchôa, 01 - Benfica, Fortaleza - CE, 60.020-110 Telefone: (85) 3366.7663

Dados do participante da pesquisa:

Nome:	
Documento de Identidade:	
Sexo:	Data de Nascimento:
Endereço:	
Telefone para contato:	

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TALE (no caso do menor)

Você está sendo convidado(a) como participante da pesquisa: “TEMATIZANDO A EQUIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA COM CÍRCULOS DIALÓGICOS”. Nesse estudo pretendemos analisar como se caracteriza o processo de auto(trans)formação de estudantes ao discutirem por meio de círculos dialógicos formativos a participação de meninas nas aulas de Educação Física. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a busca pela igualdade de oportunidades para todas as pessoas. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): implementação de módulos com temáticas que problematizem a relações cotidianas entre meninos e meninas a partir do esporte. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

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(a) menor

Assinatura do(a) Responsável

Assinatura da pesquisadora

Nome: Dirlene Almeida Ferreira

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua Waldery Uchôa, 01 - Benfica, Fortaleza - CE, 60020-110

Telefones para contato: 85 9 9679.1990

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 C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPEQS - UFC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TEMATIZANDO A EQUIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA COM CÍRCULOS DIALÓGICOS

Pesquisador: DIRLENE ALMEIDA FERREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69376123.0.0000.5054

Instituição Proponente: Faculdade de Educacao

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.124.086

Apresentação do Projeto:

Compreende-se que a escola tem a possibilidade de intervir, problematizar, discutir e mediar os conflitos cotidianamente. Assim, favorece a reflexão e a mudança de postura por parte dos envolvidos em situações de desigualdade. A partir deste contexto considera-se oportuno dizer que o ensino não deve estar centrado apenas na transmissão de conhecimentos técnicos-científicos. Em outras palavras a sociedade atribuiu à escola, ao longo do tempo, responsabilidades no campo da formação integral dos educandos. Portanto, as expectativas sobre os conteúdos abordados na escola estão carregadas também de valores que devem ser apreendidos nesta instituição. Esta pesquisa possui caráter qualitativo-descritivo.

Objetivo da Pesquisa:

Geral

-Analisar o processo de auto(trans)formação de estudantes ao discutirem o tema da equidade de gênero em círculos dialógicos formativos na Educação Física.

Específico

Investigar a imersão dos estudantes na temática da equidade de gênero na Educação Física.

-Identificar a demonstração de descoberta do inacabamento pelo estudante quanto à temática da equidade de gênero na Educação Física.

-Analisar os registros re-criativos dos estudantes acerca da temática da equidade de gênero.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 6.124.086

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Como qualquer pesquisa que envolve a participação de seres humanos, esta também oferece alguns riscos, relacionados especialmente aos sentimentos decorrentes da exposição de sua rotina de sala de aula e na participação dos círculos dialógicos, tais como desconforto, vergonha e inibição. Quanto aos círculos dialógicos, os riscos envolvem vergonha, inibição e desconforto, diante da expressão de suas opiniões.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto em questão está com escrita razoável, de boa leitura e entendimento. Está incluído desenho do estudo, introdução, revisão, objetivos, metodologia, cronograma de atividades, orçamento e outros. A documentação exigida pela RESOLUÇÃO 466/2012/CNS/MS que regulamenta os estudos aplicados aos seres humanos está incluída.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação do trabalho estão coerentes com o tema abordado e o rigor da ética em pesquisa.

Recomendações:

O projeto de pesquisa está devidamente instruído para que o mesmo seja executado. Portanto o parecer é favorável à sua APROVAÇÃO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2031437.pdf	12/04/2023 14:01:22		Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ASSINADA.pdf	12/04/2023 13:44:09	DIRLENE ALMEIDA FERREIRA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	_CARTA_SOLICITANDO_APRECIACAO_CEP_UFC_ASSINADO.pdf	12/04/2023 09:53:55	DIRLENE ALMEIDA FERREIRA	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 6.124.086

Declaração de Pesquisadores	_DECLARACAO_DOS_PESQUISADORES_ENVOLVIDOS_NA_PESQUISA_AS_SINADO.pdf	12/04/2023 09:49:44	DIRLENE ALMEIDA FERREIRA	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_PARA_UTILIZACAO_DE_DADOS.pdf	10/04/2023 18:40:32	DIRLENE ALMEIDA FERREIRA	Aceito
Orçamento	DECLARACAO_DE_ORCAMENTO_FINANCEIRO.pdf	10/04/2023 18:31:28	DIRLENE ALMEIDA FERREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO.pdf	10/04/2023 18:28:55	DIRLENE ALMEIDA FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_MENOR.pdf	10/04/2023 18:25:11	DIRLENE ALMEIDA FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DIRLENE.pdf	10/04/2023 18:19:24	DIRLENE ALMEIDA FERREIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	10/04/2023 18:17:58	DIRLENE ALMEIDA FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 16 de Junho de 2023

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE **Município:** FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO SOBRE IGUALDADE DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA/ESPORTE DA ESCOLA

SEÇÃO 1: SOBRE VOCÊ

1. Qual é o seu gênero?

() Feminino

() Masculino

() Outro: _____

() Prefiro não dizer

2. Qual é a sua idade

() 15 - 16 anos

() 17 - 18 anos

() 19 - 20 anos

() Mais de 20 anos

SEÇÃO 2: SUAS PERCEPÇÕES

3. O que você entende por igualdade entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física?

4. Você acredita que meninos e meninas têm as mesmas chances de participar das atividades nas aulas de Educação Física e/ou esportes da escola? Por que você pensa assim?

5. Você já se sentiu deixado(a) de lado ou excluído(a) durante as atividades de Educação Física ou esportivas por ser menino ou menina?

() Sim

() Não

() Prefiro não dizer *Se sim, conte como foi.*

6. Você já ouviu ou presenciou comentários durante as aulas que dizem que certos esportes são "coisa de menino" ou "coisa de menina"?

() Sim

() Não

Se sim, conte quais foram os comentários.

7. Você acredita que é correto associar determinados esportes exclusivamente a meninos ou meninas? Por quê?

8. Quais esportes você acha que são mais associados a HOMENS?

9. Quais esportes você acha que são mais associados a MULHERES?

SEÇÃO 3: SUAS EXPERIÊNCIAS

10. Você acredita que as aulas de Educação Física e os esportes praticados na escola ajudam a fortalecer ou a desconstruir a ideia de que certos esportes são "para meninos" e outros "para meninas"? Explique sua opinião.

11. Você acredita que todos os estudantes, independentemente de serem meninos ou meninas, se sentem à vontade para participar de qualquer esporte nas aulas de Educação Física? Por quê?

12. Alguma vez você foi incentivado(a) ou desencorajado(a) a participar de algum esporte por ser menino ou menina?

() Sim, fui incentivado(a) () Sim, fui desencorajado(a) () Não

Se sim, conte como foi.

13. Os meninos e as meninas da sua turma geralmente participam dos mesmos esportes durante as aulas?

() Sim () Não *Se não, quais são as principais diferenças que você percebe?*

14. Como você percebe o trabalho em equipe entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física e/ou Esportes da Escola? Você nota alguma diferença na forma como isso ocorre, dependendo do esporte praticado?

SEÇÃO 4: SUAS REFLEXÕES

- 15. Que mudanças você sugeriria para que as aulas de Educação Física e/ou esportes da escola fossem mais justas para meninos e meninas?**

Obrigada pela sua participação!

APÊNDICE E – PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO

PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO
MÓDULO I – CONSTITUIÇÃO DO GRUPO APRENDENTE
ENCONTRO 01 – 17.02.2025
1. ACOLHIDA E SENSIBILIZAÇÃO INICIAL (10 MIN.) ▪ Boas-vindas e apresentação pessoal. ▪ Sensibilização sobre a pesquisa de doutorado.
2. APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO (30 min.) ▪ Distribuição do questionário e explicação do propósito: entender as percepções iniciais sobre equidade de gênero na Educação Física. ▪ Orientações para resposta: pedir que respondam de forma sincera e individual, sem discussão entre os colegas, não precisa se identificar ▪ Coleta dos questionários ao final. ▪ Foi realizada a leitura de todo os questionário e tiradas as dúvidas
3. APRESENTAÇÃO DOS OBJETIVOS E ESTRUTURA DOS ENCONTROS (10 min.) ▪ Explicar o propósito da pesquisa sem aprofundar conceitos que possam influenciar as percepções iniciais dos estudantes. ▪ Detalhar o formato dos encontros (rodas de conversa, reflexões críticas, atividades práticas). ▪ Ressaltar a importância do diálogo e da participação ativa.
4. APRESENTAÇÃO DO TCLE (20 min.) ▪ Explicar a importância da participação voluntária e do respeito mútuo no processo. ▪ Apresentar, ler e distribuir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), esclarecendo dúvidas e garantindo transparência. ▪ Convidá-los a participar da pesquisa. ▪ Solicitar as assinaturas dos interessados. ▪ Reforço para a construção de um acordo de convivência para garantir um ambiente respeitoso e seguro para as discussões, tais como: respeito à fala do outro, escuta ativa, evitar interrupções, confidencialidade do que for compartilhado no grupo.
5. LEVANTAMENTO DE TEMAS PARA OS ENCONTROS (10 min.)
5.1 Contextualização da atividade ▪ Explicar a todas e a todos os estudantes que é fundamental que eles tragam questões, dúvidas e interesses próprios sobre a equidade de gênero na Educação Física. ▪ Destacar que o objetivo é tornar os encontros mais relevantes para a realidade deles, permitindo que explorem aspectos que realmente fazem sentido no seu cotidiano escolar e esportivo.

PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO

5.2 Atividade escrita: “O que precisamos discutir?”

- Distribuir meia folha de papel para cada estudante.
- Orientá-los a escrever anonimamente até três questões, reflexões ou situações vividas relacionadas à equidade de gênero na escola, nas aulas de Educação Física e nos esportes.
- Reforçar que não há respostas certas ou erradas, e que qualquer dúvida, percepção ou relato será importante para a construção dos encontros.

5.3 Coleta e organização dos temas

- Recolher as folhas e explicar que os temas serão analisados e organizados para orientar os próximos encontros.
- Enfatizar que as contribuições servirão para o planejamento dos Módulos e que os estudantes e as estudantes poderão participar ativamente da definição da pauta dos encontros.

6. ENCERRAMENTO E PREPARAÇÃO PARA O PRÓXIMO ENCONTRO (10 min.)

6.1 Reflexão sobre o encontro

- Agradecer a participação do grupo e reforçar a importância do espaço de fala e escuta ativa, destacando que este não é um espaço de julgamento, mas sim de diálogo e aprendizado mútuo.
- Reforçar que, semanalmente, teremos esses encontros, e a proposta é que eles tragam suas experiências, sentimentos e reflexões sobre os temas discutidos.
- Destacar que nos próximos encontros, além das rodas de conversa, teremos momentos práticos, trazendo dinâmicas e experiências que possam enriquecer as discussões.

6.2 Convidando para o próximo encontro

- Propor uma tarefa simples para estimular a reflexão ao longo da semana:
“Até nosso próximo encontro, prestem atenção no dia a dia da escola e nas aulas de Educação Física, vocês percebem alguma situação de desigualdade entre meninos e meninas? Isso acontece em outros espaços da escola também? Se quiserem, podem anotar suas observações ou apenas refletir sobre isso para compartilharmos na próxima roda de conversa.”

6.3 Pergunta reflexiva para levar para casa

- Finalizar com uma provocação para manter o engajamento:
“Se a equidade de gênero fosse um jogo, quais seriam as regras mais importantes para que ele fosse justo para todos?”

6.4 Despedida motivacional

- Reafirmar que todos são parte essencial dessa pesquisa, e que suas falas e percepções serão valorizadas.

PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO	
▪ Desejar uma boa semana e reforçar que o espaço estará sempre aberto para que se sintam à vontade para falar, ouvir e crescer juntos.	
MÓDULO II – IMPLEMENTAÇÃO DE ATIVIDADES REFLEXIVAS	
ENCONTRO 2	
Reflexão sobre Privilégios no Esporte e Equidade de Gênero Data: 23/02/2025 Duração: 100 minutos Abordagem: Educação Popular e princípios freireanos – Diálogo, participação ativa e construção coletiva de conhecimento.	
Objetivos do Encontro: ▪ Reforçar a participação ativa dos estudantes e das estudantes no processo de construção do conhecimento. ▪ Refletir criticamente sobre os privilégios de gênero no esporte por meio da dinâmica e do círculo dialógico. ▪ Incentivar o registro pessoal das reflexões e vivências no portfólio.	
1. Boas-vindas e Organização Inicial (15 min) Objetivos: Acolher os estudantes e as estudantes, explicar o fluxo do encontro e garantir a formalização necessária. Atividades: ▪ Boas-vindas e retomada do encontro anterior (5 min): ☞ Saudação inicial e escuta ativa das expectativas dos estudantes para o novo encontro. ☞ Retomar brevemente os principais objetivos da pesquisa apresentados no encontro anterior. ▪ Organização de documentos (5 min): ☞ Recolher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos responsáveis. ☞ Entregar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para assinatura do estudante ou da estudante. ▪ Entrega dos portfólios (5 min): ☞ Entregar o portfólio individual e uma caneta para cada estudante. ☞ Explicar a importância dos registros no processo de pesquisa.	
2. Apresentação das Temáticas e Definição Coletiva (15 min) Objetivos: Definir, em diálogo com os estudantes, as temáticas prioritárias para a discussão sobre gênero e esporte, de acordo com os princípios freireanos. Atividades: ▪ Roda de conversa (10 min): ☞ Apresentar as temáticas.	

PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO

☞ Perguntar aos estudantes: “Qual dessas temáticas vocês consideram mais urgente de ser discutida?”

▪ **Definição coletiva (5 min):**

☞ A partir das falas dos estudantes, construir em conjunto o foco da discussão para os círculos dialógicos.

3. Dinâmica dos Privilégios no Esporte (20 min)

Objetivos: Tornar visíveis os privilégios masculinos e estimular a empatia e a reflexão crítica entre os estudantes e as estudantes.

Atividades:

1. Organizar todas e todos os estudantes em uma linha no meio do espaço da sala.
2. Ler as 14 afirmações sobre privilégios no esporte.
3. Cada estudante dará um passo à frente quando tiver vivido a situação descrita.
4. Ao término, realizar uma rápida reflexão sobre as posições:
 - "Quem avançou mais? O que isso pode significar sobre as oportunidades no esporte?"

4. Exibição do Vídeo: *Invisible Plays* da ESPN (2 min)

Objetivo: Ilustrar, de forma visual, as desigualdades na visibilidade e reconhecimento das mulheres no esporte.

5. Círculo Dialógico – Discussão Coletiva (35 min)

Objetivo: Conduzir uma conversa aberta e reflexiva com os estudantes, partindo das suas próprias interpretações da dinâmica e do vídeo *Invisible Plays* da ESPN. A proposta segue os princípios freireanos dos Círculos de Cultura, nos quais as discussões partem da experiência e do conhecimento dos participantes para promover uma reflexão crítica sobre a realidade.

 Foco do Círculo Dialógico:

- Estimular a reflexão crítica sobre as desigualdades de gênero no esporte.
- Provocar a identificação de privilégios masculinos nas experiências individuais dos estudantes.
- Incentivar os estudantes e as estudantes a se perceberem como agentes de transformação no ambiente esportivo escolar.

Questões Problematicadoras

As perguntas estão organizadas em quatro eixos: Percepção Pessoal, Desigualdades Visíveis, Responsabilidades Coletivas e Propostas de Transformação. Elas têm como objetivo aprofundar a reflexão sem fornecer instruções explícitas sobre o vídeo, permitindo que os próprios estudantes construam suas interpretações e críticas.

A. Percepção Pessoal: Reflexões Individuais

- Como você se sentiu durante a dinâmica dos privilégios?

PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO

- Em que momentos você percebeu que sua posição na linha (mais à frente ou mais atrás) refletia um privilégio ou uma desvantagem?
- Você já havia pensado sobre como o gênero influencia as oportunidades de praticar esportes? Por quê?
- Você já presenciou ou viveu uma situação em que alguém foi desmotivado ou desmotivada a praticar esportes por causa de seu gênero? Como reagiu?

B. Desigualdades Visíveis: Análise Crítica das Experiências Retratadas no Vídeo

- O que mais chamou sua atenção no vídeo?
- Quais diferenças entre a visibilidade de homens e mulheres no esporte o vídeo destacou?
- Por que vocês acham que os feitos das atletas femininas, mesmo quando são grandiosos, são menos celebrados pela mídia e pelo público?
- Você acredita que essa falta de reconhecimento pode desmotivar as mulheres a continuarem no esporte? Como?
- Como o vídeo dialoga com as situações vividas ou observadas por vocês na escola?
- Que sentimentos surgiram ao perceber essas desigualdades tão explícitas?

C. Responsabilidades Coletivas: Analisando o Papel da Escola e da Mídia

- Vocês percebem algum reflexo das desigualdades apresentadas no vídeo no contexto esportivo da escola? Quais exemplos?
- Como as aulas de Educação Física podem ajudar a desconstruir os estereótipos de gênero no esporte?
- A mídia esportiva pode ser um agente de mudança ou reforça os estereótipos? Em que situações?
- De quem é a responsabilidade de mudar a forma como o esporte feminino é tratado na escola? Dos professores? Dos estudantes? De ambos?
- Qual o papel dos homens na luta pela equidade de gênero no esporte?

D. Propostas de Transformação: O que podemos fazer?

- O que pode ser feito, dentro e fora da escola, para dar mais visibilidade às conquistas das atletas femininas?
- Que mudanças poderiam ser feitas nas aulas de Educação Física para garantir a equidade de gênero?
- Como podemos incentivar a participação das meninas em esportes nos quais há predominância masculina, como o futebol?
- Que atitudes os meninos podem tomar para apoiar as meninas em espaços esportivos?
- Se vocês pudessem criar uma campanha na escola para promover a igualdade no esporte, qual seria o foco?

6. Questões para Registro no Portfólio

Ao final da discussão, os estudantes devem registrar suas reflexões no portfólio, valorizando a expressão das suas próprias vivências e percepções.

PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO

Sugestões de registro (escolha livre):

▪ Escrita reflexiva:

☞ *"O que eu aprendi hoje sobre os privilégios no esporte?"*

☞ *"Quais desigualdades eu vejo no esporte na minha escola?"*

☞ *"Como posso ser um agente de transformação para tornar o esporte mais equitativo?"*

▪ Expressão criativa:

☞ Criar uma charge que critique a desigualdade de gênero no esporte.

☞ Escrever uma poesia ou cordel sobre a invisibilidade das mulheres no esporte.

☞ Produzir um vídeo curto (Reels/TikTok) refletindo sobre o que foi discutido no círculo dialógico.

Organização do Círculo Dialógico (35 minutos):

1. Abertura – Compartilhando sensações (5 min):

- Estímulo inicial: *"O que ficou marcado na sua mente durante a dinâmica e o vídeo?"*

2. Discussão por eixos temáticos (25 min):

- Avançar nas perguntas propostas, permitindo que os próprios estudantes conduzam a direção do diálogo.
- Incentivar a escuta ativa e o respeito pelas experiências e falas dos colegas e das colegas.

3. Encerramento reflexivo (5 min):

- Cada estudante compartilha uma palavra ou pequena frase que resuma o que aprendeu ou sentiu durante a discussão.

Fechamento do Encontro:

☞ Reafirmar a importância da participação de todos e de todas no processo de transformação.

☞ Incentivar a continuidade das reflexões no cotidiano escolar e nas vivências esportivas.

☞ Propor uma tarefa de observação: *"Durante a próxima semana, reflita sobre como as oportunidades esportivas são oferecidas em nossa escola. Quem participa mais? Quem fica de fora?"*

Questões da Dinâmica de Privilégios no Esporte

Objetivo: Deixar mais evidente os **privilégios masculinos** no esporte e provocar reflexões sobre as desigualdades de gênero. A cada situação vivida, os estudantes devem **dar um passo à frente**, reconhecendo seus privilégios ou refletindo sobre as experiências de desigualdade.

1. Incentivo inicial à prática esportiva

“Desde criança, fui incentivado(a) a praticar esportes, mesmo que meu gênero não fosse visto como um obstáculo para isso.

🔍 *Reflete como, geralmente, os meninos são mais incentivados do que as meninas a se*

PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO
<i>envolverem em atividades esportivas desde cedo.</i>
2. Oportunidades de treino e competição “Sempre senti que, independentemente do meu gênero, tive as mesmas oportunidades de treinar, competir e participar de eventos esportivos.”  <i>Evidencia como os homens tendem a ter mais oportunidades de participação e incentivo no ambiente esportivo.</i>
3. Estereótipos de gênero nas modalidades esportivas “Nunca me disseram que um determinado esporte não era ‘apropriado’ para o meu gênero.”  <i>Destaca como meninos geralmente não enfrentam restrições de gênero quanto às modalidades esportivas que escolhem praticar.</i>
4. Reconhecimento e valorização midiática “Costumo ver atletas do meu gênero recebendo mais reconhecimento, valorização e destaque na mídia e nas redes sociais.”  <i>Reflete como o esporte masculino recebe mais cobertura e reconhecimento na mídia do que o esporte feminino.</i>
5. Igualdade no reconhecimento por desempenho esportivo “Se eu me destacar em um esporte, tenho certeza de que serei reconhecido(a) e valorizado(a), independentemente do meu gênero.”  <i>Explora como atletas homens têm maior probabilidade de serem premiados e reconhecidos por suas conquistas.</i>
6. Condições igualitárias nas aulas de Educação Física “Nas aulas de Educação Física, meu gênero nunca limitou meu acesso ao tempo de prática, ao espaço e ao incentivo dos professores.”  <i>Analisa como os meninos, em geral, têm mais liberdade e incentivo para praticar esportes no ambiente escolar.</i>
7. Comentário e desconforto por questões de gênero “Nunca me senti desmotivado(a) ou desconfortável para participar de um esporte por causa de comentários ou piadas relacionadas ao meu gênero.”  <i>Reflete como meninas são mais frequentemente alvos de comentários desmotivadores relacionados ao gênero.</i>
8. Liberdade de escolha na prática esportiva “Sempre senti que poderia escolher qualquer esporte sem medo de ser julgado(a) por conta do meu gênero.”

PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO	
	<i>Aponta o privilégio masculino de escolher livremente esportes sem enfrentar estigmas ou julgamentos sociais.</i>
9.	Apoio financeiro, patrocínio e premiações “Os atletas do meu gênero que conheço geralmente recebem mais apoio financeiro, patrocínio e prêmios do que atletas de outros gêneros.”  <i>Evidencia as disparidades de gênero em relação ao apoio econômico e patrocínio no esporte profissional.</i>
10.	Visibilidade e apoio institucional no esporte escolar “Na minha escola, equipes esportivas do meu gênero recebem mais visibilidade, incentivo e apoio em campeonatos e eventos.”  <i>Reflete sobre o privilégio masculino na promoção e visibilidade das equipes esportivas escolares.</i>
11.	Liberdade no uso de roupas esportivas “Nunca precisei me preocupar em ser julgado(a) pelo tipo de roupa que uso ao praticar esportes.”  <i>Reflete o privilégio masculino em relação à liberdade de usar qualquer tipo de roupa esportiva sem ser julgado.</i>
12.	Comentários sobre capacidade física e lesões “Se eu me machuco durante a prática esportiva, ninguém diz que é porque ‘meu corpo não é feito para isso’.”  <i>Explora o preconceito comum de que o corpo feminino não seria “adequado” para certos esportes.</i>
13.	Provação de competência esportiva “Nunca senti que precisava provar ser tão capaz quanto alguém do gênero oposto para ser aceito(a) em um time ou grupo esportivo.”  <i>Analisa o privilégio masculino de ser automaticamente reconhecido como apto em ambientes esportivos.</i>
14.	Comentários e piadas desmotivadoras relacionadas ao gênero “Nunca fui alvo de piadas ou comentários que desmotivassem minha participação no esporte por causa do meu gênero.”  <i>Reflete como comentários machistas, em geral, desmotivam a participação feminina no esporte.</i>
ENCONTRO 3	
TEMA: Estereótipos de Gênero e Preconceito no Esporte	
SUBTEMA: Esporte, Gênero e Desafios para a Igualdade	

PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO

Data: 10/03/2025

Duração: 100 minutos

O terceiro encontro tem como eixo central a desconstrução das normas de gênero no esporte e seus impactos na vivência escolar e social dos estudantes e das estudantes. Fundamentado em uma perspectiva freireana de educação libertadora (Freire, 2018), objetiva-se incentivar a criticidade, a participação ativa e a problematização dos discursos que naturalizam a exclusão e a desigualdade nas práticas esportivas. Para tanto, as atividades propostas envolvem reflexão coletiva, vivência prática e o diálogo como eixo estruturante do aprendizado.

1. Dinâmica Inicial (20 min) – Esporte Tem Gênero?

Objetivos:

- Problematizar a construção social dos esportes como "masculinos" ou "femininos".
- Analisar como as normas de gênero influenciam a participação esportiva.
- Refletir sobre os impactos dessas concepções na experiência dos estudantes.

Materiais:

- Lista com nomes de esportes diversos (futebol, ginástica artística, vôlei, *skate*, basquete, lutas, levantamento de peso, nado sincronizado, *rugby*, entre outros).
- Lousa/papel para registrar as associações feitas pela turma.

Passo a Passo:

A. Apresentação da Atividade (5 min)

A professora-pesquisadora introduzirá a discussão perguntando:

- ☞ “Se eu disser o nome de um esporte, vocês conseguem dizer se é ‘de meninos’ ou ‘de meninas’?”
- ☞ “De onde vem essa ideia de que certos esportes são mais apropriados para um gênero do que para outro?”
- ☞ “Como isso afeta a escolha de cada um para praticar esportes?”

B. Associação Livre (15 min)

- ☞ A professora-pesquisadora lerá os nomes dos esportes ou mostrará imagens dos esportes e os estudantes e as estudantes indicarão espontaneamente se associam a "masculino", "feminino" ou "ambos".
- ☞ As respostas serão registradas na lousa/papel para posterior análise coletiva.

C. Discussão Coletiva e Reflexão (15 min)

Após a listagem/mostrar as imagens, a professora-pesquisadora problematizará as associações feitas, incentivando o pensamento crítico com perguntas como:

- ☞ "Quais esportes foram mais associados a meninos? Quais a meninas? Por quê?"
- ☞ "Vocês acreditam que a divisão entre esportes de meninos e esportes de meninas acontece por causa das diferenças do corpo ou porque a sociedade criou essa ideia ao longo do tempo?"
- ☞ "Como a mídia, a escola e a família reforçam essas percepções?"

PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO

☞ "Alguém já deixou de praticar um esporte porque achava que não era adequado para seu gênero?"

 **Objetivo da Discussão:** Demonstrar que o que parece "natural" muitas vezes é uma construção social que limita a participação de meninas e meninos no esporte, reforçando desigualdades. A dinâmica servirá como base para aprofundar o debate no círculo dialógico.

2. Vivência Prática (40 min) – O Corpo no Esporte

A prática esportiva será utilizada como ferramenta para questionar a naturalização dos papéis de gênero no esporte. A atividade será dividida em dois momentos:

Atividade 1: Experimentação Esportiva

- Os estudantes serão convidados a praticar dois esportes comumente associados a gêneros distintos, como **futebol e ginástica** ou **basquete e dança**.
- O objetivo não é a competição, mas a experiência de vivenciar algo que, em muitos casos, é marcado por estereótipos de gênero.

Atividade 2: Reflexão Pós-Atividade

Após a prática, os estudantes se dividirão em pequenos grupos para discutir:

- ☞ "Como foi a experiência?"
- ☞ "O que sentiram ao praticar um esporte que socialmente pode ser visto como 'não adequado' para seu gênero?"
- ☞ "Em algum momento sentiram desconforto? Por quê?"
- ☞ "Como podemos tornar a Educação Física um espaço mais acolhedor para todos e todas?"

 **Objetivo da Reflexão:** Compreender que as limitações impostas ao corpo no esporte são mais culturais do que biológicas, e que o ambiente escolar deve incentivar a liberdade de escolha sem reforçar desigualdades.

3. Círculo Dialógico (40 min) – O Esporte é Para Todos e Todas?

Objetivos:

- Refletir sobre a influência dos estereótipos no acesso e participação no esporte.
- Compreender como o ambiente escolar pode reproduzir ou desconstruir preconceitos.
- Discutir estratégias para promover uma Educação Física mais inclusiva.

Perguntas problematizadoras para a discussão:

- ☞ "O que define um esporte como masculino ou feminino?"
- ☞ "Vocês acham que a forma como os uniformes são definidos reforça desigualdades? Como?"
- ☞ "Como podemos tornar a Educação Física um espaço mais acolhedor e inclusivo?"
- ☞ "De que maneira podemos incentivar mais meninas a ocuparem espaços esportivos historicamente masculinos?"
- ☞ "E os meninos, como podem contribuir para uma mudança nesse cenário?"

Objetivo do Círculo Dialógico:

Estimular a percepção de que o esporte é um espaço que deve estar acessível a todos

PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO

e todas, sem restrições baseadas em gênero. O diálogo horizontal é essencial para que os estudantes se sintam agentes da mudança e possam propor soluções concretas para tornar o ambiente esportivo mais igualitário.

Registro no Portfólio

Os estudantes deverão registrar suas impressões no portfólio, respondendo a questões reflexivas sobre a experiência:

- ☞ "O que mais te surpreendeu na dinâmica de hoje?"
- ☞ "Você percebeu alguma mudança na sua visão sobre esporte e gênero?"
- ☞ "O que poderia ser feito na escola para tornar as aulas de Educação Física mais igualitárias?"

Conclusão Geral do Encontro

Este terceiro encontro tem como fio condutor a desconstrução dos rótulos de gênero no esporte, articulando teoria e prática em uma abordagem progressista e crítica. Com base em Paulo Freire (2018), busca-se romper com a educação bancária e promover um espaço dialógico, no qual estudantes possam não apenas refletir, mas também agir na transformação do ambiente esportivo escolar. O encontro reforça que o esporte não é apenas uma prática corporal, mas um campo de disputa de direitos, visibilidade e oportunidades, que precisa ser constantemente problematizado e ressignificado.

ENCONTRO 4

TEMA: Estereótipos de Gênero e Preconceito no Esporte

SUBTEMA: Superando Limites: Gênero, Preconceito e Inclusão no Esporte

Data: 17/03/2025

Duração: 100 minutos

1. Dinâmica Inicial (20 min) – Desafiando Normas de Gênero no Esporte

Objetivos:

- Estimular a reflexão sobre a presença de estereótipos de gênero no esporte.
- Analisar como homens e mulheres desafiam expectativas sociais ao praticar esportes tradicionalmente associados ao gênero oposto.
- Relacionar as discussões anteriores às novas reflexões sobre preconceito e discriminação na prática esportiva.

Materiais:

- ☞ Imagens de atletas que desafiaram normas de gênero em diferentes modalidades esportivas (ex.: homens na ginástica rítmica, mulheres no skate, homens no nado sincronizado, mulheres no futebol, entre outros).
- ☞ Cartolina ou folhas para anotações.

Passo a Passo:

A. Apresentação da Atividade (2 min)

A professora-pesquisadora introduzirá a atividade lembrando as discussões anteriores sobre

PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO

estereótipos de gênero no esporte. A turma será dividida em duplas, e cada uma escolherá uma imagem de um atleta ou de uma atleta que pratica um esporte culturalmente associado ao gênero oposto.

B. Análise da Imagem (5 min)

Cada dupla observará a imagem escolhida e discutirá as seguintes perguntas:

- *"O que essa imagem representa para vocês?"*
- *"Quais desafios esses atletas podem ter enfrentado para serem reconhecidos nesse esporte?"*
- *"Se essa pessoa fosse sua colega de escola e quisesse praticar esse esporte, como acham que seria a reação da turma?"*

C. Discussão Coletiva e Reflexão (13 min)

Após a análise, as duplas serão convidadas a compartilhar suas percepções com o grupo. Durante essa troca, a professora-pesquisadora retomará conceitos discutidos nos encontros anteriores, como desigualdade de oportunidades, invisibilização de atletas do gênero oposto em certos esportes e preconceitos enraizados na cultura esportiva.

Esse momento inicial servirá como base para o aprofundamento da discussão no próximo momento, em que os estudantes e as estudantes analisarão reportagens de homens e mulheres que enfrentaram preconceito na prática esportiva.

2. Atividade em Trios (20 min) – Analisando Desafios no Esporte

✧ Objetivos:

- Investigar histórias reais de atletas que enfrentaram preconceitos de gênero no esporte.
- Desenvolver a capacidade de análise crítica e argumentação a partir de textos jornalísticos e reportagens.

✧ Materiais:

- ☞ Reportagens e notícias impressas sobre atletas que desafiaram preconceitos no esporte
- ☞ Perguntas norteadoras.

✧ Passo a Passo:

A. Os estudantes serão divididos em trios e receberão uma reportagem para análise.

B. Cada trio responderá perguntas norteadoras:

- ☞ *"Qual foi o maior desafio enfrentado pelo atleta?"*
- ☞ *"Quais argumentos foram utilizados para justificar a exclusão ou desvalorização dessa pessoa no esporte?"*
- ☞ *"O que podemos aprender com essa história para combater o preconceito no esporte?"*

C. Após a análise, cada trio compartilhará suas descobertas com a turma.

3. Círculo Dialógico (20 min) – Desafios e Resistências no Esporte

Para conduzir a reflexão, serão apresentadas algumas perguntas para debate em grupo:

- ☞ *"O que vocês acham que motiva alguém a desafiar essas normas e seguir em um esporte no qual enfrentará resistência?"*

PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO

☞ *"Vocês percebem situações semelhantes dentro da escola? Como os colegas reagem quando alguém escolhe um esporte diferente do que é esperado para seu gênero?"*

☞ *"O preconceito no esporte está restrito a questões de gênero, ou há outros fatores que podem gerar exclusão, como classe social, cor da pele, deficiência?"*

Ao longo do diálogo, a turma será estimulada a conectar as discussões com suas próprias experiências e percepções sobre o ambiente escolar. Alguns estudantes poderão relatar momentos em que viram colegas sendo desmotivados ou excluídos de determinadas práticas esportivas. A professora-pesquisadora aproveitará esses relatos para reforçar que a equidade no esporte passa pela desconstrução de padrões rígidos e pela construção de um ambiente mais inclusivo.

A discussão se aprofundará na questão do reconhecimento e da visibilidade. A professora perguntará:

☞ *"Por que há menos destaque para certas modalidades femininas na mídia?"*

☞ *"O que acontece quando um homem escolhe um esporte associado ao universo feminino? Como a sociedade reage?"*

☞ *"Vocês acreditam que campanhas e ações na escola poderiam contribuir para combater esse tipo de preconceito?"*

Esse momento permitirá que os estudantes compreendam que a luta contra a discriminação no esporte não é apenas uma questão de aceitação individual, mas envolve também mudanças estruturais e culturais dentro das instituições esportivas e educacionais.

Atividade Final (40 min) – Criando uma Campanha contra o Preconceito no Esporte

✦ Objetivos:

- Consolidar os aprendizados do encontro em uma proposta prática de sensibilização.
- Incentivar a criatividade e a reflexão coletiva sobre a importância da equidade no esporte.
- Produzir um material que possa ser compartilhado com a comunidade escolar.

✦ Passo a Passo:

A. Divisão dos grupos: A turma será dividida em pequenos grupos, e cada um será responsável por criar uma peça visual ou textual para combater o preconceito de gênero no esporte.

B. Escolha do formato: Os grupos poderão optar por diferentes formatos, como:

☞ **Cartazes** para serem afixados nos corredores da escola.

☞ **Campanhas digitais**, como postagens para redes sociais, com *hashtags* e mensagens motivacionais.

☞ **Frases de impacto**, acompanhadas de ilustrações ou colagens sobre o tema.

☞ **Slogan e logotipo para uma campanha escolar de incentivo ao esporte para todos e todas.**

C. Produção do material: Os grupos trabalharão na criação de suas campanhas, utilizando os conceitos discutidos durante o círculo dialógico e a dinâmica inicial.

D. Apresentação e socialização: Ao final da atividade, cada grupo apresentará sua proposta para a turma, explicando a ideia principal e como ela pode contribuir para a desconstrução de estereótipos no esporte.

PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO

Encerramento:

A professora-pesquisadora finalizará o encontro reforçando a importância de continuar refletindo sobre o tema no dia a dia da escola. Os cartazes ou materiais digitais poderão ser expostos para ampliar a sensibilização entre outros estudantes, fortalecendo a mensagem de que o esporte deve ser um espaço de inclusão e respeito para todos e todas.

ENCONTRO 5

TEMA: Estereótipos de Gênero e Preconceito no Esporte

SUBTEMA: Do silêncio à ação: Vozes que Desafiam o Preconceito no Esporte

Data: 25/03/2025

Duração: 100 minutos

Objetivos:

- Proporcionar um espaço de escuta e acolhimento para que os estudantes compartilhem as campanhas criadas em resposta aos debates sobre desigualdade de gênero no esporte;
- Aprofundar criticamente os temas apresentados nas reportagens evidenciados no 4º encontro;
- Estimular o pensamento crítico, a escuta ativa e a corresponsabilidade dos sujeitos na transformação do contexto escolar;

1. Roda de Acolhimento e Memória (15 min)

- Dinâmica de abertura: círculo com a pergunta disparadora: *“O que mais te tocou ou provocou nas discussões sobre esporte e gênero até agora?”*
- Um bastão ou objeto simbólico pode ser usado para marcar a vez de fala.

2. Apresentação das Campanhas Educativas (30 min)

- Cada grupo apresenta sua campanha contra o preconceito no esporte (cartaz, painel, vídeo, podcast, poema etc.).
- A professora-pesquisadora valoriza cada produção e promove uma escuta generosa, incentivando que os grupos expliquem suas escolhas e objetivos.
- Perguntas possíveis para após cada apresentação:
 - ☞ *“Que mensagem vocês esperam que a escola receba com essa campanha?”*
 - ☞ *“O que vocês sentiram ao criar essa proposta?”*

3. Círculo Dialógico: Aprofundando o Debate (40 min)

A partir dos temas recorrentes nas reportagens (exclusão institucional, preconceito intergeracional, representatividade, invisibilização de mulheres negras e resistência), nas apresentações das imagens do encontro anterior e nas campanhas, organizar a discussão em torno das seguintes perguntas orientadoras:

A. “Quais formas de preconceito apareceram nas reportagens e nas campanhas que vocês criaram?”

PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO

☞ *O que essas situações revelam sobre como o preconceito está naturalizado na sociedade?*

☞ *Quem são os mais afetados e por quê?*

B. “Quais são as consequências do preconceito no esporte para meninas, mulheres negras e outros grupos marginalizados?”

☞ *Como essas exclusões se manifestam no cotidiano da escola, da mídia e nas famílias?*

C. “Vocês acham que o preconceito pode ser enfrentado apenas com leis ou campanhas? Por quê?”

☞ *Quais atitudes são necessárias para mudar a cultura do esporte e da escola?*

☞ *Que tipo de apoio vocês acham que é necessário para quem sofre preconceito?*

D. “O que vocês podem fazer, no dia a dia, para tornar o ambiente esportivo e escolar mais respeitoso e inclusivo?”

→ *Como lidar com colegas ou adultos que reforçam preconceitos?*

→ *É possível combater o preconceito com diálogo? Quais os limites e possibilidades disso?*

Para tornar o momento mais interativo, pode-se:

- Distribuir as perguntas em tiras de papel e pedir que voluntários e voluntárias retirem e leiam em voz alta;
- Utilizar cartolinas para que os grupos escrevam palavras-chave das discussões e apresentem ao final.

4. Encaminhamentos para as próximas etapas da campanha

Antes de divulgar as campanhas educativas na escola, será importante realizar alguns ajustes e melhorias no material produzido pelos grupos. O objetivo é garantir que as mensagens sejam claras, potentes e bem cuidadas em sua apresentação.

Como parte desse processo de aperfeiçoamento, será sugerido que os estudantes:

☑ **Solicitem o apoio do professor ou da professora de Língua Portuguesa** para revisar os textos, corrigindo possíveis erros de ortografia, pontuação ou estruturação das frases. Essa parceria contribuirá para que a campanha tenha maior qualidade na comunicação escrita, além de fortalecer o trabalho interdisciplinar.

☑ **Identifiquem professores que estejam abertos à temática de combate ao preconceito no esporte**, para que possam colaborar com sugestões ou até integrar a campanha em seus componentes curriculares. Por exemplo, o professor ou a professora de Artes pode ajudar com o design dos cartazes ou painéis; Professores de História podem contribuir contextualizando a luta por direitos e igualdade; e professores de Sociologia podem aprofundar o debate sobre estereótipos e desigualdade de gênero.

☑ **Façam os ajustes no conteúdo, layout e formato do material final**, de forma colaborativa, considerando os apontamentos feitos durante o círculo dialógico e respeitando a diversidade das formas de expressão escolhidas (desenhos, slogans, colagens, textos etc.).

☑ **Somente após esse processo, a campanha será divulgada na escola** – seja por meio de painéis no corredor, murais temáticos, exposição na biblioteca ou outras formas criativas a

PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO

serem combinadas com a turma e com a gestão escolar.

5. Encerramento (5 min)

Finalizar com uma breve roda de apreciação:

- “O que você leva do encontro de hoje?”

ENCONTRO 6

Encontro 6 – Frisbee – Entre Lançamentos e Reflexões: Gênero em Jogo

Data: 31/03/2025

Duração: 100 minutos

Objetivos:

- Vivenciar uma prática corporal colaborativa que favoreça a inclusão de meninos e meninas em situação de equidade.
- Estimular a reflexão crítica sobre as construções de gênero nas aulas de Educação Física.
- Valorizar a escuta dos estudantes e seus saberes prévios.
- Propor uma vivência pedagógica que seja dialógica, cooperativa e inclusiva.

Etapas da Aula

1. Acolhida e Contextualização (10 min)

- Rodinha de boas-vindas.
- Perguntas disparadoras:
 - ☞ “Alguém aqui já jogou *frisbee*?”
 - ☞ “Vocês acham que esse tipo de jogo é para homens ou para mulheres? Por quê?”
- Mostrar os *frisbees* e as tampas de balde, explicando a ideia da adaptação dos materiais.
Comentar:
“No esporte, o mais importante não é o equipamento, mas a criatividade e o corpo em movimento.”

2. Experimentação Livre (15 min)

- Estudantes, em duplas ou trios mistos, exploram movimentos de lançar e receber.
- Orientar para que troquem de pares durante o tempo, incentivando interações diversas.

3. Fundamentos Básicos do Frisbee (10 min)

- **Com auxílio do quadro visual com regras básicas, apresentar:**
 - ☞ Como lançar.
 - ☞ Como marcar ponto.
 - ☞ Regras simples: não correr com o *frisbee*, respeito mútuo, jogo em equipe.
- Reforçar que é um jogo sem juiz, baseado na confiança e no respeito – *valores fundamentais para uma prática equitativa.*

4. Jogo Misto em Equipes (30 min)

- Formar duas equipes mistas, com equilíbrio de gêneros.

PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO

- Orientações:
 - ☞ Trocar o capitão ou a capitã a cada jogo curto.
 - ☞ Todos e todas devem participar.
- Jogar com tempo reduzido (4 tempos de 5 minutos).
- Ao final de cada tempo, breve pausa para hidratação e comentários rápidos sobre a experiência.
- Criação Colaborativa de Regras para Garantir a Equidade no Jogo
 - ☞ Será proposto um momento coletivo de construção de regras com a turma, a partir de uma roda de conversa. A professora-pesquisadora irá lançar a seguinte provocação: *"Quais regras poderíamos combinar para que esse jogo seja justo para todo mundo? O que podemos pensar juntos e juntas para evitar conflitos e garantir que meninas e meninos tenham as mesmas oportunidades durante o jogo?"*

5. Problemática e Círculo Dialógico (25 min)

- Sentar-se em círculo no espaço da quadra.
- Perguntas para diálogo:
 - ☞ "Como foi jogar em equipes com meninos e meninas?"
 - ☞ "Alguém se sentiu excluído ou desconfortável em algum momento?"
 - ☞ "Vocês acham que esse tipo de jogo contribui para a igualdade entre meninos e meninas na Educação Física?"
 - ☞ "O que essa experiência nos ensina sobre respeito, igualdade e oportunidade?"
- Estimular que todos e todas falem, mas sem obrigatoriedade.

6. Encerramento e Reflexão Final (10 min)

- Pergunta para o próximo encontro (escrita no cartaz ou lida em voz alta):
 - ☞ *"Como podemos fazer com que os jogos na escola sejam mais justos para todos e todas?"*
- Perguntar: *"Vocês gostariam de jogar frisbee de novo no próximo encontro? Por quê?"*

7. Encerramento (5 min)

Finalizar com uma breve roda de apreciação:

- *"O que você leva do encontro de hoje?"*

ENCONTRO 7

Gênero em Movimento: Entre o Frisbee e a Equidade

Data: 07/04/2025

Duração: 100 minutos

Objetivos:

- Aprofundar as reflexões sobre gênero e práticas corporais na escola.
- Experimentar novas formas de jogar *frisbee* com base em regras colaborativas e inclusivas.
- Analisar criticamente as desigualdades de gênero no esporte e nas relações cotidianas.

PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO

- Estimular a autorreflexão dos estudantes sobre suas vivências, percepções e mudanças.
- Ampliar o debate para outras práticas esportivas, promovendo a inclusão e o acolhimento de todos e todas.

Etapas do Encontro

1. Acolhida e Retomada (10 min)

Roda inicial de boas-vindas, retomando o encontro anterior com perguntas como:

- *“O que mais marcou vocês no encontro com o frisbee?”*
- *“Alguém jogou frisbee durante a semana ou comentou sobre o jogo com outras pessoas?”*
- *“O que vocês descobriram sobre o frisbee na pesquisa que fizeram?”*
- *“Teve algo curioso ou interessante que chamou a atenção de vocês durante a pesquisa?”*

2. Criação Coletiva de Regras Inclusivas (10 min)

Antes da nova prática, propor uma construção coletiva de **novas regras**, com foco em:

- Maior rotatividade da posse do disco.
- Incentivo à comunicação respeitosa.
- Garantia de participação igualitária de todos(as).
- Estratégias para evitar atitudes excludentes e valorização da cooperação.

Pergunta provocadora:

“O que podemos mudar nas regras do jogo para que ninguém se sinta deixado de fora?”

3. Nova Prática do Frisbee – Jogo com Regras Adaptadas (25 min)

Organizar as equipes mistas com base nas regras acordadas. Orientar:

- Rotação dos papéis dentro do time (lançar, receber, apoiar).
- Foco na comunicação, escuta e respeito.
- Ao final de cada rodada curta (5-7 minutos), breve pausa para hidratação e comentários rápidos.

4. Círculo Dialógico – Aprofundando (30 min)

Roda final de conversa, agora mais profunda, conectando vivência e subjetividade.

Perguntas norteadoras:

- *“Como você se sentiu hoje jogando com as novas regras?”*
- *“O que mudou no jogo em relação à primeira vez que jogamos?”*
- *“Alguém percebeu atitudes mais acolhedoras ou desafiadoras?”*
- *“De que maneira essa experiência toca a nossa vida fora da quadra?”*
- *“O que a gente poderia fazer para que outros esportes, como o futsal, também sejam mais justos e acolhedores para todo mundo participar, sem exclusão?”*
- *“O que poderíamos mudar nas aulas de Educação Física para que todos e todas queiram e possam participar, sem medo de errar ou de serem julgados?”*

Incentivar falas voluntárias e escuta ativa.

PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO

5. Atividade de Registro no Portfólio (15 min)

Proposta:

Após a vivência com o *frisbee* e a roda de conversa, registre no seu portfólio uma reflexão respondendo a seguinte pergunta:

“O que o frisbee me ensinou sobre mim, sobre as outras pessoas e sobre a importância de respeitar e incluir todo mundo, independentemente de ser menino ou menina?”

Importante:

Esse registro pode ser feito de diferentes formas, de acordo com a sua criatividade e habilidade. Você pode escolher:

- Um **texto escrito** (relato ou reflexão);
- Um **desenho** ou **ilustração criativa**;
- Um **quadro-síntese** ou **mapa conceitual**;
- Uma **poesia**, **cordel** ou **paródia**;
- Uma **história em quadrinhos** com personagens e situações do jogo;
- Uma **dramatização** (escrita ou encenada em grupo, se desejarem);
- Outra forma de expressão **livre e criativa**.

Escolha a linguagem que melhor represente o que você sentiu, aprendeu e pensou. O importante é que seja verdadeiro e significativo para você.

Encerramento (10 min)

Roda de apreciação:

- “Com uma palavra ou frase, diga o que você leva do encontro de hoje.”
- Finalizar com escuta afetuosa e acolhimento.

ENCONTRO 8

Esporte, Corpos e Direitos: Reflexões que Transformam

Data: 14/04/2025

Duração: 100 minutos

Objetivos do Encontro:

- Aprofundar o debate sobre desigualdades no esporte com foco em raça, gênero, classe e identidade.
- Discutir barreiras psicológicas, sociais e institucionais na participação esportiva.
- Refletir sobre o esporte como direito e espaço de resistência.
- Estimular o pensamento crítico e empático, por meio do movimento, de linguagens artísticas e dialógicas.

Roteiro do Encontro

1. Acolhida e Reflexão Inicial (15 min)

- Acolhimento em roda e escuta dos estudantes.
- Apresentar os temas do dia com linguagem acessível:

“Hoje vamos refletir sobre o que acontece quando o esporte deixa de ser um espaço de acolhimento e se torna um espaço de exclusão.”

PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO

- Pergunta para refletir:

☞ “O esporte que vocês conhecem acolhe todo mundo?”

2. Círculo Dialógico Temático – Corpos que Falam (40 min)

A. Distribuição das situações-problema em grupos pequenos (5 a 7 integrantes).

- ☞ Cada grupo receberá **uma situação** (entre as 8 apresentadas).
- ☞ Terão **10 minutos para debater** o tema e refletir sobre o que sentem e pensam.
- ☞ A representação em movimento **será substituída por dramatizações verbais ou não verbais curtas**, depoimentos simbólicos ou cenas estáticas que transmitam a essência do problema e da superação.

B. Apresentação de cada grupo (3 minutos por grupo)

- Os estudantes e as estudantes devem relatar:
 - ☞ Como interpretaram a situação.
 - ☞ Como imaginam a superação.
 - ☞ Que reflexões surgiram no grupo.

C. Rodada de escuta e debate coletivo:

- Após cada apresentação, o professor mediador ou a professora mediadora faz perguntas provocadoras, como:
 - ☞ “Alguém já viveu ou presenciou algo parecido?”
 - ☞ “Como vocês acham que a escola deve lidar com isso?”
 - ☞ “Que atitudes cotidianas ajudam a mudar essa realidade?”
- Valorizar escuta ativa, acolher divergências e promover a troca respeitosa de ideias.

4. Encerramento (10 min)

▪ Exibição de pequenos trechos de vídeos (1 a 2 minutos cada):

- ☞ *Vídeo Itaú – “Meninas com a Bola Toda”* (disponível no YouTube)
- ☞ *Vídeo Vozes da Inclusão no Esporte* (campanhas institucionais ou trechos de documentários curtos)
- A professora propõe um momento de reflexão, seguido da pergunta:

“Que tipo de esportista – ou pessoa – eu quero ser em um mundo onde nem todas as pessoas têm as mesmas oportunidades de jogar, competir ou simplesmente participar?”
- Os estudantes que quiserem, podem expressar sentimentos ou pensamentos em voz alta. Não há obrigatoriedade, nem necessidade de consenso.

SITUAÇÕES-PROBLEMA

1. Pressão estética e sofrimento psicológico

- ✧ Situação: Uma adolescente deixa de frequentar as aulas de Educação Física por vergonha do corpo. Nas redes sociais, é ridicularizada.

PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO

✓ **Enfrentamento:** Uma colega compartilha sua própria história, propõe uma ação na escola contra a gordofobia, e o grupo cria uma campanha de valorização da diversidade corporal.

🌀 **Reflexão:** O corpo precisa se adaptar ao esporte, ou o esporte pode se adaptar a todos os corpos?

2. Piadas “inocentes” que ferem

✧ **Situação:** Durante uma partida, um estudante faz comentários preconceituosos disfarçados de “brincadeira”. Um colega ou uma colega se afasta e não quer mais jogar.

✓ **Superação:** Um estudante ou uma estudante chama atenção sobre o impacto dessas falas e propõe uma roda de conversa sobre respeito e acolhimento no esporte.

🌀 **Reflexão:** Toda brincadeira é só brincadeira? Como criar um ambiente seguro para todos e todas?

3. Pressão pela Performance e Saúde Mental

✧ **Situação:** Um estudante bolsista sente que precisa “provar” que merece estar no time da escola, mas isso gera ansiedade e queda de rendimento.

✓ **Superação:** Ao perceber sua situação, colegas propõem apoio mútuo, e o grupo inicia um projeto sobre saúde mental e esporte.

🌀 **Reflexão:** O esporte escolar está cuidando do corpo e da mente?

4. Estudante com Deficiência Não é Convidado para Jogar

✧ **Situação:** Um estudante cadeirante nunca é incluído nas práticas esportivas da turma. Ele assiste às aulas sem participar.

✓ **Superação:** Um grupo propõe uma aula adaptada, com jogos inclusivos, e promove uma campanha “Esporte é para todos”.

🌀 **Reflexão:** O que nos impede de pensar um esporte verdadeiramente inclusivo?

5. Silenciamento de uma Denúncia de Abuso Verbal

✧ **Situação:** Uma aluna relata que um treinador fez comentários inapropriados, mas a denúncia não é levada a sério.

✓ **Superação:** O grêmio estudantil intervém e cria uma campanha de escuta e denúncia segura, fortalecendo os canais de proteção.

🌀 **Reflexão:** Que espaços temos para falar quando nos sentimos desrespeitados?

6. Esporte como Resistência e Empoderamento

✧ **Situação:** Um grupo de meninas da escola quer organizar um campeonato feminino, mas enfrenta desprezo e resistência por parte da coordenação e de colegas do sexo masculino.

✓ **Enfrentamento:** Com apoio de professores e da comunidade, criam um coletivo de esporte para meninas, conquistam espaço e desafiam as regras estabelecidas.

PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO

 Reflexão: Como transformar o esporte em espaço de visibilidade e justiça?

7. Exclusão de Pessoas Trans no Esporte

 Situação: Um estudante trans é impedido ou impedida de jogar no time que corresponde à sua identidade de gênero. A escola se omite diante da polêmica.

 Enfrentamento: Outros e outras colegas se recusam a participar do jogo sem a presença do colega trans e organizam uma petição por regras inclusivas no ambiente escolar.

 Reflexão: O direito à identidade é negociável?

8. Racismo no Esporte e a Reação Coletiva

 Situação: Durante um jogo interclasses, um estudante negro ou negra é alvo de “brincadeiras” racistas por parte de colegas de outro time. Ele ou ela hesita em continuar jogando.

 Enfrentamento: Colegas da própria equipe e da outra interrompem o jogo, confrontam as falas preconceituosas, exigem retratação e propõem uma roda de conversa antirracista para toda a escola.

 Reflexão: O silêncio diante do racismo também é uma forma de violência.

ENCONTRO 9

Data: 28/04/2025

Duração: 100 minutos

O encontro estava programado conforme o cronograma, porém, a pedido do professor regente, a turma realizou previamente a testagem física, o que reduziu o tempo disponível. Após essa etapa, restavam cerca de 45 minutos, mas parte desse período foi ocupado por problematizações e negociações sobre o banho das meninas (tempo, privacidade, organização e infraestrutura), de modo que a intervenção pedagógica propriamente dita ficou restrita a aproximadamente 15 minutos.

Considerando esse cenário, optei por uma atividade de fechamento sintético, exibimos o vídeo “*Ultimate frisbee – um esporte para todos*” (YouTube), que, em formato breve e didático, sistematiza valores e princípios do Ultimate — *Spirit of the Game* (autogestão e fair play), comunicação respeitosa, não contato, cooperação, participação mista e corresponsabilidade coletiva pelo jogo.

A escolha mostrou-se pertinente como amarração da unidade, pois recoloca no centro da aula dimensões humanas, sociais e educativas que trabalhamos ao longo do percurso (equidade, respeito, escuta e participação), deslocando o foco do rendimento técnico isolado para a convivência regulada por regras justas. Em termos formativos, tratou-se de uma resposta didática adequada ao tempo pedagógico encurtado (Freire) e coerente com uma ética de autoridade sem autoritarismo (hooks), além de dialogar com os debates de gênero e organização dos espaços/tempos da Educação Física escolar (Louro; Goellner), explicitados no episódio do banho, um tema que exige pactos institucionais para que direitos de

PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO
participação e condições materiais de cuidado caminhem juntos.
Módulo III - AVALIAÇÃO
ENCONTRO 10 – Avaliação Dialógica e Confraternização
Círculo Dialógico Final de Avaliação Data: 05/05/2025 Duração: 100 minutos Objetivo do encontro: Avaliar, de forma dialógica, afetiva e crítica, os sentidos produzidos pelos estudantes e pelas estudantes ao longo da vivência, bem como escutar propostas e percepções sobre os efeitos do percurso formativo desenvolvido nas aulas de Educação Física. 1. ACOLHIDA E CONFRATERNIZAÇÃO (20 a 30 minutos) Objetivos: Comemorar o percurso vivido, valorizar a presença de todas e de todos envolvidos e criar um ambiente de proximidade e acolhimento. Ações: ▪ Início com um lanche coletivo de confraternização, com a presença do diretor, coordenadores pedagógicos e professores colaboradores que acompanharam o processo. ▪ Breves falas institucionais de reconhecimento e incentivo. 2. CÍRCULO DIALÓGICO AVALIATIVO (50 a 70 minutos) Objetivos: Mobilizar reflexões sobre as aprendizagens, deslocamentos de sentidos e propostas de transformação. Questões norteadoras por eixo temático: Eixo 1: Sentidos da participação ▪ O que significou para você participar dos círculos? ▪ O que mais te marcou ou fez pensar diferente? Eixo 2: Percepções sobre gênero e desigualdade ▪ Como você enxerga hoje a participação das meninas nas aulas de Educação Física? ▪ Que desigualdades ficaram mais visíveis para você? Eixo 3: Reconhecimento do inacabamento ▪ Alguma fala ou situação fez você repensar o que acreditava sobre gênero e esporte? ▪ Como você reagiu ao escutar opiniões diferentes das suas? Eixo 4: Posturas éticas e convivência ▪ O que mudou na convivência entre colegas durante e depois dos círculos? ▪ Que valores você considera fundamentais para um ambiente justo e respeitoso? Eixo 5: Propostas e engajamento coletivo

PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO

- Que mudanças você gostaria de ver nas aulas de Educação Física?
- Que sugestões ou compromissos o grupo poderia assumir para promover a equidade na escola?

Recursos possíveis: Cartões coloridos para registro de palavras/frases; cartazes; painel coletivo; gravador (com consentimento).

3. FECHAMENTO – Celebração e Síntese (15 a 20 minutos)

Objetivos: Valorizar os aprendizados, promover o encerramento simbólico do percurso e fortalecer o protagonismo dos estudantes.

Ações:

- Roda final: "*O que você leva dessa experiência?*"
- Construção coletiva de um **Varal de Palavras de Futuro**, em que cada participante escreverá uma palavra que represente um valor, um desejo ou um compromisso para a continuidade da transformação.

APÊNDICE F – DIÁRIOS DE CAMPO

DIÁRIO DE CAMPO DO ENCONTRO 01 – 17.02.2025

Constituição Do Grupo Aprendente

No dia 17 de fevereiro de 2025, a professora-pesquisadora esteve na escola selecionada para a investigação, pertencente à rede pública estadual, por volta das 14h30. Ao entrar na escola, apresentou-se ao Núcleo Gestor e comunicou sua presença para a realização do primeiro encontro da pesquisa. Após a recepção inicial, seguiu para a sala dos professores, onde aguardou o intervalo. Durante esse período, encontrou o professor regente da turma, que a cumprimentou prontamente. Na ocasião, conversaram brevemente sobre o andamento da pesquisa antes de se dirigirem para a sala da turma.

Após o intervalo, seguimos para a sala da turma e aguardamos a presença de um membro do Núcleo Gestor para nos acompanhar. No entanto, devido às demandas da escola, isso não foi possível. A coordenadora pedagógica, que havia demonstrado interesse em estar presente, encontrava-se na escola, mas, por orientação médica, estava impossibilitada de subir escadas, pois está gestante e nos últimos meses de gravidez. Como a turma está situada no andar superior e a escola não dispõe de elevadores ou rampas de acesso, sua participação presencial no encontro ficou inviabilizada.

Apesar da sua ausência no momento, o Núcleo Gestor já havia desenvolvido um trabalho prévio junto à turma, apresentando a pesquisa e esclarecendo sua importância. Esse

preparo antecipado contribuiu para que os estudantes recebessem bem a pesquisa, demonstrando que a gestão valoriza e compreende a relevância do estudo.

A impossibilidade de a coordenadora pedagógica nos acompanhar até a sala da turma devido à falta de acessibilidade na escola evidencia um problema estrutural recorrente em muitas instituições públicas estaduais. Como o prédio não dispõe de rampas ou elevadores, a mobilidade de pessoas com dificuldades motoras, incluindo gestantes, pessoas com deficiência ou qualquer indivíduo com restrições de locomoção, fica severamente limitada. Essa situação reforça a necessidade de investimentos em infraestrutura escolar, assegurando um ambiente mais inclusivo e acessível para toda a comunidade, garantindo que todos e todas possam transitar e participar plenamente das atividades escolares.

Além disso, é importante destacar que, em encontros anteriores, o Núcleo Gestor demonstrou grande interesse na pesquisa, reafirmando seu compromisso com a produção do conhecimento na escola. Uma das coordenadoras, que já possui mestrado, compreende a importância desse processo para a formação dos estudantes e para o aprofundamento do debate sobre equidade de gênero na Educação Física. Esse contexto evidencia o potencial da pesquisa acadêmica em dialogar com a realidade escolar, promovendo reflexões e contribuindo para uma prática pedagógica mais crítica e transformadora.

O professor regente deu início ao encontro, contextualizando para a turma o desenvolvimento da pesquisa desde as visitas realizadas no ano anterior. Ele reforçou que o estudo é um projeto de doutorado e que a turma foi selecionada para participar desse processo investigativo, ressaltando sua importância dentro da escola. Após essa introdução, ele apresentou a professora-pesquisadora oficialmente aos estudantes e às estudantes.

Dando sequência, a professora-pesquisadora iniciou a fala enfatizando a importância da pesquisa para a Educação Física e para a produção de conhecimento na área, sem, no entanto, revelar o tema central do estudo. Essa estratégia teve como objetivo evitar influenciar as respostas do questionário diagnóstico que seria aplicado na sequência. As explicações mais detalhadas sobre a temática e os objetivos da pesquisa foram reservadas para um momento posterior.

O questionário foi aplicado com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos estudantes e das estudantes sobre a temática da pesquisa, sem que tivessem sido previamente informados sobre seu foco específico. Os formulários foram distribuídos aos estudantes e, antes de iniciarem o preenchimento, a professora-pesquisadora realizou a leitura completa do questionário, explicando cada questão detalhadamente com o intuito de esclarecer dúvidas e

garantir que todos e todas compreendessem o que estava sendo solicitado.

Nesse momento, a professora-pesquisadora também orientou que essa atividade deveria ser respondida de forma individual, solicitando que evitassem conversar com colegas ao lado ou olhar as respostas uns dos outros, a fim de garantir que cada um e cada uma expressasse sua própria percepção sobre o tema. Apesar da explicação coletiva, muitos estudantes buscaram esclarecimentos individuais, demonstrando a necessidade de um acompanhamento mais próximo, mesmo após a exposição inicial.

Após o início da aplicação do questionário diagnóstico, o coordenador pedagógico foi até a sala para se certificar de que tudo estava transcorrendo bem. Como o questionário já estava sendo aplicado naquele momento, sua intervenção não foi necessária, e ele se retirou em seguida.

Foi possível notar que a grande maioria dos estudantes preferiu iniciar as respostas imediatamente, sem acompanhar atentamente a leitura e explicação de cada questão. Esse comportamento é bastante comum no ambiente escolar, onde alunos e alunas costumam partir diretamente para a resolução das atividades sem aproveitar plenamente as instruções fornecidas.

Outra realidade percebida foi a falta de atenção ao preenchimento completo do questionário. Houve diversas situações em que questões foram deixadas em branco, especialmente aquelas que exigiam justificativas ou descrições mais detalhadas. Para minimizar esse problema, durante o recolhimento dos formulários, a professora-pesquisadora tomou o cuidado de verificar se todas as questões haviam sido respondidas, solicitando que estudantes revisassem e completassem eventuais lacunas antes da devolução.

A dificuldade em seguir instruções e responder de maneira completa também está presente na 3ª série do Ensino Médio, mesmo entre estudantes que estão concluindo o ensino básico e se preparando para o ENEM. Essa realidade evidencia um aspecto desafiador no ensino, pois mesmo alunos ou alunas que estão próximos de finalizar essa etapa ainda apresentam dificuldades com a leitura atenta das instruções e com a necessidade de maior atenção na formulação de respostas discursivas. Isso reforça a importância de práticas pedagógicas que incentivem a autonomia na interpretação e na produção textual, habilidades essenciais não apenas para avaliações externas, mas para a vida acadêmica e profissional futura.

Antes de apresentar os objetivos da pesquisa, a professora-pesquisadora perguntou se, com base nas perguntas do questionário, eles e elas conseguiam inferir qual seria o tema central do estudo. A maioria mencionou a participação de meninas nos esportes e na Educação Física escolar, enquanto outros e outras mencionaram equidade de gênero ou igualdade de gênero.

Essa distinção entre os termos já era uma expectativa da pesquisa, e ficou evidente a necessidade de trabalharmos a diferença entre equidade e igualdade ao longo dos encontros.

Após a aplicação do questionário, foram explanados os objetivos da pesquisa, detalhando como os encontros seriam conduzidos e enfatizando a metodologia dos círculos dialógicos, com rodas de conversa, reflexões críticas e atividades práticas. A professora-pesquisadora reforçou que o estudo será baseado no diálogo e na participação ativa, garantindo um espaço de reflexão e construção coletiva do conhecimento.

A turma foi convidada a participar da pesquisa, sendo informada de que, por estarem na 3ª série, possuem uma vivência escolar mais ampla, o que contribui para uma percepção mais madura sobre as questões que serão debatidas. Foi ressaltado que essa turma foi escolhida entre todas as demais para integrar a investigação e que terão a oportunidade de participar dos encontros ao longo deste bimestre. No entanto, caso não tenham interesse em fazer parte da pesquisa, outra turma poderá ser indicada. O objetivo dessa abordagem foi valorizá-los, destacando a importância de suas experiências e percepções para o estudo, de modo que se sintam reconhecidos e reconhecidas, motivados e motivadas a contribuir com o processo de reflexão e aprendizado coletivo.

Foi perguntado à turma se concordavam em participar da pesquisa, reforçando que a participação seria voluntária e que sua contribuição seria essencial para o desenvolvimento do estudo. Após a explicação sobre a importância da pesquisa e o papel da turma no processo, todos os estudantes presentes concordaram em integrar os encontros. Para tornar o momento mais leve e descontraído, ao final, a professora-pesquisadora disse em tom de brincadeira: *"Quem não aceitar, fale agora ou cale-se para sempre"*, o que gerou risos entre os alunos e as alunas, criando um ambiente mais acolhedor e receptivo à proposta.

Em seguida foi realizada a entrega e a leitura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), explicando sua importância dentro das exigências da pesquisa científica. A professora-pesquisadora reforçou que esse documento é essencial para garantir a rigorosidade do estudo e a proteção dos envolvidos e envolvidas no processo.

Nesse momento, foi perguntado se todos eram menores de idade, e um estudante informou que era maior. A professora-pesquisadora explicou que, por essa razão, seu formulário seria diferente. Antes do encontro, havia consultado a coordenação, que informou que todas e todos os estudantes da turma eram menores, motivo pelo qual não havia levado o Termo de Assentimento específico para maiores de idade. Diante disso, a professora-pesquisadora se comprometeu a levar o documento adequado para ele no próximo encontro.

Foi solicitado que os estudantes assinassem o termo e levassem para casa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a fim de que um responsável maior de idade também autorizasse sua participação. A professora-pesquisadora pediu que os documentos assinados fossem entregues no próximo encontro e informou que durante a semana poderiam ser entregues na coordenação, com a coordenadora pedagógica.

Para incentivar a devolução dentro do prazo, foi anunciado que aqueles(as) que entregassem prontamente até o próximo encontro receberiam um brinde. Além disso, foi informado que, caso alguém perdesse o documento, poderia solicitar uma nova via diretamente na coordenação, onde o arquivo está disponível.

Os estudantes foram informados e informadas de que os encontros seriam estruturados a partir das questões e reflexões que considerassem mais relevantes. Para isso, foi distribuída meia folha de papel para que cada um registrasse, anonimamente, até três perguntas ou tópicos sobre equidade de gênero na Educação Física. A professora-pesquisadora explicou também que as discussões se estruturariam com base nos temas sugeridos pelos estudantes e pelas estudantes, de modo que cada encontro seria conduzido considerando suas percepções e dúvidas sobre a temática.

Após a coleta das respostas, a professora-pesquisadora explicou que essas contribuições seriam organizadas para direcionar as discussões futuras. Enfatizou que a pesquisa visa entender as percepções dos próprios estudantes sobre o tema e que suas experiências e reflexões são fundamentais para a condução dos encontros.

Antes de encerrar, a professora-pesquisadora reforçou a importância da participação ativa e do compromisso de cada um e de cada uma para o sucesso da pesquisa. A turma demonstrou boa aceitação da proposta, e algumas meninas pareceram mais engajadas desde o início. No entanto, de forma geral, a participação inicial ainda foi tímida, o que já era esperado, visto que a construção de um espaço de confiança e diálogo demanda tempo.

Na ocasião, 33 estudantes estiveram presentes e se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa, demonstrando interesse e disposição em participar das atividades a serem propostas. A presença reforça o compromisso da turma com o desenvolvimento da investigação, contribuindo para a coleta de dados e o aprofundamento das discussões em torno da temática a ser trabalhada.

O professor regente esteve presente na sala durante todo o encontro, demonstrando apoio e disponibilidade para a pesquisa. Sua presença contribuiu para a ambientação da turma e reforçou a importância da investigação, evidenciando o compromisso em acompanhar e

facilitar o desenvolvimento das atividades propostas.

O primeiro encontro ocorreu conforme planejado, com pequenas adaptações diante da dinâmica da turma. A receptividade geral à pesquisa foi satisfatória, e o envolvimento dos estudantes tende a crescer à medida que os encontros avançarem e o vínculo de confiança for fortalecido.

DIÁRIO DE CAMPO DO ENCONTRO 02 – 25.02.2025

Privilégios no Esporte e Equidade de Gênero

No segundo encontro da intervenção pedagógica, estiveram presentes 34 estudantes. Inicialmente planejado para ocorrer no dia 24 de fevereiro de 2025, foi remarcado para o dia 25 de fevereiro das 7h às 8h40. A mudança de data ocorreu devido a uma alteração inesperada no horário das aulas da turma, situação que só foi informada à professora-pesquisadora após o término do período inicialmente estipulado para o encontro. Esse tipo de ajuste é recorrente no início do ano letivo, enquanto as escolas ainda organizam suas lotações e definem os horários de todos os professores e professoras.

Em contato com a coordenação, a professora-pesquisadora conseguiu, prontamente, agendar um horário alternativo, com o objetivo de garantir a continuidade das atividades semanais. A decisão de reagendar o encontro foi motivada pela necessidade de evitar uma interrupção no processo pedagógico, especialmente considerando que, na semana seguinte, as atividades seriam suspensas em função do feriado de Carnaval. O Núcleo Gestor da escola demonstrou total comprometimento em colaborar com a pesquisa, disponibilizando um horário de aulas conjugadas, o que permitiu a realização do encontro sem prejuízos ao cronograma.

Por não fazer parte do corpo docente da instituição, a professora-pesquisadora enfrenta algumas limitações no acesso às informações detalhadas da rotina escolar, como as atualizações nos horários e as alterações de salas. No entanto, o apoio da equipe gestora tem sido fundamental para contornar essas dificuldades e garantir a execução das atividades planejadas.

A aula cedida para a realização do encontro foi gentilmente disponibilizada por uma professora regente, responsável por um projeto desenvolvido na escola. A professora-pesquisadora, acompanhada pelo coordenador, dirigiu-se à sala, cumprimentou os estudantes e apresentou-se à docente responsável, agradecendo a colaboração e explicando os objetivos da pesquisa, além de destacar a importância do projeto no contexto das investigações em curso.

O início do encontro foi marcado por um breve atraso, ocasionado por dificuldades

técnicas com os equipamentos eletrônicos. O data show disponível na sala não era compatível com o computador pessoal da professora-pesquisadora, e a TV instalada na sala não dispunha de controle remoto para ser utilizada adequadamente. Essas situações refletem um problema recorrente em muitas escolas públicas, que enfrentam desafios relacionados à infraestrutura tecnológica.

A situação foi solucionada com a colaboração ativa de um estudante, que prontamente se dispôs a ajudar, conseguindo resolver o problema de conexão da TV e viabilizando a exibição do conteúdo audiovisual necessário para o desenvolvimento das atividades. Paralelamente, a professora-pesquisadora conectou uma caixa de som que havia levado, garantindo a qualidade do áudio durante o encontro. Esses acontecimentos revelam não apenas a disposição dos estudantes em colaborar, mas também ressaltam a importância do trabalho coletivo e da superação das limitações estruturais do ambiente escolar. A participação espontânea do estudante reforça o potencial de engajamento, cooperação e autonomia que a pesquisa busca promover, criando um ambiente de diálogo e corresponsabilidade na construção do conhecimento.

O encontro teve início com as boas-vindas e a retomada dos principais temas discutidos no encontro anterior. Nos primeiros minutos, a professora-pesquisadora realizou uma saudação inicial, criando um ambiente acolhedor e incentivando os estudantes e as estudantes a compartilharem suas expectativas em relação ao novo encontro. Posteriormente, foram lembrados os objetivos centrais da pesquisa, reforçando a importância da participação ativa dos estudantes no processo investigativo.

Em seguida, foram recolhidos os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinados pelos responsáveis, assim como distribuídos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) destinados às estudantes e aos estudantes maiores de idade. Aqueles ou aquelas que ainda não haviam formalizado sua participação receberam uma nova via do documento, acompanhada de uma breve orientação sobre sua relevância no contexto da pesquisa.

Por fim, a professora-pesquisadora entregou os portfólios individuais e distribuiu canetas para todos os estudantes, explicando a importância de registrar as atividades e reflexões ao longo do processo. Foi ressaltado que o portfólio seria um espaço não apenas para anotações, mas também para expressões criativas e reflexivas, como textos, desenhos, mapas mentais e outras formas de registro, com o objetivo de estimular a autonomia, o protagonismo e a criatividade dos participantes e das participantes ao longo das atividades.

O objetivo da etapa seguinte foi dialogar com os estudantes para definir as temáticas prioritárias a serem discutidas sobre a equidade de gênero nas aulas de Educação Física. Essa construção coletiva está alinhada com os princípios freireanos, que valorizam a participação ativa e a corresponsabilidade no processo educativo, incentivando os estudantes e as estudantes a se tornarem sujeitos e sujeitas de sua própria aprendizagem.

As temáticas previamente levantadas no encontro anterior foram projetadas na TV, proporcionando aos estudantes uma visualização clara das sugestões apresentadas anteriormente. A professora-pesquisadora, em seguida, questionou a turma se todas as respostas haviam sido contempladas na apresentação e se existia alguma contribuição adicional que desejassem incluir. A maioria dos estudantes confirmou brevemente que suas respostas estavam devidamente representadas e, naquele momento, não tinham novas sugestões a acrescentar.

Posteriormente, a professora-pesquisadora lançou a pergunta: “*Qual dessas temáticas vocês consideram mais urgente de ser discutida?*” Esse questionamento provocou um silêncio inicial, evidenciado pelas trocas de olhares entre os estudantes e as estudantes, que hesitaram em se manifestar. A resistência em expressar opiniões de forma ativa reflete um padrão recorrente em ambientes educacionais, nos quais a lógica bancária do ensino, conforme descrita por Freire (1989), ainda predomina. Nesse modelo, os estudantes são vistos e vistas como receptáculos passivos de informações, recebendo conteúdos pré-estabelecidos sem espaço para desenvolver autonomia, criticidade e protagonismo no processo de aprendizagem.

Segundo Freire (2019), esse modelo pedagógico impede que estudantes se reconheçam como sujeitos ativos no processo educativo, visto que a estrutura hierárquica tradicional reforça a ideia de que o professor ou a professora detém o saber e o deposita nos educandos e nas educandas. Como resultado, cria-se um ambiente em que a participação ativa é inibida, e o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia fica comprometido.

A ausência de participação espontânea no processo de tomada de decisão revela, assim, um obstáculo estrutural significativo, a necessidade de romper com práticas que limitam o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes. Freire (1989) aponta que a verdadeira educação deve ser um ato de reflexão e ação conjunta, permitindo que indivíduos e indivíduos transformem sua realidade por meio do conhecimento e da crítica.

Com os incentivos oferecidos pela professora-pesquisadora, algumas e alguns estudantes começaram, ainda que timidamente, a se manifestar e expressar suas opiniões sobre as temáticas mais urgentes para a discussão. Esse avanço gradual na participação ativa representa um passo importante para o fortalecimento da autonomia e do pensamento crítico,

evidenciando o potencial de transformação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A construção coletiva do foco das discussões nos círculos dialógicos se deu de maneira compartilhada, mesmo que a participação exigisse um esforço contínuo de incentivo por parte da professora-pesquisadora. Freire (2018) afirma que a prática educativa não deve ser entendida como uma mera transferência de conhecimento, mas sim como a criação de condições para que estudantes possam produzir e construir saberes de maneira autônoma. Dessa forma, o diálogo se transforma em uma prática horizontal, em que todos e todas são sujeitos do processo educativo e participam ativamente da construção do conhecimento.

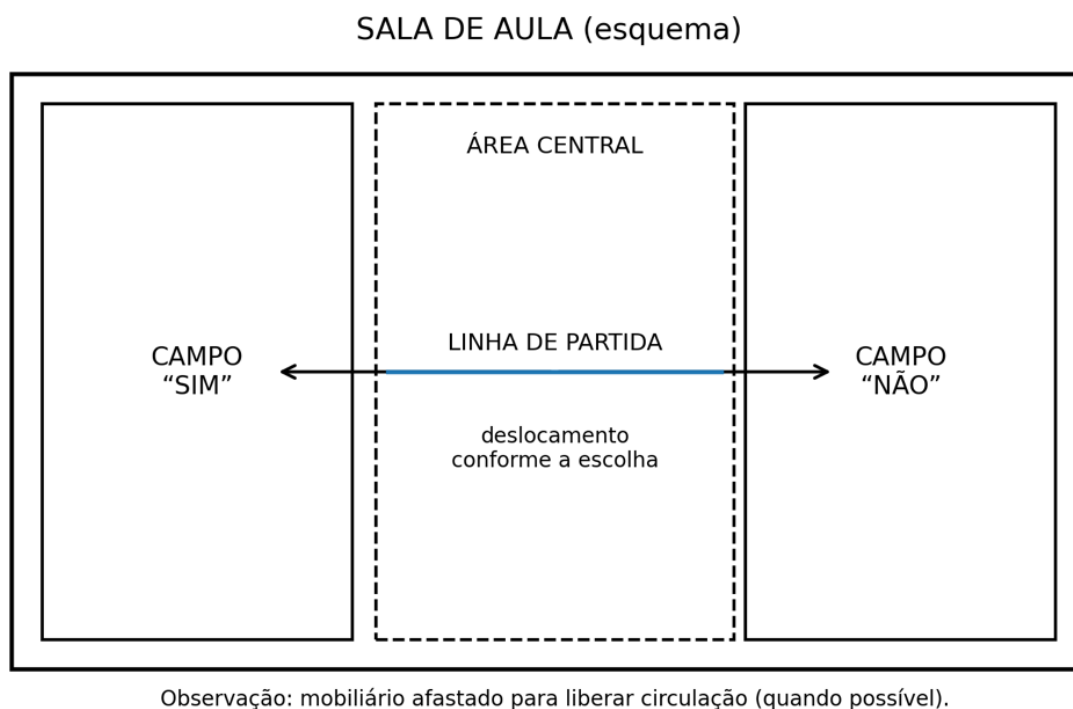
Esse momento evidenciou a importância de persistir na criação de um ambiente educativo baseado no diálogo e na escuta ativa, valorizando as vozes dos estudantes e das estudantes como participantes efetivos e efetivas do processo. A construção da participação não ocorre de forma imediata, sendo necessária a paciência, o comprometimento e a criação de práticas pedagógicas que, conforme defendido por Freire (2018), visem à emancipação dos estudantes e à promoção de um processo educativo verdadeiramente transformador.

As temáticas prioritárias para discussão nos círculos dialógicos foram definidas conjuntamente com os estudantes, refletindo as principais preocupações e desafios vivenciados no contexto esportivo e educacional. A primeira, **Estereótipos de Gênero e Preconceito no Esporte**, aborda as normas sociais que impõem limites à participação esportiva com base no gênero, evidenciando preconceitos enraizados sobre esportes considerados masculinos ou femininos, além da homofobia presente nas práticas esportivas. A segunda, **Desigualdade de Gênero na Educação Física e no Esporte**, trata das diferenças nas oportunidades entre homens e mulheres, destacando as barreiras enfrentadas pelas atletas femininas, as disparidades salariais e a falta de visibilidade das mulheres na mídia esportiva. A terceira, **Racismo e Desigualdade Social no Esporte**, foca no racismo estrutural e nas desigualdades sociais que limitam o acesso às práticas esportivas, além de discutir os impactos da violência nesse contexto. A quarta, **Impactos Psicológicos e Motivacionais na Participação Esportiva**, reflete sobre o papel da vergonha, do medo e da desmotivação na prática esportiva, destacando a insegurança vivenciada por meninas ao iniciarem sua participação em determinadas modalidades. Por fim, a quinta temática, **Inclusão e Direitos de Pessoas Trans e LGBTQIA+ no Esporte**, enfatiza a importância da inclusão e do reconhecimento dos direitos das pessoas trans e LGBTQIA+ no ambiente esportivo, além de abordar os desafios para promover a equidade de gênero e o respeito às diversidades nas práticas esportivas. Essas temáticas, definidas em diálogo com os estudantes, servirão como base para as discussões futuras, aprofundando a reflexão sobre as

desigualdades e as possibilidades de transformação no ambiente escolar.

Em seguida, foi realizada a dinâmica dos privilégios no esporte, com o objetivo de tornar visíveis os privilégios de gênero, sobretudo os masculinos, e estimular a empatia e a reflexão crítica entre os estudantes e as estudantes. Diante das limitações físicas da sala e da inviabilidade de utilizar a quadra, a turma, de forma espontânea e autônoma, propôs uma solução: realizar a dinâmica no próprio espaço da sala, reorganizando o mobiliário para liberar circulação e instituindo dois campos simbólicos nas extremidades, um representando o “Sim” e outro o “Não”, enquanto a área central funcionaria como linha de partida. Para explicitar a organização espacial da atividade, apresenta-se o esquema a seguir.

Figura 9 - Esquema da organização espacial da dinâmica “Sim/Não” na sala de aula (Encontro 6, 31 mar. 2025)



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Esse avanço demonstra um sinal promissor de engajamento e autonomia por parte dos estudantes e das estudantes, que não apenas compreenderam a importância da atividade, mas também participaram ativamente da resolução dos desafios práticos. O fato de terem se organizado de maneira espontânea no centro da sala evidencia um movimento de protagonismo estudantil, alinhado aos princípios freireanos de participação ativa e diálogo horizontal.

As frases utilizadas na dinâmica dos privilégios no esporte foram formuladas para

provocar uma reflexão sobre situações cotidianas que, por vezes, passam despercebidas, mas evidenciam disparidades de oportunidades, reconhecimento e participação entre meninos e meninas no contexto escolar e esportivo. Para materializar o instrumento, apresenta-se, a seguir, o conjunto de enunciados lidos em voz alta, aos quais os estudantes e as estudantes respondiam por deslocamento corporal no espaço.

Enunciados da “Dinâmica de Privilégios no Esporte”¹⁴

1. “Desde criança fui incentivado a praticar esportes, mesmo que meu gênero não fosse visto como um obstáculo para isso.”
2. “Sempre senti que, independentemente do meu gênero, tive as mesmas oportunidades de treinar, competir e participar de eventos esportivos.”
3. “Nunca me disseram que um determinado esporte não era ‘apropriado’ para o meu gênero.”
4. “Costumo ver atletas do meu gênero recebendo mais reconhecimento, valorização e destaque na mídia e nas redes sociais.”
5. “Se eu me destacar em um esporte, tenho certeza de que serei reconhecido ou reconhecida e valorizado(a), independentemente do meu gênero.”
6. “Nas aulas de Educação Física, meu gênero nunca limitou meu acesso ao tempo de prática, ao espaço e ao incentivo dos professores.”
7. “Nunca me senti desmotivado(a) ou desconfortável para participar de um esporte por causa de comentários ou piadas relacionadas ao meu gênero.”
8. “Sempre senti que poderia escolher qualquer esporte sem medo de ser julgado(a) por conta do meu gênero.”
9. “Atletas do meu gênero que conheço geralmente recebem mais apoio financeiro, patrocínio e prêmios do que atletas de outros gêneros.”
10. “Na minha escola, equipes esportivas do meu gênero recebem mais visibilidade, incentivo e apoio em campeonatos e eventos.”
11. “Nunca precisei me preocupar em ser julgado(a) pelo tipo de roupa que uso ao praticar esportes.”
12. “Se eu me machuco durante a prática esportiva, ninguém diz que é porque ‘meu corpo não é feito para isso’.”
13. “Nunca senti que precisava provar ser tão capaz quanto alguém do gênero oposto para ser aceito(a) em um time ou grupo esportivo.”
14. “Nunca fui alvo de piadas ou comentários que desmotivassem minha participação no esporte por causa do meu gênero.”

À medida que as 14 frases sobre privilégios no esporte eram lidas, os estudantes se deslocavam entre os campos simbólicos de “sim” e “não”, revelando, de maneira clara, as

¹⁴ Os enunciados também constam no planejamento do Encontro 2, apresentado no Apêndice E.

desigualdades de gênero presentes em suas vivências. Durante o processo, foi visível a recorrência de termos como “machista” e “excludente”, pronunciados por algumas meninas em resposta às situações em que a participação hegemônica dos meninos nas afirmativas se tornava evidente. Embora um pequeno número de meninas acompanhasse as respostas dos meninos, gerando uma percepção, por parte de algumas e de alguns colegas, de que essas estudantes estavam “do lado errado”, não ficou claro se essas escolhas refletiam uma opinião autônoma ou eram influenciadas por dinâmicas de grupo e pressões sociais sutis.

Em alguns momentos, essa tensão se manifestou fisicamente, quando meninas chegaram a puxar os braços de colegas que haviam se posicionado no campo oposto, tentando trazê-las para seu lado. Em certos casos, conseguiram “convencê-las”; em outros, as colegas permaneceram firmes em suas posições iniciais. Embora a dinâmica tenha prosseguido, o episódio tornou visível que a sustentação do dissenso exigia mediação pedagógica para impedir que a divergência se convertesse em pressão entre pares.

Durante a realização da dinâmica, a professora-pesquisadora observou que essa tentativa de influenciar fisicamente a decisão das colegas revela a complexidade das pressões sociais e a dificuldade em aceitar opiniões divergentes em um espaço de debate sobre gênero. Tais atitudes indicam como as influências de grupo podem impactar a liberdade individual, especialmente em discussões envolvendo temas sensíveis como as desigualdades de gênero no esporte.

Diante dessa situação, a professora-pesquisadora interveio de maneira tranquila e educativa, reforçando que a atividade deveria ser realizada de forma individual e que cada estudante tinha o direito de expressar suas próprias opiniões sem sofrer influências externas. Foi enfatizado que, em um espaço dialógico, as diferenças de pensamento precisam ser respeitadas, e que o direito à liberdade de expressão deve ser preservado, especialmente em um ambiente de aprendizado voltado para a reflexão crítica e o respeito mútuo.

A professora também explicou que essa liberdade de expressão é essencial para o desenvolvimento de uma consciência crítica e que, ao respeitar as opiniões divergentes, os estudantes e as estudantes estariam contribuindo para a construção de um espaço mais democrático e inclusivo. Essa intervenção não apenas assegurou a integridade do exercício, mas também ampliou a compreensão da turma sobre a importância do respeito às escolhas individuais em um contexto coletivo.

Esses episódios evidenciam, de maneira clara, as diferentes percepções sobre as questões de gênero e a complexidade das relações sociais que permeiam o ambiente escolar. Além disso, ressaltam a importância de se criar um espaço seguro para o diálogo, no qual

estudantes possam expressar suas opiniões livremente, refletir sobre suas próprias experiências e desenvolver uma consciência crítica em relação às desigualdades que vivenciam ou testemunham no contexto esportivo e social.

Após a realização da dinâmica dos privilégios no esporte, os estudantes foram convidados e convidadas a assistir ao vídeo *Invisible Plays*, produzido pela ESPN. Esse momento serviu como uma transição para aprofundar a reflexão sobre as desigualdades de gênero no esporte, destacando como a visibilidade e o reconhecimento das mulheres atletas são sistematicamente reduzidos pela mídia. O vídeo demonstrou que, mesmo quando as atletas alcançam feitos extraordinários, muitas vezes esses marcos não recebem a mesma notoriedade que os equivalentes masculinos, reforçando uma estrutura de apagamento e desvalorização.

Na sequência, foi conduzido o círculo dialógico, fundamentado nos princípios freireanos dos Círculos de Cultura, nos quais a discussão se constrói a partir das experiências e conhecimentos dos colaboradores e das colaboradoras, promovendo uma reflexão crítica sobre a realidade (Freire, 2018). Esse momento teve como propósito estimular os estudantes a analisarem as desigualdades de gênero no esporte com base em suas próprias vivências e interpretações da dinâmica e do vídeo apresentado.

A partir das questões disparadoras, emergiram debates reveladores sobre a naturalização dos privilégios masculinos e a invisibilização da participação feminina nos espaços esportivos escolares. O círculo dialógico permitiu não apenas a identificação dessas desigualdades, mas também incentivou os estudantes e as estudantes a refletirem sobre o papel de cada indivíduo na transformação desse cenário, promovendo uma construção coletiva de consciência crítica e equidade no ambiente esportivo e educacional.

Um dos momentos mais emblemáticos da discussão foi quando uma estudante, ao assistir ao vídeo e analisar as respostas dos colegas e das colegas, pontuou: *“Ninguém mencionou a mulher, ninguém falou de uma mulher”*. Essa observação expôs a recorrente falta de representatividade feminina no esporte, reforçada pela resposta de outro estudante, que complementou: *“Isso também mostra a visibilidade, porque também pode ser a pessoa que não conhece nenhuma”*. Esse cenário reflete o apagamento histórico das mulheres no esporte, tanto na mídia quanto na memória coletiva, fenômeno amplamente discutido por Auad (2018) ao abordar como os processos educativos ainda reproduzem a subvalorização das conquistas femininas.

A desigualdade de oportunidades foi outro ponto central do debate. Algumas meninas relataram que, nas aulas de Educação Física, o tempo de jogo destinado a elas é frequentemente

reduzido, enquanto os meninos dominam os espaços esportivos. *“Eu jogava e o tempo para meninas é menor do que o dos meninos, porque, enfim, eles eram mais empolgados para jogar”*, disse uma estudante, exemplificando a disparidade no acesso às práticas esportivas. Em situações como essa, Freire (2018) destaca a necessidade de uma educação dialógica e crítica que incentive a equidade no acesso às oportunidades, rompendo com a reprodução de desigualdades dentro do ambiente escolar.

O relato de um estudante também ilustrou o imaginário social sobre esportes considerados masculinos e femininos: *“Os esportes que estavam sendo praticados eram ‘mais de homens’”*, afirmou, demonstrando como a divisão de gênero ainda estrutura as escolhas e oportunidades no esporte escolar. Outro estudante reforçou essa percepção ao refletir sobre a presença feminina em esportes de combate: *“Quando você pensa num esporte que será praticado com luta, você pensa mais em homem que pratica, mas a única pessoa que pratica luta aqui na sala é uma mulher”*. Essas falas evidenciam a necessidade de desconstruir estereótipos esportivos, conforme apontado por Devide *et al.* (2020), ao defender a coeducação como estratégia para ampliar a participação feminina em práticas historicamente masculinizadas.

Além das desigualdades estruturais, a dinâmica revelou experiências concretas de exclusão e intimidação. Algumas estudantes relataram que, ao tentarem utilizar a quadra, os meninos frequentemente as expulsam do espaço e, quando recorrem a um professor ou coordenador, ouvem respostas como: *“Deixa assim, depois a gente conversa... E nunca resolve”*. Essa falta de intervenção institucional perpetua a marginalização feminina no ambiente esportivo, algo que, segundo Gonçalves, Ramalho e Sobrinho (2020), é reflexo de uma cultura escolar que ainda negligencia as desigualdades de gênero.

Outro ponto crítico levantado foi a intimidação direta por parte dos meninos que dominam os horários da quadra. Segundo algumas estudantes, *“os meninos que jogam na quadra nos horários acham que mandam na quadra e se sentem mais merecidos”*, e, quando elas insistem em permanecer no espaço, são ameaçadas: *“Eles dizem que a gente vai levar bolada se continuar lá”*. Essa exclusão simbólica e física impacta diretamente a autoestima e a participação esportiva das meninas, algo discutido por hooks (2017) ao ressaltar como o medo e a desmotivação são construídos a partir da violência simbólica nas interações sociais.

Diante desse cenário, a professora-pesquisadora provocou os estudantes com a seguinte questão: *“Como é que eu posso engajar os meninos na luta para que as mulheres tenham equidade? Como é que você, como menino, pode ajudar a contribuir nessa proposta para que*

a gente mude esse cenário?”. Alguns estudantes reconheceram que a exclusão das meninas era uma prática injusta, mas, ao mesmo tempo, alegaram que *“elas não jogam porque não querem”*, evidenciando a naturalização da desigualdade. Contudo, após um debate mais aprofundado, foi possível iniciar a construção de uma compreensão coletiva de que a presença masculina na luta pela equidade não é apenas um ato de solidariedade, mas uma responsabilidade coletiva para garantir um ambiente mais justo e democrático.

A discussão promovida durante o círculo dialógico evidenciou a complexidade das relações de gênero no ambiente esportivo e a importância de proporcionar espaços de escuta e reflexão crítica. Como apontado por Devide (2024), a coeducação é uma ferramenta essencial para promover um aprendizado significativo e transformador, garantindo que meninos e meninas tenham acesso igualitário às oportunidades esportivas e desenvolvam uma consciência crítica sobre as desigualdades que permeiam suas vivências. Nesse sentido, a continuidade desse debate ao longo da pesquisa será fundamental para tentar consolidar mudanças efetivas no olhar dos estudantes e das estudantes sobre a equidade de gênero no esporte.

DIÁRIO DE CAMPO DO ENCONTRO 03 – 10.03.2025

Estereótipos de Gênero e Preconceito no Esporte

O terceiro encontro da intervenção pedagógica ocorreu no dia 10 de março de 2025, das 9h às 10h40, contando com a presença de 36 estudantes. O eixo central desta etapa foi a desconstrução das normas de gênero no esporte e seus impactos na vivência escolar e social dos estudantes. Fundamentado na perspectiva freireana de educação libertadora (Freire, 2018), o encontro teve como propósito incentivar a criticidade, a participação ativa e a problematização dos discursos que naturalizam a exclusão e a desigualdade nas práticas esportivas. As atividades propostas envolveram reflexão coletiva, vivência prática e o diálogo como eixo estruturante do aprendizado, conforme descrito a seguir.

A professora-pesquisadora iniciou o encontro em sala de aula dando as boas-vindas à turma e verificando quais estudantes tinham faltado no encontro anterior. Os portfólios foram entregues aos estudantes ausentes, acompanhados de uma breve explicação sobre sua importância como ferramenta de registro e reflexão. Em seguida, a professora-pesquisadora retomou a discussão do encontro anterior, propondo à turma a seguinte pergunta: *“Quem lembra o que discutimos no nosso último encontro?”*. Aos poucos, os estudantes e as estudantes relembrou os principais pontos estratégicos. Uma das primeiras respostas foi *“falamos sobre*

a definição das temáticas que vamos trabalhar" , demonstrando que a estruturação das discussões havia sido assimilada pelo grupo.

Outro estudante comentou *"a gente fez aquela dinâmica"* , referindo-se à atividade que evidenciava desigualdades no acesso ao esporte e à participação esportiva entre meninos e meninas. A professora-pesquisadora então questionou: *"O que vocês lembram dessa dinâmica? O que chamou mais a atenção de vocês?"* . Em resposta, uma das estudantes comentou *"a gente viu que as meninas acabam tendo menos espaço nos esportes"* , enquanto outro destacou *"eu lembro que a gente falou que as mulheres não foram mencionadas nenhuma vez no vídeo sobre os esportes"* , referindo à exibição do vídeo que tratava da invisibilidade e da falta de reconhecimento das mulheres no contexto esportivo.

Ao longo da conversa, as memórias compartilhadas pelos estudantes indicaram que as reflexões provocadas no encontro anterior foram encontradas em suas percepções. A lembrança de que as mulheres foram completamente omitidas no vídeo evidenciou como a desigualdade de gênero no esporte já estava sendo problematizada pelo grupo. Esse momento de resgate serviu para fortalecer a continuidade da temática e preparar o terreno para as novas discussões do dia.

Durante esse momento inicial, a inquietação da turma tornou-se evidente. Alguns estudantes conversavam entre si e se levantavam para pegar materiais nos armários. Pode ser observado que diversos portfólios estavam sendo guardados nesses espaços, possivelmente como estratégia para evitar esquecimentos. Embora essa organização tenha facilitado a preservação dos materiais, dificultou o acesso imediato ao portfólio durante a atividade. Além disso, as condições físicas da sala trouxeram desafios adicionais. O dia chuvoso acrescido a goteiras no ambiente, e o clima frio levou muitos e muitas estudantes a se cobrirem com agasalhos e até pequenas cobertas. A disposição das carteiras também impactou a dinâmica, pois havia uma fila com quatro carteiras muito próximas no centro da sala, limitando a mobilidade e facilitando a interação entre os participantes. Esses fatores contribuíram para a dispersão da turma, levantando questionamentos sobre se a inquietação estava relacionada ao desconforto físico ou à falta de interesse de alguns estudantes pelo tema.

A primeira atividade teve como objetivo problematizar a construção social dos esportes como "masculinos" ou "femininos", analisando como as normas de gênero influenciam a participação esportiva e refletindo sobre os impactos dessas concepções na vivência dos estudantes e das estudantes. Para isso, foi utilizada uma lista de esportes diversos (futebol, ginástica artística, vôlei, *skate*, basquete, lutas, levantamento de peso, nado sincronizado, e

Rugby) e uma folha de papel para a professora-pesquisadora registrar as associações feitas pela turma.

A professora-pesquisadora iniciou a discussão perguntando: *"Se eu disser o nome de um esporte, vocês conseguem dizer se é 'de meninos' ou 'de meninas'?"*. A turma respondeu prontamente que sim, demonstrando que essas associações já estavam internalizadas. Em seguida, foi questionado: *"De onde vem essa ideia de que certos esportes são mais apropriados para um gênero do que para outro?"*. Os estudantes responderam que a sociedade cria essas percepções, indicando uma consciência inicial sobre a construção social desses estereótipos. No entanto, ao serem questionados e questionadas sobre como isso afeta a escolha de cada um ou de cada uma para praticar esportes, houve um silêncio, sinalizando dificuldades em conectar essa reflexão a suas experiências pessoais.

Na etapa seguinte, a professora-pesquisadora leu em voz alta os nomes dos esportes, enquanto os estudantes indicavam espontaneamente se associavam cada modalidade a "masculino", "feminino" ou "ambos". Todas as respostas foram registradas em uma folha de papel. Durante essa atividade, um pequeno grupo de meninas associava constantemente os esportes a ambos os gêneros, enquanto a maioria da turma mantinha as associações tradicionais, classificando esportes como futebol, lutas marciais, Rugby e levantamento de peso como masculinos, e nado sincronizado, ginástica e tênis como femininos.

Esse padrão de respostas reflete a forte influência dos padrões culturais e midiáticos na formação das percepções sobre o esporte. Estudos sobre coeducação na Educação Física (Devide; Rocha; Moreira, 2020) apontam que a maneira como as práticas esportivas são historicamente apresentadas reforçam estruturas de gênero, tornando mais difícil romper com a ideia de que determinados esportes são exclusivos para meninos ou meninas. Ao final da listagem, a professora-pesquisadora contribuiu com uma problematização, incentivando a reflexão crítica com perguntas, como: *"Quais esportes foram mais associados aos meninos? Quais a meninas? Por quê?"*, *"Vocês acham que essa divisão acontece por causa das diferenças do corpo ou porque a sociedade criou essa ideia ao longo do tempo?"* e *"Como a mídia, a escola e a família reforçam essas percepções?"*.

A discussão realizada durante a atividade inicial evidenciou que grande parte dos estudantes não havia refletido criticamente sobre as associações de gênero no esporte, pois consideravam algo "natural". Essa percepção reforça a ideia de que muitas normas sociais são interiorizadas sem questionamento, perpetuando desigualdades e limitações na participação esportiva. Conforme argumenta Scott (1990), o gênero deve ser compreendido como uma

construção histórica e social que estrutura relações de poder e influência diversas práticas culturais, incluindo o esporte. A categorização de determinadas modalidades como "masculinas" ou "femininas" não se baseia em diferenças biológicas intransponíveis, mas em processos normativos que estabelecem barreiras, reforçam desigualdades e limitam as possibilidades de participação, consolidando padrões excludentes e naturalizando a segregação entre os gêneros no campo esportivo.

A atividade inicial revelou que muitos e muitas estudantes não haviam questionado anteriormente as associações de gênero no esporte, pois perceberam como algo "natural". Essa percepção reflete o caráter normativo das construções sociais, que, como argumenta Scott (1995), são responsáveis por organizar e manter posições de poder a partir da diferenciação entre os gêneros. No contexto esportivo, essa estrutura contribui para a perpetuação da ideia de que determinadas modalidades são mais adequadas para meninos e outras para meninas, restringindo oportunidades e reforçando desigualdades de participação.

Ao longo da problematização, os estudantes foram levados e levadas a refletir sobre como essas concepções influenciam suas escolhas e experiências na Educação Física e no esporte de modo geral. A discussão evidenciou que essa divisão não corresponde a diferenças biológicas, mas de construções culturais e históricas que determinam o que é considerado aceitável para cada gênero. Como aponta Scott (1995), as relações de gênero são apresentadas por discursos e práticas que legitimam desigualdades e, por isso, revelam-se constantemente questionadas e desconstruídas. A transição para a próxima etapa do encontro possibilitou ampliar essa discussão, conectando as experiências individuais de cada estudante à compreensão mais ampla das dinâmicas de exclusão e desigualdade no esporte.

A etapa seguinte foi uma vivência que foi estruturada como uma ferramenta pedagógica para questionar a naturalização dos papéis de gênero no esporte, permitindo que os estudantes e as estudantes experimentassem atividades normalmente associadas a diferentes gêneros. A proposta dividiu-se em dois momentos: a experimentação esportiva e a prática corporal rítmica. O objetivo era proporcionar uma experiência direta que desafiasse concepções internalizadas sobre *"quem pode ou não"* ocupar determinados espaços esportivos e expressar-se corporalmente.

Os estudantes foram convidados e convidadas a participar de duas atividades: basquete, frequentemente associado ao universo masculino, e dança, prática corporal comumente relacionada à feminilidade. A escolha do basquete, além de romper com a hegemonia do futsal na escola, também se justifica por ser um esporte coletivo que envolve contato físico e exige

interação entre jogadores e jogadoras. Já a dança foi selecionada por ser uma prática corporal frequentemente associada ao público feminino, proporcionando uma oportunidade de problematizar essa atribuição de gênero e criar a participação de todos e de todas, desafiando estereótipos sobre quais atividades são mais atraentes para meninos e meninas.

Antes do início das atividades, a professora-pesquisadora enfatizou a importância da participação de todos e de todas, inclusive daqueles e daquelas que geralmente não se envolvem nas aulas de Educação Física. Destacou que a vivência seria essencial para a reflexão proposta, afirmando: *"Mesmo que vocês não tenham o hábito de participar, essa é uma chance de experimentar, perceber sensações e pensar sobre como nos sentimos ao ocupar diferentes espaços no esporte."* O convite foi estendido para ambas as práticas, reforçando a relevância da experiência no processo de aprendizagem.

Os estudantes foram chamados e chamadas para formar equipes de quatro incluindo jogadores e jogadoras, e, de maneira espontânea, sete se candidataram – quatro meninos e três meninas. A professora-pesquisadora reforçou o convite para completar o quarteto, dizendo: *"Precisamos de mais uma menina para iniciar a atividade. Quem se oferece para participar? Só falta uma para completarmos o grupo!"* Apesar do incentivo, houve um momento de hesitação até que, após certa insistência, uma estudante aceitou o convite. No entanto, sua postura demonstrava timidez e aparente desconforto, como se estivesse participando mais por insistência do que por vontade própria.

A divisão inicial revelou um padrão recorrente, os meninos sugeriram que o jogo fosse disputado entre equipes separadas por gênero. Ao perceber essa escolha, a professora-pesquisadora questionou a turma: *"Podemos jogar em times mistos? O que vocês acham?"*. A pergunta gerou um momento de hesitação, revelando um consenso implícito de que os meninos esperavam competir entre si, enquanto as meninas formariam uma equipe separada. Essa percepção reforçava a ideia de que o desempenho esportivo estaria diretamente associado ao gênero, naturalizando a segregação nas práticas esportivas escolares.

Diante dessa situação, a professora-pesquisadora insistiu na possibilidade de equipes mistas, argumentando sobre a importância da participação coletiva e da experiência compartilhada no esporte. Após algumas discussões, dois meninos aceitaram compor o time com duas meninas, resultando em uma configuração mista. Essa mudança, embora pequena, representou um avanço na desconstrução da lógica binária que associa habilidades esportivas ao sexo biológico. Conforme apontam Deive, Rocha e Moreira (2020), a coeducação no esporte não se limita à presença de meninos e meninas no mesmo espaço, mas exige

intencionalidade pedagógica para romper com os padrões que mantêm a desigualdade de participação. Os demais estudantes foram convidados e convidadas a permanecer na quadra como observadores e instruídos a prestar atenção em como ocorreria a participação das meninas ao longo do jogo.

A partida foi realizada em meia quadra, considerando que o espaço estava parcialmente molhado devido à chuva. A atividade teve duração de aproximadamente 15 minutos, e a conclusão do jogo se daria quando uma equipe realizasse duas cestas consecutivas. Durante esse período, observadores e observadoras acompanharam atentamente a dinâmica entre os times, registrando mentalmente os aspectos que serão mencionados no círculo dialógico.

A professora-pesquisadora orientou o grupo observador a prestar atenção na participação das meninas durante as atividades práticas, analisando como se dava sua interação no jogo e nos movimentos corporais. No basquete, foram feitas as seguintes perguntas para guiar a observação: "*Quantas vezes as meninas pegaram na bola?*" e "*Quem fez mais arremessos à cesta?*". Essas questões visavam estimular a percepção crítica sobre a distribuição de participação no jogo, permitindo identificar possíveis padrões de envolvimento ou exclusão nas interações esportivas.

Após a experimentação esportiva, toda a turma foi convidada para a segunda parte da experiência que propôs a exploração do corpo no espaço por meio da música e do movimento, possibilitando uma experiência de livre expressão e interação com diferentes formas de movimento corporal. A proposta inicial consistiu em estimular os estudantes e as estudantes a se movimentarem livremente ao som das músicas selecionadas, sem a obrigatoriedade de executar passos coreografados ou seguir padrões pré-definidos.

Assim que a música começou, algumas meninas perguntaram se deveriam dançar. A professora-pesquisadora respondeu que poderia se mover livremente, sem a necessidade de realizar movimentos específicos. Dois meninos iniciaram a atividade com música executando movimentos de capoeira, demonstrando familiaridade com a modalidade, o que indicava que praticavam ou já tinham praticado essa atividade anteriormente. No entanto, quando alguns colegas começaram a fazer comentários jocosos e a zombar de seus movimentos, ambos ficaram visivelmente constrangidos e acabaram desistindo da participação.

Esse episódio revela como certas expressões corporais ainda são alvo de julgamento no ambiente escolar, limitando a liberdade dos estudantes de se envolverem plenamente em diferentes práticas. A situação reforça a necessidade de problematizar como normas de masculinidade e gênero influenciam comportamentos, muitas vezes inibindo meninos de se

engajarem em atividades que fujam dos padrões tradicionalmente aceitos.

Ao perceberem que a atividade envolvia dança, grande parte dos estudantes se retirou para o corredor e cadeiras ao redor da quadra, restando apenas três meninas que permaneceram até o fim. Esse comportamento reflete as barreiras culturais que impedem a participação de determinados grupos em atividades relacionadas a um gênero específico. A dança, por ser historicamente vinculada à feminilidade, muitas vezes é rejeitada pelos meninos, que internalizam normas de masculinidade que desencorajam a expressão corporal livre (Aquad, 2018).

Outro fator relevante foi o próprio espaço físico onde a atividade ocorreu. A quadra da escola está localizada no centro da instituição, bem na entrada principal, rodeada por corredores e salas de aula, sendo um espaço de grande visibilidade. Essa exposição pode ter gerado desconforto em alguns estudantes, especialmente em um contexto em que a normatividade de gênero ainda exerce forte influência sobre os comportamentos “permitidos” a meninos e meninas. Como discutido por hooks (2020), os corpos são socializados a responder de forma distinta às experiências de movimento e expressão, e essa diferenciação é um dos mecanismos pelos quais as desigualdades de gênero são reproduzidas.

Para estimular um ambiente mais lúdico e acessível, foram escolhidas duas músicas que convidavam à experimentação corporal de diferentes formas: *"Baião Destemperado"*, do grupo Barbatuques, e *"Descobridor dos Sete Mares"*, interpretada por Tim Maia. A escolha da primeira se deu pelo caráter percussivo e interativo do grupo Barbatuques, que trabalha a sonoridade do próprio corpo como instrumento musical, desafiando a percepção convencional sobre o que constitui música e dança. O baião, gênero tradicionalmente nordestino, carrega em sua essência um aspecto comunitário e celebrativo, favorecendo uma vivência coletiva e espontânea. Já a segunda música, com sua temática de exploração e liberdade, propunha uma experimentação sensorial que se distanciava da dificuldade frequentemente imposta às práticas esportivas escolares.

Contudo, apesar da proposta de criar um ambiente de experimentação acessível, a resistência à atividade evidencia como os padrões de gênero ainda estão profundamente enraizados nas práticas corporais. O fato de apenas três meninas permanecerem envolvidas na experiência reforça a necessidade de um trabalho contínuo para ampliar as diferentes formas de expressão corporal e ressignificar a relação, em especial, das estudantes com o movimento.

Vale ressaltar que o professor de Educação Física regente da turma já havia organizado as bolas de basquete, demonstrando apoio e colaboração com a proposta de intervenção

pedagógica. A disposição antecipada dos equipamentos facilitou o andamento da prática, garantindo que os estudantes pudessem iniciar a experiência sem grandes interrupções. Além disso, a professora-pesquisadora levou uma caixa de som para a atividade musical e utilizou um aplicativo para reproduzir as músicas selecionadas.

Ao término da vivência prática, a turma retornou à sala de aula e se reorganizou em círculo para dar início ao círculo dialógico, etapa fundamental para a reflexão coletiva sobre as experiências vivenciadas.

O círculo dialógico iniciou-se com as impressões dos estudantes e das estudantes que observaram a atividade de basquete, trazendo diferentes percepções sobre a dinâmica entre meninos e meninas. Alguns relataram que *"houve uma boa interação entre meninos e meninas"* e que *"uma menina fez uma cesta"*. Entretanto, também emergiram observações críticas, como a de uma estudante que afirmou que *"na maioria das vezes, os meninos estavam com a bola"*. Quando questionados sobre se as meninas participaram da mesma forma, uma estudante afirmou: *"Eu acho que sim, porque eu vi muitas meninas indo lá, no ataque"*. No entanto, outro estudante observou que *"teve um menino que não passou a bola para a menina"*, evidenciando uma persistência na dinâmica de exclusão dentro do jogo.

Ao dar voz às meninas que participaram diretamente, algumas relataram que essa foi a primeira vez que jogaram em um time misto. Uma estudante destacou que *"foi bastante interessante porque, pela primeira vez, joguei com meninos e meninas"*. Essa afirmação é relevante considerando que a turma está na terceira série do ensino médio, o que indica uma lacuna na experiência de coeducação ao longo dos anos escolares. Contudo, a mesma estudante pontuou que *"os meninos jogaram mais entre si. Às vezes, quando uma das meninas estava perto da cesta, jogavam para ela porque elas estavam perto. Mas só das meninas que eu vi que estava mais jogando, eram somente elas duas"*, referindo-se a duas estudantes habilidosas. Isso evidencia como a participação feminina ainda se dá de forma restrita e, muitas vezes, com um papel de apoio ao jogo masculino.

Outro ponto relevante foi levantado por uma estudante que disse: *"Eu não peguei nenhuma bola. Apenas fiquei lá para tentar interromper a bola para não fazer cesta"*. Esse relato é um reflexo das desigualdades estruturais que influenciam a participação das meninas nas práticas esportivas. Como discutido por Deive, Rocha e Moreira (2020), a coeducação na Educação Física não se trata apenas de meninos e meninas frequentarem as mesmas aulas, mas de garantir que as interações ocorram em condições de equidade, sem reproduzir hierarquias e exclusão.

A professora-pesquisadora questionou os meninos sobre como foi jogar em times mistos. Um deles respondeu que foi *"normal"*, mas ao ser indagado sobre o que significava essa normalidade, não conseguiu explicar. Esse tipo de resposta pode estar relacionado ao que Goffman (2008) define como estigma social, ou seja, uma naturalização de papéis de gênero que dificultam a percepção de desigualdades. Outro menino afirmou que *"menino com menino se entende mais"*, enquanto outro disse que *"é acostumado a jogar com menino, por isso que eu me entendo mais com os meninos do que com as meninas"*. Essas respostas indicam que há uma percepção de que meninos e meninas possuem estilos de jogo distintos, muitas vezes construídos a partir de estereótipos sociais e da falta de vivência em atividades verdadeiramente coeducativas.

Um dos momentos mais reveladores da discussão ocorreu quando um estudante afirmou que *"a inteligência no futebol é diferente, os meninos são mais inteligentes que as meninas no futebol"*. Ao ser questionado pela professora-pesquisadora sobre o motivo dessa diferença, ele respondeu: *"Porque joga todo dia, né?"*. A professora então perguntou se as meninas tinham a mesma oportunidade de jogar diariamente, ao que ele respondeu: *"Depende dela, né? Que eu não posso obrigar ninguém"*. Esse episódio revela como a desigualdade de gênero no esporte é frequentemente justificada com base em diferenças de acesso e oportunidade, ignorando os fatores sociais e estruturais que limitam a participação feminina. Como bell hooks (2020) enfatiza, a educação libertadora deve questionar as estruturas que perpetuam opressões e incentivar a criação de espaços mais democráticos.

Outro relato importante foi o de uma menina que afirmou que *"na hora da gente pegar a bola, (menino)fica querendo bater na perna, na nossa perna, que é sensível para machucar a gente de propósito"*. Isso aponta para um tipo de violência simbólica e física que pode estar presente nas interações esportivas, reforçando a exclusão das meninas. A professora-pesquisadora explicou a diferença entre um confronto acidental e uma violência proposital, ressaltando a importância do respeito e da segurança para que todos possam participar das atividades de forma equitativa.

Na segunda atividade, que envolvia música e movimento, surgiram outras resistências, especialmente por parte dos meninos. Questionados sobre porque não se sentiram à vontade para participar, um deles respondeu: *"Eu sou inseguro, tive vergonha"*. A professora-pesquisadora então perguntou à turma: *"Vocês acham que a habilidade que vocês têm para jogar o esporte é a mesma habilidade para dançar e se movimentar?"*. Um estudante respondeu: *"Se for para dançar, tem que ser só para os amigos acolá"*. Outra menina observou

que *"acho que se fosse só a nossa sala, sem o povo tá olhando, talvez eles se sentiriam mais à vontade para fazer as gracinhas deles e tal"*. A associação entre a atividade de música e a necessidade de se exibir revela como certos estigmas são construídos dentro das práticas escolares e limitam a experiência dos estudantes.

Grande parte da turma afirmou que não dança em lugar nenhum, nem em festas familiares, enquanto outros disseram que apenas dançam quando estão entre amigos próximos. A associação entre música e dança fez com que muitos meninos evitassem a atividade, reforçando como a construção de masculinidades hegemônicas impacta a relação com as práticas corporais (Auad, 2018).

O círculo dialógico evidenciou que as barreiras de gênero não são superadas apenas com a presença mista nas aulas, mas exigem um trabalho pedagógico intencional e crítico para desconstruir estigmas e promover uma educação verdadeiramente coeducativa.

Ao longo do diálogo, diferentes percepções foram compartilhadas, permitindo que os estudantes e as estudantes pudessem não apenas expressar suas vivências, mas também ouvir outras perspectivas. Esse processo favoreceu a construção coletiva do conhecimento, ampliando a compreensão sobre como as normas de gênero influenciam a participação esportiva e reforçando a importância do debate para a promoção de práticas mais equitativas e inclusivas.

No momento de transição para a atividade prática na quadra, um estudante informou que era autista e que preferia permanecer na sala de aula. Diante dessa comunicação, respeitei sua escolha e seguimos para a quadra, mas sem a oportunidade de estabelecer um diálogo mais aprofundado com ele naquele momento. Durante o percurso, uma estudante comentou comigo: *"Ele nunca sai da sala, nunca participa"*, o que levou a professora-pesquisadora a refletir sobre as razões que poderiam estar por trás dessa recusa e como criar estratégias para garantir a eficácia da inclusão de todas e de todos os estudantes, considerando as diferentes necessidades e sensibilidades presentes na turma.

A participação na Educação Física escolar não deve ser limitada por diagnósticos ou pressupostos sobre as capacidades de cada estudante. A afirmação do estudante de que não participaria por ser autista evidencia como muitas vezes a própria é utilizada como um fator de exclusão, quando, na realidade, a adaptação das práticas esportivas e a criação de um ambiente acolhedor podem permitir que todos e todas se envolvam nas atividades de maneira confortável e respeitosa. Como aponta a literatura sobre inclusão na Educação Física, a falta de experiências anteriores positivas pode reforçar a ideia de que certos corpos ou condições não pertencem ao espaço esportivo, levando ao afastamento voluntário (Devide; Rocha; Moreira, 2020).

Essa situação levanta uma questão fundamental: como garantir que a participação nas aulas de Educação Física seja uma escolha real e não um reflexo de um histórico de exclusão ou desconforto? Ao ouvir a fala da estudante sobre a não participação recorrente do colega, tornou-se evidente a necessidade de criar um momento para conversar individualmente com ele, compreender suas percepções e identificar possíveis estratégias que lhe permitam sentir-se parte das atividades, respeitando suas especificidades, mas também incentivando sua autonomia.

Além disso, a experiência reforça a importância de promover diálogos sobre inclusão com toda a turma, para que compreendam que a diversidade de experiências, corpos e modos de vivenciar o esporte devem ser reconhecidos e respeitados. Ao abordar o tema em rodas de conversa, seria possível desconstruir a ideia de que a participação no esporte escolar se restringe a um modelo único, e ampliar a noção de que o movimento e a prática corporal podem ser vivenciados de diferentes formas, sem gerar constrangimento ou exclusão para ninguém.

Esse episódio evidenciou que a construção de um ambiente inclusivo na Educação Física exige não apenas adaptações práticas, mas também uma mudança na cultura da escola, para que todas e todos os estudantes se sintam pertencentes, seguros e seguras para participar das atividades esportivas no seu tempo e da maneira que fazem mais sentido para eles e elas.

A disposição da turma em círculo para o círculo dialógico ainda representa um desafio, pois muitos e muitas estudantes demonstram resistência ou dificuldade em reorganizar as carteiras. Esse processo consome um tempo específico antes do início da discussão, mas a professora-pesquisadora mantém essa configuração, pois é essencial para a construção de um ambiente mais participativo e democrático. A formação circular favorece o diálogo, permitindo que todos e todas se vejam e se sintam igualmente parte da conversa, rompendo com a disposição imposta pela disposição tradicional da sala de aula. Embora a reorganização exija esforço e paciência, compreender que essa adaptação faz parte de um processo de mudança na forma como os estudantes se engajam nos debates, desenvolvendo um senso de pertencimento e maior envolvimento nas rodas de conversa.

Durante a formação do círculo dialógico, a professora-pesquisadora percebeu que o chão da sala estava com muitas de bolinhas amassadas de papel e cascas de pitomba, uma fruta típica da região que estava no período de produção. Enquanto os estudantes se organizavam, a professora foi juntando com os pés todos os resíduos espalhados, formando um montinho no centro da sala. Essa ação intencional chamou a atenção da turma e serviu como ponto de partida para uma reflexão sobre o cuidado com o ambiente escolar.

Embora o foco do encontro fosse direcionado para a discussão sobre gênero e esporte, a professora-pesquisadora observou com certo desconforto a quantidade de resíduos espalhados pelo chão da sala. Em vez de ignorar a situação, decidiu transformá-la numa oportunidade de reflexão coletiva. Compreendendo que o papel da educação vai além da transmissão de conteúdos disciplinares, propôs um questionamento à turma: *"Na casa de vocês, é comum jogar coisas no chão como estamos vendendo aqui?"* e, em seguida, perguntou: *"O que vocês fazem com aquilo que não querem mais quando estão em casa?"*

O questionamento gerou um momento de silêncio, seguido por respostas que demonstravam que, em casa, a maioria dos estudantes descartava corretamente o lixo. Esse contraste levou à reflexão sobre a diferença de comportamento entre o ambiente doméstico e o espaço escolar, revelando que, pela expectativa de que outra pessoa fizesse a limpeza, o zelo pelo coletivo nem sempre era priorizado dentro da escola.

Ao observar essa discrepância, a professora-pesquisadora problematizou a questão, destacando que a sala de aula dispunha de uma lixeira grande e que o descarte adequado dos resíduos era uma responsabilidade compartilhada. Ao perguntar: *"Como podemos resolver essa questão daqui para frente?"*, a turma chegou a um consenso de que era fundamental manter o ambiente limpo. Assim, firmou-se um acordo coletivo, todas e todos os estudantes se comprometeram a descartar corretamente os resíduos ou mantê-los guardados até o momento oportuno de jogá-los na lixeira.

Durante a conversa, a professora-pesquisadora enfatizou que os hábitos construídos ao longo da vida acompanham as pessoas para além do ambiente escolar, moldando suas atitudes em diferentes contextos. Ressaltou que, em breve, muitos estudantes estariam inseridos e inseridas no mercado de trabalho e em espaços acadêmicos, nos quais a responsabilidade com o coletivo e o respeito aos espaços compartilhados se tornam ainda mais essenciais. A reflexão girou em torno da necessidade de desenvolver práticas conscientes que promovam a organização, o zelo pelo ambiente e o compromisso com o bem-estar comum. Pequenos gestos cotidianos, como descartar o lixo corretamente e preservar os espaços de convivência, demonstram não apenas educação, mas também um senso de cidadania e respeito ao próximo.

Esse episódio, embora não previsto na estrutura do encontro, trouxe à tona uma discussão sobre o cuidado com os espaços coletivos e a responsabilidade individual dentro da comunidade escolar. Foi um momento significativo para reforçar atitudes simples, como jogar um papel no lixo ou manter um ambiente limpo, são expressões de atenção e pertencimento. Ao destacar que *"O lixo que você joga no chão não fala, mas ele diz muito sobre você"*, a

professora-pesquisadora provocou uma reflexão mais profunda sobre como os pequenos hábitos podem revelar traços de personalidade, do senso de responsabilidade e da postura social de cada um e de cada uma.

A partir desse diálogo, foi possível ampliar a compreensão sobre como essas práticas cotidianas refletem valores e comportamentos que se estendem para além da escola, influenciando diretamente a forma como cada estudante se relaciona com os espaços e com as pessoas ao seu redor. A turma foi levada a refletir que o respeito ao meio ambiente e aos colegas não é apenas uma regra de convivência, mas um reflexo de princípios mais amplos que definem o caráter e a ética de um indivíduo. Dessa forma, a experiência reforça que a construção de um ambiente coletivo harmonioso passa pela consciência de que cada ação, por menor que apareça, tem impacto no todo.

Ao final da aula, enquanto a turma reorganizava as carteiras, a professora-pesquisadora perguntou quem poderia pegar uma vassoura e um pá para recolher o lixo acumulado no centro da sala. Um menino se voluntariou, demonstrando disposição para colaborar com a manutenção do espaço.

Como atividade final, os estudantes foram convidados e convidadas a registrar suas percepções sobre a atividade no portfólio (caderno), utilizando uma forma de expressão com a qual se sentissem mais confortáveis. A proposta permitiu que cada um escolhesse entre diferentes formatos, como texto escrito, desenho, quadrinho, poesia ou outra abordagem criativa, incentivando uma reflexão mais autêntica e pessoal sobre a experiência vivenciada.

Para orientar o registro, foram apresentadas três perguntas norteadoras. A primeira questionava: *"O que mais chamou sua atenção na atividade e explique o motivo."* Esse questionamento visava estimular a análise crítica dos aspectos mais marcantes da vivência prática, sejam desafios enfrentados, interações entre os colegas ou reflexões despertadas pela experiência.

Em seguida, foi proposto que descrevessem possíveis mudanças de percepção com a seguinte pergunta: *"Descreva se sua visão sobre esporte e gênero mudou após a vivência. Justifique sua resposta."* Essa reflexão foi pensada para identificar se a atividade contribuiu para a desconstrução de opiniões preestabelecidas sobre a relação entre esporte e gênero, possibilitando uma autoavaliação do impacto da experiência no pensamento de cada estudante.

Por fim, a terceira questão instigava um olhar propositivo sobre a prática pedagógica: *"Apresente sugestões para voltar as aulas de Educação Física mais inclusivas e justas para todos e todas."* Com essa abordagem, todos os estudantes foram incentivados e incentivadas a

contribuir ativamente para a construção de um ambiente mais equitativo, refletindo sobre estratégias que possibilitassem tornar a participação esportiva mais acessível e respeitosa para todos os gêneros.

DIÁRIO DE CAMPO DO ENCONTRO 04 - DIA – 10.03.2025

Estereótipos de Gênero e Preconceito no Esporte

O quarto encontro ocorreu no dia 17 de março de 2025, reunindo 36 estudantes em um grupo aprendente comprometido com a construção coletiva do conhecimento, em uma perspectiva dialógica e crítica, conforme proposto por Paulo Freire (1987). O dia estava ensolarado, sem o frio que marcou encontros anteriores, mas ainda com algumas goteiras na sala devido às chuvas do dia anterior.

A professora-pesquisadora iniciou o encontro cultivando um ambiente acolhedor, dando bom dia e perguntando aos estudantes como havia sido o final de semana e como estavam se sentindo. Esse primeiro momento, de natureza afetiva e dialógica, não se tratou de uma formalidade, mas de um compromisso com a valorização das experiências e do contexto de vida de cada estudante, reforçando o princípio freireano de que a educação se constrói na relação entre os sujeitos (Freire, 1996).

Foi possível observar que, apesar de ainda haver uma fileira com quatro carteiras no centro da sala, houve um esforço de mapeamento do espaço. As carteiras estavam identificadas com o nome de cada estudante, utilizando adesivos cobertos com fita transparente para garantir maior durabilidade. Esse mapeamento não se trata apenas de uma organização funcional da sala, mas de uma estratégia pedagógica que busca otimizar o ambiente de aprendizagem.

Ao delimitar os lugares dos estudantes e das estudantes, o mapeamento contribui para minimizar conversas paralelas, criando um espaço mais propício ao diálogo coletivo e à escuta ativa. Além disso, essa disposição favorece a concentração, permitindo que os aprendentes se envolvam de forma mais atenta nas atividades propostas. Com uma organização espacial planejada, o ambiente educativo se torna mais estruturado, proporcionando melhores condições para a construção do conhecimento e para a interação significativa entre os estudantes.

Após esse momento inicial, a professora-pesquisadora propôs um exercício de memória ao questionar: *"Quem pode fazer um resumo do que aconteceu no último encontro?"* A pergunta não apenas ativou a memória coletiva, mas também valorizou o protagonismo dos estudantes e das estudantes, reafirmando o encontro como um espaço em que todos e todas são sujeitos e

sujeitas do processo de ensino-aprendizagem. Os estudantes lembraram que o encontro anterior contou com atividades na quadra, que a dinâmica foi mista, houve uma proposta de dança (com música) e, ao final, ocorreu uma discussão em sala. Esse momento reforçou a importância da revisitação do conhecimento, conforme preconizado por Freire (2005), ao afirmar que *"não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes"* (Freire, 2005, p. 25).

Durante essa retomada, uma estudante que ainda não havia participado dos encontros anteriores levantou a mão e perguntou sobre o que se tratava a pesquisa. Esse questionamento trouxe à tona a importância do diálogo e da curiosidade como motores da aprendizagem. Como aponta Freire (1996), a curiosidade é inerente ao ser humano e, quando estimulada no processo educativo, promove autonomia e engajamento.

Diante da pergunta, a professora-pesquisadora explicou os objetivos do estudo, destacando a necessidade de refletir criticamente sobre a equidade de gênero no esporte e os impactos dos estereótipos na participação das meninas em diferentes modalidades esportivas. Esse momento foi enriquecido pelas contribuições espontâneas de algumas estudantes, que compartilharam percepções e experiências vividas nos encontros anteriores, reafirmando a concepção de que o conhecimento é uma construção coletiva e horizontalizada (Freire, 1987).

Após a explicação, a professora-pesquisadora fez o convite à estudante para que participasse da pesquisa, destacando que sua presença e suas experiências seriam valiosas para o grupo. Esse gesto não se tratou apenas de uma formalidade, mas da reafirmação do pertencimento e da valorização da diversidade de olhares no processo educativo.

Em seguida, foi entregue o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), e a professora-pesquisadora explicou sua finalidade, ressaltando a necessidade de que um responsável ou uma responsável assinasse o documento e que ele fosse devolvido no próximo encontro. Esse momento foi destacado como fundamental para garantir a participação consciente dos estudantes e das estudantes na pesquisa, assegurando que compreendessem os objetivos do estudo e seus direitos enquanto participantes.

O consentimento informado é um elemento essencial em qualquer pesquisa que envolve seres humanos, pois resguarda a autonomia dos participantes e fortalece a transparência no processo investigativo. Além disso, reforça a ideia de que a participação deve ser voluntária e baseada na compreensão plena do que está sendo proposto. Ao apresentar o TALE de maneira clara e acessível, a professora-pesquisadora buscou não apenas cumprir um requisito ético, mas também promover um diálogo que valoriza a responsabilidade, o compromisso e o protagonismo dos estudantes e das estudantes na construção do conhecimento.

A dinâmica inicial foi o primeiro momento planejado tendo como o objetivo estimular a reflexão crítica sobre estereótipos de gênero no esporte e analisar como homens e mulheres desafiam expectativas sociais ao praticarem modalidades tradicionalmente associadas ao gênero oposto. Além disso, buscou-se conectar as discussões anteriores com novas reflexões sobre preconceito e discriminação na prática esportiva.

Antes de apresentar a proposta da atividade, a professora-pesquisadora solicitou que os estudantes reorganizassem as carteiras em círculo. Esse momento revelou um aspecto importante sobre a dinâmica do grupo, foi possível perceber que a turma demonstrava maior autonomia e iniciativa na organização do espaço, diferente de encontros anteriores, quando havia mais hesitação. Além disso, a ausência de lixo na sala indicou que o compromisso coletivo firmado no encontro anterior e estava sendo respeitado, evidenciando uma compreensão ampliada sobre a importância do cuidado com o espaço compartilhado.

Após a formação do círculo, a professora-pesquisadora posicionou as imagens de atletas que desafiaram normas de gênero no centro do círculo, sobre sua mesa, e também em algumas carteiras que estavam sobrando e foram utilizadas para acomodar os materiais da aula. Nesse momento, os estudantes foram convidados e convidadas a formarem duplas, e cada dupla deveria escolher uma das imagens para análise.

A formação das duplas ocorreu após a disposição do círculo e exigiu algumas movimentações na sala, o que gerou certas resistências entre os estudantes. Observou-se que alguns e algumas tiveram que trocar de lugar para realizar a atividade, mas houve relutância em compor duplas com colegas diferentes daqueles com quem estavam acostumados e acostumadas a se relacionar.

Uma situação específica gerou um pequeno impasse, uma estudante formou dupla com outra colega, mas se recusou a sair do seu lugar, exigindo que sua dupla fosse até ela. Quando questionada pela professora-pesquisadora se poderia se deslocar para uma cadeira mais próxima da dupla, a estudante respondeu de forma ríspida: *"É a mesma distância, ela que venha para cá."* No entanto, não havia carteiras disponíveis próximas a ela, e sua dupla precisou ocupar o lugar de um menino que já estava sentado. Esse menino, por sua vez, teve que se deslocar para outro lugar, gerando um efeito dominó na organização dos assentos.

O deslocamento desordenado fez com que, ao final, um menino ficasse sem um local para sentar-se, mesmo tendo formado dupla com a pessoa ao seu lado, pois, ao levantar-se para buscar uma imagem, sua carteira foi ocupada. Esse desencontro gerou um breve momento de confusão, com os estudantes demonstrando incômodo e necessidade de reorganização.

Diante da situação, a professora-pesquisadora intermediou a resolução do problema, buscando primeiramente compreender o que havia ocorrido. Ao perceber que a resistência da estudante em sair do lugar estava prejudicando a organização da atividade e gerando desconforto entre os colegas, a professora perguntou se a colega dela poderia se deslocar trazendo outra cadeira, para que a carteira permanecesse disponível para aqueles e aquelas que já haviam se posicionado. A estudante aceitou, e a situação foi resolvida.

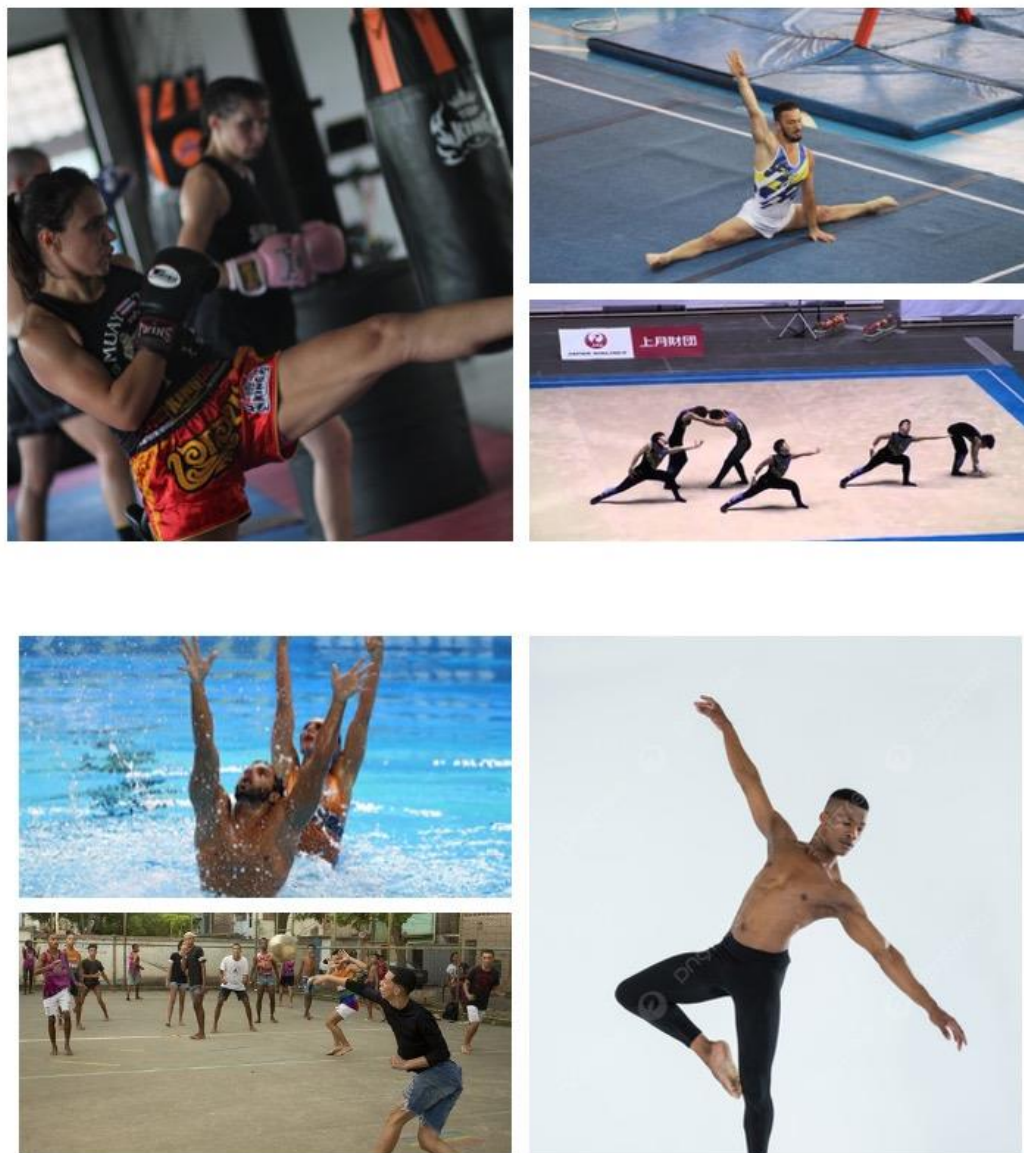
Esse episódio revela dinâmicas interpessoais que atravessam as relações no espaço educativo, indicando tanto a presença de tensões quanto o processo de aprendizado coletivo sobre convivência e respeito. O fato de a estudante ter recusado a movimentação inicial e respondido de forma grosseira pode ser interpretado como uma expressão de resistência à flexibilidade necessária para o trabalho em grupo. Situações como essa evidenciam desafios na construção da coletividade e do senso de cooperação, essenciais para processos educativos que valorizam o diálogo e a participação equitativa.

Ao final do encontro, no momento de reorganização da sala, a estudante que precisou se deslocar veio até a professora-pesquisadora e pediu desculpas pelo ocorrido no início da aula. Esse gesto demonstrou um reconhecimento do desconforto gerado e a percepção de que a atitude da colega não foi adequada. Embora a estudante que havia sido ríspida não tenha se manifestado, a postura de sua dupla indica que o ocorrido não passou despercebido e que, mesmo diante de conflitos, há espaço para reflexão e aprendizado.

Esse episódio reforça que o processo educativo não se restringe ao conteúdo planejado, mas também às dinâmicas de convivência que emergem no dia a dia da sala de aula. Momentos de tensão podem se transformar em oportunidades de aprendizado sobre empatia, flexibilidade e responsabilidade coletiva. Embora pequenas, essas situações revelam como relações de poder, conforto e resistência se manifestam no ambiente escolar e desafiam o grupo a refletir sobre o impacto das próprias ações no coletivo.

Após o desfecho da situação, todas as duplas finalmente conseguiram se organizar e pegaram suas respectivas imagens. Com as duplas já formadas e posicionadas, os estudantes e as estudantes passaram a analisar as imagens conforme as perguntas norteadoras apresentadas: *"O que essa imagem representa para vocês?"* e *"Quais desafios esse atleta ou essa atleta pode ter enfrentado para ser reconhecido ou reconhecida nesse esporte?"*. O ambiente, que momentos antes havia sido marcado por certa tensão na reorganização dos assentos, gradativamente voltou a um estado de concentração, com as duplas se dedicando à observação e discussão dos elementos presentes nas fotos.

Figura 10 - Sequência de imagens utilizadas na dinâmica para tratar de Estereótipos de Gênero e Preconceito no Esporte







Fonte:

Foi possível perceber que, apesar do impasse inicial, a atividade fluiu conforme o planejado, e os estudantes demonstraram envolvimento ao refletirem sobre os aspectos representados nas imagens. Algumas duplas iniciaram trocas espontâneas entre si, compartilhando percepções sobre os desafios enfrentados pelos atletas retratados e retratadas. Esse momento evidenciou o potencial da atividade para estimular o pensamento crítico e a análise coletiva sobre os estereótipos de gênero no esporte.

Na mesa da professora-pesquisadora e em algumas carteiras que haviam sido utilizadas para acomodar os materiais da aula, ainda restavam algumas imagens que não foram escolhidas

pelos estudantes. Esse detalhe pode indicar que certas representações geraram maior interesse do grupo, enquanto outras não despertaram tanta atenção. Esse aspecto pode ser retomado futuramente em discussões, explorando o que motiva determinadas escolhas e como a construção social do gênero pode influenciar até mesmo a percepção sobre determinadas modalidades esportivas.

Com todas as duplas envolvidas na análise, o grupo estava pronto para seguir para a próxima etapa da atividade, aprofundando as reflexões e compartilhando suas percepções coletivamente.

A apresentação das imagens e a tentativa de responder às perguntas problematizadoras revelaram percepções importantes dos estudantes e das estudantes sobre as dificuldades enfrentadas por atletas que desafiaram normas de gênero no esporte. As falas demonstraram tanto um reconhecimento das desigualdades quanto a presença de concepções enraizadas sobre o que é socialmente aceitável para homens e mulheres no contexto esportivo. Essas discussões dialogam com reflexões teóricas sobre gênero, preconceito e a interseccionalidade no esporte.

A construção do corpo masculino e feminino no esporte

Na análise da imagem de um homem praticando ginástica artística de solo, uma aprendente destacou: *"Eu acho que ele sofreu é por conta dele ser homem. Geralmente esse esporte é mais voltado para mim; também é as roupas que são geralmente coladas."*

A fala evidencia a relação entre o corpo, a vestimenta e os estereótipos de gênero no esporte. Há uma expectativa social de que determinados esportes – especialmente aqueles que enfatizam a expressão corporal e a flexibilidade – sejam femininos. Essa percepção reflete a construção social dos corpos, em que a masculinidade é frequentemente associada à força e à rigidez, enquanto a feminilidade é vinculada à delicadeza e à graça (Louro, 1997). A questão da vestimenta também é um fator de exclusão, pois reforça padrões estéticos e normas que desestimulam a participação de homens em certas modalidades.

Na imagem de um bailarino, a mesma percepção aparece: *"Eu acho que tipo de preconceito porque ele sofreu primeiro foi por ele ser um homem; Porque também as pessoas, na maioria das vezes, as pessoas acham que os homens que fazem ballet são gays, mas tudo bem também. Se for, não tem problema. E também por conta da cor da pele dele, que infelizmente, no mundo que a gente vive hoje, eu imagino que deve ter sido difícil para ele chegar aonde ele deve ter chegado."*

Aqui, além da associação entre esporte e sexualidade, há um reconhecimento de que as barreiras enfrentadas por atletas não se restringem ao gênero, mas também à raça. Atletas negros e negras, historicamente, enfrentam dificuldades para serem reconhecidos e reconhecidas em certos espaços esportivos, seja pela falta de incentivo ou pelos estereótipos raciais que associam determinadas modalidades a um grupo social específico (Silva, 2018).

Mulheres no esporte: invisibilidade e desvalorização

O reconhecimento das barreiras enfrentadas pelas mulheres no esporte apareceu em diversas falas. Na análise da imagem de uma mulher treinando boxe, uma estudante destacou: *"Aqui é uma mulher está treinando boxe, além dela ser uma mulher negra, eu acho que um dos preconceitos que ela teve também por fazer isso, porque é muito visto pela forma masculina de fazer esses tipos de esporte, essas práticas."*

Essa percepção ressalta o atravessamento de gênero e raça nas dificuldades enfrentadas pelas mulheres no esporte. Esportes de contato, como boxe e muay thai, historicamente foram construídos como espaços masculinos, e mulheres que tentam ocupá-los são frequentemente desestimuladas. Como aponta hooks (2020), as normas de gênero operam de maneira interseccional, afetando mulheres negras de forma ainda mais intensa devido às estruturas racistas e sexistas que invisibilizam seus esforços e conquistas.

Na imagem de um grupo de capoeira composto por homens e mulheres, outra estudante afirmou: *"Ela sempre é mais vista com o que não consegue fazer; Ainda mais quando é luta e não tem força para praticar esse tipo de coisa."*

Essa fala revela um imaginário social que associa o corpo feminino à fragilidade e à incapacidade de praticar esportes que exigem força física. Como destaca Goellner (2005), o esporte é um dos espaços em que as diferenças entre os gêneros são mais marcadas, pois a construção do "corpo esportivo" se dá em torno de padrões masculinos de força, velocidade e resistência. Assim, mulheres que desafiam essa lógica são frequentemente questionadas ou desvalorizadas.

Esporte e sexualidade: o preconceito contra homens em modalidades "femininas"

A associação entre a prática esportiva e a sexualidade apareceu de maneira recorrente nas falas dos estudantes e das estudantes. Na análise da imagem de homens jogando vôlei, uma

menina destacou: *"Acho que o preconceito que eles sofreram é que geralmente antes eram as mulheres que jogavam mais vôlei e agora hoje em dia são os homens que jogam também; mas é que geralmente quando os homens jogam vôlei, julgam eles pela sua sexualidade, achando que todos eles são gays; geralmente homens são mais vistos jogando futebol."*

A relação entre esporte e masculinidade normativa cria barreiras para homens que desejam praticar modalidades associadas ao universo feminino. Como pontua Connell (1995; 2016), a masculinidade hegemônica estabelece padrões rígidos do que é "ser homem", e qualquer desvio dessa norma é punido com a homofobia e o preconceito. Esse processo ocorre não apenas no vôlei, mas também no balé, na ginástica e até mesmo em esportes de menor visibilidade midiática.

Essa questão também emergiu na análise da imagem de uma partida de carimba, quando um estudante comentou, fazendo um gesto de "quebrar o punho" para se referir à feminilidade: *"Aqui está meio misturado, não dá para saber direito, mas pelo que eu estou vendo mais, tem menino aqui, né? Menininho ele disse que é menina assim, entendeu?"*

Esse tipo de reação revela como a feminilidade, quando associada a meninos e homens, é vista como algo inferior, indesejado ou alvo de chacota. O gesto e a fala sugerem uma percepção de que meninos que jogam esportes mistos ou que não se encaixam no padrão masculino dominante podem ser automaticamente associados à homossexualidade, reforçando estereótipos excludentes no ambiente esportivo (Prado, 2019).

As discussões geradas a partir da análise das imagens trouxeram reflexões fundamentais sobre as desigualdades de gênero no esporte, a sexualização das modalidades, o racismo e os estereótipos que ainda persistem na sociedade. As falas dos estudantes e das estudantes demonstram que, apesar do reconhecimento de algumas injustiças, ainda há reproduções de discursos que reforçam o preconceito e a exclusão no ambiente esportivo.

O esporte, assim como outras instituições sociais, reflete e reproduz normas de gênero, e compreendê-lo a partir de uma perspectiva crítica possibilita que estudantes percebam como essas barreiras podem ser superadas e como podem contribuir para um ambiente mais inclusivo e equitativo.

Encerradas as apresentações das duplas, e como nenhuma outra equipe se prontificou a compartilhar suas impressões sobre as imagens analisadas, a professora-pesquisadora conduziu a transição para a próxima etapa do encontro. A segunda atividade teve o objetivo de aprofundar a análise crítica dos estudantes por meio da investigação de histórias reais de atletas que enfrentaram preconceitos e desafios para se afirmarem em suas modalidades. A atividade foi

estruturada a partir da leitura e discussão de reportagens jornalísticas, visando ampliar a compreensão sobre as barreiras estruturais que limitam a participação de mulheres e outros grupos marginalizados no universo esportivo.

Para a formação dos grupos de leitura das reportagens, a aula exigiu uma nova rodada de negociações coletivas. A proposta inicial da professora-pesquisadora era que os estudantes e as estudantes se organizassem em trios, formato pensado para facilitar o diálogo horizontal e permitir que todos e todas tivessem espaço para se expressar.

No entanto, a turma apresentou resistência em desfazer as duplas estabelecidas na atividade anterior, especialmente após o episódio conflituoso relacionado à reorganização dos assentos. A lembrança recente daquele momento parece ter influenciado as escolhas do grupo, o que levou a professora a abrir espaço para escuta ativa e perguntar como prefeririam se organizar. A resposta foi quase unânime, preferiam formar quartetos, e alguns grupos optaram até por sextetos, reforçando vínculos de afinidade e segurança já construídos.

Entretanto, nem todos os estudantes demonstraram disposição para flexibilizar ou negociar coletivamente. Algumas duplas se recusaram a se agrupar com outros colegas disponíveis, verbalizando: *"não quero ficar com aquele pessoal, não"*. A permanência em duplas, nesses casos, não se deu por organização espontânea, mas por um gesto claro de rejeição ao convívio com certos colegas, o que evidencia barreiras afetivas e sociais que atravessam as relações interpessoais no ambiente escolar. Esses comportamentos evidenciam os desafios de promover o trabalho colaborativo em sala, ao mesmo tempo em que sinalizam a importância de construir uma cultura de respeito, escuta e convivência para além das afinidades pessoais.

Além disso, apenas um estudante permaneceu sozinho — o mesmo que, na aula anterior, havia optado por não participar da prática esportiva na quadra. Ele possui diagnóstico de autismo e preferiu seguir a atividade de forma individual. Sua decisão foi respeitada, reforçando a importância de reconhecer as especificidades e os ritmos de cada estudante, sem imposições que possam causar desconforto ou exclusão. Esse cenário reforça que a organização dos grupos, mais do que uma tarefa operacional, reflete aspectos subjetivos, emocionais e sociais do ambiente escolar, os quais precisam ser continuamente observados e acolhidos no processo educativo. Promover o trabalho em grupo na escola exige mais do que a simples divisão de tarefas; requer a construção de um clima de confiança e de pertencimento que se constrói no cotidiano e demanda atenção sensível do educador ou da educadora.

Os grupos receberam diferentes reportagens que relatavam casos de discriminação, resistência e superação no esporte. Cada grupo deveria discutir e responder a três perguntas

norteadoras: *"Qual foi o maior desafio enfrentado pelo atleta ou pela atleta?"*, *"Quais argumentos foram utilizados para justificar a exclusão ou desvalorização dessa pessoa no esporte?"*, e *"O que podemos aprender com essa história para combater o preconceito no esporte?"*.

Durante o desenvolvimento da atividade, os estudantes foram incentivados e incentivadas a estabelecer conexões entre os relatos das reportagens e as discussões da dinâmica inicial, aprofundando suas percepções sobre como as normas de gênero e outras interseccionalidades operam no campo esportivo. Além da leitura e análise coletiva, a atividade possibilitou o aprimoramento da argumentação, da escuta ativa e do respeito à fala do outro e da outra, consolidando um ambiente de troca e construção coletiva do conhecimento. Ao término da leitura e das discussões realizadas, as equipes compartilharam suas reflexões com a turma, contribuindo para ampliar o debate sobre as desigualdades de gênero no esporte e os desafios para superá-las.

As apresentações das reportagens trouxeram diferentes perspectivas sobre as barreiras enfrentadas pelos atletas e pelas atletas, permitindo uma análise mais aprofundada das formas de exclusão e resistência presentes no contexto esportivo. A seguir, são apresentados os relatos de cada grupo, destacando os principais pontos abordados nas reportagens e as reflexões que emergiram desse processo investigativo.

A primeira equipe apresentou um artigo de opinião publicado no *El País* com o título provocativo: *"O que precisa diminuir não são as traves, mas o preconceito contra o futebol feminino"*.¹⁵ O título, por si só, já oferecia uma crítica direta aos discursos que tentam deslegitimar o futebol praticado por mulheres por meio de argumentos técnicos ou biológicos. De forma simbólica, o artigo convida à reflexão sobre os verdadeiros obstáculos enfrentados pelas jogadoras, que não estão na estrutura do jogo, mas nas barreiras sociais, culturais e institucionais que sustentam a desigualdade de gênero no esporte.

O grupo comentou que a reportagem abordava a invisibilidade e a falta de investimento no futebol feminino, destacando os desafios históricos enfrentados pelas mulheres para conquistar espaço na modalidade. Evidenciaram a baixa visibilidade do futebol feminino, que se intensifica apenas durante grandes eventos esportivos, como a Copa do Mundo. Citando um trecho da reportagem, uma estudante apontou: *"As pessoas só prestam atenção no futebol*

¹⁵ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/06/26/deportes/1561562799_345428.html.

feminino em época de Copa; o público que assiste ao masculino o faz para poder ficar julgando, vendo quais são as medidas que poderiam tomar para diminuir a visibilidade delas."

Esse comentário revela não apenas o desinteresse generalizado fora do período de grandes eventos, mas também o olhar crítico e, muitas vezes, desdenhoso que recai sobre as mulheres no esporte. A fala da estudante, ao ecoar esse trecho, revela que há uma vigilância constante sobre as mulheres que se destacam em modalidades tradicionalmente associadas ao masculino, e que essa vigilância está mais voltada para a crítica do que para o reconhecimento. Esse tipo de percepção está em sintonia com o que argumenta Goellner (2005), ao destacar que a presença das mulheres no esporte ainda é atravessada por barreiras simbólicas e estruturais que as mantêm em um lugar secundário.

Outro ponto trazido pelo grupo foi a falta de um comprometimento genuíno dos clubes brasileiros com o futebol feminino. A equipe citou um trecho da reportagem que reforçava a ideia de que os investimentos na modalidade ocorreram mais por obrigação do que por um reconhecimento da qualidade e do potencial das atletas. *"No Brasil, os clubes só começaram a 'investir' – assim, entre aspas, já que alguns apenas agregaram equipes de aluguel – no futebol feminino por imposição da Conmebol a partir deste ano. Torneios em categorias de base são incipientes. Via de regra, a estrutura oferecida é amadora."*

Esse dado ressalta que o crescimento do futebol feminino ainda é condicionado a pressões externas, e não a um real compromisso dos gestores esportivos com a equidade de gênero no esporte. Esse trecho denuncia a precarização da estrutura do futebol feminino no Brasil, evidenciando que, apesar do crescimento da modalidade, ainda há uma grande disparidade em relação ao futebol masculino, tanto em investimentos quanto em formação de base. Como discute Mourão (2017), o desenvolvimento do futebol feminino foi historicamente atualizado, e mesmo quando há avanços institucionais, a implementação de políticas de incentivo ainda ocorre de maneira limitada e descompromissada.

Além da questão estrutural, o grupo destacou outro trecho da reportagem que abordava os argumentos usados para deslegitimar a modalidade, *"A tentativa de atrelar um improcedente baixo nível de jogo praticado por elas à estatura das goleiras ou ao tamanho dos gols simplesmente ignora as privações que as atletas precisam passar antes de provar seu valor em campo."* Esse argumento reflete um discurso naturalizante que perpetua a inferiorização do futebol feminino, ao invés de considerar as desigualdades estruturais que impedem o desenvolvimento pleno das atletas. Como observa Louro (1997), a divisão sexual do esporte não se baseia apenas em diferenças biológicas, mas sim na construção cultural que define quais

espaços pertencem a cada gênero.

A equipe também apresentou um trecho que abordava o histórico de repressão às mulheres no futebol brasileiro, citando o fato de que, até poucas décadas atrás, elas eram proibidas de jogar bola por lei: *"Há 40 anos, as mulheres ainda eram proibidas por lei de jogar bola; boa parte das jogadoras que defenderam o Brasil na Copa relatam ter sido impedidas de jogar ou até mesmo agredidas por pais e irmãos ao persistirem no sonho."*

Esse dado refere-se ao Decreto-Lei nº 3.199, de 1941, que proibia mulheres de praticarem futebol e outras modalidades consideradas "incompatíveis com sua natureza", norma que ocorre em vigor até 1979. Como ressalta hooks (2020), o controle sobre os corpos femininos no esporte é um reflexo de uma sociedade que busca limitar a atuação das mulheres nos espaços de poder e visibilidade pública.

O grupo trouxe à tona relatos impactantes sobre as violências enfrentadas por mulheres que desafiaram as normas de gênero no esporte. Um dos trechos destacados revelou que *"boa parte das jogadoras que defenderam o Brasil na Copa relatam ter sido impedida de jogar ou até apanhado de pais e irmãos, por perseverar no sonho."*

Essa passagem gerou reflexões entre os estudantes sobre como a opressão às mulheres no futebol não se manifestou apenas por meio de restrições institucionais, mas também no ambiente familiar e social, reforçando a ideia de que o machismo atua de maneira estrutural, impedindo mulheres de acessarem espaços historicamente ocupados por homens. hooks (2020) aponta que a naturalização da exclusão feminina em determinados espaços é um dos pilares da opressão de gênero, pois impede que mulheres sejam vistas como legítimas ocupantes desses territórios.

Por fim, o grupo apresentou um trecho que sintetizava a luta das jogadoras para se manterem no futebol, *"Garotas têm de disputar espaço para jogar em terreno historicamente reservado a atletas do sexo masculino."* Esse relato funcionou como uma conclusão para a exposição, reforçando a ideia de que, mesmo com avanços, as mulheres ainda precisam batalhar diariamente para provar que pertencem a esse espaço.

A segunda equipe apresentou uma reportagem exibida pelo *Jornal Nacional*, com o título *"Jogadora de 13 anos sofre preconceito em torneio de futebol no Rio"*¹⁶, que relata o caso de Giovanna, uma jovem atleta do Botafogo, que joga em uma equipe masculina por falta de

¹⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/07/07/jogadora-de-13-anos-sofre-preconceito-em-torneio-de-futebol-no-rio.ghtml>.

categorias femininas em sua faixa etária. A matéria, escolhida pela equipe, revelou de forma contundente o quanto o preconceito de gênero se manifesta de maneira violenta e persistente no contexto esportivo, especialmente quando mulheres — ou meninas, como no caso — se destacam em territórios tradicionalmente associados ao universo masculino.

A equipe iniciou a apresentação destacando que, embora Giovanna tenha conquistado seu lugar no time com talento e determinação, enfrenta uma resistência que não parte necessariamente de seus colegas de equipe, mas principalmente dos pais dos meninos adversários, que, nas arquibancadas, a hostilizam com frases como *"Mulher tem que fazer balé"*, *"Mulher tem que estar na cozinha"*, e outras agressões verbais mais graves. Um dos estudantes do grupo observou: *"Eu acho que é muita coragem dela para poder falar sobre isso, porque dá para ver que os pais ficam na arquibancada dizendo que ela não deveria estar ali."*

Outro estudante completou: *"Ficam xingando-a só por ser uma menina jogando com os filhos deles. E aqui diz que ela até entrou na justiça para poder competir. Isso mostra a força dela. Ela só tem 13 anos!"* A indignação expressa nas falas dos estudantes e das estudantes revelou como o preconceito se perpetua, mesmo em contextos nos quais o mérito esportivo deveria prevalecer. O caso de Giovanna reforça o que Louro (1997) já apontava: o esporte é um dos espaços onde mais se evidenciam as construções sociais do corpo, da masculinidade e da feminilidade, e, portanto, também onde se reproduzem com mais força as desigualdades de gênero.

A ausência de uma categoria feminina para a idade de Giovanna expõe um problema estrutural, a falta de investimento nas bases do futebol feminino, o que força meninas a integrarem equipes masculinas, muitas vezes sem o devido preparo emocional e institucional para lidar com as violências simbólicas e verbais que possam surgir. A escolha dessa reportagem evidenciou não apenas o machismo que permeia os campos de futebol, mas também a omissão das instituições esportivas na construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo e respeitoso.

Um trecho da fala de Giovanna foi lido durante a apresentação: *"Eles ficam com muita raiva por ser uma menina jogando melhor que o filho deles, fazendo gol no filho deles. Eu acho que eles têm muita inveja"*. Essa declaração, feita por uma atleta de apenas 13 anos, escancara não apenas o preconceito estrutural que perpassa o futebol, mas também revela o papel ativo e problemático que alguns pais/mães/responsáveis/familiares assumem na manutenção de práticas machistas dentro do esporte.

Os insultos vindos da arquibancada, emitidos por adultos,

pais/mães/responsáveis/familiares de outros jogadores, não podem ser naturalizados como meras manifestações de torcida. Trata-se de uma reprodução direta da lógica da masculinidade hegemônica, que se sente ameaçada diante da competência feminina. Quando homens adultos reagem com hostilidade a uma menina que se destaca tecnicamente, estão, na verdade, tentando restaurar uma ordem simbólica que associa o futebol ao universo masculino, desqualificando qualquer presença que subverta esse modelo.

Segundo Connell e Messerschmidt (2013), a masculinidade hegemônica opera como um padrão de práticas que sustenta a dominação masculina; assim, quando meninas confrontam essa hierarquia, como no caso de Giovanna fazendo gols nos meninos, elas podem se tornar alvo de sanções simbólicas, como humilhação pública, ridicularização e outras formas de violência simbólica.

É importante destacar o peso dessas falas no desenvolvimento de meninas no esporte. Não apenas afetam diretamente a autoestima da atleta, mas também desestimulam outras meninas que, ao observarem esse tipo de reação, podem optar por não persistir. O ambiente, que deveria ser de incentivo e respeito, torna-se hostil, e isso não parte dos colegas em campo, mas de figuras adultas que deveriam ser referência.

Esse episódio também convida à reflexão sobre o papel da escola e das instituições esportivas na formação de uma cultura mais acolhedora e igualitária. Combater o preconceito no esporte exige, além de políticas públicas e oportunidades, uma transformação cultural que inicie com os próprios adultos, responsáveis por promover valores como respeito, equidade e incentivo à diversidade no esporte desde a base.

A equipe não teve tempo para aprofundar o debate, mas o caso de Giovanna funcionou como uma faísca que acendeu nos colegas e nas colegas uma percepção mais aguçada sobre o quanto o preconceito pode se manifestar de forma intergeracional — vindo de adultos que, muitas vezes, deveriam atuar como exemplo de respeito e valorização da diversidade. Ao final da apresentação, ficou claro que a luta de Giovanna não é apenas por espaço em campo, mas por reconhecimento, justiça e pertencimento.

A escolha dessa reportagem cumpriu um papel essencial ao trazer à tona um problema real, atual e urgente, descortinando parte do preconceito que, por vezes, se mantém “escondido sob o tapete”. Embora não tenha havido tempo para discussão mais aprofundada, o impacto emocional e simbólico da história deixou marcas importantes no grupo, abrindo caminho para reflexões mais críticas nos próximos encontros.

A terceira equipe apresentou um artigo de opinião publicado pelo Sindicato dos

Trabalhadores do Judiciário Federal no Estado de São Paulo, intitulado *"Olimpíadas das mulheres: protagonismo negro histórico expôs racismo e machismo"*¹⁷. O grupo destacou que o texto traz à tona o cruzamento entre racismo, machismo e a propagação de *fake news* nas Olimpíadas, revelando como esses elementos se entrelaçam para minar o protagonismo de mulheres negras no esporte. A reportagem enfatiza como a mídia e o público, muitas vezes, colocam em dúvida ou diminuem conquistas que fogem aos padrões hegemônicos de gênero, raça e classe.

Durante a apresentação, uma das estudantes compartilhou um trecho impactante da fala da atleta Rebeca Andrade, destacando a potência simbólica de sua conquista: *"A gente tinha feito isso no Mundial, e poder repetir isso agora em uma Olimpíada, onde o mundo inteiro está vendo a gente, é mostrar o poder dos negros, mostrar que, independentemente das dificuldades, a gente pode, sim, fazer acontecer. Porque ou as pessoas aplaudem, ou elas engolem"*. Essa declaração representa muito mais do que uma vitória esportiva; ela expressa resistência, afirmação e enfrentamento de uma estrutura social que historicamente invisibiliza corpos negros, especialmente os femininos, nos espaços de prestígio (hooks, 2018).

Ao lado de Simone Biles e Jordan Chiles — ambas atletas negras — Rebeca Andrade compôs um pódio simbólico que reescreveu a história das Olimpíadas. Esse momento foi um marco histórico, especialmente considerando as múltiplas opressões enfrentadas por mulheres negras, como o racismo, o sexismo e as desigualdades sociais. Como disse a estudante: *"Olimpíadas é isso, mostrando que uma mulher, uma mulher negra, periférica, pode sim ganhar a medalha. Não é apenas a cor dela. Não é por ser mulher que não vai fazer acontecer. Ela vai sim fazer acontecer. Tem um desafio, mas ela vai sofrer duas vezes mais do que uma pessoa rica, branca, homem. Mas ela pode, ela também pode ter o lugar dela"*.

A fala potente da estudante revela uma consciência crítica sobre os marcadores sociais da diferença que atravessam as trajetórias das mulheres negras no esporte e em outros campos da vida. Ao nomear simultaneamente a cor da pele, a condição de gênero, a origem periférica e a classe social, ela mobiliza uma compreensão interseccional das desigualdades, reconhecendo que essas dimensões se sobrepõem e intensificam os obstáculos enfrentados. A medalha, portanto, deixa de ser apenas um símbolo de vitória atlética e se torna uma afirmação política da presença e da resistência desses corpos em espaços historicamente negados.

Tal percepção dialoga com o pensamento de bell hooks (2013; 2018), que enfatiza que

¹⁷ Disponível em: <https://sintrajud.org.br/conteudo/1492/olimpiadas-das-mulheres-protagonismo-negro-historico-expos-racismo-e-machismo>.

o racismo e o sexismo não operam de modo isolado, mas estruturam-se de forma articulada dentro das relações sociais, produzindo violências específicas e silenciamentos profundos — especialmente sobre mulheres negras. Para garantir, a transformação dessas estruturas exige uma pedagogia comprometida com a libertação, capaz de criar rupturas nos discursos dominantes e abrir espaço para vozes que historicamente foram marginalizadas.

Nesse sentido, o relato da estudante ecoa uma crítica à masculinidade branca, rica e hegemônica que ainda regula os acessos e reconhecimentos no campo esportivo. Quando essa jovem afirma que a mulher negra “*pode sim ter o lugar dela*”, reivindica não apenas inclusão, mas pertencimento — ou seja, o direito de ocupar esses espaços com legitimidade, sem ter que provar incessantemente sua capacidade. Ela explicita, ainda, que o desafio não é apenas técnico ou físico, mas simbólico e político, trata-se de romper com um sistema que naturaliza o privilégio de alguns ao mesmo tempo em que desqualifica e invisibiliza os feitos de outros.

Essa reflexão, trazida espontaneamente pela estudantes, demonstra o potencial de um trabalho educativo pautado pelo enfrentamento das opressões estruturais. Ao valorizar tais expressões no espaço escolar, promove-se uma educação comprometida com a justiça social, conforme defendida por autoras feministas negras, que compreendem a escola como um espaço estratégico de conscientização, acolhimento e transformação (hooks, 2017; 2021).

Além disso, o grupo chamou atenção para os dados citados na reportagem sobre os altos índices de feminicídio — especialmente contra mulheres negras — e os assassinatos de jovens negros no Brasil. Tais dados evidenciam que o preconceito não se limita à arena esportiva, mas se estende às estruturas sociais que perpetuam a violência de forma sistêmica. Como observa Ribeiro (2017), o racismo no Brasil atua de maneira estrutural e cotidiana, afetando o acesso a direitos, à segurança e ao reconhecimento.

O relato desse grupo foi significativo para ampliar a compreensão das desigualdades no esporte, mostrando como os marcadores sociais da diferença — raça, gênero e classe — impactam profundamente a trajetória das atletas. A apresentação contribuiu para que a turma refletisse sobre os processos de invisibilização e resistência presentes nos discursos e nas práticas sociais. Ainda que não tenha havido tempo para aprofundar o debate, o relato revelou o potencial crítico do grupo e sinalizou caminhos para discussões futuras mais densas.

A quarta equipe apresentou a reportagem intitulada “*Quebrando barreiras: a luta das mulheres pela inclusão no UFC*”¹⁸, publicada no site Valkirias. O grupo, formado

¹⁸ Disponível em: <https://valkirias.com.br/quebrando-barreiras-a-luta-das-mulheres-pela-inclusao-no-ufc/>.

exclusivamente por estudantes do sexo masculino, trouxe à tona apenas dois pontos centrais do texto. Um dos representantes relatou que, historicamente, a sociedade excluiu as mulheres das artes marciais por considerar o esporte inadequado para elas, reafirmando estereótipos de fragilidade e incapacidade física designadas ao feminino. Mencionou ainda que foi apenas em 2012 que o UFC autorizou oficialmente a participação de mulheres, contratando Ronda Rousey — até então invicta no judô — como a primeira campeã da modalidade, na categoria peso-galo.

A fala do estudante foi breve e restrita à reprodução literal dessas informações, sem comentários adicionais ou estruturais com a temática central do encontro. Tal postura contrasta com o potencial do texto apresentado, que traz reflexões ricas sobre machismo estrutural, exclusão institucional e resistência feminina no universo esportivo. A reportagem oferece, por exemplo, uma análise crítica sobre a forma como o corpo da mulher é sistematicamente deslegitimado em modalidades de combate, além de abordar a resistência da mídia e da própria organização do UFC em aceitar a presença feminina como legítima e protagonista. Contudo, nenhum desses pontos foram mencionados pelo grupo.

Durante o momento de leitura e preparação, o grupo demonstrou desinteresse, alguns integrantes solicitaram saída da sala, a leitura do texto não foi coletiva e houve pouca interação entre os membros. No momento da apresentação, houve um embaraço visível, com estudantes transferindo entre si a responsabilidade de falar. Apesar da participação ser voluntária, a professora-pesquisadora os incentivou a se apresentar, observando que, até então, apenas grupos compostos por meninas tinham se disposto a compartilhar suas leituras com a turma.

Tal comportamento pode ser compreendido como uma forma de resistência que vai além da atividade em si, estendendo-se ao próprio tema em debate — a presença feminina e a luta das mulheres por reconhecimento e espaço em modalidades esportivas tradicionalmente associadas ao universo masculino. Como afirma Louro (1997), os meninos são frequentemente socializados para não questionar sua posição de privilégio nas estruturas de poder, especialmente em ambientes como o da Educação Física, que reproduzem estruturas de gênero baseadas em força, virilidade e domínio corporal. Diante disso, quando questionados sobre desigualdades e se posicionarem criticamente, muitos demonstram incômodo, desengajamento ou mesmo indiferença.

O silêncio e a superficialidade da apresentação contrastaram com a densidade da temática e explicitam um desafio pedagógico recorrente, implicar os meninos nas discussões

sobre gênero de modo crítico e empático. Como argumenta hooks (2018), não basta ampliar a voz de mulheres e grupos minorizados; é necessário tensionar os lugares de privilégio e convocar quem os ocupa a reconhecer sua posição e responsabilidade na transformação das estruturas opressoras. A pouca densidade do grupo masculino, nesse sentido, sugere a permanência de disposições de masculinidade que evitam o diálogo e a autorreflexão sobre gênero, demandando estratégias mais intencionais e cuidadosas por parte da escola e da docência. Dessa forma, o relato de quarta equipe, embora breve, permite uma leitura sobre as ausências, resistências e desafios ainda enfrentados na promoção da coeducação e da equidade de gênero no espaço escolar.

A apresentação da quinta reportagem foi realizada de forma individual por um estudante da turma que, mesmo sendo autista, demonstrou grande comprometimento, autonomia e confiança ao compartilhar as ideias principais do texto “*A representatividade feminina no esporte ao longo dos anos*”¹⁹, publicado pelo Instituto Reação. Apesar de gaguejar em alguns momentos, o estudante manteve sua desenvoltura, não se deixando intimidar pelo desafio da exposição oral. Articulando de maneira clara os principais pontos da reportagem, revelando não apenas domínio do conteúdo, mas também sensibilidade frente às desigualdades de gênero e raça abordadas no material. A turma, por sua vez, escutou atentamente, demonstrando respeito, acolhimento e reconhecimento da importância de sua fala.

O estudante iniciou sua fala explicando que, nos primeiros Jogos Olímpicos da era Moderna, em 1896, as mulheres não podiam competir, por serem consideradas inaptas para práticas esportivas, reforçando estereótipos de gênero que marcaram o início do esporte moderno. A reportagem, segundo relatada, menciona a trajetória de luta das mulheres por representatividade no esporte, que ao longo do século XX, conquistou gradualmente espaços e direitos de participação. O estudante destacou ainda a história da judoca Rafaela Silva, enfatizando que, sendo uma mulher negra e periférica, ela sofreu vários preconceitos, tanto por sua condição social quanto por sua cor, mas ainda assim conquistou a medalha de ouro nos Jogos Olímpicos do Rio, em 2016. Sua vitória, conforme pontuado, inspirou milhares de jovens mulheres brasileiras, mostrando que a presença feminina no esporte é também uma forma de

¹⁹Disponível em: https://institutoacao.org.br/representatividade-feminina-no-esporte/?gad_source=1&gad_campaignid=6674220459&gbraid=0AAAAADLxHPJZhLdGYKML3nq5eqgKu7iF0&gclid=Cj0KCQiA7-rMBhCFARIsAKnLKtBoDzSnWxuJ_VjWcEM_8JeOzBzixkbKEstb41bPRA4rqmBYuYDp_DgaAnrUEALw_wcB.

resistência.

Esse momento da aula evidenciou, conforme argumenta hooks (2017), que a sala de aula pode e deve ser um espaço de escuta, de partilha e de valorização das diferenças, em que cada sujeito é reconhecido em seu poder e dignidade. O gesto do estudante, ao se colocar diante dos colegas e apresentar com firmeza e envolvimento, também dialoga com o que Paulo Freire (1996) defende como prática educativa libertadora, um processo que se dá no encontro entre sujeitos, que parte da realidade viva e que promove autonomia, criticidade e diálogo.

A construção coletiva do conhecimento, quando pautada na escuta, no acolhimento e na valorização da diversidade, se fortalece e se transforma em um processo mais significativo para todos e todas. A fala do estudante — articulada, sensível e potente — reafirma a importância de que todos e todas tenham espaço e oportunidade de expressão, especialmente em um ambiente que se propõe democrático e comprometido com a justiça social.

O sexto grupo, formado exclusivamente por meninos, apresentou a reportagem intitulada “*Presença de mulher no esporte cresce, mas o preconceito não diminui*”²⁰, publicada no site da TV Brasil. A escolha do material permitiu um panorama abrangente sobre os avanços da presença feminina no esporte brasileiro e, ao mesmo tempo, sobre os obstáculos persistentes relacionados à desigualdade de gênero, à falta de reconhecimento e ao preconceito estrutural enfrentado ainda por atletas mulheres.

Durante a apresentação, um dos estudantes iniciou destacando que, conforme apontado na reportagem, apesar do aumento da participação das mulheres no esporte, o preconceito ainda persiste como uma realidade evidente. Ele comentou: “*Então você vê que tem um preconceito bem grande assim quando é no esporte, no futebol*”, sinalizando que a maior presença feminina nem sempre vem acompanhada de respeito e equidade. Essa observação é crucial para compreender como o machismo se estrutura e se mantém nos espaços esportivos. O estudante ainda ressaltou a fala da socióloga Nathália Ziê, mencionada na reportagem, que afirma: “*Essa recusa que ainda existe da mulher dentro do esporte faz parte do contexto sócio-histórico no qual as mulheres foram designadas ao espaço privado*”, evidenciando que o preconceito atual é sustentado por uma herança histórica de exclusão e subordinação das mulheres.

O grupo apresenta destaque para o caso da jogadora Marta, enfatizando a disparidade de reconhecimento e valorização em relação aos jogadores homens. Segundo os dados apresentados, Marta superou Pelé em número de gols pela seleção brasileira, marcando 98

²⁰ Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/esportes/presenca-de-mulheres-no-esporte-cresce-mas-preconceito-nao-diminui>.

contra os 95 do ídolo masculino. Ainda assim, ela – como tantas outras atletas – sofre com a falta de patrocínio, visibilidade e apoio. Essa desigualdade é resultado de uma estrutura esportiva e midiática que ainda privilegia os corpos masculinos como legítimos representantes da excelência esportiva, invisibilizando conquistas femininas (Goellner, 2005).

Outro momento da apresentação abordou o caso da árbitra Jéssika Cheverria (Mato Grosso do Sul). Após expulsar um jogador por comportamento inadequado, ela foi ofendida com frases como “vai lavar a louça”, expressão que busca reduzir a mulher ao espaço doméstico e deslegitimá-la em uma função de autoridade no esporte. Esse tipo de ataque evidencia a resistência patriarcal à presença de mulheres em posições de protagonismo e liderança em espaços historicamente masculinizados, operando por meio de humilhação pública e violência simbólica, como problematiza hooks (2018).

A equipe também trouxe o exemplo da atleta Edneia Camargo, praticante de kung fu wushu desde os sete anos de idade, que coleciona títulos importantes – como o de campeã panamericana e hexa campeã brasileira – mas que afirma que o preconceito parte, principalmente, da sociedade e não das pessoas do meio esportivo. Essa fala evidencia que o machismo atravessa as práticas sociais para além das instituições esportivas, operando em camadas culturais e simbólicas que alimentam estereótipos de gênero, como já discutido por Louro (1997).

Um aspecto relevante apontado pelo estudante foi uma referência histórica ao fato de que, em diferentes contextos, mulheres precisaram mentir sobre sua identidade de gênero para competir. Ele também destacou que, durante anos, houve uma lei no Brasil que proibia a prática do futebol por mulheres – uma informação já relatada em outras reportagens comprovadas, mas que ganha força ao ser resgatada em diferentes momentos do encontro. O estudante concluiu: *“Isso tem a ver com a nossa cultura, ou seja, a nossa cultura que é machista”*.

Ainda que a apresentação tenha sido liderada por um único membro e os demais do grupo tenham se mantido em silêncio, o relato revelou pontos importantes da reportagem. A participação trouxe reflexões relevantes sobre as dificuldades enfrentadas pelas mulheres no esporte e sobre os marcadores históricos e sociais que sustentam a desigualdade de gênero no Brasil. Como argumenta Freire (1996), é no exercício da escuta e do diálogo que emergem possibilidades de transformação, quando sujeitas e sujeitos são provocadas e provocados a pensar criticamente a realidade, ainda que a partir de um breve relato, inicia-se o processo de conscientização.

O momento do compartilhamento das discussões foi uma grande surpresa para a

professora-pesquisadora, revelando avanços na participação e no envolvimento da turma. Logo no início, a estudante que estava participando pela primeira vez levantou a mão espontaneamente para falar, compartilhando suas impressões com clareza e demonstrando reflexões maduras sobre a imagem analisada. Esse gesto evidencia como um ambiente dialógico e acolhedor possibilita a expressão ativa e a construção do conhecimento de forma compartilhada, conforme destaca Freire (1996), ao afirmar que a educação precisa ser um processo de escuta e valorização das experiências dos sujeitos.

Outro aspecto que chamou a atenção foi a escuta atenta dos estudantes e das estudantes. Diferente dos encontros anteriores, marcados por dispersão e interrupções, a turma se manteve mais silenciosa e focada ao ouvir as apresentações. Esse comportamento sugere um amadurecimento coletivo na compreensão da importância da fala como um direito e do respeito à voz do outro, princípios centrais em uma educação libertadora (Freire, 1987).

Além disso, o número expressivo de estudantes que quis compartilhar suas percepções demonstrou que as atividades conseguiram despertar um interesse genuíno e um desejo de expressão, favorecendo a democratização da palavra no grupo. Praticamente todas as duplas e grande parte dos grupos na segunda atividade pediram para falar, contrastando com os encontros anteriores, nos quais o silenciamento da turma era mais evidente. Esse avanço reforça a ideia de que o ato de falar e ser ouvido ou ouvida está intrinsecamente ligado ao empoderamento do sujeito na construção do conhecimento (Freire, 2005).

A maior participação observada nesse momento revela que o grupo está se apropriando do espaço de discussão de maneira mais ativa e consciente, compreendendo a importância da troca coletiva e do respeito às diferentes perspectivas. A escuta qualificada, o desejo de expressar opiniões e a valorização do que foi compartilhado pelos colegas e pelas colegas são indicadores do fortalecimento de uma cultura dialógica, na qual o conhecimento não é imposto, mas construído coletivamente pela problematização da realidade vivida (Freire, 1987).

Esse cenário reforça que a prática pedagógica adotada está contribuindo para o desenvolvimento da autonomia das estudantes e dos estudantes, estimulando-os a se posicionarem criticamente e a enxergarem o encontro como um espaço de pertencimento e construção mútua do saber. Como ressalta Freire (1996), a educação libertadora se dá na interação e no diálogo, possibilitando que os sujeitos se reconheçam como participantes ativos na transformação da realidade. A experiência vivida nesse encontro reafirma a importância de práticas pedagógicas que promovam a reflexão, o debate e a escuta, consolidando uma educação verdadeiramente participativa e transformadora.

A atividade final do encontro foi idealizada com o propósito de consolidar os aprendizados trabalhados até o momento, promovendo a criatividade dos estudantes por meio da elaboração de campanhas educativas contra o preconceito no esporte. Contudo, diante das limitações do tempo disponível, a professora-pesquisadora optou por reorganizar a dinâmica, direcionando a produção do material para ser realizado ao longo da semana, dentro da própria escola, que funciona em tempo integral.

O contexto da escola de tempo integral se mostrou favorável à reformulação da proposta. O fato de os estudantes permanecerem na instituição durante todo o dia amplia as possibilidades de aprofundamento, engajamento e continuidade do trabalho. Essa configuração proporciona um ambiente útil para a cooperação, o exercício da autonomia e a construção coletiva, uma vez que os estudantes podem se reunir com mais tranquilidade para discutir ideias, distribuir tarefas e explorar diferentes linguagens para transmitir a mensagem de suas campanhas.

Ao invés de limitar a produção a um único momento, essa abordagem amplia o potencial educativo da atividade, permitindo que o processo de aprendizagem se desenvolva de forma mais orgânica e significativa. A campanha, assim, deixa de ser uma atividade pontual e ganha status de projeto em construção, com potencial de reverberação no cotidiano escolar. Em um espaço de convivência contínua, como é o caso das escolas de tempo integral, temas como equidade de gênero e combate ao preconceito no esporte podem ser planejados com maior profundidade, envolvendo múltiplos sujeitos e fortalecendo uma cultura escolar pautada pelo respeito, diálogo e justiça social.

Foi proposto que os grupos se reunissem em momentos disponíveis dentro da rotina escolar e apresentassem seus trabalhos no próximo encontro. Para garantir autonomia no processo, os grupos foram formados por afinidade, com até seis integrantes. Cada grupo poderia escolher entre diferentes formatos de campanha, explorando diversas formas de expressão, como:

- Cartazes, para serem fixados nos corredores da escola.
- Campanhas digitais, com postagens para redes sociais, hashtags e mensagens motivacionais.
- Frases de impacto, acompanhadas de ilustrações ou colagens sobre o tema.
- Esquetes, vídeos, desenhos ou pinturas, incentivando expressões artísticas como forma de sensibilização.

A professora-pesquisadora deixou as cartolinas disponíveis com o líder da turma, permitindo que aqueles e aquelas que optassem por cartazes tivessem acesso ao material

necessário. Além disso, ressaltou que os estudantes e as estudantes tinham total liberdade para explorar outros formatos, incentivando uma abordagem criativa e personalizada para cada proposta.

No próximo encontro, cada grupo apresentará sua proposta para a turma, explicando a ideia central de sua campanha e como ela pode contribuir para a desconstrução de estereótipos no esporte. Além de compartilhar as reflexões construídas, espera-se que os materiais possam ser expostos na escola, ampliando a sensibilização e promovendo um diálogo contínuo sobre equidade de gênero e inclusão no esporte.

O encerramento dessa atividade marcará não apenas a conclusão do encontro, mas também a possibilidade de continuidade das discussões dentro do ambiente escolar. A experiência propiciada por essa campanha reforça a importância de envolver os estudantes em processos de aprendizagem ativa, em que suas vozes, experiências e criatividade são valorizadas na construção de um ambiente mais inclusivo e respeitoso.

As atividades de análise das imagens e das reportagens promoveram um primeiro contato mais estruturado dos estudantes e das estudantes com as desigualdades de gênero presentes no esporte. A partir das reflexões suscitadas por essas vivências, foi possível perceber uma ampliação da consciência crítica sobre como diferentes modalidades esportivas, e não apenas o futebol, ainda são atravessadas por estigmas, preconceitos e barreiras históricas que excluem ou desvalorizam a participação feminina. Conforme discutem Goellner (2005) e Mourão (2017), tais desigualdades não se originam de diferenças naturais entre homens e mulheres, mas são construídas historicamente por meio de práticas sociais, culturais e institucionais que reforçam a ideia de que certos esportes pertencem ao universo masculino.

As reportagens e imagens foram fundamentais para abrir a reflexão, funcionando como disparadores de debates e permitindo que os estudantes e as estudantes identificassem diversas formas de exclusão, deslegitimação e resistência de atletas que desafiaram as normas de gênero no esporte. No entanto, esse momento ainda representa uma etapa introdutória, uma espécie de descortinamento das mazelas que, muitas vezes, permanecem silenciadas sob a superfície da cultura esportiva. O aprofundamento crítico dessas questões será fundamental nos próximos encontros.

As apresentações foram realizadas de forma voluntária, com a professora-pesquisadora incentivando a participação ativa dos grupos. A cada nova exposição, a pergunta "Quem gostaria de apresentar?" era lançado ao grupo, e os estudantes se manifestavam levantando a mão ou verbalizando sua disposição em compartilhar o que havia lido e compreendido. Esse

formato buscou valorizar a autonomia dos estudantes e das estudantes, respeitando o ritmo e o interesse de cada equipe, ao mesmo tempo em que fomentava o protagonismo juvenil no processo educativo.

Durante as exposições, a professora-pesquisadora apresentou uma escuta atenta e acrescentava alguns pontos apenas ao final de cada fala, com comentários breves que buscaram ampliar ou aprofundar as questões levantadas pelos grupos, sem interrupção ou direcionando a discussão de forma centralizadora. A intencionalidade foi preservar a influência das leituras e interpretações dos estudantes, valorizando suas percepções iniciais como ponto de partida para futuras problematizações mais densas.

Enquanto os grupos realizavam as leituras e as discussões, a professora circulava pela sala, observando, escutando e, quando necessário, auxiliando os estudantes e as estudantes. Essa mediação ajudou a acompanhar de perto os diferentes níveis de envolvimento e compreensão dos grupos, além de captar nuances importantes sobre as interações e os sentidos que vêm sendo destacados aos conteúdos apresentados.

Durante um momento de intervalo entre as atividades, a professora-pesquisadora aproveitou a oportunidade para conversar com o estudante que, no encontro anterior, não participou da prática na quadra. A intenção foi compreender melhor suas necessidades e escutar sua perspectiva. O estudante, que possui laudo de autismo, explicou que, na ocasião, estava adoentado e não se sentia bem fisicamente, razão pela qual pediu para permanecer na sala de aula. Apesar de sua ausência na atividade específica, ele ressaltou que costuma gostar das aulas práticas e que, sempre que possível, participe com interesse.

Uma conversa tranquila e acolhedora, revelando a importância de criar espaços de escuta ativa e respeito às individualidades. Posteriormente, uma estudante revelou que há dois colegas na turma com laudo de autismo, mas que essa informação não foi diretamente abordada com os próprios estudantes. Segundo ela, a gestão escolar optou por comunicar apenas à turma sobre a chegada dos colegas, sem mencionar o diagnóstico na presença deles, a fim de evitar qualquer tipo de constrangimento ou exposição indesejada. A orientação foi respeitar o tempo e o desejo de cada um sobre se e quando gostariam de compartilhar essa informação com os demais.

O segundo estudante com laudo, de perfil mais introspectivo, participou das atividades em sala de forma silenciosa. Foi observado que ele esteve tranquilo durante todo o encontro, tendo composto equipe com dois colegas em um dos grupos formados. No entanto, não chegou a realizar a leitura da reportagem atribuída ao grupo. A professora-pesquisadora não conseguiu

estabelecer um diálogo mais próximo com ele neste momento, mas manteve a observação atenta e respeitosa de sua presença e interação no espaço.

Essas situações reforçam a importância de práticas pedagógicas pautadas pela inclusão, pelo cuidado e pela escuta individualizada. Reconhecer as especificidades de cada estudante e respeitar seu ritmo de participação são atitudes fundamentais para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e equitativo, onde todos e todas possam se sentir pertencentes e valorizados e valorizadas em sua singularidade.

Dessa forma, compreende-se que as atividades deste encontro, tanto a análise das imagens quanto das reportagens, abriram caminhos para reflexões importantes, mas que ainda carecem de aprofundamento teórico e crítico. As questões trazidas pelos grupos revelaram um campo fértil para avançar na discussão sobre estereótipos, preconceitos e exclusões no universo esportivo, bem como sobre as possibilidades de resistência e transformação.

Nos próximos encontros, serão necessários retomar essas temáticas, tensionar os discursos naturalizados e estimular a construção coletiva de outras formas de compreender e vivenciar o esporte, mais igualitárias, inclusivas e sensíveis à diversidade. Assim, uma experiência vívida até aqui se fortalece como um processo em construção contínua, com potencial formativo e emancipador.

DIÁRIO DE CAMPO DO ENCONTRO 05 - DIA – 26.03.2025

Estereótipos de Gênero e Preconceito no Esporte

O 5º encontro com a turma da 3ª série do Ensino Médio, previsto inicialmente para ocorrer na segunda-feira, dia 24/03, precisou ser remarcado devido ao recesso escolar, que se estendeu ao longo da segunda-feira em virtude do feriado da Carta Magna, celebrado no dia 25/03. A professora-pesquisadora, em diálogo com a coordenação pedagógica da escola, conseguiu reagendar a atividade para a terça-feira, 26/03, no horário das 15h às 16h40. A aula foi realizada na sala de aula, com o apoio da televisão da escola para a socialização dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes e pelas estudantes.

A comunicação com a turma foi feita por meio do líder de sala, com quem a professora-pesquisadora mantém contato direto. Esse canal tem sido fundamental para a partilha de informações e encaminhamentos, funcionando como uma via de mão dupla, na qual a turma também pode tirar dúvidas e enviar recados coletivos sempre que necessário.

Compareceram à atividade 36 estudantes. O momento foi dedicado à apresentação das

campanhas educativas sobre a equidade de gênero no esporte, propostas no encontro anterior. No entanto, apenas três equipes conseguiram concluir a atividade. Esse dado revela algumas das dificuldades enfrentadas pelos estudantes em realizar tarefas fora do horário regular de aula, especialmente por se tratar de uma escola de tempo integral. A carga horária extensa e os compromissos diários dentro da escola acabam dificultando a dedicação a atividades extraclasse que não estejam diretamente vinculadas às disciplinas regulares.

Além disso, houve uma falha de comunicação entre os estudantes e o professor regente. Parte da turma relatou que buscou confirmação com o docente sobre a possibilidade de utilizar as atividades realizadas no projeto como uma das notas do componente de Educação Física. Segundo os estudantes, o professor respondeu que não haveria atribuição de nota, o que desmotivou alguns grupos a concluir a proposta. No entanto, havia um acordo prévio entre a professora-pesquisadora e o professor regente de que seria possível registrar uma nota parcial como forma de estimular a participação dos estudantes no desenvolvimento das campanhas.

Essa situação será rediscutida com o professor e a coordenação pedagógica na próxima segunda-feira, para que se possa esclarecer o equívoco, alinhar as expectativas e evitar novos desencontros. Ainda assim, as apresentações que ocorreram revelaram o compromisso e a sensibilidade dos estudantes e das estudantes diante da temática, mostrando que, mesmo diante dos desafios, há engajamento e disposição para refletir criticamente sobre a equidade de gênero no contexto esportivo.

A professora-pesquisadora iniciou o encontro com uma saudação calorosa, desejando boa tarde a todas e a todos os presentes e agradecendo, de forma respeitosa e reconhecida, à professora da disciplina que gentilmente cedeu sua aula para a continuidade do projeto de pesquisa. Demonstrando cuidado com o vínculo construído com a turma, perguntou como os estudantes estavam, acolhendo as respostas com atenção. Em seguida, propôs que o grupo pudesse construir coletivamente uma breve memória do encontro anterior.

Prontamente, dois ou três estudantes se dispuseram a lembrar os principais momentos da última aula, mencionando as apresentações das campanhas educativas, as discussões que surgiram nos círculos de diálogo e os desafios enfrentados em grupo. Esse momento inicial favoreceu a retomada do processo de aprendizagem de forma dialógica e afetiva, fortalecendo o protagonismo dos estudantes e das estudantes, como sujeitos e sujeitas ativos e ativas na construção do conhecimento, conforme defendido por Freire (1996).

Após esse momento inicial de acolhimento e retomada, teve início a etapa de socialização das campanhas educativas elaboradas pelos estudantes. As equipes que

conseguiram concluir a atividade apresentaram suas propostas à turma, e essas produções, bem como os diálogos que delas emergiram, serão relatadas a seguir.

As discussões realizadas a partir das apresentações das campanhas educativas elaboradas pelos estudantes revelaram reflexões profundas sobre a equidade de gênero no esporte, enraizadas nas vivências, percepções e inquietações do próprio grupo. As campanhas “Mulheres podem tudo no esporte”, “Esporte é coisa de mulher, sim!” e “Lance como uma mulher” foram o produto de um processo educativo que, inspirado na pedagogia freireana (Freire, 1996), prioriza a escuta, o diálogo, o reconhecimento da realidade concreta dos aprendentes e a construção coletiva de significados. Esse momento marcou não apenas o fechamento de um ciclo de reflexões, mas também a abertura para novas compreensões e compromissos com uma Educação Física mais equitativa, democrática e acolhedora.

Durante os círculos dialógicos que acompanharam as apresentações, a escuta foi mobilizada como prática pedagógica, permitindo que os estudantes compartilhassem ideias, sentimentos, dúvidas e incômodos. No entanto, o processo revelou também os desafios desse tipo de abordagem, especialmente quando emergiram conflitos ou posicionamentos divergentes. Em alguns momentos, houve tentativas de interrupção, disputas pela fala ou mesmo ruídos na comunicação. Nesses casos, a professora-pesquisadora precisou intervir para garantir o respeito mútuo, reforçando que “não existe certo ou errado, mas diferentes pontos de vista que precisam ser acolhidos e escutados”. Essa mediação foi essencial para manter o diálogo como fio condutor do processo educativo, evitando que os debates se tornassem ataques pessoais e reafirmando o espaço da sala como lugar de construção coletiva e não de julgamento.

As campanhas produzidas trouxeram mensagens potentes. A primeira, “Mulheres podem tudo no esporte” (Figura 11), apresentou imagens de mulheres em ação, jogando futebol, praticando boxe, correndo. O grupo utilizou cores contrastantes, frases afirmativas e ícones visuais para romper com a ideia de fragilidade que historicamente marcou o corpo feminino no esporte (Goellner, 2005). A imagem evidenciou que, para além de slogans, o empoderamento se expressa na ocupação simbólica e concreta de espaços. “A gente quis mostrar que a mulher pode estar em qualquer lugar do esporte, que não tem esse negócio de lugar de homem e de mulher”, disse uma das estudantes, em tom de afirmação.

Figura 11 - Campanha "Mulheres podem tudo no esporte"



Fonte: Elaborado pelos alunos e pelas alunas participantes da pesquisa (2026).



Fonte: Elaborado pelos alunos e pelas alunas participantes da pesquisa (2026).

A segunda campanha, “Esporte é coisa de mulher, sim!” (Figura 12), apostou em uma abordagem mais direta e inclusiva. A imagem de uma mulher gorda levantando peso,

acompanhada da frase “Mulher, não tenha vergonha!”, tocou temas como gordofobia, autoestima e o direito de todos os corpos à prática esportiva. A estudante que apresentou comentou: “A gente quis mostrar que toda mulher pode praticar esporte, mesmo que não tenha o corpo que as pessoas dizem que é o certo. Porque o certo é se sentir bem”. A campanha amplia o debate de gênero ao incluir também a crítica aos padrões estéticos excludentes que atravessam a vivência corporal no contexto escolar (Bento, 2017), mostrando como as opressões se interseccionam de maneira complexa e impactam o acesso e a permanência das mulheres nos esportes.

A terceira campanha, “Lance como uma mulher” (Figura 13), foi apresentada em formato de slides. A campanha propôs uma ressignificação da frase “jogar como uma menina”, tradicionalmente usada como insulto, transformando-a em símbolo de empoderamento. Uma das estudantes afirmou: “A ideia era fazer as pessoas pensarem antes de falar. Porque tem frase que parece boba, mas machuca e desmotiva. E a gente quis dizer que jogar como uma mulher é algo forte, é algo bom”. Essa produção articulou bem o uso de linguagem e a crítica social, mostrando que os estudantes e as estudantes se apropriaram dos recursos disponíveis para construir mensagens que dialogam com seu tempo e com sua comunidade.

Figura 13 - Campanha “Lance como uma mulher”





Fonte: Elaborado pelos e pelas alunas participantes da pesquisa (2026).

Os círculos dialógicos foram fundamentais para ampliar essas discussões. Houve momentos de escuta sensível, mas também de tensões, especialmente quando se trataram questões de corpos fora do padrão ou da participação de homens e mulheres em esportes de contato. Um estudante compartilhou: *“Eu tenho medo de machucar alguma colega num esporte mais pesado, tipo jiu-jitsu. E se ela se machuca e diz que foi assédio?”*. A fala, apesar de carregada de insegurança, abriu espaço para uma discussão ética sobre cuidado, respeito e construção de relações mais igualitárias. Outra estudante afirmou: *“Se respeitarmos uns aos outros e tivermos cuidado, dá certo sim”*. Essa troca evidenciou que o diálogo, mesmo quando atravessado por tensões, pode ser espaço de escuta transformadora e construção de novas compreensões.

Por outro lado, houve também situações de resistência mais explícita, como a provocação feita por uma estudante ao questionar a presença de professores de Educação Física com corpos que *“não pareciam de atleta”*. Essa fala, marcada por um ideal estético de desempenho, foi acolhida pela professora-pesquisadora sem julgamento, mas com questionamentos que permitiram a problematização. *“O que nos faz um bom professor ou uma boa professora de Educação Física? É o corpo? É o conhecimento? É o jeito como trata os alunos e alunas?”*, perguntou ela. A mediação buscou desconstruir, de forma dialógica, os estigmas sobre imagem corporal e competência profissional, conforme propõe Freire (1996), para quem a educação deve desafiar os discursos dominantes e ampliar os horizontes de

compreensão do mundo.

As campanhas, mesmo em processo de construção, revelaram criatividade, criticidade e envolvimento. A proposta de finalizá-las com apoio de professores e professoras de outras áreas, como Língua Portuguesa, foi não chegou a ser discutida pelos estudantes e representa uma possibilidade concreta de interdisciplinaridade e engajamento coletivo. Além disso, a ideia de ampliar a campanha para o restante da escola reforça a potência de um projeto que, ao partir da Educação Física, transcende seus limites e se posiciona como um projeto político-pedagógico mais amplo.

Ao considerar as falas e interações dos estudantes e das estudantes, é possível perceber que os desafios da escuta também envolvem saber lidar com o conflito, com o desconforto e com a diferença. A prática do diálogo, nesse contexto, exige paciência, empatia e a disposição para não levar os debates para o lado pessoal. Como afirma bell hooks (2017), o processo educativo comprometido com a transformação precisa abraçar os afetos, os erros e os reposicionamentos como parte do caminho. Ao promoverem campanhas que questionam normas e desafiam preconceitos, os estudantes não apenas aprenderam sobre gênero no esporte, mas também vivenciaram uma prática educativa que aposta na autonomia, no protagonismo e na esperança.

Na última etapa foi realizado um círculo dialógico com o objetivo de aprofundar os debates iniciados nas apresentações das campanhas e nos encontros anteriores. Retomando os temas recorrentes nas reportagens analisadas, como exclusão institucional, preconceito intergeracional, representatividade, invisibilização de mulheres negras e estratégias de resistência, a professora-pesquisadora propôs que os estudantes e as estudantes se organizassem em pequenos grupos de livre escolha. Formaram-se duplas, trios, quartetos e até sextetos, de maneira espontânea, respeitando os vínculos de afinidade entre os participantes e as participantes.

Cada grupo recebeu suas perguntas orientadoras. As questões traziam reflexões sobre diferentes aspectos da experiência vivenciada, as formas de preconceito presentes nas reportagens e campanhas; as consequências do preconceito no esporte para meninas, mulheres negras e outros grupos marginalizados; o papel das leis, das campanhas e das atitudes cotidianas no enfrentamento do preconceito; e, ainda, questões mais subjetivas e afetivas, como: “Que mensagem vocês esperam que a escola receba com essa campanha?”, “O que vocês sentiram ao criar essa proposta?”, “Como foi o processo de criação da campanha do grupo?”, “O que vocês acham que precisa mudar na escola para ter mais respeito com as meninas no esporte?”

e “Como outras pessoas da escola (alunos e alunas, professores e professoras, gestores e gestoras) podem ajudar nessa campanha?”.

Essas perguntas buscaram articular pensamento crítico e afetividade, abrindo espaço para que os estudantes refletissem não só sobre o conteúdo temático, mas também sobre o processo criativo e seus próprios posicionamentos diante da temática. A dinâmica favoreceu trocas significativas entre os grupos, permitindo que os aprendentes se escutassem e se reconhecessem em suas diversidades e experiências, em consonância com a pedagogia freireana (Freire, 1996), que valoriza o diálogo como prática humanizadora e emancipatória.

Embora a última questão não tenha sido debatidas coletivamente por falta de tempo, cada equipe foi orientada a registrar suas respostas no portfólio pessoal. Essa proposta visou assegurar que todos e todas pudessem refletir sobre as dimensões subjetivas da atividade e dar continuidade ao processo formativo de maneira autônoma e integrada às suas vivências escolares.

A partir da transcrição das respostas dos estudantes e das estudantes durante o círculo dialógico do 5º encontro, foi possível identificar a emergência de importantes reflexões sobre a temática da equidade de gênero no esporte escolar. As questões debatidas pelos grupos, mediadas pela professora-pesquisadora, abrangeram desde os impactos do preconceito até os desafios da escuta e da participação coletiva, evidenciando a potência pedagógica dos círculos freireanos como espaço de diálogo, escuta e conscientização crítica (Freire, 1996).

Quando questionados sobre as formas de preconceito presentes nas reportagens e campanhas, os estudantes apontaram situações como a *gordofobia*, a exclusão de meninas por não se enquadrarem nos padrões de beleza, a ideia de que determinados esportes são exclusivamente masculinos e a desvalorização de mulheres com corpos fora dos padrões. Um dos estudantes observou: “*Tem menina que quer jogar futebol, mas tem medo de ser julgada. Parece que ainda tem muita coisa que é só para homem*”. Esse relato reforça a permanência de estereótipos de gênero na cultura esportiva escolar e as barreiras simbólicas que ainda precisam ser superadas.

Sobre as consequências do preconceito no esporte, foi mencionado que muitas meninas desistem do sonho de seguir em determinadas modalidades por conta das críticas constantes e do julgamento dos colegas. “*A pessoa acaba desistindo do maior sonho por medo ou por causa de piadinhas*”, afirmou um estudante, ressaltando como o preconceito afeta a autoestima e a permanência no esporte. A fala revela como o preconceito se configura como um mecanismo de exclusão subjetiva e institucional.

Ao refletirem sobre o papel das leis e campanhas no enfrentamento das desigualdades, os estudantes demonstraram compreensão de que, apesar de necessárias, essas estratégias precisam ser acompanhadas de atitudes cotidianas e mudanças culturais. *“As campanhas ajudam, mas só funcionam se a pessoa realmente quiser mudar”*, disse um estudante, sinalizando para a importância do engajamento individual e coletivo. A professora complementou esse ponto, destacando que *“a transformação vem também das atitudes dentro da escola, nos pequenos gestos”*, retomando os fundamentos freireanos de transformação social a partir da prática educativa.

Questões mais subjetivas também foram abordadas com sensibilidade. Ao serem questionados sobre o que sentiram ao criar suas campanhas, um grupo expressou orgulho por ter realizado um bom trabalho: *“A gente ficou feliz e orgulhoso por mostrar que mulher pode sim”*. Outro estudante afirmou que o processo foi desafiador, especialmente para expressar como ele enxerga o papel das mulheres no esporte: *“Foi difícil mostrar como a gente vê as mulheres, mas aprendemos muito”*. Essas falas revelam a potência formativa do processo criativo como ferramenta de conscientização e expressão crítica.

As campanhas também provocaram reflexões sobre a própria escola. Em resposta à pergunta *“O que precisa mudar na escola para ter mais respeito com as meninas no esporte?”*, um grupo sugeriu: *“Tem que ter mais jogos mistos, mais vivência junto. Assim, um entende o outro”*. Outro estudante apontou a necessidade de apoio dos colegas e professores para que as meninas se sintam seguras para participar, reforçando a importância de um ambiente escolar acolhedor e equitativo.

Por fim, no debate sobre o envolvimento e a participação, foi destacado que o diálogo precisa ser uma *“via de mão dupla”*. Um dos estudantes afirmou: *“Não adianta eu querer falar se o outro não quiser escutar”*, colocando em evidência os desafios da escuta ativa e do respeito mútuo, que são pilares dos círculos dialógicos freireanos. A professora interveio em momentos de tensão — como quando um aluno sugeriu o uso da violência para enfrentar o preconceito — reafirmando com firmeza: *“A violência não é uma opção aqui na escola. O que estamos construindo é um espaço de escuta e respeito”*.

Em suma, as reflexões demonstram que os estudantes e as estudantes não apenas compreendem as diversas formas de exclusão presentes no esporte, mas também se mostram abertos e abertas a construir alternativas, desde que estimulados e estimuladas por uma pedagogia que valoriza sua voz e vivência. Essa experiência reforça a perspectiva de bell hooks (2017) de que a educação deve ser um espaço de conscientização, cuidado e transformação

social. A criação e apresentação das campanhas, somadas à escuta nos círculos dialógicos, foram momentos significativos de aprendizagem crítica, nos quais se pôde tensionar discursos normativos e vislumbrar caminhos para a construção de uma escola mais justa e inclusiva.

DIÁRIO DE CAMPO DO ENCONTRO 06 - DIA – 31.03.2025

Frisbee – Entre Lançamentos e Reflexões: Gênero em Jogo

O sexto encontro da pesquisa foi realizado na manhã de segunda-feira, dia 31 de março de 2025, no horário das 9h às 10h40, contando com a participação de 33 estudantes. A proposta teve o objetivo de vivenciar uma prática corporal colaborativa que favorecesse a inclusão de meninos e meninas em situação de equidade, ao mesmo tempo em que se aprofundava a reflexão crítica sobre as construções de gênero nas aulas de Educação Física. A proposta, fundamentada em princípios freireanos de diálogo, escuta e valorização dos saberes dos aprendentes, buscou também promover um momento de convivência respeitosa e de práticas pedagógicas emancipatórias.

No início do encontro, foi necessário retomar uma questão sensível envolvendo a não entrega das atividades por parte de alguns e de algumas estudantes. A justificativa apresentada anteriormente era de que o professor regente teria dito que não atribuiriam nota às tarefas vinculadas à pesquisa. No entanto, com o professor presente em sala nesta ocasião, o equívoco foi prontamente esclarecido. Ele afirmou categoricamente que não havia feito tal afirmação e reforçou que já havia conversado com a turma sobre isso na semana anterior. Reiterou, ainda, seu apoio à pesquisa e à sua relevância pedagógica, confirmando que as atividades entregues serão, sim, consideradas na composição da média do bimestre, com atribuição de um ponto para quem efetivamente participar.

Durante esse esclarecimento, o professor demonstrou estar visivelmente incomodado com a situação e declarou que, além do ponto adicional para quem entregar as atividades, quem não o fizer terá um ponto retirado da média. A afirmação, de caráter punitivo, causou certo desconforto, sobretudo pelo foco na penalização ao invés do incentivo à participação. A professora-pesquisadora optou por não intervir naquele momento, compreendendo que a reação do professor era fruto do desgaste gerado pelo episódio de descompromisso e da tentativa de parte da turma de transferir a responsabilidade pela não realização das tarefas. No entanto, refletiu internamente sobre a inadequação da lógica punitiva, principalmente considerando que a pesquisa tem caráter formativo e voluntário, fundamentada nos princípios da pedagogia

freireana, que valoriza o engajamento crítico e a autonomia dos sujeitos do processo educativo (Freire, 1996).

A atitude da turma ao tentar justificar a não entrega das atividades com base em uma informação sabidamente falsa revelou a necessidade de fortalecer no grupo valores como responsabilidade, ética e compromisso coletivo. Em outro momento oportuno, será importante retomar esse diálogo com o professor, buscando sugerir que a nota seja mantida como forma de reconhecimento e incentivo à participação, sem que haja punição para aqueles ou aquelas que, por diferentes razões, ainda não se engajaram. Como aponta Freire (1996), educar exige coerência entre discurso e prática, e deve promover um ambiente onde o erro seja oportunidade de reflexão, não de exclusão. O objetivo é construir uma cultura de responsabilização e diálogo, que favoreça o aprendizado e a transformação coletiva, e não o medo ou o afastamento.

Após os esclarecimentos iniciais e a retomada do compromisso com a participação nas atividades, a professora-pesquisadora deu início à proposta pedagógica do dia. O objetivo central da prática era proporcionar uma vivência colaborativa, que estimulasse a inclusão e o pensamento crítico sobre a equidade de gênero por meio da experimentação do *frisbee*, esporte de baixo custo e fácil adaptação.

A aula teve início com uma acolhida em forma de roda de conversa, conduzida pela professora-pesquisadora, que deu boas-vindas ao grupo e agradeceu a presença e participação contínua no processo investigativo. A partir do acolhimento, foi realizada uma contextualização breve da proposta do dia. Em seguida, a professora lançou a pergunta disparadora: “*Alguém aqui já jogou frisbee?*”, buscando identificar os conhecimentos prévios da turma. Nenhum estudante e nenhuma estudante havia tido contato anterior com o *frisbee*, o que provocou um momento de surpresa e despertou curiosidade. Alguns estudantes comentaram: “*Só vi em filme*” e “*Parece massa, nunca joguei*”, demonstrando abertura e interesse pela vivência.

Aproveitando o momento, foram apresentados dois *frisbees*, explicando suas características e mencionando rapidamente a possibilidade de substituição por tampas de balde, como uma forma criativa de adaptação em contextos com escassez de recursos. Nesse momento, foi destacada a importância da criatividade e do corpo em movimento, mais do que o uso de equipamentos padronizados.

Com o auxílio do quadro branco, a professora introduziu, de maneira simples e objetiva, as principais regras do jogo, não correr com o disco em mãos, o objetivo de marcar pontos ao receber o disco dentro da zona final, a impossibilidade de contato físico e a valorização do jogo limpo e da cooperação. Um dos pontos que mais chamou a atenção da turma foi o fato de o

frisbee não contar com árbitro — o que implica a necessidade de diálogo constante entre os participantes e as participantes para resolver conflitos e decidir jogadas. Essa característica do esporte foi destacada como um elemento importante para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade coletiva e da escuta ativa, valores alinhados à pedagogia freireana.

Em seguida, foram demonstradas algumas formas básicas de lançar e receber o *frisbee*, incentivando os estudantes a experimentarem movimentos com segurança e liberdade. Também foi desenhada a configuração de uma quadra no quadro, com a marcação dos espaços de ataque e defesa e a posição dos jogadores e jogadoras, fazendo uma analogia com o futsal, o basquete e o handebol, por se tratar igualmente de um jogo de invasão. Essa aproximação facilitou a compreensão da lógica do jogo e favoreceu a familiaridade com a dinâmica proposta.

Concluída a explanação teórica e os esclarecimentos iniciais, a turma foi convidada a se deslocar para a quadra da escola, onde a atividade prática teria continuidade. A expectativa era que, a partir da vivência corporal, os estudantes e as estudantes pudessem refletir sobre aspectos como cooperação, inclusão e respeito às diferenças de gênero no ambiente esportivo.

Na sequência, os estudantes se posicionaram na quadra da escola, onde se deu início à vivência prática com o *frisbee*. A professora pediu que a turma se organizasse em quatro filas, duas de frente para as outras duas, e propôs uma experimentação livre. Em duplas mistas, os estudantes foram convidados e convidadas a explorar os movimentos básicos de lançar e receber o *frisbee*, promovendo o contato inicial com o implemento e incentivando a interação entre diferentes colegas. Ao longo de aproximadamente 15 minutos, foram orientados e orientadas a trocarem de parceiros ou parceiras ao menos uma vez, estimulando a socialização, o respeito às diferenças e o rompimento com barreiras de gênero.

Durante esse primeiro momento de experimentação, observou-se o entusiasmo da turma, ainda que alguns estudantes demonstrassem dificuldade em controlar o disco nos primeiros lançamentos. A professora interveio com orientações simples, reforçando a ideia de que errar faz parte do processo de aprendizagem, e que o objetivo da atividade era experimentar, cooperar e aprender juntos e juntas. Esse momento inicial foi essencial para que os próprios aprendentes se apropriassem do manuseio do implemento, ajustando gradativamente a força necessária para que o *frisbee* chegasse com precisão às mãos do colega ou da colega. A cada tentativa, os estudantes passaram a compreender melhor a dinâmica de lançamento e recepção, respeitando o tempo do outro e acolhendo as diferenças nos gestos e movimentos.

Como prática de uma Educação Física emancipatória e freireana, o foco esteve no processo, e não na performance. Mais do que executar o movimento com perfeição, interessava

à proposta que os estudantes e as estudantes se envolvessem de forma ativa e reflexiva com a experiência corporal proposta, reconhecendo o *frisbee* como um meio de construção coletiva, cooperação e respeito mútuo.

Após essa etapa de experimentação, a professora-pesquisadora retomou com a turma os fundamentos básicos do *frisbee*. Utilizando a quadra como referência, explicou como se marca ponto (a área do gol do futsal foi adaptada como zona de pontuação), além de reforçar regras simples, como a de não correr com o disco, a necessidade de respeitar o colega ou a colega durante o jogo e a importância do trabalho em equipe. A turma acolheu com curiosidade o fato de que o *frisbee* é um esporte que não possui árbitro, e que todas as decisões são tomadas entre os próprios jogadores e jogadoras, com base no diálogo, na escuta e no respeito mútuo, valores centrais que dialogam com os princípios da equidade e com a ética do cuidado nas relações.

Durante a apresentação das regras básicas do *frisbee*, a professora-pesquisadora destacou que, além de não ser permitido correr com o disco em mãos, uma das regras fundamentais do jogo é que o jogador ou a jogadora que está com o *frisbee* não pode ser tocado ou tocada fisicamente por nenhum adversário ou adversária. Isso significa que não se pode tomar o disco das mãos de alguém, ele só pode ser interceptado no ar, durante o passe. Essa regra foi destacada como um dos aspectos que diferenciam o *frisbee* de outros esportes de invasão, justamente por reforçar o respeito à integridade do outro e o jogo limpo, sem contato físico agressivo.

Esses princípios reforçam a lógica de cooperação e confiança que sustenta o jogo, especialmente por ser uma modalidade sem a presença de árbitros ou árbitras, em que os próprios jogadores e jogadoras são responsáveis por garantir o cumprimento das regras. Ao chamar atenção para esses aspectos, buscou-se ampliar a reflexão sobre o papel do respeito mútuo e da ética nas práticas corporais, apontando que o esporte pode ser um espaço de construção de valores democráticos e de equidade, como propõe Freire (1996).

A professora-pesquisadora considera que essas características fazem do *frisbee* uma excelente ferramenta pedagógica para a construção de uma cultura esportiva mais justa, inclusiva e cooperativa, em que meninas e meninos compartilham responsabilidades e aprendem a resolver conflitos de maneira autônoma.

Na etapa seguinte, foi realizado o jogo misto em equipes, com duração aproximada de 20 minutos. A turma se dividiu em duas equipes equilibradas entre meninos e meninas, sendo estimulados e estimuladas a garantirem a participação de todos e de todas nas jogadas. O jogo foi organizado em quatro tempos de 5 minutos, com pequenas pausas entre eles para

reorientações e ajustes.

Durante o jogo, a professora observou e acompanhou os momentos de maior interação, incentivando que todos e todas fossem incluídos e incluídas nas estratégias e passes. Também aproveitou para reforçar que o objetivo não era a vitória, mas sim a experiência de cooperação, respeito e aprendizagem coletiva. Apesar de algumas dificuldades iniciais com as regras e com a dinâmica do jogo, aos poucos os estudantes foram se adaptando, mostrando empenho em jogar de forma colaborativa.

Alguns momentos exigiram mediações pontuais, principalmente para lembrar que o *frisbee*, por não ter juiz, depende da responsabilidade e do acordo coletivo — o que se mostrou um ponto de reflexão importante ao longo do jogo.

Durante uma pausa na vivência prática do *frisbee*, enquanto os estudantes se hidratavam, uma aluna se aproximou da professora-pesquisadora e, de maneira sincera e visivelmente preocupada, afirmou: “A professora deve estar detestando a nossa turma”. A afirmação, carregada de sensibilidade, evidenciou que os estudantes e as estudantes estavam refletindo sobre os acontecimentos do encontro anterior, especialmente em relação à justificativa utilizada por grande parte da turma para não entregar as atividades propostas, a alegação de que o professor regente teria informado que não atribuía nota à disciplina.

A atitude da aluna revela que há, sim, um vínculo afetivo sendo construído com a professora-pesquisadora, bem como um incômodo coletivo em relação à postura assumida por parte da turma. A professora-pesquisadora respondeu com acolhimento, reafirmando que não se tratava de “*detestar a turma*”, mas sim de reconhecer que certas posturas, como a falta de compromisso com a verdade, o deslocamento da responsabilidade e a tentativa de culpar terceiros ausentes, precisam ser refletidas e enfrentadas coletivamente. A reflexão sobre esses comportamentos será retomada em momento oportuno, com o intuito de fortalecer a ética da convivência, o respeito mútuo e a corresponsabilidade no grupo.

Além disso, o momento evidenciou tensões entre grupos da turma, especialmente entre algumas meninas que, em determinados momentos, demonstraram resistência às falas umas das outras, discordando de maneira ríspida ou tentando se sobrepor. Ainda que a proposta pedagógica freireana assegure a liberdade de expressão e o direito à fala, é preciso construir um ambiente em que o exercício do diálogo não seja confundido com disputa de poder ou desqualificação da opinião do outro. O espaço educativo deve ser, como defende Freire (1996), um lugar de construção coletiva, onde o diálogo se faz com respeito, escuta e compromisso com a verdade.

Essas situações, embora desafiadoras, são também potentes pedagogicamente. Elas revelam o processo real e vivo da formação crítica dos estudantes, que muitas vezes se dá em meio a contradições, desconfortos e reposicionamentos. Como aponta hooks (2017), o ato de ensinar envolve também afetos, ética e coragem para lidar com os conflitos sem silenciá-los, mas acolhendo-os como parte do caminho de transformação pessoal e coletiva. Nesse sentido, tanto a pergunta da aluna quanto as tensões observadas são indicativos de que os estudantes estão se implicando no processo, mesmo que ainda precisem amadurecer em relação ao compromisso ético com o grupo e com a aprendizagem.

A estudante que anteriormente havia afirmado ter conversado com o professor regente sobre a atribuição de nota, e cuja fala foi posteriormente desmentida pelo próprio professor em sala, demonstrou uma postura visivelmente desconfiada. Embora tenha iniciado a fala na aula anterior, outros colegas somaram-se a ela, corroborando a justificativa inverídica para o não cumprimento da atividade solicitada. No entanto, ao ser confrontada com os fatos e com a presença do professor regente, que reafirmou não ter feito tal afirmação, a estudante pareceu desconfortável.

Na aula prática de *frisbee*, ela optou por não participar, comunicando diretamente à professora-pesquisadora, de forma breve e evasiva, que “hoje não iria participar da aula”. Em seguida, saiu da sala antes mesmo que a turma se organizasse para a descida até a quadra. Sua ausência, nesse contexto, pode ser compreendida como uma forma de resistência diante da situação vivida anteriormente, e também como expressão de desconforto frente à responsabilização coletiva que se instaurou na turma.

Tal atitude aponta para a importância de desenvolver, no ambiente escolar, espaços de escuta e diálogo que favoreçam a autorreflexão e a responsabilização sem constrangimentos ou punições. Em uma perspectiva freireana, é essencial compreender que o erro pode ser oportunidade de aprendizado (Freire, 1996), desde que seja assumido com abertura ao diálogo e à reconstrução coletiva. Portanto, situações como essa reforçam a necessidade de se trabalhar, de forma sensível e pedagógica, com valores como honestidade, empatia, escuta e compromisso com a verdade, fundamentais para uma convivência ética e formativa.

Após a vivência prática na quadra, os estudantes retornaram à sala de aula para um momento final de partilha e escuta, organizado na forma de um círculo dialógico. O objetivo era possibilitar que pudessem expressar suas impressões sobre a experiência com o *frisbee* e refletir sobre os aspectos de equidade de gênero vivenciados na prática. De acordo com Paulo Freire (1996), o diálogo é uma via de construção coletiva de sentido, na qual aprendemos a

partir da escuta do outro, do respeito às diferenças e da problematização do mundo. Assim, o círculo foi conduzido como um espaço horizontal e aberto à expressão de sentimentos, aprendizados e críticas.

Logo no início da conversa, estudantes relataram que foi a primeira vez que tiveram contato com o *frisbee* e destacaram a novidade como algo positivo. Um deles comentou: “*Foi legal porque era algo novo*”. Outro acrescentou: “*Nunca tinha jogado, mas a minha dupla ganhou todos os jogos*” e outro disse: “*Poderia ser sempre assim*”. As falas foram marcadas por entusiasmo e leveza, revelando que a experiência prática despertou curiosidade e prazer pelo novo. Uma aluna, no entanto, mencionou seu receio: “*Só fiquei com medo de cair que nem a Bárbara*”, ao que a professora respondeu com acolhimento, reafirmando que cair faz parte do processo de aprendizagem e que o mais importante é o apoio mútuo. Esse momento foi posteriormente retomado pela professora-pesquisadora como pauta ética, “*Quando alguém cair, ao invés de rir, a gente pode perguntar se está tudo bem e oferecer ajuda*”.

A interação entre meninas e meninos também foi abordada. Algumas estudantes apontaram atitudes preconceituosas por parte de colegas do sexo masculino, como a fala de um garoto que teria dito: “*Tu não vai jogar bem, tu não vai ganhar*”. A aluna rebateu: “*E eu acabei ganhando!*”. A resposta firme revela não apenas a superação do estigma, mas também a reafirmação da competência feminina em um ambiente esportivo ainda permeado por resistências. Outra estudante complementou: “*Esses meninos são muito chatos*”. As reações, embora espontâneas, expressam tensões de gênero ainda presentes nas práticas escolares.

Por outro lado, o diálogo também revelou aspectos positivos da interação. “*Dá pra jogar com meninos e meninas juntos, tranquilo*”, disse um estudante. Outro destacou: “*Não tem contato, não tem confusão*”, evidenciando que a ausência de disputas físicas diretas contribuiu para uma convivência mais pacífica e colaborativa. A própria lógica do jogo, sem juiz, gerou discussões interessantes sobre o autocontrole e o respeito às regras. Um estudante relatou que, quando dois jogadores pegaram o disco ao mesmo tempo, resolveram a situação com um “*pedra, papel e tesoura*”, mostrando que é possível gerir conflitos de forma lúdica e pacífica. No entanto, nem todos os relatos foram tão positivos. Um grupo reclamou: “*Eles tavam roubando*”, e “*sem árbitro não funciona*”. Essas falas expõem os desafios da autorregulação e a resistência em lidar com regras coletivas sem imposição externa.

Em termos de aprendizagem técnica, os estudantes relataram ter compreendido aspectos importantes do jogo, “*Quem está com o disco não pode ser tocado*”; “*Não pode sair correndo com ele*”; “*Dá para jogar como no futsal, só que com disco e sem goleiro*”. Essas observações

mostram que a apropriação das regras foi significativa, especialmente quando os estudantes conseguiram fazer analogias com jogos já conhecidos, como o futsal, reforçando a proposta freireana de partir dos conhecimentos prévios (Freire, 1996).

Também foi possível identificar relatos de estudantes que, mesmo não participando da prática, observaram aspectos importantes. Uma aluna destacou: “*Não teve distinção de gênero. Jogaram juntos, meninas e meninos, interagiram*”. Outra observação foi: “*Dessa vez teve mais participação da turma do que da última vez*”. Um estudante resumiu: “*Achei bem legal a dinâmica*”. Esses depoimentos demonstram que mesmo a observação pode ser um espaço potente de aprendizagem, quando há escuta ativa e sensibilidade para captar os processos vividos pelo grupo.

Por fim, a professora-pesquisadora encerrou com uma provocação: “*O que podemos fazer para melhorar na próxima vez?*”. As respostas foram variadas, mas uma das mais significativas foi: “*Ter um jurado*”, o que revela que a ausência de uma figura de autoridade ainda incomoda parte dos estudantes, indicando um caminho a ser trabalhado em termos de autonomia, responsabilidade e cooperação, pilares centrais da educação emancipadora (Freire, 1996).

Durante a vivência prática do *frisbee*, embora a atividade tenha sido planejada de forma inclusiva e voltada à participação de todos e de todas, alguns estudantes e algumas estudantes optaram por permanecer sentados nas cadeiras próximas à quadra, assistindo à aula sem se engajar diretamente. Apesar de o convite para a participação ter sido estendido a toda a turma, apenas um dos estudantes teve a iniciativa de, após o início da prática, solicitar sua entrada na atividade. Esse episódio revela não apenas as diferentes formas de recepção e envolvimento dos estudantes diante de propostas menos convencionais, mas também aponta para desafios relacionados à motivação, à autonomia e à segurança emocional para se colocar em cena, especialmente em práticas corporais que demandam exposição pública.

Como nos lembra Paulo Freire (1996), o processo educativo precisa considerar os tempos e os ritmos de cada sujeito, compreendendo que o engajamento nem sempre se dá de forma imediata ou homogênea. A criação de um ambiente de confiança e acolhimento é essencial para que os aprendentes se sintam encorajados e encorajadas a participar ativamente, sem medo do julgamento. A atitude do estudante que se aproximou e pediu para entrar na prática, ainda que tardiamente, deve ser valorizada como sinal de abertura e desejo de pertencimento, um passo importante rumo à construção de uma experiência educativa mais dialógica e significativa.

Um dos comentários feitos por um estudante durante o círculo de fechamento trouxe à tona uma percepção sensível sobre a vivência prática, “*Eu só achei que teve alguns alunos que estavam querendo participar, né, ficaram do lado de fora depois perceberam que a aula era diferente*”. A fala revela não apenas uma constatação sobre a ausência de alguns colegas, mas também um olhar atento à atmosfera da prática, que foi marcada por descontração, movimento e envolvimento genuíno dos participantes. A menção à “*aula diferente*” sugere que a proposta despertou interesse mesmo entre aqueles e aquelas que, por alguma razão, optaram inicialmente por não participar.

Como aponta bell hooks (2017), o envolvimento dos estudantes e das estudantes está diretamente ligado ao sentimento de pertencimento e ao reconhecimento de que seus corpos e saberes são acolhidos com respeito. Do mesmo modo, para Freire (1996), a construção de um ambiente educativo dialógico, afetivo e libertador exige tempo, paciência e a escuta das resistências. Por isso, mesmo que nem todos ou todas tenham participado da prática, a simples observação da aula e a escuta atenta das discussões já constituem momentos significativos de aproximação com a proposta. O desafio permanece em continuar criando espaços em que o estudante se sinta encorajado ou encorajada a atravessar essa barreira e se reconhecer como sujeito ativo do processo educativo.

Dessa forma, o círculo dialógico cumpriu seu papel de espaço de escuta, partilha e construção coletiva de sentidos, reafirmando a potência da Educação Física como um campo para o exercício da equidade, do respeito e da transformação social. A experiência com o *frisbee* revelou-se, assim, não apenas uma prática corporal, mas uma oportunidade educativa rica em afetos, aprendizagens e desafios.

Ao término da aula, a mesma estudante que, durante a prática do *frisbee*, havia se aproximado da professora-pesquisadora expressando preocupação com a relação estabelecida com a turma, voltou a procurá-la de forma espontânea. Em tom de curiosidade e entusiasmo, perguntou onde os *frisbees* haviam sido adquiridos. A professora respondeu que os comprou em uma loja de esportes em Fortaleza. Em seguida, a estudante questionou se a professora estaria na escola durante a semana, o que revelou um possível interesse em continuar explorando a prática vivenciada. Percebendo o engajamento, a professora-pesquisadora propôs que ela poderia ficar responsável pelos *frisbees* durante a semana, para que a turma pudesse praticar nos intervalos ou até ensinar o jogo para outras e outros colegas. A proposta foi recebida com sorrisos e animação por ela e por outras estudantes que a acompanhavam, revelando o entusiasmo com a continuidade da vivência.

Esse momento final foi significativo, pois mostrou o quanto a apropriação dos materiais e das práticas educativas por parte dos estudantes pode gerar envolvimento e protagonismo. Ao confiar os *frisbees* à turma, a professora reafirmou sua aposta na autonomia e na corresponsabilidade dos sujeitos do processo educativo, como propõe Freire (1996), ao defender uma educação que promova o engajamento consciente e o reconhecimento de que aprender também é assumir compromissos com o coletivo.

A proposta de seguir com o *frisbee* além da aula evidencia que o jogo, mais do que uma prática corporal, tornou-se também espaço de encontro, cooperação e construção de sentido. A continuidade da prática, agora sob a responsabilidade dos próprios estudantes, representa um passo importante no fortalecimento da autonomia, da confiança mútua e do exercício do cuidado com o bem comum, aspectos centrais de uma educação progressista e transformadora.

Como encaminhamento final do encontro, a professora-pesquisadora propôs que os estudantes e as estudantes realizassem uma breve pesquisa na internet sobre o *frisbee*, buscando informações sobre a origem do esporte, suas regras, curiosidades, modalidades e como ele tem sido utilizado em diferentes contextos.

A sugestão foi que trouxessem anotações do que encontrassem, com liberdade para registrar em caderno, folha avulsa ou mesmo em formato digital, conforme preferirem. Essas anotações servirão de base para um momento de socialização e aprofundamento no próximo encontro, fortalecendo a ideia de que o conhecimento não se encerra na aula prática, mas se expande com a investigação, a troca de saberes e a valorização da curiosidade como motor do aprendizado, princípios fundamentais de uma pedagogia freireana, que convida os estudantes a assumirem um papel ativo na construção do saber (Freire, 1996).

DIÁRIO DE CAMPO DO ENCONTRO 07 - DIA – 07.04.2025

Gênero em Movimento: Entre o *Frisbee* e a Equidade

O sétimo encontro ocorreu na manhã do dia 7 de abril de 2025 das 9h às 10h40 com a participação de 34 estudantes, dando continuidade ao trabalho desenvolvido sobre equidade de gênero nas práticas corporais escolares. A atividade teve como propósito aprofundar as reflexões já iniciadas nos encontros anteriores, especialmente no que diz respeito à presença das questões de gênero no esporte e no cotidiano escolar, ampliando o olhar crítico dos(as) estudantes para as desigualdades e preconceitos ainda presentes nesses espaços.

Dentre os principais objetivos do encontro estavam a experimentação de novas formas

de jogar *frisbee*, dessa vez com um olhar voltado à construção coletiva de regras colaborativas e inclusivas, de modo que o jogo refletisse princípios de respeito, equidade e cooperação entre todas e todos os aprendentes. Além disso, o encontro visou promover um debate mais aprofundado sobre as desigualdades de gênero no esporte e nas relações cotidianas, estimulando a autorreflexão dos estudantes acerca de suas próprias experiências, percepções e possíveis transformações ao longo do processo investigativo.

Outro objetivo relevante foi ampliar as discussões para além da modalidade específica do *frisbee*, abrindo espaço para problematizar a inclusão, a diversidade e o acolhimento em outras práticas esportivas vivenciadas pelos discentes e pelas discentes na escola. Dessa maneira, o encontro pretendeu consolidar um ambiente de escuta ativa, diálogo crítico e respeito mútuo, alinhado aos princípios da pedagogia freireana, promovendo a compreensão das questões de gênero como algo transversal e fundamental para uma prática educativa emancipadora.

O sétimo encontro teve início com uma acolhida calorosa em roda, na qual a professora-pesquisadora saudou os aprendentes e as aprendentes presentes, abrindo espaço para um diálogo inicial sobre as vivências relacionadas ao *frisbee* na semana anterior. Foram feitas perguntas disparadoras para retomar a atividade, tais como: “*O que mais marcou vocês no encontro com o frisbee?*”, “*Alguém jogou frisbee durante a semana ou comentou sobre o jogo com outras pessoas?*”, “*O que vocês descobriram sobre o frisbee na pesquisa que fizeram?*” e “*Teve algo curioso ou interessante que chamou a atenção de vocês durante a pesquisa?*”.

Nesse momento inicial, ficou evidente que nenhum dos estudantes havia realizado a pesquisa na internet sobre o *frisbee*, atividade proposta anteriormente. Tal situação reforça o desafio comum no contexto escolar, especialmente em instituições de tempo integral, de se realizar atividades fora do período escolar. Além disso, sugere uma resistência inicial em se apropriar de práticas corporais ainda pouco conhecidas no ambiente escolar, rompendo com a hegemonia de esportes tradicionais. Esse fato pode também estar relacionado à insegurança, timidez ou receio de não aceitação do *frisbee* como modalidade esportiva válida entre os próprios colegas.

Por outro lado, uma estudante destacou-se ao compartilhar sua experiência fora do espaço formal das aulas. Relatou que jogou *frisbee* na escola, não durante as aulas, mas nos intervalos entre elas, e que também levou o *frisbee* para casa, praticando com seus familiares. A estudante enfatizou ainda que aproveitou a oportunidade para ensinar outras pessoas da escola que demonstraram interesse pela atividade. Esse relato evidencia o potencial da modalidade

como prática prazerosa e integradora, capaz de ultrapassar as barreiras formais da Educação Física escolar e se tornar um elemento de interação social positiva. O protagonismo da estudante, ao promover o *frisbee* espontaneamente, ressalta a importância de atividades que estimulem o engajamento, a autonomia e o protagonismo juvenil na disseminação de novas práticas corporais, em sintonia com a perspectiva freireana de educação (Freire, 1996).

Na continuidade do sétimo encontro, após o momento de acolhida e retomada, foi proposta aos estudantes e às estudantes uma atividade de criação coletiva de regras inclusivas para a prática do *frisbee*, com o intuito de ampliar a participação consciente e promover reflexões mais profundas sobre equidade de gênero, respeito às diferenças e valorização da cooperação nas aulas de Educação Física. A atividade foi antecedida pela provocação: “*O que podemos mudar nas regras do jogo para que ninguém se sinta deixado de fora?*”, instigando os aprendizes e as aprendizes a pensarem sobre práticas excludentes que ocorrem nos jogos tradicionais e a refletirem criticamente sobre como superá-las.

Organizados em seis grupos, os estudantes se envolveram na elaboração de regras que buscassem garantir a rotatividade da posse do disco, o envolvimento equitativo de meninos e meninas, o uso de linguagem respeitosa, bem como estratégias para lidar com atitudes de desrespeito ou isolamento. Essa construção coletiva foi marcada por discussões que, em muitos casos, revelaram um esforço genuíno de repensar a lógica tradicional dos esportes, frequentemente centrada na competição, no rendimento físico e na exclusão de corpos e sujeitos dissidentes.

As regras criadas coletivamente pelos grupos de estudantes demonstraram um importante movimento de reflexão e engajamento com os princípios da inclusão, da equidade de gênero e da cooperação no contexto da prática do *frisbee*. Agrupadas por eixo temático, é possível perceber como, mesmo com diferentes enfoques, os estudantes mobilizaram ideias que tensionam as lógicas tradicionais das aulas de Educação Física, propondo novos sentidos para o jogar.

Participação igualitária e rotatividade da posse

Uma das diretrizes mais recorrentes entre os grupos foi a exigência de que todas e todos os participantes tivessem contato com o *frisbee* antes da validação do ponto. Regras como “*o frisbee tem que passar na mão de todos os jogadores para o ponto ser válido*” ou “*só vale ponto se tocar em todos*” apontam diretamente para o enfrentamento de práticas excludentes que

priorizam os mais habilidosos, habilidosas ou populares. Essa proposta valoriza a rotatividade da posse como instrumento de justiça, e está em sintonia com os princípios da equidade, uma vez que garante a visibilidade e o protagonismo de corpos e vozes muitas vezes marginalizados nas práticas esportivas escolares.

Segundo Freire (1996), educar é um ato político que exige o reconhecimento do outro como sujeito. Ao criar regras que exigem a participação de todos e de todas, os estudantes demonstram um avanço na consciência coletiva sobre a importância da inclusão e do direito de pertencer. A rotatividade, nesse caso, deixa de ser apenas uma estratégia técnica e passa a operar como um gesto ético e pedagógico.

Valorização da cooperação e superação da lógica meritocrática

Outra contribuição significativa diz respeito à valorização da cooperação em detrimento da competição desenfreada. Algumas regras propuseram novos critérios de pontuação, como *“pontos por participação, não só por gols, mas por passe certo, boas tentativas e trabalho em equipe”*. Essa formulação rompe com a lógica tradicional que valoriza apenas o resultado e a performance, lógica que, como apontam Goellner (2003) e Bento (2017), frequentemente exclui meninas, corpos fora do padrão ou estudantes com menor habilidade física.

Essa mudança de foco representa um deslocamento importante no imaginário esportivo da escola, promovendo o jogo como espaço de experiência, encontro e reconhecimento, mais do que de medição de rendimento. A prática corporal, assim, torna-se uma linguagem educativa capaz de acolher múltiplas formas de estar e ser no mundo.

3. Comunicação respeitosa e ambiente acolhedor

A questão da linguagem e da comunicação também apareceu com força em algumas regras. Expressões como *“evitar gritos agressivos”* e *“linguagem inclusiva”* revelam uma preocupação com o ambiente emocional do jogo, um aspecto por vezes negligenciado nas práticas esportivas escolares. Ao nomear a violência simbólica expressa em gritos, ofensas e mandos autoritários, os aprendentes revelam uma sensibilidade importante e propõem um outro tipo de relação, uma prática baseada na escuta, no afeto e na empatia.

Essas propostas dialogam com os princípios defendidos por hooks (2017), que reforça que o espaço educativo precisa considerar os afetos como parte da construção do conhecimento. A linguagem não é neutra, ela forma vínculos, marca exclusões, convoca presenças. Portanto, cuidar da forma como falamos e nos comunicamos no jogo também é educar para a equidade.

Tempo de posse e dinamismo para favorecer a inclusão

Diversos grupos também propuseram limites de tempo de posse do *frisbee* — geralmente entre 4 e 5 segundos. Essa medida contribui para dinamizar o jogo e evitar que uma única pessoa centralize as ações. Em uma turma com diferentes níveis de habilidade e segurança, esse tipo de regra favorece o engajamento de todos e de todas e impede que o jogo se torne excludente por inércia ou domínio técnico de poucos ou de poucas.

Ao propor que “*quem ficar muito tempo com o frisbee na mão perde a jogada*” ou que “*se passar mais de 4 segundos, a posse vai para o outro time*”, os estudantes estabelecem um equilíbrio que permite que todos e todas participem mais ativamente, mesmo que não tenham tanta desenvoltura física. Isso promove a redistribuição simbólica do poder no jogo, o que é coerente com a pedagogia freireana, para quem educar é também criar condições para que todos e todas falem, participem e se sintam parte do processo (Freire, 1996).

Estratégias táticas e tensionamentos

Algumas propostas apresentaram elementos táticos criativos, como a formação de “*triângulos de apoio*” para facilitar o passe diante de bloqueios. Essa ideia simboliza bem o valor da organização coletiva e da cooperação, e pode ser ressignificada como metáfora de apoio mútuo e solidariedade no jogo. No entanto, também houve tensionamentos. Um exemplo disso foi a sugestão de permitir bloqueios múltiplos (com dois ou três jogadores em cima de um único adversário), o que pode gerar situações de constrangimento, especialmente quando há desequilíbrio de força física, gênero ou habilidades entre os jogadores e as jogadoras.

Esse ponto revela a importância do papel mediador da professora-pesquisadora no diálogo crítico sobre as consequências das regras criadas. Como alerta Louro (1997), práticas que não são problematizadas podem reproduzir desigualdades históricas mesmo quando há intenção de diversificar. Por isso, é fundamental que regras como essa sejam discutidas à luz de princípios éticos e de cuidado coletivo, especialmente em jogos mistos, nos quais o enfrentamento de desigualdades de gênero se torna ainda mais evidente.

A construção coletiva das regras do *frisbee* revelou o potencial formativo do esporte quando este é ressignificado como um espaço de diálogo, acolhimento e transformação. Os discentes e as discentes demonstraram sensibilidade, criatividade e disposição para pensar um jogo mais justo, ainda que com tensões e limites, como é próprio de qualquer processo

educativo em movimento. As propostas mais avançadas trouxeram à tona princípios freireanos fundamentais, participação, escuta, cooperação e crítica à exclusão.

Como aponta Paulo Freire (1996), ensinar exige comprometimento com a liberdade e com a construção de uma prática educativa capaz de romper com estruturas opressoras. E o jogo, enquanto linguagem cultural e pedagógica, pode ser esse território de reinvenção. Que as regras criadas por esses grupos sirvam não apenas como instrumentos técnicos para organizar a prática, mas como manifestações éticas de um desejo coletivo de jogar juntos e juntas em um mundo mais justo.

Após a socialização das regras elaboradas coletivamente pelos grupos, a turma foi convidada a se deslocar para a quadra com o objetivo de experimentar algumas das propostas construídas. A prática foi conduzida de forma leve e colaborativa, permitindo que os estudantes e as estudantes pudessem perceber, na vivência, como as regras influenciam na dinâmica do jogo, na distribuição das jogadas e na forma de se relacionar com os colegas e as colegas. Essa etapa foi essencial para dar concretude ao processo reflexivo iniciado em sala, pois possibilitou aos aprendentes reconhecer, de maneira prática, os impactos positivos de regras voltadas à inclusão, a rotatividade da posse do *frisbee* e o respeito mútuo.

Ainda que tenha havido maior adesão à proposta do que nos encontros anteriores, alguns e algumas estudantes optaram por não participar da atividade, permanecendo à margem da vivência. Tal atitude revela desafios ainda presentes no engajamento da turma com práticas novas ou que rompem com a lógica tradicional da Educação Física escolar. Por outro lado, o envolvimento mais ativo da maioria dos estudantes indica que o processo de escuta e construção coletiva tem gerado frutos, ainda que gradativamente, promovendo maior senso de pertencimento e protagonismo.

Ao final da prática, a turma retornou à sala para uma breve roda de conversa. Como o tempo já se encontrava bastante avançado, a professora-pesquisadora optou por realizar apenas uma reflexão sobre a participação dos estudantes na aula, propondo que no próximo encontro a turma possa retomar e aprofundar as percepções, tensões e aprendizados vivenciados. Ainda assim, esse momento final se mostrou importante para marcar que a experiência não se encerra na quadra, mas continua no diálogo, na escuta e na análise crítica das próprias ações — elementos fundamentais para a formação de sujeitos mais conscientes e comprometidos com a transformação das práticas cotidianas.

DIÁRIO DE CAMPO DO ENCONTRO 08 – DIA – 14.04.2025***Frisbee um esporte para todos e todas***

O oitavo encontro da pesquisa foi realizado no dia 14 de abril de 2025, uma segunda-feira, contou com a presença de 34 estudantes, teve início às 9h40 e término às 10h30, em um contexto marcado por ajustes de última hora na programação previamente planejada. A proposta do encontro previa o desenvolvimento da temática “Esporte, Corpos e Direitos: Reflexões que Transformam”, com o objetivo de retomar e aprofundar debates sobre racismo e desigualdade social no esporte, impactos psicológicos e motivacionais na participação esportiva, bem como a inclusão e os direitos de pessoas trans no contexto esportivo escolar. As atividades planejadas visavam favorecer a reflexão crítica e empática por meio de representações em movimento e rodas de diálogo, mantendo o compromisso com uma abordagem dialógica, emancipadora e sensível às questões de justiça social.

No entanto, logo no início da manhã, a professora-pesquisadora foi informada pela coordenação da escola de que o professor regente da disciplina de Educação Física precisaria utilizar o horário da aula para a aplicação de um teste físico, que seria considerado como parte da nota parcial dos estudantes no bimestre. Apesar da surpresa com o comunicado, que interferia diretamente no cronograma da pesquisa já compartilhado com a escola, a professora-pesquisadora dirigiu-se à instituição e buscou, com diálogo e flexibilidade, manter ao menos uma parte do encontro previsto. Em conversa direta com o professor, foi informado que a aplicação do teste físico seria rápida e que apenas uma aula seria necessária. Com isso, acordou-se que a segunda aula — das 9h40 às 10h30 — estaria liberada para o desenvolvimento parcial da proposta da pesquisa.

Esse episódio revela os desafios cotidianos enfrentados na realização de projetos de pesquisa em contexto escolar, especialmente quando se trata de ações integradas à rotina pedagógica de uma escola de tempo integral. A necessidade de negociação de espaços, tempos e prioridades entre professores, professoras e pesquisadores destaca o quanto o trabalho coletivo exige comunicação clara, respeito mútuo e disposição para construir caminhos possíveis, mesmo diante de imprevistos.

Após o término da primeira aula, que foi destinada à aplicação do teste físico, o professor regente havia organizado a turma separando inicialmente os meninos e, em seguida, as meninas para a realização das atividades. Embora a divisão por sexo possa ser compreendida dentro da lógica tradicional dos testes físicos, especialmente no contexto escolar, essa prática

acabou gerando impactos desiguais no retorno à sala de aula, escancarando questões que extrapolam o plano da organização pedagógica e tocam diretamente em desigualdades de acesso e tratamento.

Ao final do teste, os meninos se dirigiram ao banheiro, onde há quatro chuveiros em funcionamento, e tomaram banho com relativa tranquilidade e tempo, retornando à sala perfumados e, em parte, desinteressados na continuidade da aula proposta pela professora-pesquisadora. Por outro lado, quando chegou a vez das meninas realizarem o teste, o tempo restante já estava bastante reduzido, e elas foram informadas de que não poderiam tomar banho, sob o argumento de que o horário já estava avançado.

A reação das alunas foi imediata, algumas demonstraram revolta e expressaram, com veemência, o sentimento de injustiça, destacando que haviam feito o mesmo esforço físico que os meninos e que tinham o mesmo direito ao cuidado com o próprio corpo e à higiene. Uma das estudantes argumentou, de forma firme, que “*não é porque somos meninas que temos que ser sempre as últimas a fazer tudo, e ainda sair prejudicadas*”. Outras completaram, informando que no banheiro feminino há apenas um chuveiro funcionando, enquanto no masculino existem quatro, o que evidencia uma desigualdade estrutural que vai muito além daquele momento específico, afetando rotinas escolares, possibilidades de conforto e dignidade após as aulas de Educação Física.

Diante da situação, a professora-pesquisadora interveio com escuta ativa e sensibilidade, negociando com a turma uma alternativa viável, o encerramento do encontro seria feito com a exibição de um vídeo seguido de uma breve reflexão coletiva, para que, em seguida, as alunas também pudessem se higienizar antes de seguirem para os demais compromissos escolares. Essa mediação foi necessária não apenas como solução logística, mas como gesto de reconhecimento e validação do incômodo das alunas, reforçando o compromisso ético da pesquisa com a equidade de gênero também no plano das práticas cotidianas.

O episódio, embora aparentemente simples, revela as camadas de desigualdade presentes no ambiente escolar, que por vezes se reproduzem de maneira silenciosa e naturalizada, seja na organização das atividades, seja na infraestrutura disponível, seja no tempo destinado às experiências dos diferentes sujeitos. Conforme afirma hooks (2017), a escuta atenta e a intervenção crítica diante das desigualdades de gênero são caminhos indispensáveis para a construção de um espaço educativo verdadeiramente transformador. Nesse sentido, a postura das alunas ao reivindicarem seus direitos, bem como a mediação feita pela professora, representam importantes momentos formativos, em que o exercício da cidadania e da justiça

social transcende os limites da disciplina e se concretiza no cotidiano escolar.

Contudo, ao retornar à sala, parte dos meninos se mostrava ainda dispersa, desinteressada e ocupada com cuidados estéticos, como pentear o cabelo e ajeitar as sobrancelhas, além do uso do celular para se olhar como se fosse um espelho, o que é proibido naquele espaço. A professora solicitou gentilmente que os materiais fossem guardados para que a aula pudesse ser retomada. Um dos estudantes, entretanto, reagiu com desdém, afirmando que “*não estava fazendo nada de mais*” e “*não estava atrapalhando a aula*”. Mesmo após novo pedido, o estudante manteve sua postura e declarou: “*não vou parar; pode me mandar pra diretoria*”.

Diante da atitude desafiadora do estudante, a professora-pesquisadora optou, inicialmente, por permanecer em silêncio, observando atentamente sua postura. Esse breve intervalo de silêncio não foi omissão, mas um recurso intencional para não reagir impulsivamente diante da provocação. Com o ambiente silencioso e todos os olhares voltados para o desdobramento da situação, a professora assumiu uma postura firme, porém respeitosa, ao afirmar que o comportamento do estudante era desrespeitoso e completamente inadequado para o contexto da aula. Ressaltou que, ao se recusar a acatar um pedido simples, guardar o material e parar de se arrumar em sala, ele estava interferindo no andamento coletivo e desrespeitando não apenas a sua autoridade como educadora, mas o direito dos demais colegas a um ambiente propício à aprendizagem.

A professora, então, ampliou o alcance de sua fala, contextualizando que, fora da escola, especialmente no mercado de trabalho, atitudes como aquela teriam consequências sérias. “*Se você agir assim em um emprego, será demitido*”, advertiu. Diante disso, o estudante, em tom de ironia e provocação, retrucou com desdém: “*Eu arrumo outro emprego*”. Essa resposta, marcada por um discurso aparentemente autossuficiente, revelou mais do que uma simples resistência, expôs uma lógica individualista, muitas vezes reforçada por realidades de vulnerabilidade social, em que a rotatividade no trabalho é naturalizada e o valor da permanência e da responsabilidade coletiva é subestimado.

A professora, sem se intimidar, aprofundou sua argumentação. Explicou que, embora seja possível arrumar outro trabalho, atitudes reiteradamente desrespeitosas comprometem a trajetória profissional e restringem as possibilidades de crescimento e de escolha. Ressaltou que as portas do mercado não estão sempre abertas para quem insiste em comportamentos de confronto e descompromisso, e que a ética profissional se constrói desde a escola, a partir das relações estabelecidas com o outro. Salientou que o Ensino Médio não é apenas uma etapa de

formação acadêmica, mas um momento decisivo na construção de um projeto de vida, e que a escola, mesmo com todas as suas limitações, pode ser um espaço de oportunidades, desde que se escolha permanecer com responsabilidade, e não apenas com presença física.

Em sua fala, a professora também pontuou a importância do respeito entre sujeitos, independentemente da posição institucional. Disse que o fato de estar ali como pesquisadora convidada e não como docente efetiva da escola não a tornava menos merecedora de respeito, pois sua atuação estava pautada no compromisso ético e no diálogo. Ressaltou que o desrespeito não era apenas uma recusa à sua presença, mas uma rejeição a um modo de estar em sala que convida ao convívio, à escuta e à construção coletiva. A conduta do estudante, ao se recusar a escutar, não afetava apenas a condução da aula, mas também violava os princípios fundamentais da convivência democrática e solidária, que são a base de qualquer prática pedagógica crítica.

Nesse momento, a turma estava em silêncio absoluto, e alguns colegas intervieram, pedindo para que o estudante parasse. Aos poucos, ele cessou as provocações, e a professora retomou a proposta com a reflexão final sobre o *frisbee*. O episódio, embora tenso, revelou a importância de posturas firmes e coerentes em sala de aula, especialmente em contextos de pesquisa formativa, em que o vínculo com os aprendentes se dá mais pela escuta, pela confiança e pela clareza ética do que pela autoridade tradicional.

A cena ilustra de maneira contundente os desafios contemporâneos da prática pedagógica crítica, sobretudo em ambientes marcados por tensões sociais, afetivas e culturais. Conforme nos ensina Paulo Freire (1996), o processo educativo precisa ser, ao mesmo tempo, um espaço de acolhimento e de posicionamento ético, no qual o diálogo não se confunde com permissividade e o respeito não é negociável. Mais do que aplicar conteúdos, o educador ou a educadora precisa criar situações de aprendizagem que favoreçam a leitura crítica do mundo e, nesse caso, a intervenção da professora-pesquisadora funcionou como uma oportunidade formativa, ainda que em um contexto adverso, para provocar reflexão sobre o valor do respeito, da responsabilidade e da convivência.

O vídeo “*Ultimate frisbee – um esporte para todos*”²¹ apresenta, em seu formato breve e didático, uma síntese dos valores e princípios que sustentam o *Ultimate Frisbee* enquanto prática esportiva coletiva, inclusiva e formativa. A escolha do vídeo como fechamento da temática foi bastante pertinente, pois ele transcende a abordagem meramente técnica do jogo e valoriza dimensões humanas, sociais e educativas da prática corporal.

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rojNTvLIPjw>.

Logo no início, o vídeo destaca que o *Frisbee* é um esporte sem árbitro, o que remete diretamente à confiança mútua, à autorregulação e à corresponsabilidade dos jogadores e jogadoras. Essa característica, por si só, já rompe com a lógica tradicional de hierarquia e punição nos esportes e desloca a centralidade para o espírito de equipe, o diálogo e o acordo coletivo. Em sintonia com os princípios da pedagogia freireana (Freire, 1996), o vídeo explicita que o *frisbee* aposta na autonomia dos sujeitos, promovendo uma prática em que o respeito às regras nasce do compromisso coletivo, e não da vigilância externa.

Outro aspecto relevante é a presença equilibrada de vozes masculinas e femininas, com homens e mulheres compartilhando suas experiências, reflexões e aprendizagens a partir do jogo. As falas demonstram que o *frisbee* cria espaços de encontro e cooperação em que gênero, idade, ou mesmo habilidade, não são barreiras para a participação. Uma das jogadoras relata: “*o que mais me marcou foi perceber que a gente joga junto, todo mundo participa, ninguém é deixado de lado*”. Essa afirmação reforça o potencial democratizante e integrador do esporte, especialmente quando construído a partir de valores como inclusão, respeito e escuta.

Também chama atenção o fato de o vídeo valorizar diferentes formas de comunicação e expressão corporal, mostrando como o *frisbee* possibilita o exercício da liberdade com responsabilidade. Os relatos sugerem que os participantes e as participantes se sentem parte de um coletivo, que aprendem a ceder, a confiar e a agir em prol do grupo, habilidades essenciais para uma convivência mais justa e respeitosa, tanto dentro quanto fora da quadra.

Além disso, o vídeo evidencia o caráter formativo e afetivo do *frisbee*, reforçando que o esporte pode ser um espaço de construção de vínculos e de desenvolvimento de competências socioemocionais. As expressões de alegria, pertencimento e cooperação que aparecem ao longo das cenas são ilustrativas de uma prática pedagógica que respeita os sujeitos e seus processos, valorizando não apenas o desempenho físico, mas a dimensão ética e relacional do jogar.

Por fim, a escolha do vídeo para finalizar a sequência de vivências com o *frisbee* se mostra coerente com os objetivos propostos, promover uma Educação Física escolar mais inclusiva, crítica e acolhedora, em que o esporte se coloca como direito e como espaço de transformação social. Ele reforça, por meio da linguagem audiovisual e dos depoimentos reais, que é possível (e desejável) repensar os modos de ensinar, jogar e conviver.

Ao final da aula, enquanto as meninas se dirigiam ao banheiro, uma estudante se aproximou da professora-pesquisadora com um gesto inesperado, mas profundamente significativo. Ela a abraçou demoradamente e, olhando-a nos olhos, disse com sinceridade: “*Me desculpa pelo que aconteceu. A senhora não merecia aquilo*”. A professora retribuiu o abraço

e, com serenidade, respondeu que compreendia, agradecendo o gesto e afirmando que já tinha vivência suficiente em sala de aula para entender que processos educativos são atravessados por tensões, desafios e também por aprendizados profundos, não apenas para os estudantes, mas também para quem ensina.

Esse momento, embora breve, representou um marco simbólico na construção de vínculos com a turma. O pedido de desculpas, feito em nome de um coletivo que silenciou diante do conflito, revelou o quanto os aprendentes são sensíveis aos afetos, às relações e à ética que se constrói no espaço escolar. O gesto de acolhimento da estudante rompeu com o mal-estar deixado pelo episódio anterior e trouxe à tona uma das dimensões mais potentes da pedagogia freireana, a possibilidade de ressignificar os encontros a partir do reconhecimento mútuo e do compromisso com a transformação.

A atitude da estudante também evidencia como o espaço escolar, quando construído sobre a escuta, o respeito e a coerência, pode gerar movimentos de empatia e consciência crítica. Ao assumir uma postura de reparação, ela reafirmou valores como solidariedade, justiça e responsabilidade compartilhada, pilares de uma educação humanizadora. Como defende hooks (2017), é nesse território de afeto e reflexão que se produz uma educação capaz de “*transgredir*”, não por meio da autoridade impositiva, mas pelo diálogo que emancipa e humaniza.

A professora, ao acolher o gesto com firmeza e ternura, reafirma sua posição não como alguém que detém o poder, mas como alguém que partilha o processo, alguém que caminha com os estudantes, mesmo diante das contradições e conflitos. Aquele abraço, mais do que um pedido de desculpas, foi uma afirmação silenciosa de que o vínculo pedagógico resistia e se fortalecia.

DIÁRIO DE CAMPO DO ENCONTRO 09 - DIA – 28.04.2025

Esporte, Corpos e Direitos: Reflexões que Transformam

O encontro ocorreu em 28/04, segunda-feira, das 9h às 10h40, guiado pelos objetivos de aprofundar o debate sobre desigualdades no esporte com foco em raça, gênero, classe e identidade; discutir barreiras psicológicas, sociais e institucionais na participação esportiva; refletir o esporte como direito e espaço de resistência; e estimular o pensamento crítico e empático por meio do movimento, de linguagens artísticas e dialógicas. A organização metodológica previu acolhida, distribuição de oito situações-problema para pequenos grupos e

socialização mediada por perguntas disparadoras, assegurando escuta e debate qualificado.

A dinâmica se materializou com a formação espontânea de duplas/trios por proximidade e a entrega de um enunciado por grupo. Após um curto tempo de debate, os aprendentes e as aprendentes apresentaram leituras e proposições ao coletivo, seguidas de mediação docente (“alguém já viveu isso?”, “como a escola deve lidar?”, “que atitudes cotidianas mudam a realidade?”), o que ampliou a qualidade argumentativa das falas e conectou experiências pessoais a respostas institucionais.

No grupo “Estudante com deficiência não é convidado para jogar”, o diagnóstico inicial apontou a presença de barreiras atitudinais, “ele assiste às aulas sem participar”, e a necessidade de deslocar a responsabilidade do indivíduo para o arranjo pedagógico. O enfrentamento proposto foi uma aula adaptada com jogos inclusivos e a campanha “Esporte é para todos”. A discussão explicitou o princípio “diminuir o passo” para incluir, isto é, ajustar regras, ritmos e papéis do jogo para que a participação seja efetiva, e não apenas permitida. Essa leitura dialoga com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, Lei n.º 13.146/2015), também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, que estabelece condições de acessibilidade e participação plena em ambientes educacionais.

Na situação “Piadas ‘inocentes’ que ferem”, as falas evidenciaram que o riso pode operar como dispositivo de humilhação, estudantes reconheceram que “têm certas brincadeiras que podem ser evitadas” e que o impacto emocional precisa orientar limites. A resposta construída foi instaurar roda de conversa e combinados explícitos sobre linguagem respeitosa nas aulas e torneios, para restaurar segurança e pertencimento. A crítica ao “é só brincadeira” aproxima-se do Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Lei nº 13.185/2015), ao passo que pedagogias críticas brasileiras defendem avaliação também por cooperação e cuidado, não só por desempenho técnico (Freire, 1996; hooks, 2017).

Em “Pressão pela performance e saúde mental”, o caso do bolsista pressionado a “provar” mérito acionou a dimensão psíquica do rendimento e o papel da torcida. O grupo apontou que a torcida deve incentivar, e não desestabilizar, e que o apoio mútuo precisa ser critério pedagógico; A mediação convidou a pensar o papel da torcida e dos pares (incentivar, em vez de desestabilizar) e a distinguir o que a escola deve transformar do que o esporte de espetáculo costuma naturalizar. Também articulou exemplos de alto rendimento (como o debate público sobre atletas mulheres que denunciaram abusos) para iluminar a tensão entre mérito, sofrimento e silêncio. Ao recentrar pertencimento e bem-estar, a turma amplia a noção de aprendizagem, aprender também é criar ambientes que não adoçam.

Na situação “Silenciamento de uma denúncia de abuso verbal”, a turma debateu como a ausência de acolhimento expõe novamente a pessoa ao dano, propondo protocolos de escuta e mecanismos de proteção com a participação do grêmio estudantil. A proposta de campanha de denúncia segura e confidencialidade explicitou que o problema não se resolve na esfera individual; trata-se de construir procedimentos que previnam novas violações. A mediação, ao relacionar com experiências de atletas mulheres que denunciaram abusos em estruturas hierárquicas, reforçou o eixo de gênero e poder que atravessa o esporte e a escola.

A situação “Esporte como resistência e empoderamento” evidenciou a resistência enfrentada por estudantes ao propor um campeonato feminino, incluindo desprezo e barreiras por parte de pares e da coordenação. A resposta construída, criar coletivo de meninas com apoio de docentes e comunidade, conquistar espaço e disputar regras, ilustra o esporte como espaço de visibilidade e justiça, rearticulando o currículo vivido a partir da ação coletiva das próprias estudantes. O debate aproxima-se de produções brasileiras recentes que tematizam gênero, masculinidades e poder no esporte escolar (Devide; Brito, 2021), ao mostrar que mudar “quem joga e quem decide” transforma os significados da aula.

Em “Exclusão de pessoas trans no esporte”, a turma analisou a proibição de participação no time correspondente à identidade de gênero e a omissão escolar diante da polêmica. O enfrentamento relatado envolveu boicote solidário dos colegas e das colegas e petição por regras inclusivas. A mediação trouxe elementos do debate regulatório esportivo e a importância de critérios explícitos, mas ressaltou que, na escola, a prioridade ética é dignidade e não discriminação; A reflexão “o direito à identidade é negociável?” sustentou o entendimento de que a escola tem dever ético de garantir dignidade, prevenir transfobia e assegurar pertencimento.

A situação “Racismo no esporte e a reação coletiva” reconstituiu xingamentos e “brincadeiras” racistas durante jogos do interclasses, com hesitação do estudante negro em continuar. O enfrentamento pactuado foi interromper o jogo, exigir retratação e propor roda antirracista para toda a escola. Tal atitude rompe o silêncio institucional e afirma o racismo como violência estrutural que exige respostas públicas e pedagógicas. A reflexão encontra respaldo em análises brasileiras sobre racismo estrutural (Almeida, 2019), reforçando que “não há neutralidade” da escola diante de práticas discriminatórias.

Por fim, o grupo “Pressão estética e sofrimento psicológico” discutiu a retirada silenciosa de uma estudante das aulas por vergonha do corpo e ridicularizações nas redes. A proposição do coletivo incluiu campanha de valorização da diversidade corporal e revisão de

tarefas/regras para que o arranjo pedagógico se adapte às pessoas, e não o inverso. Esse deslocamento tornou visível que padrões estéticos hegemônicos podem excluir de maneira sutil, mas persistente.

No fechamento, dois vídeos mobilizaram a leitura de mundo e a tomada de posição. A entrevista com Luighi (Palmeiras na Libertadores Sub-20) desvelou a dor do racismo e a sensação de silêncio institucional, convocando o grupo a pensar respostas coletivas que rompam a naturalização (parar o jogo, exigir providências, proteger quem sofre a violência). Em seguida, o comercial do Banco Itaú que incentiva a participação de meninas e mulheres no esporte permitiu analisar como a mídia também cria referências e disputa sentidos sobre quem “pode” jogar e como. A proposta do planejamento de encerrar com uma questão ético-formativa foi mantida, instigando cada aprendente a refletir sobre “que tipo de esportista e de colega quer ser”. Os vídeos ajudaram a articular raça e gênero às vivências da turma, mostrando que desigualdades não são “casos isolados”, mas estruturas que podem ser recriadas (ou enfrentadas) no cotidiano da escola.

Como resultados formativos, observaram-se três deslocamentos centrais. Primeiro, a nomeação explícita de violências cotidianas, racismo, capacitismo, sexismo, transfobia, gordofobia e intimidação sob a máscara do humor, com reconhecimento dos efeitos emocionais e institucionais dessas práticas. Segundo, a passagem de opiniões dispersas a proposições coletivas, ajustes de regras e ritmos (“diminuir o passo”), protocolos de escuta e denúncia, campanhas permanentes (diversidade corporal, antirracismo), rodas de conversa e pactos de linguagem, inclusive com mediações sobre o papel da torcida. Terceiro, a ampliação do sentido de avaliação nas aulas de Educação Física, além do técnico, passam a contar indicadores de cooperação, escuta e apoio mútuo, articulando ética, direitos e aprendizagem. Esses efeitos, somados, confirmam que as situações-problema funcionaram como dispositivos de leitura de mundo e reorganização do cotidiano, aproximando a experiência escolar de uma Educação Física comprometida com justiça e dignidade para todas as pessoas.

DIÁRIO DE CAMPO DO DÉCIMO ENCONTRO - DIA – 05.05.2025

Círculo Dialógico Final de Avaliação

O encontro aconteceu das 9h às 10h40min do dia 05 de maio, segunda-feira, e teve como objetivo avaliar, de forma dialógica, afetiva e crítica, os sentidos produzidos pelos aprendentes e pelas aprendentes ao longo da vivência, bem como escutar propostas e percepções sobre os

efeitos do percurso formativo nas aulas de Educação Física. Compareceram 33 estudantes, além do Coordenador Pedagógico e do professor regente.

A abertura ocorreu com a organização da sala em círculo e a distribuição do lanche ofertado pela professora-pesquisadora a todos e a todas. Esse gesto ajudou a criar um clima de cuidado e de igualdade. Ainda assim, notei certa cautela entre alguns meninos por conta do episódio tenso do encontro anterior, tal tensão é coerente com o episódio já registrado no relatório do encontro de 14/04 (conflito de respeito e mediação docente).

Começamos com a roda de conversa. A professora pesquisadora explicou que ouviríamos diferentes pontos de vista e que o respeito seria regra de base. Esse início ajuda a dar segurança para falar e sustenta a autoridade pedagógica sem autoritarismo (Freire, 1996; hooks, 2017). A roda avaliativa seguiu o roteiro previamente planejado, com perguntas norteadoras por eixos (sentidos da participação; percepções sobre gênero e desigualdades; inacabamento; ética e convivência; propostas de engajamento).

No **Eixo 1 – sentidos da participação**, a pergunta foi: “O que significou para você participar dos círculos?”. As respostas oscilaram entre o tom afetivo (“fofinho”) e o reconhecimento do valor formativo (“foi necessário para a escola”; “é um assunto do dia a dia”). Essa ambivalência é importante, mostra que a experiência tocou a dimensão emocional e, ao mesmo tempo, foi percebida como socialmente relevante. Mudanças de cultura acontecem em etapas, primeiro se reconhece o tema, depois se revisam práticas. Esse movimento, mesmo quando aparece de forma tímida, indica avanço na leitura crítica do cotidiano (Freire, 1996; hooks, 2017).

No **Eixo 2 – o que mais marcou**, o *frisbee* apareceu como destaque por ser jogo misto, cooperativo e divertido. Também foram lembrados os slides com “todos os tipos de corpos” no esporte, que ampliaram referências e promoveram pertencimento. Do ponto de vista teórico, essas falas convergem com hooks (2017), ao sustentarem que experiências de reconhecimento e representação abrem possibilidades de participação; e com Louro (1997) e Goellner (2003), ao mostrar que as normas de gênero atravessam o que se considera “corpo apto” na escola.

No **Eixo 3 – participação das meninas e desigualdades**, a turma reconheceu que a participação das meninas ainda é menor. Ao mesmo tempo, apareceram estratégias de cuidado e convite, chamar colegas para jogar, reduzir a vergonha e insistir na prática mista. Houve menções a barreiras simbólicas, como a valorização desigual de certas modalidades e expectativas de desempenho. A equidade não depende só de “boa vontade”; ela pede regras claras, tempo de fala e de jogo distribuídos e mediações que encorajem participações reais. Sem

isso, as hierarquias de masculinidade seguem organizando o espaço da aula (Connell, 2013; Devide, Brito, 2020; Louro, 1997).

No **Eixo 4 – opiniões divergentes, ética e convivência**, as respostas mostraram honestidade, houve frustração ao ouvir opiniões diferentes, mas também gosto pelo debate. A frase “respeito, mas discordo” surgiu como síntese madura. O conflito pode virar aprendizado quando a escuta é protegida por regras (tempo de fala, não interromper) e quando o professor ou a professora media com clareza e firmeza. Ouvir dá trabalho; discordar sem desqualificar é uma competência que se aprende e se pratica. Sem pactos explícitos, as assimetrias (de gênero e de raça) se reproduzem no dia a dia (Freire, 1996; hooks, 2017).

No **Eixo 5 – valores e compromissos**, o “varal de palavras” trouxe respeito, igualdade, empatia, equidade, solidariedade e responsabilidade (com o que é coletivo). As propostas foram mais com momentos práticos, presença ativa do professor na prática e nas atividades mistas; como compromisso do grupo, “colocar a inclusão das meninas nos jogos em prática”. Valores só mudam o cotidiano quando viram regra e rotina visível. Exemplos simples, não interromper falas; rodízio de posições e papéis; metas mínimas de participação por atividade; cuidado com materiais; convites explícitos para quem tem vergonha. Assim, o que foi dito em roda passa a orientar decisões concretas (Louro, 1997; Goellner, 2003).

A professora-pesquisadora encerrou com a leitura de um texto de gratidão que reconheceu a direção e a coordenação pelo acolhimento, agradece ao professor regente pela parceria e cessão do bimestre, às professoras colaboradoras pelo apoio e, especialmente, aos estudantes pelo protagonismo. Reforça a ideia de que ensinar não é transferir conteúdo, mas criar possibilidades para que todos e todas participem e produzam conhecimento. Agradece também a Andrade pelo apoio. Conclui dizendo que este não é um ponto final, é uma abertura para seguir olhando o mundo com criticidade, sensibilidade e esperança (Freire, 1996).

Ao término, a professora-pesquisadora recolheu os portfólios disponíveis. Alguns e algumas estudantes esqueceram de trazer, e ficou pactuado que o líder de turma encaminharia fotos dos registros dos que ainda não entregaram. A presença do coordenador e do professor regente foi importante para dar legitimidade institucional, reforçando o caráter coletivo do processo (hooks, 2017; Freire, 1996).

Ao final, apenas duas meninas agradeceram espontaneamente, quando a professora-pesquisadora já organizava a sala, e um grupo de meninas sugeriu registrar o momento em foto; os meninos não se mobilizaram para a fotografia, permanecendo em seus lugares. Esse padrão é coerente com pesquisas sobre performatividades de gênero na escola (Louro, 1997; Connell,

2005), nas quais expressões públicas de afeto/agradecimento e visibilidade em registros coletivos são diferentemente reguladas para meninos e meninas.

Os relatos mostram aprendizagens e ressalvas (ambivalência típica de processos críticos), com efeitos localizados na percepção sobre participação feminina e forte adesão a valores ético-políticos (respeito, equidade, empatia) que podem orientar regras, tempos e vozes nas próximas práticas. A ênfase dos estudantes e das estudantes em práticas mistas e maior presença docente nas atividades aponta pistas concretas de reorganização didática, o que converge com abordagens de currículo justo e coeducativo na Educação Física escolar.