



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

LAYANNY SCARLETT ARAÚJO TELES

PERSPECTIVAS DISCENTES SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO A PARTIR DE
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COEDUCATIVA NA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

FORTALEZA

2026

LAYANNY SCARLETT ARAÚJO TELES

PERSPECTIVAS DISCENTES SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO A PARTIR DE
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COEDUCATIVA NA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

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

Orientador: Prof. Dr. Luciano Nascimento
Corsino

FORTALEZA

2026

LAYANNY SCARLETT ARAÚJO TELES

PERSPECTIVAS DISCENTES SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO A PARTIR DE
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COEDUCATIVA NA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

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

Orientador: Prof. Dr. Luciano Nascimento
Corsino

Aprovada em: 23/04/2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luciano Nascimento Corsino (Orientador)
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)

Profª. Dra. Arliene Stephanie Menezes Pereira Pinto
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Prof. Dr. William Lazaretti da Conceição
Universidade dos Açores (UAC)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus. Mesmo sem uma religiosidade constante, reconheço a presença de algo maior que me guia, me sustenta e me ilumina. Foi essa força que me trouxe até aqui, cuidando de mim nos momentos mais difíceis e me concedendo sabedoria para continuar.

Ao Romulo, meu companheiro de vida, meu amigo-crítico e colega de caminhada. Em você encontrei abrigo, parceria e coragem. Obrigada pelas trocas, pelo cuidado e por estar ao meu lado em cada etapa. Com você, tudo fez mais sentido.

À minha mãe, Cristiane, exemplo de força e amor. Mesmo diante de tantas dores, você construiu caminhos de cuidado e esperança. Foi com você que aprendi a acreditar, resistir e seguir.

À minha irmã, Luanny, minha maior referência. Mulher negra, potente, professora que me inspira desde sempre. Foi por você que ingressei no curso de Educação Física e agora concluo o Mestrado em Educação Física. Obrigada por caminhar comigo, por me ouvir e por compartilhar a vida.

Ao meu irmão, Diogo, curiosidade viva. Em você aprendo que o interesse move o conhecimento e que ensinar é também um gesto de generosidade. Sua forma de explicar o mundo me inspira a ser uma professora melhor.

Aos demais familiares, pelo carinho, pela presença e pelo acolhimento nos dias mais desafiadores.

Aos meus colegas de turma do mestrado, pela partilha, pelas angústias divididas e pelas conquistas celebradas juntos. Caminhar ao lado de vocês tornou esse percurso mais leve e significativo.

Aos professores e professoras do ProEF/UFC, minha gratidão pela formação sensível, crítica e comprometida com a educação pública e com a justiça social. Cada encontro, cada aula e cada diálogo contribuíram para ampliar minha perspectiva e fortalecer minha prática docente.

Ao meu orientador, Luciano, pela escuta sensível, pela paciência e pela confiança ao longo desta trajetória. Sou grata por cada orientação, pelo incentivo nos momentos mais difíceis e pela generosidade em compartilhar seus saberes.

À professora Stephanie, pela inspiração, pela força e pelas contribuições tão significativas. Sua trajetória me atravessa e me impulsiona.

Ao professor Willian, pela disponibilidade, pela sensibilidade e pelo olhar atento ao meu trabalho. Sua colaboração foi essencial e acolhedora.

À escola onde trabalho, à gestão e aos meus colegas professores e professoras, pelo apoio e pela parceria no cotidiano.

Ao grupo de pesquisa Saberes em Ação, minha rede de afeto e resistência na educação. Com vocês, aprendo e me fortaleço.

E, por fim, aos meus alunos e alunas, especialmente aos que participaram desta pesquisa. Vocês são a razão de tudo isso! Com vocês aprendi, me emocionei, errei, recomecei e cresci. Obrigada pela confiança, pelas trocas e por me ensinarem tanto.

Fico com a certeza de que uma semente foi plantada, em vocês, em mim e nas possibilidades que ainda florescerão.

ENTRENÓS

O poema a seguir, de autoria de Willian Lazaretti, foi escrito a partir da leitura do parecer de aprovação desta dissertação. Sua escrita expressa, em linguagem poética, reflexões relacionadas aos encontros, aos vínculos, aos desafios e às transformações que atravessam esta pesquisa e inspiraram a construção do produto educacional EntreNós.

EntreNós

Nós que nos apertam sem pedir licença,
nós de fios invisíveis que separam meninos de meninas,
nós que dizem “isso não é para você”,
nós que amarram o corpo antes mesmo do movimento.

Nós que sustentam:
o laço do olhar que acolhe,
o nó da escuta que não julga,
o trançado das mãos na roda de conversa,
o abraço que vira rede quando o chão falta.

Nós que precisam ser desatados com paciência de quem desfaz um novelo antigo —
cada volta, um estereótipo;
cada puxada, um preconceito desfeito.

Nós que precisam ser reforçados:
o vínculo que resiste ao discurso pronto,
a amarra que une professor e aluna, aluna e aluno,
o laço que não segrega, mas sustenta a queda,
o nó que não prende, mas abriga.

Nós, em primeira pessoa do plural:
nós que pesquisamos, nós que escutamos,
nós que erramos e refazemos o ponto,
nós que tecemos a aula como um pano vivo,
onde cada fio — menino, menina, professora, escola —
é parte do mesmo tecido,
ainda que às vezes embaraçado,
ainda que às vezes tensionado.

Nós que são promessa:
de que um laço pode ser desfeito sem se romper,
de que um nó pode ser refeito de um jeito mais justo,
de que o “nós” não é só um emaranhado,
mas o lugar onde o encontro é possível —
e onde a educação, por fim,
começa a se desprender do fio antigo
para costurar um novo.

— Willian Lazaretti

RESUMO

A escola constitui um espaço privilegiado de produção, reprodução e transformação das relações de gênero, sendo a Educação Física um dos componentes curriculares em que essas dinâmicas se manifestam de forma particularmente intensa, devido à centralidade do corpo, das interações e das práticas coletivas. Esta pesquisa teve como objetivo analisar as perspectivas discentes sobre as relações de gênero a partir da implementação de uma proposta de intervenção pedagógica coeducativa nas aulas de Educação Física escolar. Especificamente, buscou-se identificar as percepções das crianças sobre as relações de gênero vivenciadas no ambiente escolar, desenvolver uma unidade didática fundamentada nos princípios da coeducação e elaborar um produto educacional voltado à promoção de reflexões sobre gênero, respeito às diferenças e equidade. A investigação adotou uma abordagem qualitativa de inspiração etnográfica, realizada em uma escola pública da rede municipal de Fortaleza-CE, envolvendo estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. A geração de dados ocorreu por meio de observação participante, diário de campo, rodas de conversa e produções discentes desenvolvidas ao longo de oito encontros temáticos. Os resultados evidenciaram que as relações de gênero permeiam o cotidiano escolar, manifestando-se em discursos, brincadeiras, conflitos, exclusões e expectativas diferenciadas dirigidas a meninas e meninos. Também foram identificados estereótipos relacionados às práticas corporais, à ocupação dos espaços e às expressões de masculinidade e feminilidade, além de preconceitos associados a gênero, corpo, raça, deficiência e sexualidade. Em contrapartida, a intervenção coeducativa promoveu reflexão crítica, favorecendo o reconhecimento de desigualdades naturalizadas e a construção de formas mais respeitosas, colaborativas e equitativas de convivência. Como produto educacional, foi elaborada a cartilha *EntreNós: uma cartilha sobre equidade de gênero e outras coisinhas*, construída a partir de situações vivenciadas durante a pesquisa e organizada para apoiar professores(as) e estudantes na discussão da equidade de gênero, do respeito e da valorização das diferenças. Conclui-se que a coeducação constitui uma importante estratégia pedagógica para tensionar desigualdades, ampliar oportunidades de participação e fomentar relações mais democráticas no contexto escolar. Embora os preconceitos e estereótipos não tenham sido completamente superados, a intervenção evidenciou o potencial transformador de práticas pedagógicas intencionais que promovam o diálogo, a reflexão crítica e o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da experiência educativa.

Palavras-chave: gênero; coeducação; interseccionalidade; Educação Física escolar; etnografia.

ABSTRACT

School is a privileged space for the production, reproduction, and transformation of gender relations, with Physical Education being one of the curricular components in which these dynamics are particularly evident due to the centrality of the body, interpersonal interactions, and collective practices. This study aimed to analyze students' perspectives on gender relations through the implementation of a coeducational pedagogical intervention in school Physical Education classes. Specifically, it sought to identify children's perceptions of gender relations experienced in the school environment, develop a teaching unit grounded in the principles of coeducation, and produce an educational resource designed to promote reflections on gender, respect for differences, and equity. The study adopted an ethnographic-inspired qualitative approach and was conducted in a public elementary school within the municipal education system of Fortaleza, Ceará, Brazil, involving fifth-grade students. Data were generated through participant observation, field notes, discussion circles, and students' productions developed throughout eight thematic sessions. The findings revealed that gender relations permeate everyday school life, manifesting themselves in discourses, play, conflicts, exclusion, and differentiated expectations directed toward girls and boys. Stereotypes related to bodily practices, the occupation of spaces, and expressions of masculinity and femininity were also identified, as well as prejudice associated with gender, the body, race, disability, and sexuality. In contrast, the coeducational intervention fostered critical reflection, promoting the recognition of naturalized inequalities and the construction of more respectful, collaborative, and equitable forms of coexistence. As an educational product, the booklet *EntreNós: A Booklet on Gender Equity and Other Little Things* was developed based on situations experienced during the research and designed to support teachers and students in discussing gender equity, respect, and the appreciation of differences. It is concluded that coeducation constitutes an important pedagogical strategy for challenging inequalities, expanding opportunities for participation, and fostering more democratic relationships within the school context. Although prejudice and stereotypes were not completely overcome, the intervention highlighted the transformative potential of intentional pedagogical practices that promote dialogue, critical reflection, and the recognition of diversity as a constitutive element of the educational experience.

Keywords: gender; coeducation; intersectionality; school Physical Education; ethnography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	–	Unidade patrimonial.....	47
Figura 2	–	Campinho.....	48
Figura 3	–	Capa da cartilha	66
Figura 4	–	Normas de convivência.....	77
Figura 5	–	Menino brinca de casinhas?.....	83
Figura 6	–	Adhor mukha svanasana.....	90
Figura 7	–	Bitilasana marjariasana.....	90
Figura 8	–	Tempo livre.....	98
Figura 9	–	Menina anda de skate?.....	122
Figura 10	–	Registros de atividade da quarta semana.....	130
Figura 11	–	Mural do sétimo encontro.....	131
Figura 12	–	As identidades são múltiplas.....	132
Figura 13	–	Bilhetes das crianças.....	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação dos pseudônimos atribuídos aos(às) participantes da pesquisa	51
Quadro 2 – Conteúdo programático da unidade didática	52
Quadro 3 – Síntese das categorias de análise	69

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1	A categoria Gênero à luz dos estudos pós-estruturalistas	19
2.2	Relações de Gênero na escola	24
2.3	Relações de Gênero na Educação Física Escolar	27
2.4	Coeducação e Educação Física Coeducativa	30
3	PERCURSO METODOLÓGICO	42
3.1	Natureza da pesquisa	43
3.2	Universo da pesquisa	46
3.3	Participantes da pesquisa	49
3.4	Geração de dados	51
3.5	Coleta de dados	53
3.6	Análise de dados	55
3.7	Unidade didática	56
3.8	Produto educacional	65
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	68
4.1	Síntese da intervenção pedagógica	69
4.2	Discursos discentes e produção de sentidos sobre gênero	76
4.3	Tensionamentos e hierarquias de gênero nas práticas corporais	97
4.4	Deslocamentos, ressignificações e mudanças de percepção	117
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
	REFERÊNCIAS	141
	APÊNDICE A – UNIDADE DIDÁTICA	151
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	159
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	160
	APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	162
	APÊNDICE E - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA CIENTÍFICA	163

1 INTRODUÇÃO

A escola é um espaço repleto de símbolos e significados que são construídos por todas as pessoas que a frequentam, carregando diferentes identidades, características e costumes. Dentro dessa instância formadora, crianças e jovens diariamente vivenciam diversas situações que colaboram para seu desenvolvimento de uma maneira integral, situações essas que podem estar vinculadas ao currículo, como as atividades propostas em cada componente curricular, ou que podem acontecer em outros momentos da rotina escola, como acolhidas, recreio, intervalos de aulas, conversas nos corredores, entre outros

Enquanto estudante, carreguei muitas memórias sensíveis do ambiente escolar, eu era uma criança considerada muito “comportada”, bastante “lenta” e “apática” durante as aulas. Adjetivos como esses eram constantemente repassados para minha mãe nas reuniões escolares, o que causava espanto para ela quando comparava com o que minha família sempre observou em casa, uma criança curiosa, comunicativa e questionadora.

Trago essas memórias para o diálogo porque lembro que nem sempre fui assim na escola, mas que isso foi construído a partir das minhas primeiras experiências escolares e se prolongou por muitos anos. Uma menina curiosa era considerada “inquieta”, quando falava e fazia muitas perguntas acabava “atrapalhando” a aula, quando tentava observar outras crianças e outros espaços, era “dispersa”, e se questionasse qualquer posicionamento de algum(a) professor(a), era “teimosa”.

Hoje percebo que fui modelada para ser essa criança, não só eu, mas outras meninas também e, diferente de nós, os meninos não recebiam o mesmo tratamento em sala de aula. A escola tende a ter um pouco mais de tolerância com relação aos comportamentos dos meninos, pois atitudes vistas como aceitáveis quando praticadas por meninos tornam-se inaceitáveis quando protagonizadas por meninas, evidenciando uma desigualdade nas intervenções pedagógicas e disciplinares no cotidiano escolar (Santos, 2007).

Essa diferença de intervenção entre meninos e meninas pode ser explicada pela forma como a sociedade construiu as imagens masculinas e femininas, enquanto às meninas são atribuídas características como docilidade, responsabilidade, quietude e maturidade, os meninos são socialmente compreendidos como mais inquietos, desorganizados e propensos à bagunça, o que faz com que seus comportamentos indisciplinados sejam frequentemente naturalizados ou relativizados no ambiente escolar (Santos, 2007; Silva Neto; Carvalho, 2022). Silva Neto e Carvalho (2022) complementam que professores(as) tendem a justificar a maior participação masculina em atos de indisciplina com base em estereótipos de gênero, reforçando

a ideia de que a “bagunça” masculina seria algo esperado e próprio do modelo de masculinidade predominante, enquanto comportamentos semelhantes em meninas são mais duramente julgados .

A naturalização desses estereótipos de gênero traz uma certa superioridade masculina que as próprias crianças passam a reproduzir e reafirmar entre elas. Não é incomum ver meninos ocupando mais espaços no ambiente escolar, isolando meninas das brincadeiras e até mesmo as inferiorizando pelo seu gênero (Auad, 2020). Lembro de muitas vezes ser excluída do futebol, das brincadeiras de bila¹ e pião², por considerarem que eu não tinha habilidades por ser uma menina. Nenhuma intervenção era feita pelo corpo escolar porque as meninas tinham outros brinquedos, como elástico, cordas e bambolês, dessa forma não precisavam brincar as “brincadeiras de meninos”. Quando aconteciam atividades mistas, eram frequentes comentários depreciativos que, longe de se configurarem como simples “piadas”, caracterizavam-se como práticas de ofensa e discriminação, reproduzidas não apenas por meninos, mas também por outras meninas e, em alguns casos, por professores(as).

Na escola, o medo de errar e o receio do julgamento dos(as) colegas se tornaram barreiras invisíveis que inibiam a expressão plena do meu corpo e das minhas habilidades, fazendo com que as atividades físicas se tornassem um campo de tensão em vez de um espaço de liberdade. Na rua, embora o desejo de brincar e explorar estivesse presente, a vigilância constante e a internalização de regras me mantiveram em uma linha tênue entre a diversão e a contenção, refletindo uma relação complexa e, por vezes, constritiva com a atividade física.

Em casa, a situação não era diferente. A preocupação com a segurança sempre se sobrepunha ao incentivo ao movimento, criando um ambiente onde a prática de atividades físicas era vista mais como um risco do que uma oportunidade de desenvolvimento. Além disso, ser menina limitava ainda mais minha liberdade de movimento, pois suor e arranhões não faziam parte do visual de uma “mocinha”, em vez disso, eu deveria usar roupas nada confortáveis e aprender sobre afazeres domésticos.

Por consequência dessa desigualdade entre os papéis masculinos e o femininos, não só em casa ou na escola como também em outros setores da vida, meninos-homens acabam se destacando em suas atividades por ter mais possibilidades de explorar, tentar e errar, enquanto meninas-mulheres são constantemente silenciadas e colocadas para o escanteio (Corsino; Auad,

¹ Popularmente conhecida como “bolinha de gude”, aqui no Ceará chamamos de “bila” as pequenas esferas de vidro que são utilizadas para acertar alvos em diferentes brincadeiras.

² Brinquedo de formato cônico, geralmente confeccionado em madeira ou plástico, no qual uma corda é enrolada ao redor de seu corpo e, ao ser puxada, permite que o pião seja lançado e gire em torno do próprio eixo.

2012).

Observa-se que os meninos frequentemente recebem mais incentivos para se movimentar e participar de atividades físicas, o que resulta em um desenvolvimento motor mais acentuado em comparação com as meninas, que muitas vezes são socializadas para comportamentos mais contidos e sedentários (Souza Júnior, 2020).

Durante a graduação, algumas dessas questões foram debatidas a fim de estimular reflexões para minha futura prática docente, no entanto, não havia nenhuma disciplina específica sobre o assunto e a temática de gênero era abordada de maneira esporádica e superficial. Além disso, muitas vivências ao longo do curso de Licenciatura em Educação Física – um ambiente predominantemente masculino – despertaram em mim a necessidade de desenvolver um posicionamento mais crítico em relação às diversidades sociais. Essa consciência se intensificou quando ingressei no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), onde, em uma turma de quinze estudantes, eu era a única mulher.

A Educação Física escolar se apresenta como um componente curricular que permite que o corpo explore e se expresse através das vivências e diálogos da cultura corporal de movimento. Nesse sentido, Louro (2014) afirma que se em outras áreas escolares as identidades de gênero são constituídas muitas vezes através de discursos implícitos, nas aulas de Educação Física geralmente esse processo é mais explícito e evidente. Enquanto em outros momentos escolares as desigualdades acontecem de maneira velada, a aula de educação física traz maior enfoque para o corpo, o expondo e possibilitando nas mais diversas linguagens as manifestações dele e sobre ele.

As desigualdades de gênero observadas no cotidiano escolar não podem ser compreendidas de forma isolada, pois estão inseridas em um contexto social mais amplo marcado por profundas assimetrias entre homens e mulheres. No Brasil, os índices de violência de gênero evidenciam a gravidade desse cenário. Dados recentes do Fórum Brasileiro de Segurança Pública — FBSP (2026) indicam que o país registrou mais de 1.500 casos de feminicídio em 2025, o que corresponde a aproximadamente quatro mulheres assassinadas por dia em razão de seu gênero.

No estado do Ceará, os indicadores de violência contra a mulher também evidenciam a persistência dessa problemática social. No ano de 2025, foram registradas 47 vítimas de feminicídio no estado — embora esse número possa aparentar ser baixo em comparação com outros estados, ele pode refletir limitações na identificação e no registro desses crimes, fazendo com que parte dos casos permaneça classificada apenas como homicídio de mulheres (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2026). De acordo com dados da Secretaria

da Segurança Pública e Defesa Social do Ceará — SSPDS/CE, foram registrados 2.066 casos de violência enquadrada na Lei Maria da Penha³ (Lei nº 11.340/2006) em janeiro de 2026, considerando os registros consolidados nas estatísticas mensais divulgadas pelo órgão (Ceará, 2026). Esses dados evidenciam a permanência de um número significativo de ocorrências de violência doméstica no estado, indicando que a violência contra mulheres continua sendo uma realidade presente no contexto familiar e social.

Para além da violência direcionada às mulheres, outros grupos sociais também se encontram em situação de vulnerabilidade em decorrência de desigualdades estruturais de gênero e sexualidade. Nesse contexto, pessoas LGBTQIAPN+⁴ frequentemente enfrentam diferentes formas de violência motivadas por preconceito e discriminação — aqui denominadas LGBTQIAPN+fobia, por contemplarem as diversas identidades de gênero e orientações sexuais da comunidade.

De acordo com o relatório anual *Observatório 2025: Mortes Violentas de LGBT+ no Brasil*, realizado pela associação Grupo Gay da Bahia — GGB⁵, foram registradas 257 mortes violentas de pessoas LGBTQIAPN+ no país em 2025, incluindo homicídios e suicídios, o que corresponde a aproximadamente uma vida interrompida a cada 34 horas. Os dados evidenciam que a LGBTQIAPN+fobia continua produzindo impactos significativos na vida dessa população, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e culturais. No recorte regional, o Nordeste aparece entre as regiões com maior número de ocorrências, revelando a persistência de violências motivadas por preconceito e discriminação contra pessoas LGBTQIAPN+ (Grupo Gay da Bahia, 2025).

Tais dados evidenciam que as desigualdades de gênero não se restringem a experiências individuais, mas refletem processos históricos e culturais que naturalizam hierarquias entre masculinidades e feminilidades. Nesse sentido, compreender como essas

³ Maria da Penha é uma farmacêutica bioquímica cearense cuja luta por justiça, após sofrer duas tentativas de homicídio pelo marido, tornou-se um símbolo no combate à violência doméstica no Brasil. Seu caso levou à condenação do Estado brasileiro por negligência perante a violência doméstica, o que inspirou e forçou o país a criar a Lei nº 11.340 (Lei Maria da Penha), uma legislação específica para proteger as mulheres (Instituto Maria da Penha, 2023).

⁴ A sigla LGBTQIAPN+ refere-se a pessoas cujas identidades de gênero e/ou orientações sexuais desafiam a cis-heteronormatividade e rompem com os padrões tradicionais de vivências de gênero e afetividade. As letras representam, respectivamente, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Travestis, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais e Não binárias, enquanto o sinal “+” abrange outras identidades e orientações que também compõem e são reconhecidas no interior dessa comunidade.

⁵ Organização não governamental fundada em 1980, considerada uma das mais antigas entidades de defesa dos direitos das pessoas LGBTQIAPN+ no Brasil. A instituição realiza, há décadas, o monitoramento de casos de violência e mortes violentas contra essa população, a partir do levantamento de informações em notícias, registros públicos e denúncias, produzindo relatórios anuais amplamente utilizados em pesquisas acadêmicas e debates sobre direitos humanos (Grupo Gay da Bahia, 2025).

concepções são construídas, apropriadas e reproduzidas desde a infância torna-se fundamental, especialmente porque a escola constitui um importante espaço de socialização, produção de sentidos e formação de valores.

Embora diferentes estudos tenham investigado as relações de gênero no contexto escolar, ainda são limitadas as pesquisas que buscam compreender como as próprias crianças percebem e significam essas questões em seu cotidiano, particularmente nos anos iniciais do ensino fundamental e nas aulas de Educação Física.

Desde o início da minha prática docente, ainda como professora temporária da rede pública do município de Fortaleza, atuando com os anos finais do ensino fundamental, tive várias inquietações acerca das questões de gênero no ambiente escolar. Tanto nas aulas de educação física quanto nos demais momentos escolares, situações de desigualdades de gêneros e discriminações eram muito latentes entre todas as relações na comunidade escolar – gestão, professorado, funcionários(as) e estudantes. Mesmo depois de começar a trabalhar nos anos iniciais do ensino fundamental, ainda identificava muitas situações semelhantes e que muitas vezes eram silenciadas por outros(as) professores(as) e gestores(as) da escola por julgarem que as crianças eram muito imaturas para compreender isso.

Apesar do avanço das discussões sobre gênero no campo educacional, as pesquisas relacionadas à Educação Física escolar ainda apresentam lacunas importantes. Estudos recentes indicam que as investigações sobre gênero nessa área concentram-se majoritariamente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, sendo ainda escassas aquelas voltadas aos primeiros anos da escolarização (Assis, 2020).

Além disso, Dourado e colaboradores(as) (2024) apontam que a produção acadêmica que adota metodologias de intervenção pedagógica para abordar questões de gênero nas aulas de Educação Física é reduzida, evidenciando não apenas uma limitação quantitativa, mas também uma lacuna metodológica no campo. Esse cenário reforça a necessidade de pesquisas que investiguem as relações de gênero nos anos iniciais do ensino fundamental e que desenvolvam propostas pedagógicas capazes de promover reflexões e transformações nas práticas escolares.

Tal cenário indica a necessidade de investigações que ultrapassem análises descritivas ou diagnósticas e que proporcione intervenções pedagógicas, que visem enfrentar e transformar as desigualdades de gênero desde a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. A falta de pesquisas nesses campos específicos pode resultar na perpetuação de estereótipos e na exclusão de abordagens mais inclusivas, o que compromete a formação integral dos(as) alunos(as).

Uma das possibilidades de desenvolver essas reflexões por meio de uma intervenção pedagógica encontra fundamento na perspectiva da *coeducação*. Compreendo a coeducação como um conjunto de práticas pedagógicas intencionais que busca promover a participação conjunta, equitativa e respeitosa de meninas e meninos, criando condições para que todos(as) tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem e vivência. Mais do que compartilhar os mesmos espaços, trata-se de problematizar desigualdades historicamente construídas, questionar estereótipos e ampliar as possibilidades de participação dos sujeitos, independentemente do gênero.

Nessa direção, Auad (2004) e Corsino e Auad (2012) afirmam que a coeducação deve ser entendida como uma política pública propositiva e transformadora das relações de gênero na escola. Para ambos, a coeducação não se limita à presença simultânea de meninas e meninos em um mesmo ambiente, mas implica a implementação de ações pedagógicas voltadas à reflexão crítica e à reconstrução das concepções de feminino e masculino, compreendidas não como categorias opostas ou essencializadas, mas como construções sociais passíveis de questionamento e transformação.

O pressuposto desta pesquisa é que as crianças internalizam e reproduzem de forma diferenciada os estereótipos de gênero presentes na escola, particularmente nas aulas de Educação Física. Espera-se que meninos e meninas apresentem comportamentos distintos, sendo que os meninos tendem a ocupar mais espaços de ação e liderança, enquanto as meninas podem adotar posturas mais contidas, refletindo normas sociais historicamente construídas sobre masculinidade e feminilidade. Essas diferenças não derivam de capacidades físicas inatas, mas de processos de socialização e de normas implícitas no ambiente escolar.

Supõe-se, ainda, que a implementação de uma unidade didática coeducativa nas aulas de Educação Física escolar poderá promover mudanças nas percepções e atitudes das crianças, incentivando a cooperação, o respeito e a valorização das habilidades de todos(as), independentemente do gênero. Assim, a intervenção pedagógica tem o potencial de evidenciar o papel transformador da Educação Física, tornando-a um espaço de reflexão crítica e de construção de práticas mais inclusivas e equitativas.

Dessa forma, a pesquisa poderá ampliar a compreensão sobre as relações de gênero nas séries iniciais, estimulando reflexões críticas sobre as práticas educativas e o desenvolvimento de um percurso pedagógico coeducativo que considere as particularidades de cada criança, promovendo um ambiente escolar mais justo, equitativo e respeitoso, além de contribuir para a formação de educadores(as) mais conscientes e inclusivos(as).

Nesse cenário, busca-se responder à seguinte questão de pesquisa: como uma

proposta de intervenção pedagógica coeducativa nas aulas de Educação Física pode contribuir para compreender e problematizar as formas pelas quais as crianças percebem e vivenciam as relações de gênero no contexto escolar?

Diante desse contexto, esta pesquisa teve como principal objetivo analisar as perspectivas discentes sobre as relações de gênero a partir de uma proposta de intervenção pedagógica coeducativa na Educação Física escolar. Para alcançar esse propósito, buscou-se especificamente identificar narrativas e percepções das crianças acerca das relações de gênero vivenciadas nas aulas de Educação Física, implementar uma unidade didática coeducativa em uma escola pública da rede municipal de Fortaleza e desenvolver um produto educacional, na forma de cartilha infantil, voltado à promoção de reflexões sobre gênero, respeito às diferenças e práticas mais inclusivas no contexto escolar.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos, articulados a partir de uma perspectiva crítica sobre as relações de gênero na escola e na Educação Física. Após esta introdução, o segundo capítulo apresenta o referencial teórico, discutindo a categoria gênero à luz dos estudos pós-estruturalistas e suas implicações para o campo educacional. Também são abordadas as relações de gênero na escola e na Educação Física escolar, além das contribuições da coeducação e da Educação Física coeducativa como possibilidades de tensionamento das desigualdades de gênero nas práticas corporais.

O terceiro capítulo expõe o percurso metodológico da pesquisa, detalhando sua natureza, o universo e os(as) participantes, bem como os processos de geração, coleta e análise dos dados. Nesse capítulo, também são apresentadas a construção da unidade didática e a elaboração da cartilha *EntreNós: uma cartilha sobre equidade de gênero e outras coisinhas*, compreendida como produto educacional e como ferramenta pedagógica de intervenção e diálogo com a prática docente.

No quarto capítulo, são apresentados e discutidos os resultados da investigação, a partir da intervenção pedagógica realizada. São analisados os discursos discentes e a produção de sentidos sobre gênero, os tensionamentos e hierarquias presentes nas práticas corporais, bem como os deslocamentos e ressignificações produzidos ao longo do processo.

Por fim, o quinto capítulo reúne as considerações finais, retomando os principais achados da pesquisa e destacando as contribuições da intervenção e da cartilha para o enfrentamento das desigualdades de gênero na Educação Física escolar. Também são apresentadas reflexões acerca das implicações da investigação para a prática pedagógica, bem como possibilidades para futuras pesquisas e ações voltadas à promoção de relações mais equitativas no contexto escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para a fundamentação deste estudo, o referencial teórico foi organizado em quatro tópicos: (1) A categoria Gênero à luz dos estudos pós-estruturalistas, (2) Relações de Gênero na escola, (3) Relações de gênero na educação física escolar e (4) Coeducação e Educação Física Coeducativa.

No primeiro tópico, A categoria Gênero à luz dos estudos pós-estruturalistas, são discutidos os principais conceitos de gênero construídos ao longo do tempo, com destaque para as contribuições dos estudos pós-estruturalistas e da teoria feminista. Busca-se compreender como o gênero deixa de ser entendido apenas como uma categoria biológica e passa a ser analisado como uma construção social, histórica e cultural, atravessada por relações de poder.

O segundo tópico, Relações de Gênero na escola, aborda a escola como um espaço de produção e reprodução de normas sociais, no qual as questões de gênero estão constantemente presentes. São discutidas as formas pelas quais as normas de gênero são reforçadas ou tensionadas no cotidiano escolar, as relações estabelecidas entre crianças e entre professores(as) e estudantes, bem como o papel da instituição escolar na mediação de conflitos e no enfrentamento das desigualdades de gênero.

No terceiro tópico, Relações de gênero na educação física escolar, a discussão é direcionada especificamente para o contexto das aulas de Educação Física. Analisa-se como as questões de gênero se intensificam nesse componente curricular, especialmente por envolver o corpo em movimento, a exposição das identidades e a vivência de práticas corporais. Também são discutidas a lógica heteronormativa presente nas aulas, a valorização de atributos associados ao masculino, a produção social das diferenças corporais, a problematização das explicações biologicistas e os impactos dessas dinâmicas nas experiências de meninos e meninas.

Por fim, o quarto tópico, Coeducação e Educação Física Coeducativa, aprofunda o conceito de coeducação a partir de autores(as) que a compreendem como uma proposta pedagógica e política voltada à promoção da equidade e do respeito às diferenças. O enfoque recai sobre a Educação Física escolar, discutindo como práticas coeducativas, que vão além da simples organização mista das turmas, podem contribuir para o enfrentamento das desigualdades de gênero. Destaca-se o potencial desse componente curricular para problematizar padrões heteronormativos e binários, romper estereótipos, valorizar a diversidade corporal e promover relações mais cooperativas, inclusivas e equitativas no cotidiano escolar.

2.1 A categoria Gênero à luz dos estudos pós-estruturalistas

O conceito de gênero, como utilizado nas ciências humanas e sociais, é profundamente dinâmico, e sua compreensão contemporânea é fruto de um processo histórico, político e epistemológico que desafia concepções essencialistas e naturalizantes. Inicialmente associado ao campo do feminismo, o termo foi progressivamente ressignificado ao longo das décadas, tornando-se uma categoria central para a análise das relações sociais, das estruturas de poder e das identidades.

Esse percurso é evidenciado por estudos como o de Gisele Cortes (2024) que retomam a origem do conceito em diálogo com os movimentos feministas e destacam sua consolidação como ferramenta analítica no campo das Ciências Humanas e Sociais, ampliando seu uso para além de uma abordagem descritiva das diferenças entre os sexos. O processo de ressignificação se deu em meio a disputas teóricas, influenciado pelas transformações nas lutas sociais, especialmente pelos estudos feministas e, posteriormente, pelas teorias pós-estruturalistas.

Nos estudos contemporâneos de gênero, a abordagem pós-estruturalista representa uma importante evolução teórica que desafia concepções tradicionais e substancialistas sobre identidade e diferenciação sexual. Essa perspectiva rejeita a ideia de que o gênero é uma categoria estável e natural, propondo uma análise que enfatiza sua construção social e sua relação com formas de poder e discursos dominantes. Joan Scott, uma historiadora renomada, revolucionou o campo ao propor uma análise crítica que desafia a visão rudimentar de gênero como uma mera expressão das diferenças sexuais biológicas. Em vez disso, ela argumenta que o gênero é uma construção social profundamente enraizada em relações de poder, discursos e práticas institucionais (Louro, 2014).

Em sua fundamental obra *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*⁶, Scott (1995) introduziu a ideia de que o gênero não é apenas uma característica pessoal ou biológica, mas sim uma dimensão fundamentalmente política e cultural das sociedades. A autora propõe que o gênero seja entendido como uma categoria analítica que molda e é moldada por processos históricos específicos, refletindo e reproduzindo dinâmicas de poder que hierarquizam as relações sociais.

O gênero, dentro de uma perspectiva contemporânea, está relacionado às relações de poder e às lutas de minorias, por tanto a categoria precisa ser ressignificada de modo a não

⁶ SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

se limitar a diferenciar masculino e feminino, abrindo espaço para novas concepções e categorias (Delfini; Capo; Alexandrino, 2024). Nessa direção, o conceito pós-estruturalista de gênero rompe com a lógica dicotômica tradicional entre masculino e feminino, reconhecendo a multiplicidade de identidades de gênero que desafiam e subvertem as categorias binárias. Essas identidades são fluidas, performativas e constantemente negociadas dentro de contextos sociais diversos. Além disso, a perspectiva pós-estruturalista destaca como o poder opera através de normas de gênero que excluem e marginalizam aqueles que não se conformam às expectativas dominantes.

Butler (2023) aprofunda essa reflexão ao argumentar que o gênero deve ser compreendido como um efeito produzido por discursos e práticas sociais, e não como uma essência natural ou fixa. A autora enfatiza que declarar o gênero como construído não significa reduzi-lo a uma ilusão, mas reconhecer que certas configurações culturais se naturalizam a ponto de se consolidarem como hegemônicas. Nessa perspectiva, o gênero é um campo de disputa em que algumas identidades adquirem status de realidade por meio de processos discursivos de legitimação.

Ainda segundo Butler (2023), a tradicional distinção entre sexo e gênero também deve ser questionada, uma vez que até mesmo a linguagem científica, especialmente a biomédica, é atravessada por significados de gênero. O sexo, comumente apresentado como um dado anterior à cultura, revela-se também um produto de processos discursivos que estabelecem categorias e diferenças de forma não neutra. Dessa forma, a própria biologia participa da sedimentação cultural que define os corpos, o que torna a tarefa de separar sexo e gênero não apenas difícil, mas ilusória.

A autora também problematiza as noções de coerência e continuidade da identidade. Para Butler (2023), essas características não são lógicas ou naturais, mas normas socialmente instituídas que asseguram a inteligibilidade das pessoas dentro de um sistema que estabiliza sexo, gênero e sexualidade. Indivíduos cujas vivências não se ajustam a esse modelo — como aqueles que apresentam gêneros incoerentes ou descontínuos — colocam em xeque os limites da própria noção de pessoa, ao desafiar as normas que definem quais identidades podem ser reconhecidas como legítimas. Isso evidencia como a coerência entre sexo biológico, gênero culturalmente construído e desejo sexual não é uma realidade, mas uma exigência normativa.

A teoria feminista, desde suas primeiras manifestações, teve um papel fundamental na transformação do entendimento sobre gênero. Entretanto, como aponta bell hooks⁷ (2019),

⁷ Opto por manter a grafia do nome da autora em letras minúsculas ao longo de todo o trabalho, conforme escolha

a chamada primeira onda do feminismo era caracterizada por uma visão majoritariamente branca, elitista e burguesa, fundamentada nas vivências de mulheres que detinham privilégios dentro da estrutura social. Esse feminismo hegemônico considerava a categoria “mulher” como algo universal, ignorando as diversas formas de opressão que afetavam mulheres negras, de baixa renda e de outros grupos marginalizados, o que levou à exclusão contínua dessas vivências tanto nas lutas políticas quanto nas primeiras produções teóricas do movimento.

Foi a partir da entrada — arduamente conquistada — das feministas negras no âmbito acadêmico e nas discussões políticas dos estudos feministas que se tornou possível uma expansão crítica do conceito de gênero. Conforme enfatiza hooks (2019), essas vozes foram essenciais para transformar o gênero de uma noção puramente biológica em uma construção social intimamente ligada às dinâmicas de poder. Ao desafiar as definições convencionais de feminilidade e masculinidade, o feminismo começou a identificar o gênero como um instrumento de opressão que opera de maneira interseccional, influenciado por fatores como raça, classe, sexualidade e identidade. Dessa maneira, bell hooks reafirma a relevância histórica do feminismo, ao mesmo tempo em que sublinha a importância de críticas internas para que o movimento se torne genuinamente emancipatório e inclusivo.

Significativamente, à medida que o movimento feminista progrediu, as mulheres negras e de cor que ousaram desafiar a universalização da categoria “mulher” criaram uma revolução nos estudos acadêmicos feministas. Muitas brancas que de início haviam resistido a repensar o modo com que as acadêmicas feministas falavam sobre a condição da mulher passaram a aceitar as críticas e a criar uma atmosfera crítica em que pudéssemos falar sobre os gêneros de maneira mais complexa e onde pudéssemos reconhecer as diferenças de condição feminina sobredeterminadas pela raça e pela classe social (hooks, 2017, p. 167).

O feminismo, além disso, não se limitou a redefinir o gênero, mas também ajudou a expandir a compreensão das múltiplas formas de identidade de gênero e sexualidade. A crítica feminista à cisnormatividade⁸ e à heteronormatividade⁹ tem permitido o surgimento de novos entendimentos sobre o gênero, com destaque para as identidades trans e não-binárias. Essas identidades, que antes eram marginalizadas ou invisibilizadas, passaram a ocupar um espaço

política da própria bell hooks.

⁸ Refere-se à ideia de que ser cisgênero — isto é, ter identidade de gênero correspondente ao sexo atribuído no nascimento — é o padrão “normal” e esperado, invisibilizando e marginalizando pessoas trans, travestis e não binárias, tratando suas identidades como desvios ou exceções.

⁹ Refere-se à naturalização da heterossexualidade como a única orientação sexual considerada legítima, a partir da qual as demais formas de sexualidade (como a homossexualidade, a bissexualidade, a assexualidade, entre outras) são frequentemente desvalorizadas, silenciadas ou estigmatizadas.

central nas discussões sobre gênero, como observa Viana (2018), em sua análise das políticas educacionais voltadas para a diversidade sexual e de gênero.

No Brasil, Guacira Lopes Louro é uma das principais autoras a expandir o debate sobre gênero, investigando suas manifestações nas interseções com outras categorias identitárias, como classe social, raça/etnia e orientação sexual. Louro (1995; 2014) critica visões que reduzem o gênero a uma dicotomia fixa e heteronormativa, propondo uma abordagem que reconhece a multiplicidade das identidades de gênero e as dinâmicas de poder que as atravessam. Seu trabalho destaca a fluidez e a complexidade dessas identidades, desafiando normas sociais que perpetuam exclusões e hierarquias, especialmente no contexto educacional.

Em termos do movimento feminista, essa posição também teve – e fortemente – seu espaço; isto é, falou-se (e, em certa medida, ainda se fala) no “ser mulher” como se todas as mulheres o fossem de modo idêntico. Note-se que não estou aqui me referindo a características biológicas semelhantes, mas sim a uma visão singular do gênero feminino, sem que se reconheçam as diferenças marcadas pelas distintas raças, etnias, religiões, classes sociais, idades, etc (Louro, 1995, p. 115).

Essas desigualdades, que se expressam de forma interseccional, fazem com que as normas de gênero funcionem como mecanismos de exclusão. A definição rígida do que é ser homem ou mulher, por exemplo, acaba por marginalizar uma variedade de identidades e experiências, como as pessoas trans, não binárias e outras que não se encaixam nas categorias binárias. O poder de normalizar essas identidades é central para a perpetuação das hierarquias sociais, pois as normas que regulam o gênero também regulam o comportamento social e as oportunidades de participação. Nesse sentido, o controle sobre as identidades de gênero também se traduz em um controle sobre as possibilidades de autonomia e liberdade dos indivíduos.

O conceito de gênero, sob essa perspectiva, passa a ser compreendido como uma construção histórica, política e cultural, em constante transformação. Louro (1995) contribui de forma significativa para essa visão ao defender que o gênero é constituído historicamente, refletindo tensões entre normas sociais e resistências a elas. A autora argumenta que o gênero não é estático, podendo ser desconstruído por meio de práticas educativas críticas e de resistência às estruturas de poder dominantes. Essa compreensão amplia o entendimento sobre as identidades de gênero como processos performativos e negociados socialmente.

Butler (2023) revolucionou a compreensão do gênero ao introduzir a ideia de “performatividade”, desafiando a ideia de que o gênero é uma expressão de uma identidade interna e, em vez disso, propôs que o gênero é constituído por atos repetidos que constroem a

identidade de forma performática. Essa teoria postula que o gênero não é algo que se é, mas algo que se faz. Esse conceito de performatividade de gênero, em consonância com as análises de Scott (1995) e Louro (1995; 2014), reforça a ideia de que o gênero é dinâmico e sujeito a mudanças conforme as práticas sociais e os discursos que o sustentam. O gênero não é fixo, mas se constroi a partir da interação com os outros e com os discursos que circulam nas diversas esferas sociais. Assim, as definições de gênero não são universais nem atemporais, mas estão profundamente imersas nas relações de poder e nas lutas sociais.

bell hooks (2019) reforça a importância da luta feminista na redefinição do gênero ao destacar que a teoria feminista não é apenas uma crítica ao patriarcado, mas também uma análise das múltiplas formas de opressão que afetam as mulheres e as minorias de gênero. hooks argumenta que o feminismo deve ser visto como uma ferramenta de libertação, que permite repensar as estruturas de poder e criar novas possibilidades de ser e de existir no mundo.

O feminismo, portanto, não apenas desafiou as definições tradicionais de gênero, mas também desempenhou um papel essencial na criação de um espaço mais inclusivo para as diversas identidades de gênero. Esse processo de ressignificação tem contribuído para uma compreensão mais plural e fluida do gênero, que reflete as lutas sociais e os avanços conquistados pelos movimentos feministas e LGBTQIAPN+ ao longo do tempo.

A reflexão crítica sobre o gênero, influenciada pelas teorias feministas e pós-estruturalistas, continua sendo central para entender as complexas dinâmicas de poder que atravessam as relações sociais. Como Scott (1995) argumenta, o gênero é uma ferramenta analítica crucial para entender como as sociedades distribuem poder, recursos e oportunidades. Essa reflexão crítica não só desafia as normatizações de gênero, mas também contribui para a criação de novos espaços de resistência e transformação social.

Dessa forma, a análise do gênero não deve ser reduzida a uma questão de diferenças biológicas ou a uma simples dicotomia entre masculino e feminino. Pelo contrário, ela deve ser compreendida como um campo dinâmico, onde as identidades de gênero são continuamente construídas e desconstruídas, influenciadas pelas lutas sociais e pelas transformações históricas. É nesse contexto que a educação se apresenta como ponto de partida fundamental para desconstruir estereótipos, questionar práticas naturalizadas de violência e formar novas gerações comprometidas com a equidade de gênero e o respeito aos direitos das mulheres. Como bell hooks (2017) afirma, a educação deve ser vista como uma prática de liberdade que permite aos indivíduos transgredir as normas de gênero e reimaginar suas possibilidades de existência.

2.2 Relações de Gênero na escola

As relações de gênero na escola envolvem a dinâmica de como meninos e meninas interagem entre si e com figuras de autoridade, como professores(as) e gestores(as), em um espaço que pode tanto reforçar estereótipos quanto incentivar a reflexão sobre as desigualdades. Segundo Louro (2014), a escola é uma instituição fundamental na formação das identidades sociais e culturais dos indivíduos, pois, ao promover interações regulares e sustentadas, também se torna uma plataforma para a internalização das normas de gênero. No entanto, essas normas, embora pareçam naturais, são, na verdade, construções sociais que refletem e perpetuam relações de poder que acabam moldando o comportamento de meninos e meninas de forma diferenciada.

[...] existem sim, diferenças biológicas entre os sexos que não podem ser negadas. Contudo, existem também diferenças socioculturais que precisam ser evidenciadas e que podem ser reconfiguradas na medida em que as experiências ofertadas a meninos e meninas passem a levar em consideração o critério de equidade de gênero. Tal critério pressupõe o reconhecimento e valorização das referidas diferenças entre os sexos, sem abrir mão da igualdade de direitos e oportunidades de acesso às mesmas experiências nas aulas (Souza Júnior, 2020, p. 157).

É fundamental compreender que os corpos e as identidades não são entidades fixas ou pré-determinadas. Conforme Dornelles (2012), eles são construções provisórias e constantemente atravessadas por categorias sociais como classe, geração, raça/etnia, gênero e sexualidade. A cultura, nesse sentido, desempenha um papel central na produção dos corpos e dos sujeitos, atribuindo significados específicos a determinadas formas de ser e agir, enquanto outros modos são invisibilizados ou desvalorizados dentro do espaço escolar ou fora dele.

Ao analisar o papel da escola na perpetuação dos estereótipos de gênero, é possível observar que as práticas pedagógicas e o currículo oculto são dois elementos que contribuem para essa reprodução. O currículo oculto se refere aos valores e comportamentos que são ensinados de forma não explícita nas escolas, muitas vezes através das interações entre alunos(as) e professores(as) e da organização do espaço e das atividades escolares. Louro (2014) destaca que esses elementos implícitos podem influenciar a forma como os estudantes compreendem seu próprio gênero e o dos outros, promovendo, muitas vezes, uma concepção de masculinidade e feminilidade que limita a expressão e a liberdade das crianças.

A influência da escola na construção das identidades de gênero pode ser observada tanto nas práticas pedagógicas formais quanto nas interações informais que ocorrem no cotidiano escolar, como no recreio, nas conversas nos corredores e nos momentos de

convivência entre os estudantes. Conforme argumenta Scott (1995), o gênero é uma categoria social que é construída e reproduzida nas interações diárias e nas experiências vividas pelos indivíduos em diferentes contextos. Nesse sentido, a escola atua como um microcosmo da sociedade, onde as normas e expectativas de gênero são reforçadas de maneira sutil, mas constante, impactando a forma como meninos e meninas percebem a si mesmos e aos outros.

Para que a escola possa se tornar um espaço de equidade de gênero, é necessário que as práticas educativas considerem as desigualdades que perpassam as interações escolares e busquem uma abordagem pedagógica inclusiva. O ambiente escolar tem o potencial de promover uma conscientização crítica sobre os estereótipos de gênero, incentivando professores(as) e gestores(as) a desafiar essas normas ao invés de reproduzi-las. Segundo Louro (2014), uma educação crítica de gênero deve buscar não apenas a transmissão de conteúdos acadêmicos, mas também o desenvolvimento de uma consciência reflexiva que permita aos estudantes questionar as estruturas de poder que moldam suas experiências e identidades.

Altmann (2015) destaca que as relações de gênero na escola se manifestam não apenas nas atividades formais, mas também nos momentos que ocorrem fora do contexto de aula, onde valores e comportamentos são ensinados por meio das expectativas e dos tratamentos diferenciais dados a meninos e meninas. Essas expectativas são sustentadas, muitas vezes, pela própria instituição e por seus agentes, que, sem perceber, reforçam estereótipos de gênero ao promover atividades e interações que se adequam a esses papéis.

Daniela Auad (2006) enfatiza que o gênero se estabelece no ambiente escolar por meio de práticas de diferenciação que, mesmo sutis, acabam delimitando as possibilidades de interação e expressão das crianças e adolescentes. Segundo Auad, a escola é um dos primeiros espaços de socialização onde as identidades de gênero são consolidadas, e essa construção ocorre frequentemente sem uma consciência crítica sobre as limitações impostas a meninos e meninas. Ela observa que o ambiente escolar, ao incentivar comportamentos distintos, reproduz a lógica da masculinidade hegemônica e da feminilidade submissa, silenciando meninas e minimizando suas experiências nos espaços de prática corporal.

Essa visão é corroborada por Gomes *et al.* (2012), que indicam a importância de uma prática pedagógica que leve em consideração as diferenças e particularidades de gênero para evitar a reprodução de desigualdades. Segundo esses autores, a ausência de uma reflexão crítica sobre gênero na educação física limita as potencialidades pedagógicas da disciplina, criando um ambiente em que meninos e meninas são socializados de acordo com papéis estereotipados, o que afeta negativamente suas interações e experiências no ambiente escolar.

Proença e Oliveira (2015) também abordam a necessidade de políticas educacionais que incorporem uma educação para a diversidade, incluindo a perspectiva de gênero de forma mais consistente. Eles observam que práticas inclusivas podem desconstruir estereótipos ao promover a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento de habilidades em meninos e meninas sem distinção de gênero. A ideia é que, ao romper com padrões e expectativas tradicionais, a escola contribua para que as crianças desenvolvam uma visão de mundo mais equitativa e inclusiva, livre dos preconceitos que marcam muitas relações interpessoais.

Nesse sentido, Auad (2020) sugere algumas possibilidades de medidas cotidianas nas práticas docentes que fortaleçam a relação professor(a)-aluno(a) de modo que possa contribuir para um percurso educativo mais equitativo. Entre as estratégias indicadas pela autora, destacam-se:

- A evitação de censuras ou repreensões a meninos por meio de expressões como “você parece uma menina”, bem como de advertências a meninas com frases do tipo “você é bagunceira como um menino”, é necessária, pois esse tipo de colocação reforça estereótipos negativos e hierarquizantes associados aos gêneros (Auad, 2020);
- Promoção de atividades e brincadeiras mistas, tanto em sala de aula quanto nos espaços de convivência, incentivando a interação entre meninas e meninos (Auad, 2020);
- Encorajamento equitativo à meninos e meninas em assumir de papéis de liderança e à participação em exposições públicas, sem distinções de gênero (Auad, 2020);
- Problemática e enfrentamento a “piadas” e discursos racistas ou preconceituosos contra mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ no cotidiano escolar (Auad, 2020);
- Adoção tratamento pedagógico igualitário, utilizando as mesmas perguntas, expectativas e entonação ao se dirigir a meninas e meninos (Auad, 2020);
- Intervenção pedagógica diante de atitudes preconceituosas reproduzidas por estudantes, visando à desconstrução de estereótipos (Auad, 2020);
- Valorização da cooperação em detrimento da competição baseada no gênero, evitando separações como “times de meninos” e “times de meninas” (Auad, 2020);
- Legitimação das manifestações de afeto entre colegas, independentemente do gênero, combatendo constrangimentos, piadas ou repressões indevidas (Auad, 2020);
- Ensino e promoção do respeito às diferentes orientações sexuais no ambiente escolar (Auad, 2020).

As medidas cotidianas apontadas por Auad (2020) evidenciam que a construção de práticas pedagógicas coeducativas se dá, sobretudo, nas interações diárias estabelecidas no espaço escolar. Nesse sentido, torna-se essencial que os(as) educadores(as) estejam atentos(as)

às dinâmicas de gênero presentes nessas interações, promovendo ações que estimulem a cooperação, o respeito mútuo e a convivência equitativa entre meninas e meninos, especialmente em atividades coletivas. O processo de ensino-aprendizagem, assim, mostra-se indissociável das experiências de gênero vivenciadas pelos(as) estudantes, uma vez que a escola se configura como um espaço no qual, para além da aquisição de conhecimentos formais, também são assimiladas normas sociais, valores e modos de comportamento.

2.3 Relações de Gênero na Educação Física Escolar

As relações de gênero na escola, e especificamente nas aulas de Educação Física, constituem um tema central para a reflexão pedagógica, uma vez que esses espaços refletem e reproduzem normas sociais historicamente construídas. Segundo Silva (2020), tais relações compõem uma pauta atual e necessária no espaço escolar, sendo motivo de reflexões e ações no fazer pedagógico, em função dos recorrentes conflitos gerados pela naturalização de papéis culturalmente atribuídos a homens e mulheres. O papel da escola, portanto, é imprescindível para promover o diálogo entre currículo, prática pedagógica e realidade social, permitindo problematizar desigualdades historicamente instituídas e engendrar práticas educativas inclusivas (Silva, 2020).

No contexto das aulas de Educação Física, a lógica heteronormativa ainda se apresenta de forma marcante. Como apontam Deive, Rocha e Moreira (2020), espera-se que meninos e meninas adotem comportamentos diferenciados: meninos se dedicam a esportes de contato e ocupam os espaços, enquanto meninas se envolvem em atividades mais passivas. Contudo, há heterogeneidades dentro desses grupos, e aqueles(as) que rompem as fronteiras de gênero muitas vezes são considerados(as) “desviantes” ou diferentes, sofrendo discriminação tanto na escola quanto na sociedade. Nesse sentido, Uchôa e Altmann (2016) destacam que a habilidade corporal pode funcionar como fator de participação e, simultaneamente, como elemento de desestabilização da ordem de gênero vigente durante situações de jogos mistos.

Para Souza Júnior (2020), as diferenças biológicas entre sexo são inegáveis, no entanto, tais diferenças não são homogêneas, uma vez que há variações tão ou mais significativas entre indivíduos de um mesmo sexo, isto é, “se temos diferenças físicas entre meninos e meninas, temos também diferenças significativas entre meninos e meninos e entre meninas e meninas” (Souza Júnior, 2020, p. 155). Além disso, as assimetrias observadas entre meninos e meninas não se explicam apenas por fatores biológicos, sendo produzidas socialmente, sobretudo a partir das experiências que são incentivadas ou negadas a cada sexo,

o que impacta diretamente as performances nas diferentes práticas corporais (Souza Júnior, 2020).

De modo complementar, Corsino e Auad (2012) afirmam que a Educação Física Escolar é um dos espaços privilegiados onde essas desigualdades se manifestam e, simultaneamente, podem ser transformadas. Para os(as) autores(as), essa disciplina “educa o corpo” e, nesse processo, também educa os gêneros, moldando gestos, comportamentos e modos de agir. Assim, os corpos de alunos e alunas são marcados por relações sociais de gênero que se materializam nas posturas, nos gostos e nas formas de participar das atividades. As desigualdades de gênero, portanto, não são apenas refletidas nas aulas, mas também produzidas e reproduzidas nelas, à medida que certas habilidades ou comportamentos são mais valorizados do que outros.

Na mesma linha, Souza-Junior (2014) reforça que as práticas escolares frequentemente funcionam como um “reflexo” das normas de gênero presentes na sociedade, sendo um espaço de perpetuação dessas normas. Ele sugere que a educação física poderia atuar como um meio de ressignificação desses valores, proporcionando vivências que desafiam os estereótipos de gênero. Em sua pesquisa, Souza-Junior (2014) revela que, quando meninos e meninas têm a oportunidade de experimentar atividades físicas de maneira conjunta e não hierarquizada, eles desenvolvem maior respeito pelas habilidades uns dos outros, rompendo, ainda que temporariamente, com as barreiras impostas pela diferenciação de gênero.

Estudos mostram que, no contexto escolar, meninos e meninas são frequentemente incentivados a se comportarem de maneiras que correspondem a estereótipos de gênero tradicionais. Segundo Gomes, Moreno e Altman (2012), os meninos tendem a ser estimulados a adotar comportamentos mais ativos e assertivos, enquanto as meninas são encorajadas a manter uma postura mais passiva e reservada. Essa diferenciação é especialmente evidente nas aulas de Educação Física, onde a prática esportiva costuma ser dividida com base em suposições sobre as capacidades físicas de cada gênero, o que reforça a percepção de que meninos e meninas possuem habilidades inatas distintas.

Para Gomes, Moreno e Altman (2012), é fundamental que a escola adote práticas pedagógicas que promovam uma educação crítica de gênero, incentivando um ambiente que respeite e valorize as diferenças individuais. Elas discutem que, sem uma abordagem crítica e inclusiva, as práticas escolares correm o risco de perpetuar preconceitos que acabam por limitar o desenvolvimento das crianças e adolescentes, sobretudo das meninas, que são comumente excluídas de atividades físicas ou vistas como menos capazes nos esportes.

Nesse sentido, Altmann (2015) observa que o caráter prático da Educação Física e sua relação com o corpo fazem dela um campo em constante movimento — onde tanto os conhecimentos quanto as relações sociais se transformam. Segundo a autora, as aulas não envolvem apenas gestos e habilidades motoras, mas também significados e saberes que se modificam ao longo do tempo, acompanhando as mudanças culturais e as disputas em torno das identidades de gênero. Dessa forma, as práticas corporais presentes na escola são também espaços de construção simbólica, nos quais as normas de gênero são questionadas, reproduzidas ou ressignificadas.

Por outro lado, Silva (2020) ressalta que as desigualdades entre meninos e meninas começam muito antes da escolarização formal. Desde a infância, comportamentos e expectativas são projetados sobre as crianças de acordo com o sexo biológico, e tais valores são reproduzidos nas brincadeiras e jogos, inclusive nas aulas de Educação Física. A partir disso, percebe-se que o campo corporal é também um território de socialização de papéis de gênero, no qual se perpetuam padrões e hierarquias que impactam diretamente o modo como meninos e meninas vivenciam o movimento, o corpo e a interação com o outro.

A lógica heteronormativa que ainda marca muitas práticas da Educação Física se manifesta na valorização da força, da performance e do rendimento — atributos geralmente associados ao masculino. Conforme apontam Corsino e Auad (2012), essa valorização tende a hierarquizar diferenças motoras que poderiam ser apenas distintas, mas acabam se tornando desigualdades. Assim, a disciplina, em vez de promover o acesso equitativo ao conhecimento corporal, corre o risco de reforçar estereótipos e exclusões. Essa perspectiva é reforçada por Silva (2020), ao observar que a ênfase na execução técnica e na classificação por habilidade leva à marginalização dos(as) estudantes menos aptos(as), impedindo a vivência plena da aprendizagem corporal.

Ao longo da história, a separação entre meninos e meninas nas aulas foi justificada por supostas diferenças biológicas. No entanto, Altmann (2015) problematiza essa ideia, lembrando que essa separação antecede a própria centralidade do esporte no currículo escolar e reflete uma compreensão biologicista do corpo. Para a autora, pensar o corpo como entidade puramente fisiológica é um equívoco, já que ele é também uma construção cultural e social. As relações de gênero, nesse contexto, são produzidas e transformadas dentro das práticas escolares, e a Educação Física ocupa um papel decisivo na reconfiguração desses significados.

Nesse processo, cabe ao(à) professor(a) de Educação Física um papel mediador fundamental. Corsino e Auad (2012) enfatizam que é necessário problematizar as relações de gênero nas aulas, de modo a favorecer a reflexão crítica dos(as) alunos(as) sobre as construções

corporais e os comportamentos modelados socialmente. Esse trabalho pedagógico possibilita que as diferenças deixem de ser vistas como obstáculos e passem a ser reconhecidas como fontes de aprendizado e convivência. Além disso, promove a conscientização sobre as formas de desigualdade e de violência simbólica que ainda se manifestam no ambiente escolar.

Silva (2020) acrescenta que a abordagem metodológica do(a) professor(a) pode tanto reforçar quanto atenuar essas desigualdades. Ao valorizar apenas o desempenho técnico, muitos(as) docentes acabam por legitimar práticas excludentes e competitivas, nas quais apenas os(as) mais habilidosos(as) se destacam. Essa lógica precisa ser revista, de modo que o foco da Educação Física escolar retorne à sua função pedagógica: a formação integral do sujeito, a construção coletiva do conhecimento e a valorização da diversidade.

As aulas de Educação Física são, antes de tudo, espaços políticos e pedagógicos. Altmann (2015) observa que, ao educar o corpo, a disciplina também educa os gêneros, uma vez que cada gesto, movimento e interação carrega significados sociais e culturais. A diversificação de conteúdos, a reapropriação das práticas corporais e o diálogo entre meninos e meninas são caminhos potentes para o desenvolvimento de uma Educação Física mais democrática. Nesse sentido, refletir sobre a proposta de uma Educação Física Coeducativa torna-se essencial para compreender como as relações de gênero podem ser transformadas no contexto escolar — discussão que será aprofundada na sequência, com base nas contribuições de diferentes autores que abordam o conceito de coeducação e suas implicações pedagógicas.

2.4 Coeducação e Educação Física Coeducativa

A literatura enfatiza a necessidade de que os(as) professores(as) problematizem as questões de gênero em sala de aula, permitindo que os(as) estudantes reflitam criticamente sobre as construções corporais modeladas socialmente e sobre os conflitos que emergem durante as aulas de Educação Física (Corsino; Auad, 2012). Nesse cenário, uma Educação Física coeducativa se apresenta como uma estratégia capaz de promover equidade de valorização entre o masculino e o feminino, questionando padrões normativos e reconhecendo múltiplas formas de masculinidades e feminilidades, todas passíveis de mérito e valorização (Corsino; Auad, 2012).

Auad (2020) define a coeducação como um caminho para gerenciar as relações de gênero no ambiente escolar, questionando e reconstruindo as ideias sobre o feminino e sobre o masculino. Para a autora, além de “juntar” meninos e meninas na mesma escola ou classe, “trata-se de uma política educacional, que prevê um conjunto de medidas e ações a serem

implementadas nos sistemas de ensino, nas unidades escolares, nos afazeres das salas de aula e nos jogos e nas brincadeiras dos pátios” (Auad, 2020, p. 79).

Isso significa que a coeducação não se concretiza apenas pela organização mista das turmas, pois requer um projeto educativo estruturado em ações contínuas e intencionais, nas quais professores(as), alunos e alunas sejam protagonistas na promoção da equidade de gênero. Trata-se de uma prática pedagógica fundamentada na democracia e na solidariedade, capaz de transformar o cotidiano escolar em um espaço de convivência respeitosa e de desconstrução de preconceitos.

Permitir que os alunos protagonizem a construção de suas identidades enquanto escolhas com vistas a viver em um mundo mais justo e com respeito às diversidades pressupõe, portanto, professores(as) comprometidos com uma atuação política que desconstrua os preconceitos e as relações assimétricas e hierarquizadas pautadas por critérios normativos que tem imperado na sociedade de uma maneira geral e na instituição escolar em particular (Souza Júnior, 2020, p. 158).

De acordo com Devide (2024), é fundamental que a escola promova situações didáticas que possibilitem a problematização das relações de gênero, especialmente em um contexto no qual as crianças estão em processo de construção de suas personalidades e visões de mundo. Nesse sentido, cabe à instituição escolar apresentar a pluralidade presente no cotidiano social, abordando diferentes marcadores de diferença que atravessam a sociedade e se articulam aos conteúdos de ensino, como gênero, sexualidade, classe social, raça, religião, território e deficiência, entre outros.

No que se refere especificamente ao gênero, Devide (2024) ressalta a importância de combater polarizações entre meninas e meninos e de construir uma Educação Física Escolar que assegure a todas e todos a vivência das práticas corporais de forma igualitária e equânime, com prazer, segurança, liberdade e sem discriminações de caráter machista, sexista, misógino ou LGBTQIAPN+fóbico¹⁰.

Nesse sentido, Auad (2020) aponta a necessidade de sensibilizar, problematizar e transformar diferentes elementos, em distintos níveis, para que a coeducação possa ser efetivamente alcançada e, assim, promover relações de gênero mais equitativas. A seguir são apresentados os elementos apontados pela autora:

- *Legislação*: mudanças na legislação podem ser ferramentas importantes para reduzir as desigualdades de gênero, garantindo que meninos, meninas, homens e mulheres tenham

¹⁰ Embora o autor tenha usado originalmente o termo “homofóbico”, opto aqui pela ampliação para a expressão LGBTQIAPN+fóbico, de modo a contemplar as diferentes formas de discriminação sofridas por toda a comunidade LGBTQIAPN+, e não apenas aquelas direcionadas à população homossexual.

igual acesso e permanência na educação. Leis também podem incentivar a presença de grupos historicamente afastados de certos campos, ajudando a quebrar barreiras sociais e culturais (Auad, 2020).

Exemplos: leis que proíbem discriminação de gênero em escolas, universidades e processos seletivos de trabalhos; políticas de incentivo à contratação de mulheres em setores tradicionalmente masculinos e de homens em áreas marcadas como femininas.

- *Sistema educativo*: a ideia central é de que interesses e talentos não têm gênero, assim, deve-se garantir que todas as pessoas tenham acesso e incentivo a diferentes níveis de ensino e áreas de formação, sem que escolhas sejam limitadas por estereótipos de gênero. A escola tem papel fundamental em estimular meninos e meninas a explorarem tanto esportes, quanto ciências, matemáticas, artes, música, ampliando horizontes e possibilidades (Auad, 2020).

Exemplos: estimular meninas a se envolverem em clubes de robótica, atividades esportivas, bem como os meninos a participarem de grupos de teatro, danças, entre outros; desenvolver projetos escolares que apresentem profissionais de diferentes gêneros em diversas carreiras, ampliando referências; criar políticas de acolhimento e combate ao preconceito em cursos e profissões com predominância de um único gênero.

- *Unidades escolares*: as escolas precisam rever as práticas que reforçam separações por sexo no cotidiano. Muitas vezes a segregação aparece de forma naturalizada, como na divisão de espaços ou na organização de atividades e rotinas. Questionar essas práticas ajuda a construir um ambiente mais inclusivo, onde meninas e meninos convivem e participam juntos, sem hierarquias ou rótulos (Auad, 2020).

Exemplos: evitar organizar “filas de meninas” e “fila de meninos”, em vez disso, usar critérios neutros, como ordem alfabética; garantir que todos(as) tenham acesso aos mesmos espaços da escola (pátio, quadra, laboratórios) de forma justa e sem divisões fixas de gêneros.

- *Currículos*: os currículos escolares não são neutros, eles transmitem valores e visões de mundo e, portanto, podem (e devem) ser revistos para promover percepções mais equitativas de gênero. Nesse sentido, torna-se necessário pensar gênero de forma inter e transdisciplinar, ampliando as referências nos diversos componentes curriculares, mostrando que mulheres e homens, com diferentes identidades e origens, são igualmente protagonistas na sociedade (Auad, 2020).

Exemplos: o estudo de obras de escritoras na literatura, e não apenas de autores homens consagrados; a ampliação dos debates sobre sexualidade para além da reprodução nos

conteúdos de corpo humano em Ciências, incorporando também suas dimensões sociais e culturais; e a abordagem de temas relacionados a gênero e sexualidade em discussões mais amplas em componentes como Filosofia, Sociologia, Artes, Educação Física, entre outros.

- *Interação entre professoras, professores, alunos e alunas*: é importante observar e transformar práticas que, muitas vezes sem intenção, tratam meninos e meninas de maneira desigual. Relações mais equilibradas, respeitosas e abertas ao diálogo, ajudam a construir um ambiente onde todas as pessoas se sintam valorizadas (Auad, 2020).

Exemplos: Garantir que meninas e meninos tenham o mesmo tempo de fala e atenção nas aulas; reconhecer e elogiar diferentes tipos de habilidades, como liderança, sensibilidade, criatividade, raciocínio lógico, sem associá-las a um gênero específico.

- *Capacitação e formação profissional*: não há prática transformadora sem formação adequada, a construção de uma educação mais equitativa também depende da formação de quem educa. Professores(as) e demais profissionais da escola precisam ter oportunidade de estudo e reflexão sobre gênero e coeducação, para que consigam reconhecer desigualdades e atuar de forma mais justa no cotidiano escolar (Auad, 2020).

Exemplos: inserir disciplinas sobre relações de gênero e diversidade nos cursos de formação inicial em pedagogia e licenciaturas; fornecer formações continuadas que trabalhem diretamente com temas como gênero e coeducação para coordenadores(as), diretores(as) e supervisores(as), ampliando o olhar da gestão escolar; promover espaços de troca entre educadores(as) para compartilhar dúvidas, experiências e estratégias de inclusão.

- *Paridade do professorado*: entende-se que homens e mulheres estejam presentes, de forma equilibrada, em todas as funções do sistema educacional, desde a sala de aula até cargos de gestão e liderança. Isso contribui fortalecendo a equidade, tanto nas relações de trabalho quanto nas referências oferecidas às crianças e jovens (Auad, 2020).

Exemplos: incentivar mais homens a ingressarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, área historicamente feminina; criar condições e políticas para que mais mulheres ocupem cargos de gestão e lideranças em Secretarias de Educação.

- *Livros didáticos*: materiais didáticos mais representativos ajudam a ampliar horizontes, oferecendo às crianças e jovens referências variadas sobre quem podem ser e o que podem fazer. Analisar como mulheres, homens, meninas e meninos aparecem nesses materiais é fundamental para evitar a reprodução de estereótipos e promover uma

educação mais equitativa. Além de revisar obras já usadas, é importante produzir materiais que representem de forma equilibrada os diferentes gêneros em variados papéis sociais (Auad, 2020).

Exemplos: avaliar se os livros mostram mulheres apenas em funções domésticas e homens em profissões de prestígio e questionar essas representações; incluir personagens femininas como cientistas, líderes e atletas, assim como personagens masculinos em papéis de cuidado e expressão emocional; representar diversidade de contextos familiares, profissionais e sociais, mostrando que diferentes formas de viver são legítimas.

Diante disso, Auad (2020) reforça que enquanto a coeducação não se consolida como uma política pública ampla, diversas ações e estratégias podem ser incorporadas no cotidiano das escolas. Nessa perspectiva, docentes podem assumir um papel ativo como “agentes da coeducação”, compreendendo-a como um processo gradual, construído a partir de escolhas pedagógicas intencionais realizadas no planejamento e nas práticas desenvolvidas em sala de aula (Auad, 2020).

Mais recentemente, Devede (2024) ressalta que é fundamental que intervenções pedagógicas estejam atentas à garantia de igualdade de oportunidades nas vivências escolares, promovendo equidade a partir do reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo em que problematizam a naturalização das desigualdades de gênero, incluindo concepções biologicistas, sexistas e binárias. Assim, a prática coeducativa na Educação Física escolar não apenas possibilita o desenvolvimento integral dos estudantes, mas também constitui um espaço de reflexão crítica e transformação social, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, equitativo e respeitoso para todos.

A compreensão das relações de gênero na Educação Física escolar requer ir além da simples convivência entre meninos e meninas no mesmo espaço educativo. Como destaca Auad (2020), há uma diferença fundamental entre uma escola mista e uma escola coeducativa. A autora argumenta que a mera “mistura” dos sexos não é suficiente para eliminar as desigualdades, pois estas persistem sempre que a separação e a oposição entre o masculino e o feminino não são enfrentadas por meio de ações pedagógicas consistentes. A coeducação, nesse sentido, exige um compromisso ético e político da escola na promoção de práticas que valorizem igualmente as diferentes expressões de gênero e combatam hierarquizações arraigadas.

De acordo com Jesus e Devede (2006), as aulas coeducativas possibilitam que meninos e meninas participem juntos(as) das atividades propostas, criando oportunidades para

que questões de gênero sejam problematizadas e refletidas de forma crítica. Esse tipo de prática pedagógica favorece a construção de atitudes de respeito, colaboração e equidade, contribuindo para que os(as) estudantes compreendam a diversidade de habilidades e interesses independentemente do gênero.

No entanto, a concretização desse objetivo coeducativo depende da existência de uma intencionalidade pedagógica objetiva, planejada de forma sistemática e estratégica, orientada por princípios e interesses coeducativos. Devide (2024) lista alguns desses princípios fundamentais para a construção de uma postura coeducativa no ensino da educação física escolar, destacando que a intervenção pedagógica deve estar atenta à garantia da igualdade de oportunidades nas vivências dos conteúdos por meninas e meninos, promovendo a equidade a partir do reconhecimento e da valorização das diferenças. São estes os princípios elencados pelo autor:

- *Reconhecimento da agência de meninas/os*: significa entender que meninos e meninas não são passivos(as) e nem simplesmente moldados(as) pelas expectativas sociais de gênero. Assim, eles e elas agem, escolhem, experimentam e atravessam fronteiras que tentam limitar o que é “de menino” ou “de menina”, especialmente nas práticas corporais. Ao adotar esse olhar, é possível enxergar essas vivências com naturalidade, sem estranhamentos e preconceitos (Devide, 2024).

Exemplos: uma menina que joga futebol com habilidade e confiança entre meninos; um menino que tem boa coordenação rítmica e participa de coreografias de danças com as meninas; meninas que lideram equipes e protagonizam atividades físicas competitivas.

- *Combate ao binarismo de gênero*: é necessário romper com a ideia de que existem apenas dois modos opostos e fixos de ser, propondo situações de aprendizagem que transforme essa visão polarizada entre meninos e meninas, como forte/frágil, hábil/inábil, racional/sensível. Esses rótulos limitam experiências, escondem talentos e homogeneízam tais grupos. A proposta é problematizar esses padrões, mostrando que masculinidades e feminilidades são construções sociais mutáveis ao longo do tempo e das culturas, e não pertencem exclusivamente a determinados corpos (Devide, 2024).

Exemplos: propor atividades em que força, estratégia, expressão e cooperação apareçam misturadas, em vez de associar cada característica a um gênero; debater com a turma como diferentes culturas enxergam o que é “ser homem” ou “ser mulher”, mostrando que isso muda conforme o contexto histórico e social; conversar sobre referências atuais — artistas, atletas, influenciadores(as) — que rompem padrões tradicionais de masculinidade e feminilidade.

- *Garantia de oportunidades iguais a todas/os*: indica organizar as aulas para que todas e todos tenham acesso real às mesmas experiências corporais, sem restrições baseadas em sexo. A intervenção pedagógica deve criar um ambiente de liberdade e respeito, onde cada estudante possa experimentar diversas práticas, reconhecer seus próprios limites e desenvolver suas habilidades, entendendo que diferenças de força, velocidade, resistência, coordenação ou ritmo variam entre indivíduos, não entre “meninos” e “meninas” de forma fixa (Devide, 2024).

Exemplos: adaptar regras e materiais quando necessário para equilibrar a participação, garantindo que ninguém fique de fora; propor desafios individuais e coletivos, incentivando cada um a superar seus próprios limites em vez de reforçar comparações baseadas em estereótipos; oferecer a mesma chance para todos(as) participarem de todas as modalidades sem distinção de gênero.

- *Reconhecimento da diferença como um valor*: implica entender que as pessoas são diversas — em gênero, sexualidade, raça, classe, religião, geração, deficiência, território e muitos outros marcadores — e que essa diversidade enriquece a convivência e a aprendizagem. Nas aulas de Educação Física, isso denota criar espaços de diálogo e escuta, onde as diferenças sejam respeitadas e vistas como parte da construção coletiva. Ao mesmo tempo, é essencial deixar claro que diferenças não podem ser utilizadas para justificar desigualdades ou exclusões (Devide, 2024).

Exemplos: realizar rodas de conversa sobre experiências nas práticas corporais, discutindo como preconceitos podem afetar a participação; organizar júri simulado para debater situações de discriminação no esporte ou na escola, incentivando o pensamento crítico; construir combinados de convivência com a turma, reforçando o respeito às identidades e às múltiplas formas de ser e se expressar.

- *Busca da equidade*: primeiramente, deve-se entender que “igualdade” e “equidade” não são a mesma coisa, pois, enquanto igualdade é oferecer as mesmas oportunidades para todas as pessoas, a equidade é reconhecer que as pessoas partem de pontos diferentes e, por isso, precisam de apoios e ajustes diferentes para que realmente possam acessar essas oportunidades. Isso significa que não basta aplicar a atividade para todos(as), é preciso criar condições para que todos e todas consigam, de fato, vivenciar as práticas corporais nas aulas de Educação Física, considerando diferenças de raça, gênero, classe, deficiência, contexto cultural, entre outras (Devide, 2024).

Exemplos: disponibilizar materiais extras ou alternativos para quem não tem condições de adquirir equipamentos adequados; adaptar regras, espaços ou tempos de atividades

para incluir estudantes com deficiência ou limitação motora; oferecer níveis de desafio variados na mesma atividade, para que cada estudante participe de acordo com seu desenvolvimento.

- *Usos da linguagem:* A linguagem utilizada na escola não é neutra, ela ajuda a construir ideias sobre quem importa, quem aparece e quais papéis são esperados de cada gênero. Quando usamos sempre o masculino como padrão ou repetimos expressões carregadas de estereótipos, acabamos inviabilizando meninas e mulheres e reforçando hierarquias e desigualdades. Por isso, docentes precisam adotar uma linguagem mais inclusiva e crítica, que reconheça todas as pessoas e não reproduza preconceitos (Devide, 20224). Exemplos: o uso da expressão “os alunos” para se referir à turma toda pode apagar a presença das meninas, como alternativa pode-se empregar termos como “estudantes”, “turma”, “pessoal” ou “alunos e alunas”; solicitar “dois capitães” reforça o masculino como norma, sendo mais adequado substituir por “duas pessoa capitãs”; dizer reunião de “pais e mestres” desconsidera que muitas mães e responsáveis mulheres participam, podendo ser substituída por reunião de “famílias” ou “responsáveis”.
- *Atenção às práticas de exclusão:* É preciso identificar e enfrentar atitudes que afastam estudantes das atividades, especialmente quando envolvem gênero e sexualidade. Comentários, apelidos, piadas, gestos ou agressões — mesmo quando tratados como “brincadeira” — podem carregar machismo, misoginia, sexismo ou LGBTQIAPN+fobia. Essas situações precisam ser interrompidas, discutidas e problematizadas, mostrando que diferenças não são defeitos, e sim parte da diversidade humana. A meta é evitar que a violência simbólica ou física leve alguém a se sentir inadequado(a) ou excluído(a) (Devide, 2024). Exemplos: quando um grupo de meninos atribui apelidos pejorativos a um colega por ele não gostar de futebol, é necessário interromper a situação, deixando claro que tal comportamento não é aceitável; situações em que as meninas são escolhidas por último na formação dos times, por serem percebidas como menos habilidosas, precisam ser discutidas de modo a incentivar a valorização de diferentes habilidades nas atividades, evidenciando que não existe uma única forma legítima de participação; gestos, risadas ou olhares de deboche que constrangem os(as) estudantes durante a realização das práticas corporais não devem ser naturalizados, devendo ser problematizados e trazidos ao debate para evitar sua repetição ou perpetuação.
- *Proposição de atividades onde a cooperação se sobreponha à competição:* embora a competição seja um elemento constituinte das práticas corporais nas aulas de Educação

Física, ela não deve ser a única forma de motivar a turma. Quando só a vitória importa, poucas pessoas se destacam e muitas se sentem excluídas. Uma proposta coeducativa prioriza o prazer de participar, o trabalho em grupo e a construção coletivas de atividades, incentivando solidariedade, respeito às diferenças e apoio entre colegas (Devide, 2024).

Exemplos: jogos em que o objetivo é cumprir um desafio em grupo (como manter a bola no ar no maior tempo possível), em vez de eliminar o time adversário; circuitos cooperativos em que cada integrante contribui com uma parte da tarefa para que o grupo alcance a meta comum; dinâmicas de ajuda mútua em que estudantes mais experientes apoiam quem está aprendendo um movimento novo.

- *Não privilegiar os meninos*: Isso reconhece que, historicamente, muitos conteúdos – especialmente esportes coletivos – favoreceram mais as experiências de meninos, enquanto meninas foram vistas como “mais delicadas” ou expressivas. Uma intervenção coeducativa busca equilibrar essas vivências, garantindo que todas e todos experimentem diferentes práticas corporais, como danças, mímicas, dramatizações, jogos, lutas, esportes, ginásticas e práticas de aventura, com incentivo, respeito e protagonismo, sem distinções baseadas em gênero (Devide, 2024).

Exemplos: evitar chamar somente os meninos para demonstrar movimentos ou liderar equipes, variando quem escolhe times, quem demonstra atividades e quem assume papéis de liderança; usar o mesmo tom de voz, nível de exigência e incentivo para meninos e meninas; não aceitar com naturalidade que meninas fiquem sentadas enquanto meninos participam, incentivando todas a se envolverem, respeitando seu tempo, mas sem desistir delas.

- *Atenção à ocupação dos espaços*: Muitas vezes, meninos tendem a dominar quadras e pátios, enquanto meninas ficam às margens ou com menos tempo e recursos, sendo este um padrão cultural empiricamente comprovado e que pode (e deve) ser transformados pela escola. A proposta coeducativa é organizar tempo, espaço e materiais de modo que todas e todos tenham acesso real e equilibrado às práticas corporais sem assimetrias (Devide, 2024).

Exemplos: planejar rodízios de uso da quadra ou de outros espaços, garantindo que diferentes grupos utilizem as áreas centrais e periféricas de forma alternada; distribuir o tempo de prática e os materiais de maneira justa, evitando que apenas um grupo permaneça mais tempo nas atividades principais ou que monopolize equipamentos;

observar a dinâmica da turma e intervir quando perceber que as meninas estão sendo empurradas para as margens ou meninos ocupando automaticamente o centro.

- *Estímulo à participação de meninas/os em práticas corporais associadas ao outro gênero*: refere-se ao reconhecimento de que determinadas práticas corporais, ao longo de processos socioculturais de generificação, passaram a ser vinculadas à masculinidade ou à feminilidade. Nesse sentido, é fundamental compreender que a divisão entre atividades “de menino” e “de menina” constitui uma construção social, e não algo natural. A partir dessa compreensão, torna-se possível criar um ambiente seguro e acolhedor que rompa com estereótipos, amplie experiências e favoreça que os(as) estudantes se sintam pertencentes e livres para vivenciar quaisquer práticas corporais, independentemente do gênero (Devide, 2024).

Exemplos: Apresentar lutas ou futebol trazendo referências de mulheres nessas modalidades por meio de vídeos, histórias e conversas, incentivando meninas a se envolverem; incentivar meninos a participar de danças, atividades rítmicas e expressivas, mostrando exemplos de homens nessas áreas; usar recursos audiovisuais e rodas de conversas para discutir como certas práticas foram historicamente rotuladas como masculinas ou femininas e como isso pode ser transformado.

- *Proposição de atividades de sensibilização*: Tais atividades têm o objetivo de tornar visíveis e debatidos os problemas de gênero presentes no universo esportivo e das práticas corporais, como desigualdade salarial entre atletas homens e mulheres, inclusão e/ou exclusão de atletas transgêneros, entre outras. Elas ajudam a turma a entender que as desigualdades não surgem “do nada”, mas são construídas socialmente ao longo do tempo, podendo aparecer também na própria escola. Ao refletir sobre essas questões, estudantes desenvolvem consciência crítica, empatia e atitudes mais respeitosas (Devide, 2024).

Exemplos: leitura de reportagens seguida de roda de conversa para discutir o que aconteceu, por que aconteceu e como isso se relaciona com a realidade da turma; uso de documentários, animações ou vídeos curtos como ponto de partida para reflexão; perguntas disparadoras, como: “Isso também acontece na escola?” ou “Como podemos tornar nossas aulas mais justas e respeitosas?”.

- *Ensinar de forma sensível*: Evidencia a compreensão de que existem diferenças entre meninas e meninos e também dentro de cada grupo, evitando tratar qualquer conjunto de forma homogênea. Propõe-se possibilitar um ambiente onde estudantes sintam-se livres das pressões sociais sobre como “devem ser”, podendo experimentar diferentes

práticas corporais sem medo de julgamento. Isso envolve tanto ampliar experiências tradicionalmente negadas às meninas quanto questionar cobranças impostas aos meninos (Devide, 2024).

Exemplos: trabalhar com os meninos a ideia de que não precisam provar superioridade o tempo todo, especialmente em contextos competitivos; propor dinâmicas em duplas ou grupos que valorizem confiança, apoio mútuo e segurança coletiva, em vez de rivalidade constante; criar momentos de conversa sobre frustração medo de errar, cuidado com o corpo do outro e respeito aos próprios limites.

Assim, Devide (2024) enfatiza a necessidade de problematizar a naturalização das desigualdades de gênero, especialmente aquelas sustentadas por argumentos biologicistas, sexistas, machistas e binários, contribuindo para a consolidação de uma postura docente afirmativa, orientada por princípios de diálogo, liberdade, democracia e justiça social no âmbito das relações de gênero.

A proposta de uma Educação Física Coeducativa surge, portanto, como um caminho para repensar essas práticas e promover o reconhecimento das diferenças sem transformá-las em desigualdades. Corsino e Auad (2012) defendem que essa abordagem propicia a valorização equitativa entre masculino e feminino, questionando os modelos hegemônicos de gênero e reconhecendo múltiplas masculinidades e feminilidades como igualmente legítimas. Ao ampliar as possibilidades de expressão corporal, a coeducação desconstrói paradigmas e estimula vivências corporais mais livres, críticas e inclusivas.

Silva e Souza-Junior (2021) destacam que uma perspectiva inclusiva e crítica sobre gênero é indispensável para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, e a escola, especialmente nas aulas de Educação Física, deve promover uma prática coeducativa. Tal prática pode ser um meio de desconstruir os estigmas associados ao gênero, permitindo que os(as) estudantes explorem suas habilidades sem restrições impostas por normas de masculinidade ou feminilidade. Essa abordagem incentiva o respeito e a cooperação mútua, tornando o ambiente escolar um espaço mais inclusivo e acolhedor para todos(as).

Embora a coeducação na Educação Física contribua ativamente na superação de barreiras de gênero, ainda há limites importantes que precisam ser superados. Devide (2024) indica que muitas abordagens coeducativas permanecem presas a uma visão binária de gênero (meninos x meninas), o que é insuficiente para a realidade contemporânea. É necessário avançar para além desse binarismo, incluindo de forma efetiva estudantes LGBTQIAPN+ e reconhecendo múltiplas formas de viver o gênero e a sexualidade. O desafio atual é construir

práticas pedagógicas que valorizem a diversidade de identidades e combatam desigualdades e hierarquias para além da lógica cis-heteronormativa.

Além disso, refletir sobre coeducação implica necessariamente incluir o debate antirracista, uma vez que os corpos de meninas e meninos também são atravessados por marcadores de raça/etnia. As “misturas e separações” observadas no contexto escolar, portanto, não se baseiam apenas em critérios sexistas, mas também consideram a cor da pele, o tipo de cabelo e outras características que extrapolam as marcações de gênero. Nesse sentido, Corsino *et al.* (2024, p. 7) argumentam:

Não há coeducação sem antirracismo assim como não há antirracismo sem coeducação, a percepção de que os masculinos negros e brancos, assim como os femininos negros e brancos são tratados de modos distintos, requer perceber as conexões entre as identidades de gênero, orientação sexual, étnicas, raciais e de classe, de modo a ter o reconhecimento das diferenças como objetivo a ser alcançado.

Enquanto os estudos sobre coeducação não incorporarem de forma consistente uma perspectiva antirracista, as lacunas analíticas e pedagógicas permanecerão evidentes, uma vez que as desigualdades vivenciadas por meninas e meninos não se organizam apenas em torno do gênero, mas também são atravessadas por relações raciais historicamente constituídas, que produzem exclusões, hierarquizações e diferentes experiências no contexto da Educação Física escolar.

Segundo Girão (2025), em uma sociedade historicamente construída e sustentada por múltiplas formas de desigualdade, torna-se indispensável tensionar dispositivos de opressão como o machismo, o sexismo e a misoginia. Nessa perspectiva, a autora compreende a coeducação como um caminho potente para esse enfrentamento, na medida em que se fundamenta em processos de problematização do que é socialmente naturalizado, na ampliação das possibilidades de conteúdos e vivências e na atenção às pessoas historicamente marginalizadas no contexto da Educação Física, especialmente meninas, a população LGBTQIAPN+ e suas interseccionalidades. Além disso, a coeducação contribui para a desconstrução de binarismos e para o borramento de fronteiras normativas, configurando-se como uma abordagem relevante para a promoção de uma educação e de uma Educação Física mais humanas, democráticas e socialmente justas (Girão, 2025).

Compreendendo o caráter ao mesmo tempo exigente e indispensável da coeducação, não se pode desconsiderar a existência de resistências à implementação de uma práxis coeducativa. Segundo Auad (2020), parte dessas resistências se apoia no argumento de que as desigualdades estão enraizadas em toda a sociedade e, portanto, não poderiam ser

superadas no âmbito escolar. A autora, contudo, contrapõe essa perspectiva ao afirmar que as percepções desiguais sobre o masculino e o feminino precisam começar a ser tensionadas nas instituições sociais, sendo a escola um espaço privilegiado para esse enfrentamento, ainda que tais desigualdades não sejam eliminadas por completo.

É certo que o projeto de coeducação é ambicioso, posto que supõe uma transformação profunda das expectativas, comportamentos e práticas escolares. É quase uma revolução de saberes docentes!

Entretanto, a coeducação não é uma proposta utópica. Condições igualitárias de aprendizagem podem ser criadas até mesmo em pequena escala, em nível local, na sala de aula. Nesse laboratório, onde a professora e o professor podem definir as regras do jogo, meninos e meninas devem ser encorajadas a viverem juntos, de modo que suas experiências individuais e coletivas sejam respeitadas (Aua, 2020, p. 87).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para possibilitar a compreensão dos caminhos percorridos na realização dessa pesquisa, o percurso metodológico foi organizado em oito seções articuladas: (1) natureza da pesquisa, (2) universo da pesquisa, (3) participantes da pesquisa, (4) geração de dados, (5) coleta de dados, (6) análise de dados, (7) unidade didática e (8) produto educacional.

Na primeira seção, apresento a classificação metodológica do estudo, justificando sua caracterização como pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica. Nesse momento, discuto a investigação da realidade escolar a partir da minha práxis docente, evidenciando meu papel enquanto professora-pesquisadora inserida no contexto investigado.

A segunda seção dedica-se à descrição do universo da pesquisa, contemplando aspectos geográficos, estruturais e sociais da escola que podem ter influenciado o desenvolvimento dessa investigação e a produção de dados. Busco assim situar o(a) leitor(a) no contexto em que a pesquisa foi realizada, favorecendo a compreensão das especificidades e nuances do campo.

Na terceira seção, são apresentados(as) os(as) participantes da pesquisa, considerando os cuidados éticos necessários ao trabalho com crianças, bem como os aspectos legais e procedimentais que envolvem sua participação em investigações acadêmicas.

Na sequência, a quarta seção discute o processo de geração de dados, compreendido como um movimento construído nas interações entre pesquisadora, estudantes e contexto escolar, apresentando as estratégias pedagógicas, os espaços de diálogo e as experiências que possibilitaram a emergência das narrativas e percepções das crianças sobre as relações de gênero. A quinta seção aborda os procedimentos de registro dessas experiências, detalhando os

instrumentos mobilizados para documentar as manifestações discentes ao longo da intervenção pedagógica. A sexta seção apresenta os caminhos metodológicos adotados para a análise dos dados, explicitando os referenciais e as escolhas interpretativas que sustentaram a compreensão dos fenômenos investigados.

A sétima seção apresenta o processo de construção da unidade didática utilizada na intervenção pedagógica deste estudo. Nessa parte, são discutidos os seus objetivos, embasamento teórico, seleção de conteúdos, escolhas metodológicas e materiais utilizados, de modo a evidenciar a intencionalidade educativa da proposta.

Por fim, a oitava e última seção descreve o produto educacional elaborado a partir da pesquisa, requisito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), destacando sua relação com a investigação desenvolvida e sua potencial contribuição para a prática pedagógica.

3.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa realizada busca compreender dentro do contexto escolar as subjetividades de crianças nas aulas de Educação Física sobre a temática de gênero. Dessa forma, trata-se então de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois de acordo com Minayo (2001), esta corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, atendendo a um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes e, portanto, não podendo ser reduzidos à instrumentalização de variáveis.

Para que esses fenômenos sejam captados com uma maior aproximação do contexto investigado, Prodanov e Freitas (2013) afirmam que o ambiente natural — isto é, o contexto habitual e sem alterações significativas para a realização da pesquisa — é a fonte direta para coleta de dados, sendo o(a) pesquisador(a) o instrumento-chave que vai registrar o maior número de elementos possíveis do objeto de estudo na realidade pesquisada.

Nesse sentido, é importante evidenciar que me apresento aqui enquanto professora-pesquisadora, na qual o estudo será feito a partir da minha práxis pedagógica. Nesta pesquisa, considero e reafirmo o entendimento de Paulo Freire (2020) que ser professor(a) é, por natureza, ser pesquisador(a), pois a indagação e a busca por compreensão fazem parte do ato de ensinar.

Para o autor, ensinar e pesquisar estão intrinsecamente ligados: não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino. O(a) professor(a) aprende ao ensinar e pesquisa para conhecer o que ainda não sabe, integrando continuamente ação, reflexão e aprendizado. Freire destaca a importância de uma curiosidade epistemológica, que vai além do senso comum, e

reforça que a prática docente exige respeitar o conhecimento do(a) estudante ao mesmo tempo em que o desafia a desenvolver pensamento crítico (Freire, 2020).

Refletindo sobre minha trajetória, desde estudante até me tornar professora, e tendo vivenciado e observado as problemáticas de gênero no ambiente escolar, questionei-me sobre as formas possíveis de intervir e transformar essas situações. O percurso deste trabalho resulta de uma investigação que provoca inquietações, tocando tanto feridas docentes quanto discentes. Coloco-me como pesquisadora por ser professora e também por ter sido estudante, por ter aprendido com meus professores e minhas professoras e continuar aprendendo com meus alunos e minhas alunas. Por se tratar da necessidade de trazer para o âmbito acadêmico reflexões provenientes diretamente da minha práxis docente, do meu contexto e da realidade em que estou inserida; mas por também, poder dialogar com experiências similares vivenciadas por outros(as) docentes em diferentes espaços e tempos da sociedade.

Nesse sentido, Becker (2010) afirma que o(a) professor(a)-pesquisador(a) se diferencia por transformar sua prática docente em atividade intelectual, refletindo sobre o ensino, a aprendizagem dos(as) alunos(as) e suas próprias experiências, analisando desafios e condições do processo educativo, transformando sua prática a partir dessas reflexões e compartilhando os resultados, contribuindo para a melhoria da escola, do ensino, da educação e da aprendizagem.

Diante desse contexto, este estudo apresenta características de uma pesquisa etnográfica, pois, consoante a Silva e Silva (2021), essa abordagem possibilita perceber as experiências pessoais, despertando-nos aquilo que sentem e pensam os(as) membros de determinada comunidade a ser investigada.

Na área da educação, a etnografia tornou-se um fundamental recurso metodológico, pois permite que o(a) pesquisador(a) compreenda as diversidades culturais que a escola se depara diariamente (Silva; Silva, 2021), proporcionando formas de enxergar o invisível e desconsiderado pela sociedade e fornecendo ao(à) investigador(a) sensibilidade e profundidade para lidar com temas tão urgentes em nossa esfera (Silva *et al*, 2024).

De acordo com Schnekenberg, Oliveira e Júnior (2021), a etnografia pode ser compreendida, de forma generalista, como um tipo de pesquisa que envolve o contato direto do(a) pesquisador(a) com um grupo, instituição, comunidade ou sociedade. A partir desse contato, o(a) etnógrafo(a) descreve e interpreta suas experiências, buscando compreender a cultura estudada e relacionando as práticas e discursos observados com as teorias e conceitos de sua própria sociedade.

Considerando que a escola convive com diferentes origens, valores e experiências, tornando-se um espaço de inclusão e respeito, a etnografia permite observar essas diferenças e compreender como se formam classificações e relações de inclusão ou exclusão, funcionando como um instrumento que promove a cidadania e valoriza a diversidade (Silva; Silva, 2021).

Para Santos *et al.*, (2025), a etnografia se caracteriza por emergir do próprio contexto, revelando novas perspectivas que se sustentam na própria prática de pesquisa. Para as autoras, nesse processo de mudanças:

[...] sujeitos viram participantes, interlocutores, e suas vozes são ouvidas, sentidas, partilhadas com as/os pesquisadoras/es. Coleta de dados se torna geração de dados, narrativa se torna texto, campo de pesquisa não é só um lugar físico, também é relacional. O familiar se torna estranho e o estranho se torna familiar (Santos *et al.*, 2025, p. 32).

Essas transformações desafiam modelos rígidos da academia, frequentemente baseados em teorias que negligenciam o cotidiano, a criatividade, as singularidades e a interação entre pesquisadores(as) e participantes (Santos *et al.*, 2025).

Diante disso, entende-se que manter o rigor acadêmico em pesquisas etnográficas é bastante desafiador, pois o(a) pesquisador(a) precisa desenvolver habilidades específicas. Conforme Schnekenberg, Oliveira e Júnior (2021), a postura do(a) etnógrafo(a) deve ser essencialmente indutiva, atenta aos conceitos e categorias que surgem a partir da experiência com os sujeitos investigados. Além disso, é necessário cultivar empatia, flexibilidade para decidir quando fazer perguntas ou solicitar informações, e competência comunicacional para atuar como observador(a) participante no campo.

A perspectiva etnográfica na educação configura-se como um processo comunicativo que possibilita interpretar de maneira plural as relações entre os(as) atores(rizes) educacionais. Essa abordagem proporciona à pesquisa etnográfica uma intencionalidade reflexiva, orientando a investigação no campo educativo e dialogando com os debates ideológicos presentes na educação (Silva; Silva, 2021).

Assim, a etnografia configura-se como uma abordagem poderosa para pesquisas em educação, pois possibilita compreender de maneira aprofundada e integrada as experiências nos ambientes formais de ensino. Por meio dessa abordagem, é possível aproximar-se das realidades escolares, evidenciando aspectos contextuais, práticas sociais e relações interpessoais que influenciam as práticas educativo-pedagógicas. Isso ocorre tanto pela observação detalhada e pela imersão no ambiente institucional, quanto pela análise de padrões de comportamento, relações de poder, formas de comunicação e dinâmicas de grupo, permitindo também identificar

práticas informais, valores implícitos e adaptações cotidianas presentes no contexto educacional (Santos *et al.*, 2025).

3.2 Universo da pesquisa

A pesquisa aconteceu numa escola da rede pública municipal de Fortaleza-CE que atende um público de aproximadamente 500 estudantes. Essa escola fica localizada na periferia da cidade, próxima ao limite entre Fortaleza e Maracanaú, no bairro Parque Presidente Vargas.

Trabalho nessa instituição desde 2021, quando ingressei na rede municipal como professora temporária. Inicialmente trabalhei com turmas dos anos finais do ensino fundamental e, a partir de 2022, passei a trabalhar também com os anos iniciais. Durante esse período, conciliei minha carga horária entre diferentes unidades escolares, até me tornar professora efetiva, em 2023, e optar por permanecer exclusivamente nessa escola, que já era familiar e agradável.

Ao longo dos anos, acompanhei diversas transformações no espaço escolar, tanto de ordem infraestrutural, como a revitalização do pátio, quanto organizacional, como a retirada das turmas dos anos finais, mudanças na gestão e no corpo docente. Atualmente, sou a professora com maior tempo de trabalho na escola, visto que o quadro docente é composto majoritariamente por professores(as) temporários(as). Além de mim e da equipe gestora, há apenas outros(as) três docentes efetivos(as), que ingressaram na instituição entre os anos de 2023 e 2024.

Trata-se de uma escola pequena, num prédio alugado, com infraestrutura precária e poucos recursos materiais disponíveis para a comunidade escolar. A escola divide-se em duas unidades, uma (chamada patrimonial) atendendo crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com turmas de 1º a 5º ano, e outra unidade (denominada Unidade II) atendendo crianças da Educação Infantil, com turmas de Infantil III a Infantil V.

A pesquisa dará enfoque à Unidade Patrimonial, que conta com a disposição em formato circular de oito salas de aula, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma sala de secretaria, uma sala que corresponde à coordenação e diretoria, uma sala dos professores, uma cantina, uma copa, um depósito, cinco banheiros (dois adultos, três infantis) e um pátio a céu aberto no meio de todas essas salas.

Figura 1: Unidade patrimonial

Fonte: acervo pessoal.

Além desse espaço localizado na Unidade II, a escola dispõe de um terreno situado entre a unidade patrimonial e a Unidade II. Esse terreno constitui uma importante extensão dos espaços pedagógicos da instituição e é composto por dois pequenos campos de areia, utilizados para a realização de atividades esportivas e recreativas. Entretanto, esses campos não possuem qualquer tipo de cobertura ou estrutura de proteção contra as condições climáticas, expondo estudantes e professores(as) diretamente ao sol intenso ou às chuvas, situação bastante comum na região.

Ao redor dos campos existe uma área parcialmente arborizada, que oferece alguns pontos de sombra e, por vezes, é utilizada pelas crianças para descanso, conversa ou realização de determinadas atividades. O espaço também abriga o estacionamento de veículos da comunidade escolar, compartilhando diferentes funções no cotidiano da instituição. Apesar de suas limitações estruturais, esse terreno configura-se como um local central para as vivências corporais dos(as) estudantes.

Conhecido carinhosamente pelas crianças como “campinho”, esse espaço é o principal cenário das aulas de Educação Física da escola. Considerando a ausência de uma quadra poliesportiva coberta e a limitação dos demais ambientes disponíveis, a maior parte das aulas ocorre nesse local. Além do campinho, outros espaços da escola, como salas de aula e o pátio, também são frequentemente ressignificados como ambientes de aprendizagem para a Educação Física, especialmente quando as condições climáticas ou os objetivos pedagógicos demandam adaptações. Dessa forma, a dinâmica das aulas é fortemente influenciada pelas

características físicas e estruturais da instituição, exigindo constante criatividade e flexibilidade por parte da professora para garantir a realização das propostas pedagógicas.

Figura 2: Campinho



Fonte: acervo pessoal.

A importância desses detalhes geográficos se dá pela grande visibilidade que todos os espaços escolares permitem, pela disposição das salas, pelo tamanho da escola e até mesmo pela abertura de grandes janelas e portas nas salas. É muito fácil observar tudo que acontece na escola, as crianças estão sempre atentas às situações escolares, captando informações e perpetuando-as.

No que se refere aos recursos humanos, a Unidade Patrimonial, cenário da pesquisa, conta com uma equipe composta por 17 professores(as), equipe gestora formada por diretora, coordenadora pedagógica e secretária escolar, além de profissionais dos serviços gerais, alimentação escolar, setor administrativo e apoio à inclusão. A instituição também dispõe de colaboradores(as) voluntários(as) vinculados(as) a programas e projetos educacionais, incluindo agentes de busca ativa, assistentes de inclusão, monitores(as) e uma embaixadora da paz, responsável por ações voltadas à promoção da cultura de paz e à mediação de conflitos no ambiente escolar.

A diversidade de profissionais que compõem a equipe evidencia a complexidade do funcionamento da instituição e demonstra que os processos educativos extrapolam o trabalho realizado exclusivamente em sala de aula, envolvendo uma rede de sujeitos que contribuem

para o acolhimento, a permanência, a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

3.3 Participantes da pesquisa

O público-alvo da pesquisa foi constituído por duas turmas de 5º ano do ensino fundamental, uma do turno matutino e outra do turno vespertino. A turma da manhã foi composta por 33 estudantes, sendo 21 meninas e 12 meninos, enquanto a turma da tarde contou com 30 estudantes, sendo 12 meninas e 18 meninos. Em ambas as turmas, as idades das crianças variaram entre 10 e 13 anos.

A opção pelas turmas de 5º ano foi motivada pela boa interação entre estudantes e docentes, bem como pelo interesse demonstrado pelos(as) alunos(as) em vivenciar novas atividades e discutir temas relacionados às diferenças de forma participativa e colaborativa. Para Silva e Silva (2021, p. 74), a instituição de ensino estimula contatos com as diferenças, sendo nesse espaço que “a etnografia funciona como uma colheitadeira das sementes de cidadania e respeito”.

Para a participação efetiva na pesquisa, foram entregues aos(às) responsáveis legais os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C), contendo a descrição dos objetivos e dos procedimentos do estudo, de modo a garantir que as famílias estivessem cientes de todo o processo pedagógico e investigativo. As próprias crianças puderam manifestar sua concordância ou não com a participação por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Apêndice D). Também foi encaminhada uma Solicitação de Autorização para Pesquisa Científica (Apêndice E) à diretoria da escola, que autorizou a realização do estudo no espaço escolar. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa Hospital Universitário Walter Cantídio da Universidade Federal do Ceará – HUWC/UFC sob parecer nº 8.176.041.

Do total de 63 estudantes envolvidos(as) nas intervenções pedagógicas, 5 não entregaram os termos de consentimento devidamente assinados, participando desta pesquisa 58 crianças. Todos(as) os(as) estudantes que apresentaram a autorização de seus(uas) responsáveis legais também manifestaram assentimento para participar da pesquisa. No entanto, houve casos de estudantes que demonstraram interesse em participar, mas não obtiveram a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte de seus(uas) responsáveis.

Com o intuito de favorecer a compreensão dos objetivos da pesquisa e dos conceitos mobilizados pela proposta, foi realizado um momento de diálogo com os familiares que

compareceram à escola para esclarecimento de dúvidas. Ainda assim, alguns(mas) responsáveis manifestaram resistência em autorizar a participação de seus(suas) filhos(as) no estudo.

As justificativas apresentadas revelaram diferentes compreensões acerca das discussões sobre gênero no contexto escolar. Em dois casos, os familiares associaram a proposta a disputas político-ideológicas, argumentando que a temática não deveria ser abordada na Educação Física ou que representaria uma forma de influência sobre as crianças. Em outros três casos, as objeções foram fundamentadas em convicções religiosas, acompanhadas da compreensão de que questões relacionadas ao gênero, à sexualidade e à diversidade deveriam ser tratadas exclusivamente no âmbito familiar e religioso.

Mais do que um obstáculo ao desenvolvimento da pesquisa, essas manifestações constituíram elementos significativos para a compreensão do contexto investigado. Os posicionamentos expressos pelos familiares evidenciaram a presença de tensões sociais que atravessam o debate contemporâneo sobre gênero na educação, frequentemente marcado por disputas de significados, desinformação, estereótipos e receios acerca dos conteúdos efetivamente trabalhados na escola. Em alguns momentos, observou-se que as discussões sobre relações de gênero eram associadas, de forma quase exclusiva, a temas relacionados à sexualidade e à orientação sexual, desconsiderando que a proposta da pesquisa estava voltada à reflexão sobre desigualdades, preconceitos, estereótipos e oportunidades de participação entre meninas e meninos nas aulas de Educação Física.

Essas reações também evidenciaram como determinadas concepções sociais e culturais sobre gênero são produzidas e compartilhadas para além do espaço escolar, alcançando as famílias e influenciando a forma como interpretam iniciativas educativas dessa natureza. Nesse sentido, as resistências encontradas podem ser compreendidas não apenas como recusas individuais à participação na pesquisa, mas como expressões de discursos mais amplos que disputam os sentidos atribuídos às discussões de gênero na educação.

Apesar dessas divergências, todas as manifestações foram acolhidas e respeitadas, em conformidade com os princípios éticos que orientaram a pesquisa, sendo garantido aos familiares o direito de decidir livremente sobre a participação de seus(suas) filhos(as) no estudo. Nos casos em que o(a) estudante não obteve autorização do(a) responsável legal e/ou não manifestou assentimento por vontade própria, sua participação restringiu-se às intervenções pedagógicas, realizadas no turno regular e dentro da carga horária destinada às aulas de Educação Física. Nessas situações, os dados desses(as) estudantes não foram utilizados para fins de análise, resultados e discussões da pesquisa.

Para assegurar o sigilo e a proteção da identidade dos(as) estudantes, foram atribuídos pseudônimos a todos(as) os(as) participantes. Assim, os nomes utilizados ao longo desta dissertação não correspondem aos nomes reais das crianças, constituindo-se como estratégia ética de preservação da confidencialidade. A seguir, no Quadro 1, apresenta-se a lista dos(as) participantes, organizada por turno.

Quadro 1: Relação de pseudônimos atribuídos aos(às) participantes da pesquisa

5º ANO MANHÃ: 19 meninas 12 meninos	Alana	Amanda	Beatriz	Brenda	Camila	Cecília
	Eduarda	Gabriela	Helena	Isadora	Júlia	Larissa
	Manuela	Mariana	Milena	Nicole	Rafaela	Valentina
	Yasmin	—	—	—	—	—
	Arhtur	Daniel	Diego	Felipe	Henrique	Kaio
	Lucas	Mateus	Rafael	Samuel	Tiago	Vinícius
5º ANO TARDE: 12 meninas 15 meninos	Aline	Catarina	Daniela	Débora	Fabiana	Fernanda
	Patrícia	Priscila	Renata	Sabrina	Tati	Vanessa
	Alexandre	André	Álvaro	Cristiano	Fabício	Fernandes
	Leandro	Marcelo	Márcio	Miguel	Renato	Ricardo
	Rodrigo	Ronaldo	Wesley	—	—	—

Fonte: Elaboração própria da autora.

3.4 Geração de dados

A geração de dados nesta pesquisa ocorreu por meio da imersão da pesquisadora no cotidiano escolar e das interações estabelecidas durante o desenvolvimento da intervenção pedagógica. Compreende-se que, em pesquisas qualitativas de inspiração etnográfica, os dados não se apresentam de forma pronta à espera de serem coletados, mas são produzidos a partir dos encontros, diálogos, observações e experiências compartilhadas entre pesquisadora e participantes ao longo do processo investigativo.

Nesse sentido, a geração de dados ocorreu em três âmbitos articulados: (1) observação participante das aulas de Educação Física; (2) implementação de uma unidade didática coeducativa; e (3) realização de rodas de conversa voltadas à produção e problematização de narrativas discentes sobre as relações de gênero e as aprendizagens construídas ao longo da intervenção.

A intervenção pedagógica foi distribuída em oito semanas sequenciais, sendo que cada semana contou com duas horas/aula geminadas, totalizando dezesseis horas/aula. A unidade didática (Apêndice A) foi organizada em torno de temáticas específicas (Quadro 2), selecionadas com o objetivo de provocar questionamentos, estimular reflexões e problematizar discursos e representações relacionados às relações de gênero presentes no contexto escolar.

Quadro 2: Conteúdo programático da unidade temática

SEMANA	TEMA
1	Normas de gênero
2	Desafiando gênero nas práticas corporais
3	Movimento e expressão corporal
4	Arte corporal e representação de gênero
5	Jogos e brincadeiras tradicionais
6	Ioga e <i>mindfulness</i> explorando a autoaceitação
7	Dança e expressão corporal sem barreiras de gênero
8	Respeito às diversidades

Fonte: elaboração própria da autora

Entretanto, a geração de dados não se restringiu aos momentos formalmente planejados da intervenção. Embora as atividades propostas constituíssem importantes disparadores de falas, reflexões e manifestações das crianças, muitos elementos significativos emergiram de forma espontânea durante o cotidiano das aulas. Comentários realizados durante a chamada, conversas enquanto os materiais eram organizados, interações ocorridas nos momentos de espera, deslocamentos entre espaços da escola e diálogos estabelecidos ao final das aulas também foram considerados relevantes para a compreensão das perspectivas discentes sobre as relações de gênero. Assim, buscou-se estar atenta tanto às situações intencionalmente provocadas pela intervenção quanto às manifestações que surgiam espontaneamente no fluxo das experiências escolares.

Os registros dessas experiências foram realizados por meio de anotações em diário de campo, elaboradas durante e, principalmente, após as aulas. Sempre que possível, foram registradas falas, comportamentos, interações, situações de conflito, questionamentos e demais acontecimentos considerados relevantes para os objetivos da pesquisa. Considerando a dinâmica própria das aulas de Educação Física e a atuação simultânea da pesquisadora como professora da turma, nem sempre foi possível registrar imediatamente todos os acontecimentos observados. Por essa razão, ao término de cada encontro, buscava-se reconstruir detalhadamente as situações vivenciadas, registrando o maior número possível de informações, impressões e memórias ainda recentes sobre as experiências ocorridas.

Dessa forma, a geração de dados constituiu um processo contínuo, que ultrapassou os limites das atividades planejadas e se estendeu aos múltiplos momentos de convivência compartilhados com as crianças ao longo da intervenção pedagógica.

3.5 Coleta de dados

Na pesquisa etnográfica a observação participante é um procedimento fundamental na construção de dados, e para Mattos (2011) exige do(a) pesquisador(a) atenção ampliada e particular, visto que há uma necessidade de participação e objetivação simultânea. Ou seja, o(a) pesquisador(a) deve ficar entre o envolvimento na comunidade investigada e o distanciamento do objeto estudado, para assim manter a essência científica da pesquisa.

A observação seguiu um roteiro direcionador (Apêndice B) e incluiu anotações em um diário de campo abordando as interações entre os(as) estudantes, seus relatos, diálogos, brincadeiras e comportamentos durante as aulas de Educação Física.

Ao longo das intervenções pedagógicas nas aulas de Educação Física, foram propostos diversos tipos de instrumentos para coletar as percepções estudantis no processo, como produções de textos e desenhos, construções de murais, verbalização de ideias e comentários. Essas produções foram registradas para avaliação alinhada com os objetivos de cada aula e com os objetivos da pesquisa.

Adicionalmente, foram realizadas também rodas de conversas para captação de aprendizagens durante e após à implementação da Unidade Didática. Nessas rodas de conversa, estimulamos não só as ressonâncias das experiências de cada aula, mas também a oralização de meninos e meninas sobre as possíveis mudanças em seus conceitos, comportamentos e entendimentos sobre as relações de gênero. Segundo Pinheiro (2020), as rodas de conversa possuem potencialidade na produção de narrativas individuais e/ou coletivas, pois, além dos depoimentos serem utilizados com finalidade devolutiva nas discussões, eles também elencam conteúdos que sustentam análises sobre inserções sociais, vivências de práticas específicas, experiências subjetivas em dado tema.

Com base nisso, um dos aspectos mais desafiadores desta pesquisa foi o próprio processo de coleta de dados. Embora a literatura apresente a observação participante como um procedimento central na pesquisa etnográfica, vivenciá-la na prática revelou uma complexidade muito maior do que eu imaginava. Como professora-pesquisadora, encontrava-me constantemente diante da necessidade de conciliar múltiplas funções simultaneamente: conduzir as aulas, garantir a segurança e o bem-estar das crianças, administrar demandas

cotidianas da escola e, ao mesmo tempo, observar, registrar e interpretar os acontecimentos que emergiam durante a intervenção pedagógica.

A realidade da escola pública em que a pesquisa foi desenvolvida também trouxe desafios específicos. O espaço destinado às aulas de Educação Física era reduzido e amplamente compartilhado pela comunidade escolar, o que tornava as atividades constantemente atravessadas por interferências externas. Enquanto as aulas aconteciam, outras turmas circulavam pelos arredores, observavam as atividades, comentavam, faziam perguntas ou interagiam com os(as) participantes. Além disso, professores(as), funcionários(as) e demais estudantes transitavam pelo local, produzindo interrupções que, em alguns momentos, influenciavam a dinâmica das aulas e a própria participação das crianças. Nesse contexto, manter a atenção simultaneamente voltada para a condução pedagógica e para a observação sistemática dos fenômenos investigados exigiu um exercício permanente de deslocamento entre os papéis de professora e pesquisadora.

Outro desafio significativo esteve relacionado aos registros. Durante a pesquisa, tornou-se evidente a impossibilidade de captar integralmente a riqueza dos acontecimentos vivenciados em aula. Enquanto eu realizava tarefas inerentes à docência — como fazer a chamada, organizar materiais, prestar primeiros socorros, resolver conflitos interpessoais, buscar bolas que haviam saído do espaço de jogo ou auxiliar crianças em necessidades diversas —, inúmeras interações continuavam acontecendo entre os(as) estudantes. Muitas dessas situações, embora potencialmente relevantes para a investigação, não puderam ser registradas com o nível de detalhamento desejado. Essa constatação produziu inquietações recorrentes ao longo do processo, especialmente diante da percepção de que toda pesquisa de campo envolve escolhas, recortes e, inevitavelmente, perdas.

As turmas numerosas também representaram um elemento desafiador. A quantidade de estudantes dificultava o acompanhamento individualizado das interações e, por vezes, tornava inviável registrar simultaneamente diferentes acontecimentos que ocorriam em distintos pontos do espaço. Mesmo quando recorri a gravações ou registros complementares, permanecia a sensação de que determinados diálogos, gestos e experiências escapavam ao meu olhar e aos instrumentos de documentação utilizados.

Além dos desafios diretamente relacionados à produção dos dados, o desenvolvimento da pesquisa esteve atravessado pelas condições concretas do exercício profissional docente. Conciliar as demandas do mestrado profissional com a rotina de trabalho na escola exigiu um intenso esforço de organização. Paralelamente à intervenção pedagógica e à produção desta dissertação, permaneci responsável pelo planejamento e pela condução das

aulas de outras turmas, pela confecção de materiais didáticos diante da escassez de recursos e pelo enfrentamento de dificuldades estruturais recorrentes, como períodos de chuva intensa, limitações dos espaços disponíveis, falta de energia elétrica e problemas de manutenção dos equipamentos escolares.

Reconheço que minha experiência ainda inicial na condução de uma pesquisa dessa magnitude pode ter potencializado parte dessas dificuldades. Contudo, compreendo que tais desafios também constituíram elementos formativos fundamentais deste percurso. Mais do que obstáculos, eles evidenciaram a complexidade de produzir conhecimento a partir do cotidiano escolar e reforçaram a necessidade de reconhecer a pesquisa como uma prática situada, atravessada por condições materiais, relações humanas e imprevistos. Ao final do processo, apesar das dificuldades encontradas, a experiência mostrou-se extremamente enriquecedora, proporcionando a construção de um conjunto robusto de dados e reflexões que possibilitaram múltiplas leituras e interpretações sobre as relações de gênero na Educação Física escolar.

3.6 Análise de dados

No campo educacional, a investigação qualitativa busca interpretar os fenômenos estudados a partir das subjetividades e da pluralidade das perspectivas dos(as) participantes. Essa abordagem permite identificar concordâncias e dissonâncias nos discursos, fornecendo a base necessária para validar ou questionar as hipóteses iniciais e fundamentar as inferências da pesquisa (Valle; Ferreira, 2025).

Dessa forma, para conferir rigor acadêmico à análise sem desconsiderar as singularidades dos sujeitos, este estudo adota a Análise de Conteúdos, proposta por Laurence Bardin (2016). A escolha justifica-se pela ampla adesão a essa metodologia em pesquisas educacionais, visto que ela oferece técnicas que priorizam uma perspectiva reflexiva, compreensiva e dinâmica sobre o objeto de estudo (Valle; Ferreira, 2025).

Para a autora, essa metodologia constitui um conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas de descrição dos conteúdos das mensagens, onde o objetivo central é extrair significados, tanto explícitos quanto implícitos, por meio de uma “hermenêutica controlada” (Bardin, 2016). Isto é, utilizar a inferência para interpretar o que é dito e o que está silenciado no discurso a partir de práticas organizadas e coerentes.

Nesse sentido, Quadros e Silveira (2025) reforçam que a análise de conteúdos viabiliza a produção do saber científico ao investigar fontes diversas, como entrevistas, discursos, cartas, materiais midiáticos, entre outros. Trata-se de um processo que exige do(a)

pesquisador(a) a capacidade de desvendar significados ocultos, articulando o conteúdo expresso com as particularidades de elementos não verbais identificados durante a interpretação dos dados.

Segundo Bardin (2016), a Análise de Conteúdos organiza-se em três fases fundamentais: (1) a pré-análise, (2) a exploração do material e (3) o tratamento dos resultados (inferência e interpretação). Tais etapas são descritas a seguir, visando demonstrar o percurso analítico desta pesquisa:

- *Pré-análise*: consiste na organização propriamente dita. É o momento da “leitura flutuante”, em que o(a) pesquisador(a) estabelece os primeiros contatos com o material coletado. Nesta etapa, realiza-se a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e objetivos, além da elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final (Bardin, 2016).
- *Exploração do material*: constitui a fase de aplicação das decisões tomadas anteriormente. Trata-se de um processo de categorização e codificação, que exige uma leitura minuciosa e repetida. O rigor nesta etapa é essencial para que nenhum detalhe relevante seja omitido, permitindo que o(a) pesquisador(a) retorne aos processos da fase anterior caso surjam novas necessidades de ajuste (Bardin, 2016).
- *Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*: nesta fase final, os dados brutos são sintetizados e consolidados, transformando-se em informações significativas. É o momento em que se realiza as inferências e a interpretação crítica, confrontando os achados com o referencial teórico para responder ao problema de pesquisa (Bardin, 2016).

Segundo Valle e Ferreira (2025), essas três fases apresentam uma lógica interdependente e o desrespeito à sua sequência metodológica pode comprometer a validade das inferências, favorecendo leituras parciais ou enviesadas dos dados e reduzindo o rigor acadêmico. Assim, para evitar ambiguidades e fragilidades analíticas, é fundamental que o(a) pesquisador(a) conduza o processo com organização, coerência e fidelidade às etapas do método.

3.7 Unidade didática

A unidade didática desenvolvida nesta pesquisa foi construída a partir de um processo cuidadoso e reflexivo, com o objetivo de promover discussão sobre as relações de gênero entre as crianças participantes. Para a sua elaboração, realizei inicialmente um

levantamento e uma análise de temas que dialogam diretamente com o cotidiano escolar e despertam interesse, participação e envolvimento das turmas, de modo a favorecer uma abordagem significativa e contextualizada.

Esse processo de análise foi viabilizado pela relação pedagógica já estabelecida com as turmas envolvidas, nas quais trabalho como professora de Educação Física há aproximadamente dois anos. Essa experiência possibilitou acompanhar de forma contínua as dinâmicas das aulas, identificando conteúdos e práticas corporais que geram maior engajamento, bem como aqueles que despertam resistência, seja por questões relacionadas às habilidades motoras, às construções de gênero ou a outros fatores socioculturais presentes no ambiente escolar.

O vínculo construído com as turmas também me permitiu pensar em estratégias pedagógicas mais assertivas e coerentes com os objetivos da pesquisa, contribuindo para a problematização de situações vivenciadas no cotidiano das aulas. Essa proximidade favoreceu a antecipação de conflitos, discursos e comportamentos, possibilitando a elaboração de intervenções com potencial para estimular o diálogo, a reflexão crítica e a desconstrução de estereótipos de gênero de forma gradual e adequada ao contexto dos(as) estudantes.

Dessa forma, a organização e a distribuição dos temas ao longo das semanas da unidade didática foram fundamentadas nas vivências pedagógicas anteriores à pesquisa. Foi possível observar que os(as) alunos(as) demonstraram grande familiaridade e interesse por jogos, brincadeiras e esportes, ao passo que práticas como ginásticas, danças, atividades rítmicas e expressivas, embora despertassem curiosidade, eram frequentemente acompanhadas de bloqueios para a sua realização. Em ambas as situações, tornavam-se recorrentes comentários de cunho sexista e preconceituoso, evidenciando a necessidade de intervenções pedagógicas em condições de problematizar essas manifestações e ampliar as possibilidades de vivência corporal de todos(as).

A proposta pedagógica também se fundamenta no Documento Curricular Referencial de Fortaleza – DCRFor (Fortaleza, 2024), que aponta a Diversidade de gênero e sexualidade¹¹ como um dos temas integradores a serem trabalhados por todos os componentes curriculares ao longo de todas as séries do ensino fundamental, sendo esse um grande avanço

¹¹ O DCRFor é composto por nove volumes, sendo o volume 9 intitulado “Cidadania, Diversidade e Inclusão”. Nesse volume, o tema integrador “Diversidade de gênero e sexualidade” faz parte de um conjunto de temas articulados pelo eixo “Educação em/para os direitos humanos”. Esse eixo também reúne outros temas, como Direitos humanos e cidadania, Relações étnico-raciais, Multiculturalidade, Relações intergeracionais, entre outros. Além desse grupo, o documento apresenta ainda dois outros conjuntos de temas integradores: Educação em/para a sustentabilidade e Educação em/para a cidadania digital.

em relação à Base Nacional Comum Curricular – BNCC¹², que, conforme afirmam Sousa e Coffani (2025), omite ou não apresenta referências explícitas a tematização de gênero e/ou sexualidade, abordando apenas de forma superficial, como nas competências gerais, ao mencionar valores como respeito à diversidade, combate ao preconceito, contudo sem tratá-las de maneira direta e aprofundada.

O documento de Fortaleza destaca que o debate sobre gênero e sexualidade está amparado por diferentes marcos legais e políticas públicas, tanto no âmbito internacional, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, quanto no âmbito nacional, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.934/1996) e a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), que reconhece o papel da escola na prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher (Fortaleza, 2024).

No contexto estadual, o DCRFor também ressalta legislações específicas que reforçam a responsabilidade da escola na promoção do respeito às diversidades, como a Lei nº 16.481/2017, que institui a Semana Janaína Dutra¹³ no Ceará, o Decreto nº 32.188/2017, que estabelece o Plano Estadual de Enfrentamento a LGBTfobia, e a Resolução CEE nº 463/2017, que assegura o uso de nome social em documentos oficiais no âmbito das instituições educacionais do sistema estadual de ensino (Fortaleza, 2024).

O documento curricular ainda atribui à escola o papel fundamental de construir aprendizagens saudáveis, críticas e respeitosas sobre gênero e sexualidade, considerando as diferentes etapas do desenvolvimento humano e as singularidades de cada sujeito, e ainda enfatizando a necessidade de oferecer informações fundamentadas, livres de preconceitos, capazes de contribuir para a prevenção de violências e para a promoção de relações mais equitativas no ambiente escolar (Fortaleza, 2024).

Assim, a unidade didática foi pensada de modo a dialogar com a realidade concreta da escola e das turmas participantes, alinhando-se às diretrizes curriculares municipais e aos marcos legais que orientam a educação para a diversidade. Essa articulação buscou garantir a viabilidade pedagógica da proposta, bem como a sua relevância enquanto instrumento de intervenção coeducativa, capaz de contribuir para a construção de relações mais justas, respeitosas e sensíveis às diferenças nas aulas de Educação Física.

O objetivo geral desta unidade didática foi promover vivências corporais críticas

¹² BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

¹³ Janaína Dutra, nascida em Canindé/CE, foi a primeira travesti do Brasil a exercer a advocacia como membro da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), destacando-se também como importante ativista social cearense na defesa dos direitos da comunidade LGBTQIAPN+ (Castro, 2025).

sobre questões de gênero, proporcionando aos(as) estudantes experiências capazes de articular movimento, reflexão e socialização. Para tanto, foram planejadas atividades lúdicas, cooperativas e reflexivas, que incentivassem não apenas a participação ativa, mas também a problematização de estereótipos e normas sociais presentes nas práticas corporais. Ao integrar o corpo, o pensamento crítico e a convivência coletiva, a unidade buscou favorecer a construção de atitudes mais conscientes e inclusivas, fortalecendo a capacidade dos(as) alunos(as) de reconhecer e respeitar as diferenças de gênero em contextos escolares e sociais.

Esta unidade foi dividida em oito semanas de aulas, contando com o seguinte conteúdo programático: (1) normas de gênero, (2) desafiando gênero nas práticas corporais, (3) movimento e expressão corporal, (4) arte corporal e representação de gênero, (5) jogos e brincadeiras tradicionais, (6) ioga e *mindfulness* explorando a autoaceitação, (7) dança e expressão corporal sem barreiras de gênero e (8) respeito às diversidades.

O primeiro encontro dessa intervenção pedagógica busca introduzir conceitos básicos sobre gênero e explorar a importância da equidade e do respeito nas atividades físicas. Para isso, escolhi como estratégia inicial, a leitura de um livro infantil, de meu acervo pessoal, intitulado *De menina ou de menino?* da autora Carla de Souza Melo¹⁴, que aborda de forma ilustrada, lúdica e reflexiva as questões de gênero e a desconstrução de estereótipos na infância.

A escolha pelo uso de livros se deu a partir da observação de que, em experiências de aprendizagem anteriores a esta pesquisa, as turmas demonstraram grande interesse por contação de histórias. Isso motivou a aquisição de livros infantis que pudessem me auxiliar na contextualização de práticas corporais ou de temas a serem trabalhados em aula. No primeiro encontro, bem como em outros momentos, alguns livros do meu acervo pessoal foram utilizados como ferramenta para aproximar as crianças do conteúdo proposto, favorecendo a mediação entre a experiência leitora e a vivência corporal.

A partir da leitura do livro e da realização de algumas vivências de atividades cooperativas, com incentivo à inclusão e participação de todos e todas, deve ser proposta uma roda de conversa, com intuito de promover a discussão em grupo sobre as aprendizagens construídas nesse primeiro encontro.

O segundo encontro tem como objetivo promover atividades esportivas que desafiam estereótipos de gênero, destacando a diversidade de habilidades e interesses nas práticas corporais. Inicialmente deverá ser feita uma retomada de conceitos discutidos no encontro anterior, seguida de uma problematização acerca das modalidades esportivas

¹⁴ MELO, Carla de Souza. **De menina ou de menino?** Tramandaí: SVB Edição e Arte, 2017.

socialmente associadas a meninas ou meninos.

Na sequência, uma proposta prática organizada em estações rotativas deve-se desenvolver, contemplando diferentes modalidades esportivas, como futebol, vôlei, boliche, golfe e badminton. Essas práticas foram selecionadas considerando a disponibilidade de recursos materiais já existentes na escola ou em meu acervo pessoal, sejam eles oficiais ou adaptados, inclusive confeccionados a partir de materiais recicláveis.

A dinâmica possibilita que todos(as) os(as) estudantes experimentem várias práticas corporais, incluindo aquelas historicamente associadas ao público masculino, como o futebol, até as associadas ao público feminino, como o vôlei, bem como as que são pouco conhecidas pelas crianças em níveis competitivos, permitindo uma imersão menos condicionada por estereótipos e normas de gênero.

O terceiro encontro tem como foco a exploração do movimento corporal como forma de expressão pessoal e criativa livre das limitações de gênero. A intervenção inicia com uma atividade de dança livre para incentivar a expressão sem julgamentos, inclusive utilizando vendas para facilitar o processo. As ressonâncias desse momento abrem espaço para uma discussão sobre como o corpo pode expressar emoções e sentimentos independente de estereótipos de gênero, exemplificando danças tradicionalmente associadas a meninos e meninas e a possibilidade de superar essas barreiras.

Na atividade prática, devem ser realizados jogos e improvisações corporais que incentivam a experimentação livre e o desenvolvimento da criatividade, valorizando a diversidade de expressões e a autonomia das crianças para explorar seus movimentos. O encontro encerra-se com uma roda de conversa, trazendo reflexões coletivas sobre as diferentes formas de expressão, enfatizando respeito mútuo e liberdade de manifestação. Neste encontro, os(as) alunos(as) são convidados(as) a registrar em um mural palavras ou frases que representem aprendizados importantes, consolidando os conceitos abordados.

Na quarta semana, o encontro visa explorar como a expressão artística corporal pode ser uma forma de desafiar estereótipos de gênero e promover a criatividade. Após um momento lúdico com dança historiada¹⁵, os(as) estudantes participam de uma discussão sobre diferentes manifestações artísticas corporais e seu potencial transformador nas percepções de gênero.

As atividades práticas incluem encenação, expressão emocional e pequenas

¹⁵ Denomino dessa forma as danças realizadas de maneira livre e espontânea pelas crianças, nas quais utilizam movimentos corporais e/ou mímicas articulados a um ritmo musical, com a finalidade de narrar uma história, em vez de se concentrarem exclusivamente na técnica do movimento.

performances, que propõem questionar estereótipos e incentivar a experimentação. Para estabelecer confiança e incentivar criatividade, podem ser utilizadas afirmações como “Todos os movimentos são bem-vindos, e ninguém vai ser julgado(a) pelo que fizer”, “Não precisa ser perfeito, precisa ser verdadeiro pra você”, “Não existe certo ou errado, apenas maneiras diferentes de se expressar”.

A roda de conversa final promove reflexões sobre a arte como ferramenta para a equidade de gênero, culminando com uma tarefa de registro artístico individual sobre os aprendizados. Durante esse diálogo, perguntas como “Como vocês se sentiram vendo um(a) colega fazer um movimento que normalmente não faria?” e “Isso mudou a forma como vocês vêem os(as) outros(as) ou a si mesmo(a)?” podem estimular reflexão crítica. É fundamental reafirmar, ao longo de toda a atividade, a importância de respeitar e acolher as diferentes formas de expressão.

A quinta semana tem como objetivo promover a participação coletiva em jogos e brincadeiras tradicionais, incentivando a cooperação e o respeito entre as crianças. Inicialmente, uma brincadeira interativa prepara as crianças para o tema da aula, seguida de uma conversa sobre como os jogos e brincadeiras interferem nas relações sociais e na inclusão ou exclusão de pessoas. Nesse momento, pode-se utilizar como exemplos do cotidiano, como a divisão das crianças para brincar nos intervalos escolares, nas praças ou nas ruas, explorando questões como: “Quem pode participar?”, “Quem fica de fora?”, “Por que isso acontece?”.

Em seguida, são realizadas atividades práticas de diferentes jogos e brincadeiras tradicionais, como pega-pega¹⁶, pique-cola¹⁷, bandeirinha¹⁸, jogo da velha corporal¹⁹, com foco na diversão e na convivência respeitosa. Durante a roda de conversa, os(as) alunos(as) refletem sobre como essas práticas recreativas podem fortalecer a equidade de gênero e a colaboração. Para consolidar os aprendizados, a atividade final do grupo consiste na criação de uma nova regra para um jogo ou brincadeira tradicional que torne a prática mais inclusiva para todos os gêneros, explicando como aplicar essa nova regra.

No sexto encontro, o foco é apresentar práticas como ioga e *mindfulness* como

¹⁶ Brincadeira de perseguição em que uma criança é escolhida para ser o(a) pegador(a) e deve correr atrás das demais. Quando consegue tocar alguém, a pessoa tocada passa a ser o(a) novo(a) pegador(a).

¹⁷ Brincadeira tradicional de perseguição em que uma criança é escolhida para ser o(a) pegador(a) e deve correr atrás das demais. Quando consegue tocar alguém, essa pessoa fica “colada”, ou seja, deve permanecer parada no lugar até que outro(a) colega, que não esteja colado(a) a toque, permitindo que ela volte a correr.

¹⁸ Brincadeira em que duas equipes tentam capturar a bandeira do time adversário e levá-la ao seu campo sem serem tocadas. Se forem tocadas no campo contrário, podem ficar presas até serem resgatadas, conforme as regras combinadas.

¹⁹ Realizado em formato de estafeta, com duas equipes. Cada participante, ao seu turno, corre até o tabuleiro desenhado no chão e posiciona um cone da cor do seu grupo em um dos espaços. Vence a equipe que conseguir formar primeiro uma sequência de três cones em linha reta.

caminhos para o autoconhecimento e aceitação pessoal, independente de gênero. Ambas as práticas foram escolhidas por um interesse comum meu e dos(as) alunos(as) pelas ginásticas de consciência corporal, tema já abordado anteriormente em outro bimestre, que despertou bastante engajamento e curiosidade. Para diferenciar das práticas já realizadas (Pilates e *Tai Chi Chuan*), optei por introduzir modalidades ainda não exploradas.

Em uma conversa inicial, são colocadas em pauta questões sobre os benefícios dessas práticas para a saúde física e mental, incluindo reflexões sobre autoaceitação e respeito às diferenças. Questões condutoras podem contribuir para esse momento, como: “Você se sente confortável com sua aparência?”, “Alguém já te julgou por um comportamento que você acha normal?”, “Como você pode melhorar na aceitação de pessoas que são diferentes de você?”, “Um menino pode realizar movimentos leves e delicados? E as meninas conseguem fazer movimentos fortes e rígidos?”.

A partir disso, os momentos práticos se seguem com uma preparação corporal com respirações controladas e alongamentos, a prática guiada de ioga com posturas simples e acessíveis, e a introdução da prática de *mindfulness*, com o auxílio do livro *Brincando de mindfulness: 50 Exercícios para praticar a atenção plena com crianças* da autora Patrícia Calazans²⁰. Esse livro se apresenta em uma espécie de caixinha com 50 cartas, cada uma com um exercício de atenção plena que pode ser realizado com as crianças de maneira simples e lúdica.

Posteriormente, a roda de conversa abre espaço para a manifestação de sensações, aprendizados e reflexões, podendo dialogar sobre como essas práticas podem ajudar na promoção de um ambiente mais respeitoso e equitativo, trabalhando a aceitação das pluralidades corporais, identitárias e emocionais. Para finalizar, as crianças escrevem como se sentiram realizando algum movimento marcante na aula, concretizando as aprendizagens.

No sétimo encontro, o objetivo é explorar a dança como forma de expressão corporal que transcende estereótipos de gênero, promovendo liberdade e criatividade. Durante a aula, são apresentados diversos estilos de danças por meio de diferentes formatos, incluindo a escuta de músicas, a visualização de imagens ou vídeos. Para provocar reflexões sobre gênero, propositalmente utilizo imagens que desafiam as normas e estereótipos: homens usando figurinos extravagantes e maquiagens ou executando movimentos delicados do balé, e mulheres realizando danças tradicionalmente associadas ao público masculino, com roupas grandes e

²⁰ CALAZANS, Patrícia. **Brincando de mindfulness: 50 exercícios para praticar a atenção plena com crianças**. São Paulo: Matrix, 2018.

folgadas, como é comum no hip-hop.

Durante as vivências, os(as) alunos(as) são incentivados(as) a realizar movimentos de forma livre e espontânea, de acordo com o ritmo de músicas variadas, como samba, rock, jazz, clássico, rap, valsa, entre outras. Em seguida, realiza-se uma oficina de dança, apresentando movimentos básicos de estilos específicos, como danças urbanas e contemporâneas. Para finalizar, as crianças criam, em pequenos grupos, uma performance coletiva e criativa, em que todos(as) contribuam para a construção da apresentação.

Na roda de conversa, discute-se sobre todas as sensações, as inseguranças e as descobertas surgidas durante o encontro, enfatizando como alguns dos medos e limitações podem estar ligados a uma construção social dos comportamentos e identidades com base no gênero e como isso pode ser prejudicial para a vivência plena de práticas corporais expressivas, como a dança.

O último encontro sistematiza as aprendizagens construídas ao longo de toda a unidade didática, com o objetivo refletir sobre a importância do respeito às diversidades de gênero e promover a conscientização sobre a busca por equidade na sociedade em geral. Como estratégia inicial para instigar a percepção sobre diferentes identidades e construções de gênero, proponho a leitura do livro *Menino, menina* de Joana Estrela²¹, cuja narrativa, marcada por linguagem poética e expressividade visual, evidencia a multiplicidade de sujeitos que compõem o mundo, rompendo com limitações associadas a cores, comportamentos ou modos de vestir.

Na sequência, realiza-se uma revisão dos temas abordados nos encontros anteriores acerca de gênero na Educação Física, discutindo como as práticas corporais podem ser inclusivas e respeitadas com as diversidades de gênero quando essa postura é assumida de forma intencional por cada participante. Em seguida, o debate é ampliado para além do componente curricular, contemplando desigualdades de gênero presentes na sociedade, como diferenças salariais, representatividade política, estereótipos culturais, entre outros.

Para ilustrar essas questões, pode-se utilizar exemplos históricos e contemporâneos de movimentos pela igualdade de gênero, como a diferença de investimento e premiação entre a Copa do Mundo FIFA e a Copa do Mundo Feminina da FIFA, evidenciando que mulheres, mesmo desempenhando o mesmo trabalho, nem sempre receberam as mesmas oportunidades e reconhecimento; a conquista do direito ao voto feminino no Brasil, assegurado em 1932 durante o governo de Getúlio Vargas; a eleição da primeira mulher à presidência do país, Dilma Rousseff, apenas em 2011; bem como a proibição da prática do futebol por mulheres no Brasil

²¹ ESTRELA, Joana. **Menino, menina**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2021.

entre 1941 e 1979. Tais exemplos, articulados a situações do cotidiano infantil, como a associação de cores, brinquedos e profissões a determinados gêneros, contribuem para tornar visíveis as desigualdades históricas e sociais.

Com base nesse diálogo, propõe-se que, em grupo, as crianças reflitam sobre como cada uma pode contribuir, individualmente, para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa em relação às questões de gênero. Esse momento pode ser mediado como um espaço de escuta e partilha, no qual sejam acolhidas experiências já vivenciadas, bem como sugeridas possíveis formas de enfrentamento de situações de desigualdade, favorecendo o desenvolvimento da reflexão crítica, da empatia e do respeito às diferenças.

O processo de construção desta unidade didática foi extenso e permeado por dúvidas, exigindo tomadas de decisão complexas. Busquei elaborar propostas que aproximassem as crianças da temática, utilizando uma linguagem acessível que favorecesse a compreensão dos conteúdos e estimulasse o envolvimento nas atividades. Paralelamente, procurei criar espaços de reflexão que pudessem contribuir efetivamente para os objetivos da pesquisa, ainda que permanecessem dúvidas quanto ao alcance e à profundidade dessas intencionalidades formativas.

Os recursos materiais utilizados são, em sua maioria, provenientes do meu acervo pessoal, considerando que a escola dispõe de poucos recursos financeiros, especialmente destinados à área da Educação Física. Dessa forma, as escolhas pedagógicas foram realizadas a partir das condições concretas disponíveis, contemplando os diferentes espaços escolares, como a sala de aula, o pátio e o campinho. A organização sequencial das atividades foi pensada de modo a favorecer um processo gradual de maior confiança e expressividade das crianças, possibilitando que, ao longo da unidade, se sentissem mais seguras para participar de maneira autêntica e engajada. Além disso, buscou-se garantir a diversidade de estratégias metodológicas, favorecendo a participação de todas as crianças e o diálogo constante sobre as experiências vivenciadas durante as aulas.

Nesta perspectiva, a unidade didática configura-se como um dispositivo de intervenção pedagógica que reconhece o corpo como lugar de fala e identidade. Ao tensionar binarismos e preconceitos de gênero naturalizados no contexto da Educação Física, a proposta abriu novos caminhos para a participação equitativa. Embora condicionada por incertezas e barreiras estruturais, a trajetória percorrida reafirma o poder da práxis docente: uma atuação reflexiva que transforma o cotidiano escolar em um espaço de equidade e acolhimento das diferenças.

3.8 Produto educacional

O Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), em seu Documento Orientador sobre o Trabalho de Conclusão de Curso²², estabelece como requisito obrigatório para a conclusão do curso, a elaboração de um Produto Educacional, resultante da intervenção realizada e articulada ao texto dissertativo. Esse produto pode assumir diferentes formatos, como a produção de materiais curriculares, recursos didáticos, mídias educativas ou tecnologias voltadas a práticas pedagógicas.

Nesta pesquisa, optei pela elaboração de uma cartilha, fundamentada nas situações desenvolvidas ao longo do estudo, com o objetivo de auxiliar professores(as) na abordagem da temática de gênero nas aulas de Educação Física escolar. Além disso, o material busca contribuir para que as crianças compreendam esse assunto por meio de uma linguagem acessível e adequada à sua faixa etária.

A cartilha, intitulada *EntreNós: uma cartilha sobre equidade de gênero e outras coisinhas*²³, foi concebida como um desdobramento da intervenção pedagógica realizada durante a pesquisa. Sua construção foi inspirada nas experiências vivenciadas ao longo das aulas, nas rodas de conversa, nas observações realizadas em campo e, principalmente, nas falas, dúvidas, percepções e reflexões compartilhadas pelas crianças participantes. Dessa forma, o material não se constitui apenas como um recurso complementar à dissertação, mas como uma síntese dos aprendizados produzidos coletivamente durante o processo investigativo.

O título *EntreNós* carrega um significado especial por representar a forma como esta cartilha foi construída: entre pessoas, entre experiências, entre diálogos e entre saberes. O nome remete aos laços criados durante a intervenção pedagógica e aos conhecimentos produzidos coletivamente entre professora e crianças, em um movimento contínuo de escuta, reflexão e aprendizagem. Cada conversa, cada dúvida, cada descoberta e cada sentimento compartilhado ajudaram a compor este material. *EntreNós* reconhece que os aprendizados que deram origem à cartilha nasceram do encontro entre diferentes vozes, histórias e modos de compreender o mundo.

Além de representar o encontro e a construção coletiva, o título também faz

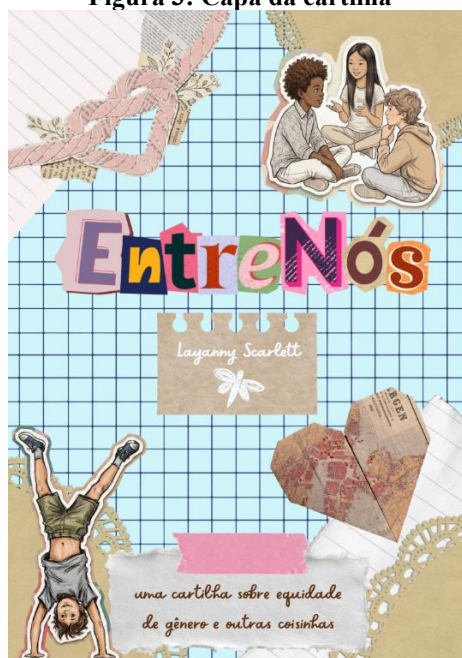
²² PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL – ProEF. **Documento orientador sobre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**. São Carlos: ProEF – UFSCar, 26 mar. 2020. Disponível em: <https://www.proef.ufscar.br/arquivos/informacoes-academicas/instrucoes-normativas-e-orientacoes/documento-orientador-tcc-proef.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2026.

²³ TELES, Layanny Scarlett Araújo. ***EntreNós: uma cartilha sobre equidade de gênero e outras coisinhas***. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2026. Produto educacional vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF).

referência aos "nós" presentes em nossas relações. Alguns deles fortalecem vínculos, aproximam pessoas e possibilitam novas aprendizagens. Outros podem representar ideias, preconceitos e desigualdades que limitam experiências e oportunidades, exigindo reflexão e diálogo para que possam ser desatados. Nesse sentido, *EntreNós* simboliza tanto os laços que construímos quanto o compromisso de questionar e transformar aquilo que dificulta relações mais respeitadas e equitativas.

A centralidade atribuída ao título *EntreNós* também inspirou a produção de um poema de autoria de Willian Lazaretti, apresentado nas páginas iniciais desta dissertação, cuja escrita dialoga com os significados construídos ao longo da pesquisa.

Figura 3: Capa da cartilha



Fonte: Teles (2026).

Muitas das situações retratadas na cartilha refletem experiências observadas no contexto escolar e com questões que emergiram durante a intervenção pedagógica. Entretanto, para preservar o anonimato dos(as) participantes e ampliar as possibilidades de identificação dos(as) leitores(as), essas situações foram reorganizadas e transformadas em narrativas fictícias. As histórias apresentam personagens infantis que vivenciam desafios relacionados às relações de gênero, à participação nas práticas corporais, ao respeito às diferenças, à convivência entre colegas e ao enfrentamento de preconceitos, funcionando como disparadores para a reflexão e o diálogo.

A organização do material foi estruturada de modo a favorecer a participação ativa das crianças, assumindo um caráter interativo. Ao longo da cartilha, são apresentados diferentes

recursos pedagógicos, como textos explicativos, histórias, perguntas reflexivas, propostas de atividades e espaços destinados à expressão das ideias e experiências dos(as) leitores(as). Essa composição busca tornar a aprendizagem mais significativa, estimulando não apenas o acesso à informação, mas também a reflexão crítica sobre os temas abordados.

Além das narrativas, a cartilha apresenta explicações introdutórias sobre conceitos considerados fundamentais para as discussões desenvolvidas na pesquisa. Entre eles, destacam-se temas como equidade de gênero, diferença entre equidade e igualdade, respeito às diferenças, diversidades, violências, racismo, cuidado com o corpo, puberdade, consentimento e a sigla LGBTQIAPN+. Esses conteúdos são apresentados em linguagem simples, clara e adequada ao público infantil, buscando aproximar conceitos frequentemente considerados complexos da realidade cotidiana das crianças.

Após as histórias e momentos de apresentação conceitual, o material propõe seções intituladas “Perguntas para pensar” e “Vamos praticar”. As perguntas reflexivas têm como objetivo incentivar a análise crítica das situações apresentadas, promovendo a expressão de opiniões, sentimentos, experiências e posicionamentos. Já as atividades práticas envolvem desenhos, registros escritos, pesquisas, dinâmicas, desafios e exercícios de observação e reflexão, permitindo que os conhecimentos construídos ao longo da leitura sejam retomados, aprofundados e aplicados em diferentes contextos.

A cartilha também busca contemplar diferentes formas de aprendizagem, articulando momentos de leitura, escrita, oralidade, expressão artística, interação social e reflexão individual. Dessa maneira, procura favorecer o envolvimento das crianças com os temas discutidos, respeitando suas formas de participação e ampliando as possibilidades de construção de conhecimentos.

Além disso, o material apresenta sugestões de leituras complementares, incluindo livros infantis e infantojuvenis que possibilitam o aprofundamento dos temas abordados de forma sensível e acessível. Ao final da cartilha, também é disponibilizado um certificado simbólico de conclusão, elaborado como forma de reconhecer o percurso realizado pelos(as) leitores(as), valorizar seu engajamento nas reflexões propostas e incentivá-los(as) a levar adiante os aprendizados construídos ao longo da leitura.

Elaborada com linguagem simples, acolhedora e orientadora, a cartilha constitui um recurso pedagógico complementar que pode ser utilizado tanto de forma autônoma pelas crianças quanto mediado por professores(as) em diferentes contextos educativos. Quando utilizada coletivamente, especialmente no ambiente escolar, o material potencializa a criação de espaços de diálogo sobre temas que muitas vezes permanecem silenciados ou pouco

discutidos, contribuindo para a construção de relações mais respeitosas, inclusivas e equitativas.

Assim, o produto educacional materializa os conhecimentos produzidos ao longo da pesquisa, oferecendo possibilidades concretas para a continuidade das discussões sobre gênero, diversidade e convivência no contexto da Educação Física escolar e de outros espaços educativos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O material analisado nesta pesquisa é constituído pelos registros produzidos no diário de campo ao longo das oito semanas de implementação da unidade didática coeducativa. Esses registros contemplam descrições detalhadas das atividades desenvolvidas, das interações estabelecidas entre as crianças e dos acontecimentos considerados significativos para os objetivos do estudo. Foram documentadas falas espontâneas e direcionadas, formas de participação, expressões corporais, brincadeiras, situações de conflito, momentos de resistência, silêncios, reações às propostas pedagógicas e reflexões construídas individual e coletivamente durante as aulas.

Além das situações planejadas pela intervenção, os registros também incluíram acontecimentos emergentes do cotidiano escolar, captados em momentos de transição, organização dos materiais, deslocamentos e conversas informais. Dessa forma, o diário de campo constituiu-se como um importante instrumento para documentar não apenas as experiências vivenciadas durante as atividades propostas, mas também os significados, tensões e negociações que atravessaram as relações de gênero no contexto investigado.

Na fase de pré-análise, foi realizada uma apropriação de todo o material empírico com o objetivo de apreender impressões gerais, recorrências discursivas, situações emblemáticas e episódios significativos associados às relações de gênero nas aulas de Educação Física. Esse movimento inicial possibilitou a identificação de núcleos de sentido que atravessaram as diferentes aulas e momentos da intervenção pedagógica. As unidades de registro foram constituídas por excertos do diário de campo que continham fala dos(as) estudantes, descrições de comportamentos, interações entre pares, reações às propostas pedagógicas e reflexões da professora-pesquisadora relacionadas às questões de gênero.

Na segunda etapa, correspondente à exploração, a partir da leitura minuciosa e reiterada do material, as unidades de registro foram reagrupadas em categorias temáticas que apresentavam aproximações de sentido. A seguir, apresento uma síntese (Quadro 3) contendo as categorias elaboradas e suas respectivas unidades de registro, com o objetivo de explicitar o

processo de organização analítica dos dados.

Quadro 3: Síntese das Categorias de Análise

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
Discursos discentes e produção de sentidos sobre gênero	● Associação entre gênero e habilidade corporal; ● Linguagem pejorativa e discursos de desqualificação; ● Risos, recusas e ironias como forma de defesa; ● Controle e vigilância de condutas generificadas; ● Silêncios e constrangimentos diante das falas dos(as) colegas;
Tensionamentos e hierarquias de gênero nas práticas corporais	● Centralidade masculina nas atividades esportivas; ● Exclusão e autoexclusão feminina nas dinâmicas corporais; ● Estratégia de resistência e negociação das meninas; ● Resistência às práticas não-hegemônicas; ● Mediação docente frente ao conflito;
Deslocamentos, ressignificações e mudanças de percepção	● Ampliação da participação mista e espontânea; ● Reconhecimento das habilidades das meninas; ● Redução de falas pejorativas; ● Emergência do discurso de respeito e colaboração; ● Construção do coletivo nas práticas corporais; ● Educação Física como espaço de reflexão crítica; ● Papel da professora-pesquisadora no processo;

Fonte: elaboração própria da autora.

Com base nesta organização e categorização dos registros, apresento, a seguir, a discussão dos resultados, fundamentada na intervenção pedagógica, nas categorias temáticas construídas e em diálogo com o referencial teórico da pesquisa.

4.1 Síntese da intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica foi desenvolvida em oito encontros, estruturados a partir de uma unidade didática com enfoque coeducativo. Durante esse período, foram propostas atividades corporais, momentos de diálogo e situações de problematização voltadas para às relações de gênero nas aulas de Educação Física. A seguir, delineio a síntese dos encontros realizados, destacando as principais atividades desenvolvidas e as situações pedagógicas mais significativas observadas ao longo do processo.

- *Encontro 1: Normas de Gênero*

No primeiro encontro, a temática das normas de gênero foi introduzida por meio de atividades corporais, leitura e momentos de diálogo com as crianças. Durante o aquecimento em duplas, já surgiram situações que evidenciaram expectativas de gênero nas interações entre os(as) estudantes, como a resistência inicial de alguns meninos em formar pares com meninas

e a timidez de algumas alunas em atividades que exigiam maior exposição corporal. Em seguida, a leitura do livro *De menina ou de menino?* estimulou diversas reações e comentários das crianças diante de situações que contrariavam estereótipos tradicionais, como meninos brincando de boneca ou meninas praticando esportes. Nesse momento, também emergiram relatos sobre experiências vividas no ambiente familiar, revelando como determinadas normas e expectativas de gênero são reforçadas fora da escola.

Nas atividades práticas, organizadas em formato de jogos cooperativos, buscamos valorizar a participação de todos(as) e deslocar o foco da competição para o envolvimento nas tarefas. Ainda assim, foram observados comentários críticos direcionados principalmente às meninas quando cometiam erros, o que possibilitou discutir coletivamente como essas falas podem afetar a participação nas atividades. Em contrapartida, algumas alunas destacaram suas habilidades em determinadas práticas, contribuindo para tensionar estereótipos associados ao desempenho físico. Na roda de conversa final e na atividade de registro por meio de desenhos, os(as) estudantes refletiram sobre as experiências vividas e representaram, em muitos casos, situações em que meninos e meninas brincavam juntos(as), indicando um processo inicial de problematização das diferenças de tratamento baseadas no gênero.

- *Encontro 2: Desafiando Gênero nas Práticas Corporais*

O segundo encontro deu continuidade às discussões sobre gênero nas práticas corporais, iniciando com uma conversa motivada por uma situação ocorrida no início da aula, quando um estudante sugeriu que um menino deveria ajudar a carregar os materiais por envolver esforço físico. A partir dessa fala, foi possível problematizar a ideia de “cavalheirismo” e discutir como certas atitudes consideradas gentis podem estar associadas a concepções tradicionais de gênero.

Em seguida, retomaram-se os conteúdos do encontro anterior e foi promovido um debate sobre a presença de mulheres no esporte, no qual os(as) alunos(as) mencionaram diversas atletas conhecidas e refletiram sobre a pouca visibilidade do esporte feminino na mídia, embora também tenham surgido comentários depreciativos e estereotipados sobre algumas modalidades.

Nas atividades práticas, as crianças participaram de um circuito com diferentes modalidades esportivas, como futebol, vôlei, badminton, golfe e boliche. Durante as atividades, surgiram falas que associavam determinados esportes ao masculino ou ao feminino, além do uso de expressões pejorativas relacionadas à sexualidade para desqualificar práticas ou colegas. Esse tipo de comentário pode funcionar como um mecanismo de regulação das normas de gênero entre pares, reforçando estereótipos e produzindo constrangimento, especialmente para

as meninas ou para aqueles que não se alinham às expectativas tradicionais de masculinidade.

Ao mesmo tempo, a diversidade de modalidades permitiu evidenciar diferentes habilidades entre os(as) estudantes, sobretudo em atividades menos conhecidas ou praticadas, nas quais todos(as) experimentavam situações semelhantes de aprendizagem. Na conversa final e na atividade escrita, as crianças refletiram sobre suas experiências e reconheceram que cada pessoa pode apresentar facilidades ou dificuldades em diferentes práticas, independentemente do gênero.

- *Encontro 3: Movimento e Expressão Corporal*

No terceiro encontro, a aula teve como foco a relação entre movimento corporal e expressão, buscando ampliar a compreensão das crianças sobre as atividades rítmicas expressivas como uma forma de manifestação criativa acessível a todos(as), independentemente do gênero. Inicialmente, algumas resistências apareceram, especialmente entre estudantes que associavam a dança a práticas femininas. Para reduzir o receio de julgamentos, foi proposta uma atividade de dança livre com o uso de vendas, o que contribuiu para que as crianças se sentissem mais à vontade para experimentar diferentes movimentos ao som de ritmos variados. Gradualmente, os(as) estudantes passaram a se soltar, incorporando movimentos inspirados em danças populares e tendências das redes sociais, além de interagirem em duplas durante a atividade.

Na sequência, a discussão abordou como o corpo pode expressar emoções e sentimentos por meio do movimento, ao mesmo tempo em que foram problematizadas associações tradicionais entre determinados estilos de dança e o gênero. Surgiram comentários que indicavam percepções estereotipadas, como a ideia de que o balé seria uma prática “de menina”, mas também apareceram reflexões das próprias crianças sobre como qualquer pessoa pode dançar e se expressar corporalmente. Nas atividades de improvisação e jogos corporais, como a brincadeira do espelho e o telefone-sem-fio corporal, os(as) alunos(as) demonstraram envolvimento e cooperação, sem a presença de comentários ofensivos. Na roda de conversa final e na atividade de registro em *post-its* para um mural coletivo, destacaram-se reflexões sobre respeito, liberdade de expressão e a importância de um ambiente em que todos(as) possam participar sem medo de julgamentos ou ofensas.

- *Encontro 4: Arte Corporal e Representação de Gênero*

A aula iniciou com uma dança historiada sobre “brincadeiras do passado”, na qual as crianças representaram movimentos de atividades tradicionais como amarelinha, pular corda, ciranda e soltar pião. Durante a atividade surgiram comentários que evidenciaram percepções marcadas por expectativas de gênero sobre determinadas práticas corporais, especialmente

quando algumas brincadeiras foram associadas a ideias de desvalorização ou vinculadas a lugares sociais tradicionalmente atribuídos a meninos e meninas.

Na discussão sobre arte corporal e gênero, as crianças refletiram se a arte seria algo restrito a determinados grupos. Algumas manifestações indicaram maior abertura em relação à participação de homens em práticas artísticas, reconhecendo que a arte pode ser realizada por qualquer pessoa e mencionando referências masculinas nesse campo. Em contrapartida, outras falas revelaram certo estranhamento diante da presença de homens em apresentações artísticas, especialmente quando associadas a elementos estéticos como maquiagem ou figurinos específicos.

Nas atividades práticas, as dinâmicas de sorriso-gargalhada e de encenação de emoções estimularam a participação e a criatividade da turma. No entanto, quando os(as) estudantes passaram a representar personagens em diferentes situações, algumas encenações reproduziram estereótipos de gênero, especialmente quando meninos representaram mulheres com trejeitos exagerados ou desajeitados, o que levou à intervenção de colegas que questionaram esse tipo de representação.

Na atividade de criação de performances, alguns grupos optaram pelo humor; entretanto, certas apresentações reproduziram discriminações relacionadas à cor da pele, ao corpo, à deficiência e ao gênero, frequentemente apresentadas como “piadas”. Essa situação exigiu uma mediação pedagógica sobre os limites do humor e a importância do respeito às diferenças. Na roda de conversa, os(as) próprios(as) estudantes ampliaram a reflexão ao relacionar essas situações com práticas de bullying e preconceito, demonstrando compreensão de que a liberdade de expressão não deve justificar ofensas ou discriminações.

- *Encontro 5: Jogos e Brincadeiras Tradicionais*

No quinto encontro, a aula teve como foco os jogos e brincadeiras tradicionais, enfatizando a cooperação, o respeito e a participação coletiva. Logo no início, ao ser apresentado o objetivo da aula, algumas crianças refletiram sobre o fato de que temas como respeito e convivência já vinham sendo discutidos em encontros anteriores, o que gerou um breve diálogo sobre a importância de não apenas falar sobre esses valores, mas também colocá-los em prática nas interações cotidianas.

A primeira atividade realizada foi a brincadeira “Coelho na Toca”, seguida de um momento de discussão sobre como os jogos e brincadeiras influenciam as relações sociais, podendo favorecer tanto a inclusão quanto a exclusão de participantes. Durante a brincadeira ocorreram alguns atritos relacionados à disputa por espaço, o que possibilitou refletir sobre violências e retomar coletivamente a importância do respeito, do cuidado com o outro e da

resolução de conflitos por meio do diálogo, destacando que as experiências lúdicas também são espaços de aprendizagem sobre convivência e responsabilidade nas próprias ações.

Na sequência, foram realizadas outras brincadeiras, como jogo da velha corporal, bandeirinha, pega-pega e pique-cola. Durante algumas atividades, observamos forte competitividade entre parte da turma, especialmente em comemorações exageradas e provocações entre equipes, o que gerou incômodo em alguns(umas) participantes e motivou novas intervenções sobre a importância de saber ganhar e perder com respeito. Em determinados momentos, também surgiram situações que evidenciaram concepções relacionadas a gênero, como constrangimentos diante do contato físico entre meninos ou comentários associados a expectativas de desempenho.

Ainda assim, ao longo das atividades, as próprias crianças passaram a propor reorganizações e estratégias que favorecessem maior equilíbrio entre os(as) participantes, demonstrando preocupação em tornar as disputas mais justas e colaborativas. Na roda de conversa final, os(as) estudantes destacaram como a reorganização das equipes e das estratégias contribuiu para uma participação mais equilibrada, e, na tarefa de encerramento, elaboraram coletivamente novas regras para brincadeiras tradicionais com o objetivo de torná-las mais inclusivas, reforçando a importância do respeito e da equidade nas práticas corporais.

- *Encontro 6: Ioga e mindfulness explorando a autoaceitação*

No sexto encontro, a aula teve como foco a introdução às práticas de ioga e *mindfulness*, apresentadas como formas de consciência corporal, relaxamento e autoconhecimento. Inicialmente foi realizada uma conversa sobre os benefícios dessas práticas para a saúde física e mental, relacionando-as a conteúdos já trabalhados anteriormente sobre controle do corpo e da mente.

Em seguida, foram propostas questões reflexivas sobre aceitação pessoal, respeito às diferenças e a possibilidade de meninos e meninas realizarem diferentes tipos de movimentos, independentemente de expectativas de gênero. Posteriormente, foram realizados exercícios de respiração, alongamento e uma prática guiada de ioga com posturas simples, além de momentos de atenção plena. Apesar do interesse das crianças, observou-se certa timidez inicial e dificuldades de concentração, comuns em atividades que exigem silêncio, imaginação e movimentos mais lentos e controlados.

Durante a realização de algumas posturas, especialmente aquelas cujos nomes ou posições despertaram risos, surgiram comentários de cunho sexualizado e observações sobre o corpo de colegas, o que acabou gerando constrangimento entre parte da turma, sobretudo entre as meninas. Também apareceram comparações relacionadas à flexibilidade de alguns(mas)

estudantes, associadas a ideias estigmatizantes sobre masculinidade. Diante dessas situações, foi necessário retomar com a turma a importância do respeito ao corpo do outro, discutindo como a sexualização de movimentos e a exposição do corpo alheio podem limitar a participação e produzir sentimentos de vergonha.

Após a conversa, alguns(mas) estudantes se desculparam por suas atitudes e outros(as) agradeceram pela oportunidade de dialogar sobre o tema. Ao final da aula, na roda de conversa e na atividade de registro escrito ou em desenho, muitos(as) estudantes relataram ter sentido vergonha em determinadas posturas, enquanto outros destacaram sensações de relaxamento e bem-estar, indicando que, apesar das tensões iniciais, a prática possibilitou momentos de reflexão sobre respeito, autocuidado e aceitação das diferenças.

- *Encontro 7: Dança e expressão corporal sem barreiras de gênero*

No sétimo encontro, a aula teve como foco a dança enquanto forma de expressão corporal que pode ultrapassar barreiras e expectativas de gênero. Diferentemente de encontros anteriores, as crianças demonstraram entusiasmo desde o início da atividade de dança livre, explorando diversos movimentos conforme os ritmos apresentados.

Em seguida, foram exibidas imagens de dançarinos e dançarinas que desafiam padrões convencionais de gênero, o que provocou comentários que evidenciaram como elementos da aparência corporal, como cabelo, figurino e maquiagem, ainda são frequentemente utilizados pelas crianças como referência para identificar e classificar o que consideram masculino ou feminino. Antes mesmo da intervenção docente, algumas crianças retomaram discussões realizadas em encontros anteriores, lembrando a importância de não julgar ou comentar sobre o corpo e a aparência das outras pessoas.

Na sequência, foram realizadas oficinas de dança contemporânea e de danças urbanas, nas quais os(as) estudantes experimentaram movimentos variados, explorando intensidade, ritmo, expressões faciais e criatividade. A atividade culminou com a criação de pequenas performances em grupo, destacando-se uma apresentação narrativa que emocionou a turma pela expressividade corporal e pela capacidade de transmitir sentimentos por meio da dança.

Na roda de conversa, os desdobramentos assumiram características distintas entre as turmas da manhã e da tarde. Na turma da manhã, surgiram reflexões sobre preconceitos associados a determinadas manifestações culturais, como o hip-hop e outras práticas historicamente ligadas às periferias e às culturas negras, o que possibilitou discutir processos de desvalorização cultural e a importância do respeito à diversidade. Também emergiram relatos sobre experiências de discriminação relacionadas a práticas religiosas, ampliando o

debate sobre intolerância e convivência com as diferenças.

Já na turma da tarde, algumas falas sobre a dificuldade de expressar emoções revelaram a influência de padrões rígidos de masculinidade, que associam o choro e a demonstração de sentimentos à fragilidade. Esse momento gerou comoção entre as crianças e resultou em um gesto coletivo de acolhimento entre os(as) colegas. A partir dessa situação, foi discutido como o machismo também impõe limitações aos meninos, ao restringir formas legítimas de expressão emocional.

Ao final da aula, na construção do mural coletivo, os(as) estudantes ampliaram a proposta inicial e registraram reflexões sobre diversos temas debatidos ao longo da intervenção, como respeito às diferenças, igualdade de direitos, preconceito racial, estereótipos de gênero e valorização do próprio corpo, evidenciando a internalização de aprendizagens construídas durante as intervenções pedagógicas.

- Encontro 8: Respeito às diversidades

O último encontro da sequência didática teve como foco a reflexão sobre o respeito às diversidades e a promoção da equidade de gênero. A aula iniciou com a leitura do livro *Menino, menina*, cuja linguagem poética e ilustrações pouco convencionais despertaram curiosidade entre as crianças. Apesar de certa estranheza inicial em relação ao estilo dos desenhos, a turma manteve-se atenta à narrativa.

A partir da leitura, foi proposta uma conversa sobre os principais sentidos do texto, especialmente a ideia de que aparência, gostos ou comportamentos não determinam necessariamente o gênero de uma pessoa. Ao serem questionadas sobre o que o livro as fazia lembrar, muitas crianças relacionaram a história aos temas discutidos nos encontros anteriores, mencionando a importância de não julgar as pessoas pela aparência, respeitar diferentes formas de ser e reconhecer que cada indivíduo possui características e preferências próprias. Nesse momento, também foi retomada a discussão sobre como as práticas corporais podem se tornar mais inclusivas quando os(as) próprios(as) participantes assumem uma postura de respeito e cooperação.

Em seguida, o debate foi ampliado para abordar desigualdades de gênero presentes na sociedade, utilizando exemplos históricos e contemporâneos, como a proibição da prática do futebol por mulheres no Brasil entre 1941 e 1979, a diferença de investimento e premiação entre o futebol masculino e feminino, a conquista do direito ao voto feminino em 1932 e a eleição da primeira mulher à presidência do país apenas em 2011. Muitas crianças demonstraram surpresa diante dessas informações e passaram a relacioná-las com situações do cotidiano escolar, refletindo sobre liderança, participação e reconhecimento das mulheres em diferentes espaços

sociais. Posteriormente, foi realizada uma dinâmica em grupo na qual as equipes receberam temas relacionados às desigualdades de gênero — como equidade nas práticas esportivas, convivência respeitosa, representatividade na mídia e direitos das mulheres — e elaboraram propostas de ações para promover maior justiça e inclusão na escola e na comunidade.

As propostas apresentadas evidenciaram reflexões significativas por parte das crianças, contemplando sugestões como a formação de equipes mistas em jogos e competições, o combate ao uso de termos ofensivos relacionados a gênero ou orientação sexual, a valorização da participação feminina nos esportes, o respeito às diferentes formas de expressão corporal e estética, além da necessidade de enfrentar piadas, estereótipos e atitudes preconceituosas no cotidiano escolar.

Na roda de conversa final, destacou-se o reconhecimento coletivo de que muitas mudanças dependem de atitudes simples no dia a dia, como respeitar as demais pessoas, evitar comentários discriminatórios e apoiar colegas que estejam sendo excluídos(as). O encontro foi encerrado com uma recapitulação dos principais temas trabalhados ao longo de toda a sequência didática e com a construção de alguns combinados coletivos, reforçando que a promoção de relações mais justas e respeitosas depende do compromisso cotidiano de cada integrante da comunidade escolar.

4.2 Discursos discentes e produção de sentidos sobre gênero

A sala de aula utilizada pelas duas turmas de 5º ano (manhã e tarde) é a mesma. Trata-se de uma das salas “novas” da escola, resultado de uma ampla reforma realizada ao final do ano de 2022. Ela está localizada entre outras duas salas que também passaram pelo mesmo processo de reconstrução. Antes da reforma, as três apresentavam condições estruturais críticas, com risco de desabamento, o que exigiu sua demolição e praticamente uma reconstrução completa.

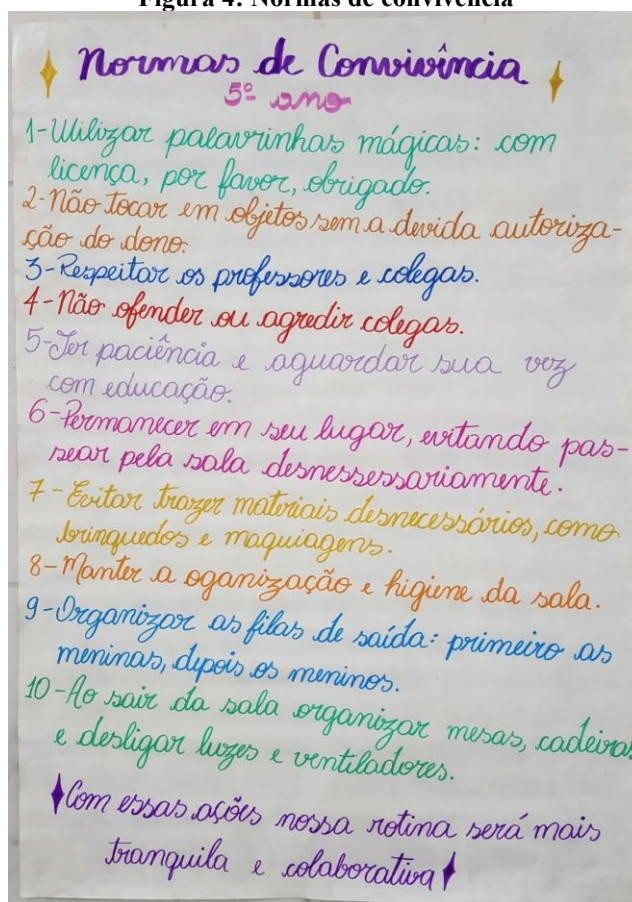
Atualmente a sala do 5º ano conta com paredes revestidas até a metade por azulejos e na outra metade pintura com textura, lousa ampla e nova, ventiladores em pleno funcionamento e boa iluminação. Essa estrutura parece estimular os(as) professores(as) a investirem com maior cuidado na ornamentação do espaço. Embora as demais salas também possuam enfeites e elementos decorativos, no 5º ano esses ornamentos apresentam maior fixação e durabilidade, possivelmente em razão das condições mais recentes e adequadas de infraestrutura.

A sala é composta por elementos recorrentes em muitas salas de aula, como

calendário, abecedário em letras bastão e cursiva, tabuada, mapa-múndi, cartaz com regras de convivência, listas de estudantes, entre outros materiais pedagógicos. Dentre esses itens, alguns chamam atenção não apenas por sua função organizativa, mas pelos sentidos que produzem e pelos ensinamentos que transmitem, direta ou indiretamente, às crianças. Santos (2024) sustenta que os elementos visuais presentes no espaço escolar, como imagens, cartazes e pinturas, não operam de maneira neutra. Ao contrário, por integrarem o cotidiano dos(as) alunos(as), participam ativamente da produção de sentidos, podendo reforçar ideologias e estereótipos naturalizados ou tensioná-los e ressignificá-los.

As listas de estudantes, organizadas em ordem alfabética conforme as chamadas dos diários de classe, apresentam uma diferenciação cromática: os nomes das meninas estão escritos na cor rosa, enquanto os meninos aparecem em azul. As listas foram elaboradas manualmente pela professora pedagoga de maior carga horária na turma, responsável também pela redação das normas de convivência, que estão expostas da seguinte forma:

Figura 4: Normas de convivência



Fonte: acervo pessoal.

1. Utilizar palavrinhas mágicas: com licença, por favor, obrigado;
2. Não tocar em objetos sem a devida autorização do dono;

3. *Respeitar os professores e colegas;*
4. *Não ofender ou agredir colegas;*
5. *Ter paciência e aguardar sua vez com educação;*
6. *Permanecer em seu lugar, evitando passear pela sala desnecessariamente;*
7. *Evitar trazer materiais desnecessários, como brinquedos e maquiagens;*
8. *Manter a organização e higiene da sala;*
9. *Organizar as filas de saída: primeiro as meninas, depois os meninos;*
10. *Ao sair da sala, organizar mesas, cadeiras e desligar luzes e ventiladores;*

É nesses detalhes aparentemente corriqueiros que determinados discursos de gênero vão sendo reforçados. A associação do feminino à cor rosa e do masculino à cor azul, o uso predominante do masculino como forma de tratamento “neutro” coletivo, mesmo quando se refere ao conjunto da turma, e a organização das filas que prioriza as meninas, frequentemente acompanhada da ideia de docilidade/fragilidade e de um “cavalheirismo” atribuído aos meninos, evidenciam como as expectativas de gênero são naturalizadas no cotidiano escolar.

Desse modo, a construção das identidades não se dá apenas pelo currículo formal, mas também por meio dessas práticas linguísticas, organizacionais e simbólicas que atravessam a experiência escolar e produzem sentidos sobre o que é ser menina e o que é ser menino naquele espaço (Louro, 2014).

Nesse sentido, as crianças tendem a se habituar a determinadas normas e reproduzi-las em outros momentos da rotina escolar, inclusive nas aulas de Educação Física. Assim, nos momentos de saída da sala, são recorrentes alguns atritos relacionados à organização da fila, uma vez que os meninos nem sempre incorporam o cavalheirismo que lhes é imposto; quando o fazem, muitas vezes não se trata de um gesto de gentileza, mas do cumprimento de uma obrigação previamente estabelecida.

Em aulas anteriores, explicitiei que, durante a Educação Física, essa norma não seria mantida como regra. A organização da fila passaria a ocorrer por ordem de chegada, sendo a principal orientação (quase regra) deslocar-se até ela sem empurrões ou correria, a fim de evitar acidentes ou conflitos. Reforcei ainda que o(a) primeiro(a) e o(a) último(a) da fila teriam o mesmo destino e realizariam a mesma aula, não havendo, portanto, justificativa para disputas em torno da posição ocupada.

Embora combinados prévios tenham sido estabelecidos, durante a intervenção pedagógica tornaram-se recorrentes discursos sexistas e de cunho desqualificador, manifestados tanto na organização das crianças para as atividades quanto na execução das práticas corporais. Tais enunciações revelam a permanência de estereótipos de gênero

reforçados no cotidiano escolar, como a atribuição do ato de carregar peso ao universo masculino, a ideia de que a letra das meninas é “mais bonita” por serem consideradas mais zelosas.

Uma situação que exemplifica essa discussão ocorreu no início do encontro da segunda semana, quando solicitei ajuda à líder da sala, Isadora, escolhida no início do ano letivo por outra professora, para carregar alguns materiais até o espaço da aula. Diante do pedido, um aluno interveio afirmando: “*tia, a senhora devia chamar um menino para carregar peso. Onde tem homem, mulher não faz força*” (Arthur).

A fala de Arthur revela a associação direta entre masculinidade e força física, bem como a compreensão de que determinadas tarefas, especialmente aquelas que envolvem esforço corporal, seriam naturalmente atribuídas aos meninos. Trata-se de uma concepção que reforça a divisão sexual das capacidades, sustentando a ideia de que o corpo masculino é, por natureza, mais apto ao esforço, enquanto o corpo feminino deve ser preservado ou poupado (Fernandes; Ribeiro, 2017).

Ao responder que Isadora poderia realizar a tarefa sem qualquer impedimento, uma vez que ela era plenamente capaz de carregar os materiais, o aluno complementou: “*pode nem ser cavalheiro, depois não me peça ajuda com as coisas*” (Arthur).

Essa fala amplia a discussão para o campo do “cavalheirismo”, entendido socialmente como um gesto de proteção ou cuidado direcionado às mulheres. No entanto, essa prática, embora revestida de aparente gentileza, pode operar como forma sutil de manutenção de hierarquias de gênero, ao pressupor fragilidade feminina e superioridade masculina.

Nessa perspectiva, o cavalheirismo pode ser interpretado como uma das manifestações do *sexismo benevolente*, que, para Glick e Fiske (1996), é entendido como um conjunto de atitudes socialmente aceitas de proteção e condescendência em relação às mulheres, que, apesar de apresentarem um tom afetivo positivo, carregam pressupostos hierárquicos sobre gênero e contribuem para a manutenção de papéis tradicionais.

We define benevolent sexism as a set of interrelated attitudes toward women that are sexist in terms of viewing women stereotypically and in restricted roles but that are subjectively positive in feeling tone (for the perceiver) and also tend to elicit behaviors typically categorized as prosocial (e.g., helping) or intimacy-seeking (e.g., self-disclosure) (Glick; Fiske, 1996, p. 491)²⁴.

²⁴ “Definimos o sexismo benevolente como um conjunto de atitudes inter-relacionadas em relação às mulheres, que são sexistas por vê-las de forma estereotipada e em papéis restritos, mas que são subjetivamente positivas em termos de tom afetivo (para quem percebe) e também tendem a suscitar comportamentos tipicamente categorizados como pró-sociais (por exemplo, ajuda) ou de busca de intimidade (por exemplo, auto-revelação)” (tradução nossa).

Ferreira (2004) sugere que esse tipo de sexismo está associado à ideia de que mulheres precisam de cuidado e tutela masculina, aceito até por mulheres, precisamente porque parece oferecer proteção e afeto. A autora destaca que, ao se apoiar em crenças relativas à inferioridade feminina, próprias da ideologia patriarcal, esse tipo de sexismo opera como mecanismo de justificativa do poder masculino e contribui para a manutenção das desigualdades de gênero.

A partir desse episódio, abriu-se espaço para problematizar coletivamente a noção de cavalheirismo, compreendendo-o não apenas como um gesto de cortesia, mas como prática cultural atravessada por hierarquias de gênero historicamente naturalizadas. Discutimos que, embora tais atitudes sejam socialmente reconhecidas como demonstrações de cuidado, elas podem reiterar a suposição de fragilidade feminina e de responsabilidade masculina pelo amparo. Assim, a reflexão buscou transformar a lógica da obrigação vinculada ao masculino para relações construídas com respeito e reciprocidade, em que ajudar outro(a) seja uma escolha ética e não uma obrigação associada ao gênero.

O episódio envolvendo Arthur não se constituiu como um fato isolado ao longo da intervenção. Ao contrário, outras situações registradas no diário de campo evidenciam como a associação entre masculinidade, força e competência corporal atravessa o cotidiano das aulas, enquanto movimentos ritmados, suaves e expressivos tendem a ser socialmente vinculados à feminilidade. Nesse sentido, é importante compreender que tais diferenças não são naturais ou inerentes aos corpos de meninos e meninas, mas resultam de processos de socialização que, desde a infância, oferecem estímulos distintos a cada criança, contribuindo para a construção social e generificada dos corpos.

[...] é importante destacar que as diferenças entre meninos e meninas, mais do que biológicas, são construídas socialmente, na medida em que as experiências incentivadas ou negadas para cada sexo têm um grande peso nas performances desses indivíduos na realização das diferentes práticas corporais.

Isso significa que, se um menino – por ser menino –, desde os três ou quatro anos de idade, é incentivado a correr, brincar com bola, saltar, subir em árvores, lutar etc., tem grandes chances de exibir melhor performance do que uma menina que – apenas por ser menina – foi privada dessas atividades em prol de brincadeiras mais “passivas” como brincar com utensílios domésticos, brincadeiras cantadas, brincar com bonecas etc. (Souza Júnior, 2020, p. 155-156).

Em diferentes momentos, surgiram questionamentos sobre a possibilidade de meninas realizarem movimentos considerados fortes ou rígidos, enquanto aos meninos eram atribuídas, quase automaticamente, características como potência e vigor. Em atividades como o futebol, foram recorrentes falas desqualificadoras direcionadas às meninas, especialmente

quando cometiam erros, como se o desempenho inadequado confirmasse uma suposta incapacidade previamente atribuída ao feminino.

“pé torto” (Tiago)

“ela é muito ruim” (Kaio)

“ela não sabe” (Vinícius)

“ela é café com leite²⁵” (Renato)

“muito mole, tem que botar mais força no chute” (Daniela)

Expressões como essas evidenciam que o erro, quando cometido por meninas, não era interpretado como parte do processo de aprendizagem — algo comum a qualquer prática esportiva —, mas como confirmação de uma suposta inaptidão natural. Tais falas revelam não apenas a crítica ao desempenho pontual, mas a construção de um julgamento generalizante que associa o corpo feminino à incompetência nas práticas esportivas socialmente marcadas como masculinas. A desigualdade fica evidente quando os meninos, em situações semelhantes, erram sem sofrer críticas equivalentes.

Essa dinâmica dialoga com as análises de Fernandes e Ribeiro (2018), que evidenciam como o futebol opera, no contexto escolar, como um dos principais dispositivos de produção do que denominam “currículo dos sexos”. Assim como apontado pelas autoras, o futebol, em minha investigação, constituiu-se como espaço de afirmação da masculinidade, no qual a força, a habilidade e o protagonismo foram reiteradamente associados aos meninos, enquanto o desempenho das meninas era submetido a constantes avaliações desqualificadoras.

Esse tipo de enunciação contribui para reforçar hierarquias de gênero no interior da aula, produzindo um ambiente no qual as meninas passam a ocupar posições mais vulneráveis à exposição, à ridicularização e, conseqüentemente, ao afastamento das práticas corporais. Em contrapartida, quando os meninos se veem desafiados em alguma atividade esportiva, tendem a desqualificar a modalidade em vez de refletir sobre seu próprio desempenho. Esse fenômeno ficou evidente durante a prática de vôlei, em que os erros dos meninos foram justificados com a alegação de que se tratava de uma atividade feminina, como mostra o diálogo a seguir:

— *“bola na mão é pra mulher, pra homem a bola é no pé”* (Daniel)

— *“e o futebol americano?”* (Rafaela)

— *“tudo viado, negócio de agarrar homem”* (Daniel)

²⁵ A expressão “café com leite” é usada para designar uma pessoa mais nova ou inexperiente que participa de uma brincadeira ou jogo, mas não segue as regras da mesma forma que as outras. Assim como o café com leite é uma versão mais suave e adocicada do café puro (feito para o paladar infantil), essa pessoa participa da atividade de forma adaptada: as regras não são aplicadas rigidamente a ela, e os(as) outros(as) jogadores(as) costumam ajudá-la, dando dicas ou facilitando para que ela consiga acertar e se divertir junto.

Essa conversa se deu logo após Daniel errar uma manchete e Rafaela o alertar sobre a falha. Como estratégia de defesa, ele tentou justificar o erro associando o uso da bola às diferenças de gênero, vinculando o futebol à masculinidade. Rafaela, por sua vez, contrapôs com o futebol americano, esporte de intenso contato físico também tradicionalmente associado aos homens e que utiliza “bola nas mãos”. Para não ceder na argumentação, Daniel respondeu com um comentário que associava o futebol americano à homossexualidade, evidenciando como certas concepções de gênero e sexualidade circulam e se reforçam no contexto das aulas de Educação Física.

A partir dessa interação, é possível perceber como as meninas também reproduzem processos de generificação de práticas corporais, bem como identificar a presença de falas pejorativas nos discursos discentes, tanto para inferiorizar mulheres e meninas, quanto para menosprezar pessoas LGBTQIAPN+. Essas narrativas tornam-se agressivas e excludentes, especialmente considerando que muitas crianças presentes podem aprender e reproduzir esses preconceitos ou, em algum momento, se reconhecer como vítimas de discriminação.

Torna-se pertinente destacar que, nesta pesquisa, não teve como questão central investigar as relações sociais e pedagógicas relacionadas à sexualidade. Entretanto, é importante considerar que alguns(mas) podem já se identificar e eventualmente declarar-se como LGBTQIAPN+, enquanto outros(as) podem optar por não se revelar, por receio de discriminação ou preconceito. Essa perspectiva permite refletir sobre a diversidade presente na escola sem expor ou rotular qualquer estudante individualmente.

Dito isso, a LGBTQIAPN+fobia não atinge apenas pessoas que se reconhecem como parte dessa comunidade, mas também aquelas que não se enquadram em padrões hegemônicos de feminilidade ou masculinidade. Como destacam Silva, Caminha e Fernandes (2021), a escolarização frequentemente reforça a “normalidade heterossexual”, na qual as identidades masculina e feminina seguem representações tradicionais de gênero. Embora essa preocupação com a sexualidade nem sempre seja explícita, ela se torna visível em contextos como as aulas de Educação Física, onde o corpo e as habilidades físicas estão constantemente observados. Esse ambiente favorece a reprodução de falas pejorativas e estereótipos, que podem prejudicar meninas, meninos e estudantes LGBTQIAPN+, gerando exclusão e constrangimento.

Outras situações evidenciaram esse fenômeno, especialmente o uso de expressões pejorativas e estereotipadas. No primeiro encontro, durante a leitura do livro *De menina ou de menino?* (Melo, 2017), que apresenta situações como “Murilo gosta muito de brincar de boneca. Menino brinca com boneca?”, “Tiago gosta de brincar de casinha, fazer comidinha.. Menino

brinca de casinha?” ou “Artur aprecia dançar balé. Menino dança balé?”, alguns alunos reagiram com risadas e comentários como:

“olha a baitolagem²⁶” (Wesley)

“ai dento²⁷” (Kaio, Marcelo, Ronaldo)

“lá ele²⁸” (Diego, Vinícius, André, Miguel)

Figura 5: Menino brinca de casinha?



Fonte: Melo (2017, p. 14-15).

Essas expressões surgiram como reação a questionamentos que desafiavam concepções de gênero previamente construídas pelos estudantes, demonstrando como a quebra

²⁶ O termo “baitolagem” é uma expressão popular, derivada de “baitola”, palavra historicamente utilizada de forma pejorativa para se referir a homens gays ou a comportamentos associados, estereotipadamente, à homossexualidade masculina. Assim, “baitolagem” costuma designar, no uso coloquial, atitudes, falas ou comportamentos que são interpretados, muitas vezes de maneira jocosa ou depreciativa, como tendo conotação homossexual.

²⁷ “Ai dento” — grafado de modo a reproduzir a pronúncia coloquial cearense — é uma expressão regional que pode assumir diferentes significados conforme o contexto de uso. Nesse contexto específico, o uso desse regionalismo parece ter funcionado como uma marcação de estranhamento e rejeição, com possível conotação de vigilância de gênero. O sentido mais provável não é apenas o de duplo sentido sexual, mas sim o de sinalizar que aquela ação estaria “fora” do que é socialmente esperado para meninos. Ou seja, a expressão opera como um comentário implícito que coloca a situação sob suspeita, sugerindo que aquele comportamento poderia ser associado, de forma estereotipada, à feminilidade ou à homossexualidade.

²⁸ A expressão “lá ele” é um uso coloquial que se popularizou sobretudo nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Ela costuma ser empregada como uma forma de marcar distanciamento ou rejeição imediata diante de uma fala que possa ser interpretada com duplo sentido, especialmente quando envolve conotação sexual, ambiguidade ou algo que possa ser associado à masculinidade de quem fala.

dessas ideias pode gerar desconforto e reproduzir estereótipos, mesmo que de forma não intencional. Seu uso vai além de insultos diretos à homossexualidade: ele funciona como um mecanismo de policiamento da masculinidade, em que meninos aplicam o termo a colegas que exibem atitudes ou interesses considerados pouco masculinos, como demonstrar sensibilidade, gostar de atividades associadas a meninas ou cuidar da aparência.

No sétimo encontro, ao serem apresentadas imagens e vídeos que retratam corpos e estéticas dissidentes dos padrões hegemônicos — tais como homens vestindo figurinos exuberantes e brilhantes, utilizando acessórios e maquiagens, mulheres com roupas grandes, folgadas e cabeças raspadas, entre outras marcas corporais não convencionais — os(as) estudantes reagiram com surpresa e visível desconforto.

“ele usa salto alto? nem minha mãe usa desse tamanho” (Júlia)

“posso até dançar, mas maquiagem é demais” (Vinícius)

“hum, homem de roupinha purpurina” (Tiago)

“só sei que é mulher por causa do cabelo, mas o corpo parece homem” (Fabiana)

“e essa de careca, toda emperiquitada²⁹” (Ricardo)

“acho que é estranho ver homem fazendo essas apresentações, cheio de maquiagem”
(Vanessa)

As falas das crianças revelam a centralidade da aparência corporal na construção de suas referências de gênero, evidenciando como características como cabelo, formato do corpo e produção estética são mobilizadas como critérios de identificação e validação do que é entendido como feminino ou masculino. Os comentários expressos indicam não apenas um estranhamento diante de corporalidades que fogem à norma, mas também um acionamento de referências familiares e sociais para demarcar os limites do que consideram aceitável para cada gênero.

“não é legal falar da aparência de ninguém, mesmo que seja diferente” (Beatriz)

“ser diferente é muito bom” (Helena)

“vocês já tão reparando nas roupas de novo?” (Márcio)

“é mesmo, a tia disse que a gente usa o que sentir confortável pra usar”
(Vanessa)

Enquanto algumas crianças expressavam seus estranhamentos de forma espontânea e até depreciativa, outras pareciam compartilhar aprendizagens adquiridas em encontros anteriores, demonstrando certa internalização do discurso de que não devemos reparar ou falar

²⁹ Emperiquitada refere-se à arrumada, produzida.

sobre o corpo alheio. Diante disso, reforçamos coletivamente que cada pessoa se veste e utiliza seu corpo da forma como se sente mais à vontade, e que essa expressão individual precisa ser respeitada — um princípio fundamental para a convivência com a diversidade.

Essas reações, contudo, não se limitam a um mero espanto diante do diferente. Elas podem ser interpretadas como parte de um processo mais amplo de reafirmação da masculinidade hegemônica, especialmente entre os meninos. Ao ridicularizar ou recusar elementos associados ao feminino, como maquiagem, purpurina ou movimentos delicados, muitos deles buscam se distanciar simbolicamente de tudo o que possa colocar em xeque sua posição no interior das hierarquias de gênero.

“balé é pra menina né” (Rafael)

“negócio de roupa colada e sapato rosa é coisa de menina” (André)

“huuum, mulherzinha” (Leandro)

“homem pode dançar, é só num rebolar” (Vinícius)

“existe dança para meninos?” (Professora)

“tipo as danças de comemorar gol, essas coisas” (Marcelo)

“jogadinha do Paquetá³⁰” (Alexandre)

“passinho do Jamal³¹” (Samuel)

É possível observar, em algumas falas, um movimento ambivalente: ao mesmo tempo em que admitem a possibilidade de engajar-se em determinadas práticas corporais estigmatizadas, estabelecem limites claros sobre até onde estão dispostos a ir sem comprometer sua imagem masculina. Trata-se, portanto, de uma negociação de fronteiras que jamais abandona a necessidade de validação perante o grupo.

Essa postura revela o quanto a masculinidade — longe de ser uma essência — é performance, constantemente vigiada e reiterada nas interações cotidianas. A exposição a corpos e estéticas dissidentes parece ter acionado, nos meninos, um mecanismo de defesa que opera pela depreciação do outro como forma de assegurar a própria inteligibilidade de gênero. Nesse sentido, o incômodo manifestado não é apenas pessoal, mas socialmente construído: ele expressa a força das normas que regulam o que os corpos podem ou não fazer, vestir ou parecer, e o preço simbólico da transgressão.

³⁰ Faz referência a um gesto corporal associado ao jogador Lucas Paquetá, trata-se de uma pequena coreografia ou movimento rítmico que o atleta costuma realizar em comemorações, especialmente após marcar gols, e que ganhou visibilidade nas transmissões esportivas e nas redes sociais.

³¹ Trata-se de uma dança de brega funk que viralizou nas redes sociais, criada por Romero Júnior (Jamal) e Pedro Henrique (Eo Chapa), na cidade do Recife. O “passinho do Jamal” é marcado pela sincronia entre braços e pernas, por um balanço corporal ritmado e por movimentos que remetem a uma espécie de marcha, combinando coordenação e expressividade (Olimpia, 2026).

Quando instigados a refletir sobre a existência de uma suposta divisão entre danças “de menino” e “de menina”, os participantes demonstraram inicialmente certa hesitação, mas posteriormente mencionaram danças populares contemporâneas — como a “jogadinha do Paquetá” e o “passinho do Jamal” — como exemplos de práticas legitimadas entre os(as) jovens. Ao mesmo tempo que utilizam exemplos que possam ser validados pela masculinidade hegemônica, desqualificam outras manifestações não aceitas por esse padrão.

Para Pascoe (2007) alguns discursos atuam também como uma estratégia de autodefesa social, permitindo que o falante proteja e reafirme sua própria masculinidade ao transferir o rótulo para outros, evitando ser ele próprio rotulado como inadequado ou homossexual. Mendes (2021, p. 116) também reforça como o medo da repressão social funciona como um elemento reprodutor dessas narrativas:

Essas falas estão construídas e são expressadas considerando uma demarcação de papéis sociais que colocam a mulher em desvantagem em relação aos homens, e o homem que por alguma razão assume algum desses papéis, tem a sua masculinidade posta em xeque e automaticamente é hostilizado pelo grupo, e essa hostilização é feita tanto pelos meninos como pelas meninas.

Entre essas manifestações de autoafirmação da masculinidade, destacaram-se aquelas que atingiram diretamente o público feminino, pois várias alunas demonstraram desconforto, chegando algumas a expressar verbalmente esse sentimento durante a intervenção.

“ela chuta bem, é porque vocês ficam frescando³² demais” (Isadora)

“queria aprender futebol pra vencer dos meninos, eles são muito chatos” (Débora)

“antes eu tava com vergonha, porque os meninos ficam falando imoralidades” (Patrícia)

A partir dessas falas, percebe-se como comportamentos sexistas e comentários depreciativos dos meninos podem gerar constrangimento nas meninas, influenciando sua participação e até levando-as a se afastar das atividades propostas na Educação Física. Ao investigar as relações de gênero nesse contexto, Pereira e Ferreira (2024) apontam que sentimentos como vergonha, medo e insegurança podem emergir quando as alunas são expostas a situações de irritação dos colegas diante de erros nas práticas esportivas, bem como a xingamentos e piadas direcionadas a elas.

Tais interações contribuem para a construção de um ambiente que reforça relações de poder e opressão de gênero, afetando a forma como as meninas se percebem e participam das atividades corporais. Nesse cenário, discursos depreciativos e atitudes desqualificadoras

³² A palavra “frescando” é usada coloquialmente com significado de zoar, caçoar ou fazer graça de alguém ou de alguma situação, geralmente de maneira provocativa ou jocosa.

podem intensificar o desconforto das estudantes e influenciar negativamente seu envolvimento nas aulas, levando, em alguns casos, à retração ou ao afastamento das práticas propostas. Ainda assim, como destacam as autoras, mesmo diante dessas experiências, permanece entre muitas alunas o desejo de afirmação e emancipação de seus corpos, buscando romper com as limitações impostas pelos estereótipos de gênero (Pereira; Ferreira, 2024).

Para além das dinâmicas de exclusão e desqualificação nas práticas corporais, as interações entre as crianças também revelam como discursos sociais mais amplos sobre gênero e violência atravessam o cotidiano escolar. Em uma sociedade marcada por elevados índices de violência contra as mulheres, determinadas narrativas acabam sendo reproduzidas, reinterpretadas ou relativizadas mesmo entre estudantes dos anos iniciais. Essas manifestações nem sempre aparecem de forma explícita ou intencional, mas podem emergir em comentários, brincadeiras ou justificativas que revelam percepções sobre o que é considerado aceitável ou não nas relações entre meninos e meninas.

Um exemplo disso ocorreu durante uma das atividades realizadas na aula, quando, diante de um empurrão recebido de uma colega durante a brincadeira, um estudante afirmou: *“se fosse ao contrário eu ia levar sermão, porque homem não pode bater em mulher”* (Rodrigo). A fala, embora breve, evidencia como determinadas interpretações sobre violência de gênero podem ser mobilizadas para relativizar situações de agressão ou deslocar o foco da discussão para uma suposta desigualdade no tratamento entre meninos e meninas. Esse tipo de argumentação dialoga com narrativas que têm ganhado visibilidade em diferentes espaços sociais, especialmente nas redes digitais, nas quais discursos antifeministas e misóginos têm se ampliado nos últimos anos.

Em ambientes virtuais, grupos e influenciadores associados à chamada “machosfera” ou “manosfera”³³ difundem conteúdos que frequentemente questionam ou deslegitimam pautas relacionadas à igualdade de gênero, apresentando-as como responsáveis por uma suposta perda de privilégios ou injustiça contra os homens. Entre esses grupos, tem se destacado o movimento *Red pill*³⁴, que se estrutura em torno da ideia de que os homens precisariam “despertar” para uma realidade na qual estariam sendo prejudicados por mudanças sociais associadas ao feminismo (Silva; Hennigen, 2024).

³³ É um termo originado do inglês *manosphere*, que designa um conjunto de espaços virtuais dominados por homens, onde circula uma retórica frequentemente reacionária, anti-feminista e hostil às mulheres (Silva; Hennigen, 2024).

³⁴ *Red pill* é uma referência ao filme *Matrix* (1999), simbolizando o “despertar” para uma realidade oculta; nesse contexto, é usada para justificar visões misóginas e a ideia de que a opressão histórica das mulheres seria uma ilusão (Silva; Hennigen, 2024).

Embora tais discursos sejam produzidos majoritariamente em espaços digitais voltados ao público adulto ou jovem, sua circulação ampliada nas redes sociais faz com que fragmentos dessas narrativas também alcancem crianças e adolescentes, seja por meio de influenciadores, vídeos curtos ou conteúdos compartilhados em plataformas digitais. Segundo a pesquisa *TIC Kids Online Brasil* do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br, 2025), no Brasil, quase metade dos jovens de 9 a 17 anos navega na internet sem supervisão dos responsáveis, chegando a 51% entre adolescentes de 15 a 17 anos. O contato com o mundo digital começa cada vez mais cedo: 24% das crianças já haviam acessado a internet antes dos seis anos de idade (NIC.br, 2025). Esses números, que à primeira vista refletem apenas a imersão virtual, indicam também a criação de uma geração particularmente vulnerável à circulação de discursos de ódio e conteúdos misóginos nas redes digitais.

Uma proporção relevante de crianças e adolescentes já vivenciou situações ofensivas ou discriminatórias na internet e a maioria tem perfis e acessos frequentes a redes sociais, onde conteúdos diversos competem pela atenção desse público (NIC.br, 2025). Esse contexto de exposição e interações ofensivas pode facilitar que jovens encontrem e, em alguns casos, reproduzam discursos de ódio ou narrativas hostis — como aqueles associados a movimentos misóginos — ampliando assim o impacto desses conteúdos sobre atitudes e percepções de gênero.

Nesse contexto, expressões que relativizam a violência de gênero ou que sugerem uma suposta inversão de privilégios podem ser apropriadas e reproduzidas nas interações cotidianas, ainda que sem plena compreensão de seus significados ou implicações. Situações como a observada na aula evidenciam, portanto, como a escola também se torna um espaço onde essas narrativas sociais emergem e podem ser problematizadas pedagogicamente. Moraes e Chaveiro (2024) destacam que incluir temas como feminismos e masculinidades alternativas desde a infância pode ajudar a reduzir os efeitos dos discursos misóginos logo na raiz.

Além disso, os(as) autores(as) ressaltam que, embora o movimento *Red Pill* esteja em crescimento e fomenta violências contra as mulheres, especialmente *online*, os movimentos de ciberfeministas são mais numerosos e atuam como resistência às masculinidades hegemônicas negativas (Moraes; Chaveiro, 2024). Essa dinâmica pode se refletir também na forma como crianças reagem a situações de violência ou misoginia. Foi o caso de Priscila, que, após uma mediação e conversa sobre o ocorrido, expressou uma reação mais firme: “*se fosse ao contrário era um problema mesmo, porque existem mais homens que batem em mulher do*

*que mulheres que batem em homem, aparece direto no meu insta*³⁵” (Priscila).

Essa resposta evidencia não apenas a percepção da desigualdade de gênero, mas também uma postura de resistência, que pode ter sido influenciada tanto pelos discursos ciberfeministas presentes no ambiente digital quanto pelo diálogo realizado em aula, que reforçam a noção de direitos e proteção das mulheres.

O contraste entre as falas de Rodrigo e Priscila mostra como as crianças estão expostas a diferentes discursos sobre gênero que circulam nas redes. Enquanto Rodrigo repete um argumento comum em espaços antifeministas — o de que os homens seriam injustiçados —, Priscila demonstra acesso a informações que a ajudam a enxergar a violência contra a mulher como um problema estrutural. Mais do que opiniões pessoais, suas falas revelam repertórios distintos: de um lado, a influência da "manosfera", que alimenta a ideia de uma crise da masculinidade; de outro, o ciberfeminismo, que oferece ferramentas para questionar as desigualdades.

A reação positiva das outras meninas à fala de Priscila indica que seu posicionamento encontrou ressonância em percepções compartilhadas, ainda que nem sempre expressas. O episódio sugere que, desde a infância, já há um reconhecimento coletivo das injustiças de gênero e uma disposição para enfrentá-las — especialmente quando a escola acolhe e legitima essas vozes. Assim, mais do que apenas reproduzir contradições sociais, a escola pode se tornar um espaço de fortalecimento de contra-narrativas, onde meninas como Priscila encontram condições para falar e ser ouvidas.

De acordo com Moreira e Moreira (2021), a naturalização do poder dominante masculino coloca as mulheres em uma condição de subjugação, na qual ficam expostas a diferentes formas de agressão, como a física, a psicológica, a sexual, a patrimonial e a moral. As autoras complementam que “a violência praticada contra as mulheres é resultante de uma construção histórica de nossa sociedade, que ensina aos sujeitos que a mulher é inferior ao homem e por isso ele pode agredi-la, dominá-la e explorá-la” (Moreira; Moreira, 2021, p. 149).

Embora os tempos atuais indiquem algumas mudanças, ainda persistem normas de gênero que insistem em enquadrar os corpos femininos nesses parâmetros, frequentemente exaltando-os como altamente sexualizados, sensuais e objetificados (Santos *et al.*, 2024). Desse modo, no espaço escolar, essa lógica não se apresenta de forma diferente, sendo frequente que meninos se sintam no direito de objetificar o corpo feminino.

Enquanto os meninos podem demonstrar preocupação com seu desempenho nas

³⁵ Abreviação de *Instagram*, plataforma digital de fotos, vídeos e interações sociais.

aulas, as meninas frequentemente se preocupam com suas roupas, com seus movimentos, o vazamento da menstruação e com o que pode estar visível, temendo julgamentos, constrangimentos ou comentários invasivos de colegas. Essa preocupação não surge sem fundamento; ela se apoia em experiências concretas de constrangimento e invasão durante a prática escolar.

No sexto encontro, durante a aula de ioga, poses como o “cachorro olhando para baixo” (*adho mukha svanasana*) e “gato-vaca” (*bitilasana marjariasana*) provocaram comentários de cunho sexual, constrangendo especialmente as meninas. Entre eles:

“ai dento, pose de bicha”³⁶ (Henrique)

“lá ele” (André)

“eu gosto é nessa posição” (Rodrigo)

Figura 6: Adho Mukha Svanasana



Fonte: Freepik (2026).

Figura 7: Bitilasana Marjariasana



Fonte: Freepik (2026).

Essas manifestações evidenciam como determinadas crianças já mobilizam leituras sexualizadas do corpo, associando movimentos e posições corporais a práticas sexuais. Tal interpretação indica a presença de repertórios simbólicos que vinculam o corpo à sexualidade, reproduzindo estereótipos e formas de violência simbólica desde cedo. Além disso, essas falas sugerem que parte das crianças já teve contato, direto ou indireto, com conteúdos de natureza sexual, seja por meio da internet, de redes sociais ou de outros espaços de socialização.

A adultização e a sexualização da infância têm se configurado como problemáticas cada vez mais presentes no contexto contemporâneo, especialmente em função da intensificação do consumo midiático e do acesso precoce às tecnologias digitais (Pessoa; Silva, 2025). A ampliação do uso de dispositivos conectados à internet por crianças pode favorecer o contato precoce com materiais inadequados à faixa etária, bem como ampliar a exposição a interações potencialmente perigosas em redes sociais e outras plataformas online.

No Brasil, esse cenário suscita preocupação diante dos elevados índices de violência sexual envolvendo crianças e adolescentes, que podem ocorrer tanto em ambientes virtuais, por

³⁶ Termo de caráter pejorativo utilizado para se referir a homens homossexuais, frequentemente empregado como forma de insulto ou desqualificação.

meio da troca ou solicitação de imagens íntimas, quanto em situações presenciais mediadas inicialmente por plataformas digitais. Dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância — UNICEF³⁷ (2026) indicam que uma em cada cinco crianças e adolescentes no país foi vítima de algum tipo de violência sexual facilitada pela tecnologia no período de um ano, o que evidencia a amplitude desse fenômeno e os riscos associados ao uso de plataformas digitais por esse público.

Abuso e exploração sexual ‘facilitados’ pela tecnologia são situações em que tecnologias digitais são usadas em algum momento durante o abuso ou exploração sexual de uma criança ou adolescente, seja para aliciar, extorquir, produzir, armazenar ou disseminar material de abuso. Podem ocorrer totalmente no ambiente virtual, combinar interações online e presenciais ou acontecer de forma física, com a tecnologia sendo usada para registrar e compartilhar as imagens (UNICEF, 2026).

Dessa forma, episódios como os observados em aula também podem ser compreendidos como sinais que demandam atenção por parte da escola. Embora não permitam, por si só, afirmar a ocorrência de situações de abuso, tais manifestações reforçam a necessidade de sensibilidade e cuidado diante da possibilidade de que algumas crianças possam estar expostas a experiências ou conteúdos inadequados fora do ambiente escolar, seja no contexto familiar ou em outros espaços de convivência.

Rosaneli, Rocha e Sanches (2025) apontam que o enfrentamento da violência sexual demanda a construção de estratégias fundamentadas em processos de conscientização e na ruptura com padrões históricos de opressão que estruturam relações de dominação, como a do homem sobre a mulher, do(a) branco(a) sobre o(a) negro(a) e do(a) adulto(a) sobre a criança. Nesse contexto, torna-se urgente ressignificar as relações interpessoais a partir do reconhecimento da dignidade humana como princípio fundamental. Isso implica reconhecer a integridade de cada pessoa, rompendo com práticas que a dominam, inferiorizam ou a utilizam para a satisfação de desejos narcisistas e egocêntricos. (Rosaneli; Rocha; Sanches, 2025).

A ausência de diálogo sobre sexualidade, seja no ambiente familiar ou no escolar, pode levar estudantes a compreenderem esse tema como algo que não deve ser abordado, muitas vezes associado a sentimentos de vergonha. Essa ausência de discussão contribui para a percepção de que o sexo é um assunto envolto em mistério e que não deve ser tratado com naturalidade, sendo frequentemente interpretado como algo inadequado ou “feio” (Figueiró, 2018). Nesse contexto, quando a sexualidade é tratada como tabu, crianças e adolescentes

³⁷ *United Nations Children's Fund* (Fundo das Nações Unidas para a Infância), criado em 1946 para auxiliar crianças no pós-guerra. É uma agência da Organização das Nações Unidas (ONU) com sede em Nova York que atua em mais de 190 países, focando na proteção, saúde e direitos de crianças e adolescentes (UNICEF, 2026).

tendem a buscar informações por outros meios, o que pode resultar no acesso a conteúdos inadequados para sua faixa etária.

Evidencia-se, portanto, a necessidade da Educação Sexual formal no contexto escolar, onde a discussão seja sistematicamente parte da programação, com atividades pedagógicas intencionais e estruturadas. Segundo Figueiró (2018), a implementação desse projeto pode utilizar estratégias de ensino diversificadas que se fundamentem nos seguintes princípios:

- não se limitar ao ensino de conteúdos biológicos e fisiológicos relacionados à sexualidade;
- promover espaços em que estudantes possam expressar sentimentos, dúvidas e angústias, bem como refletir sobre atitudes e possíveis preconceitos;
- valorizar a escuta como elemento fundamental no processo educativo;
- reconhecer estudantes como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, incentivando o diálogo e a troca de experiências entre colegas;
- compreender o papel docente como o de mediador(a) do processo educativo, responsável por criar condições para a construção do conhecimento, e não apenas transmitir informações.

Diante da situação, uma discussão precisou ser imediatamente mediada, uma vez que diversas meninas demonstraram constrangimento, um incômodo silencioso mas completamente evidente, especialmente após a fala de Rodrigo, não querendo mais participar da atividade. Foi realizado um diálogo coletivo com a turma, no qual se problematizou como a hipersexualização de determinadas posições corporais pode limitar a liberdade de movimento e gerar situações de desrespeito entre colegas. Durante a conversa, destacamos que o corpo não deve ser tratado como objeto ou motivo de constrangimento, mas sim respeitado em sua integridade.

Também discutimos com as crianças que, embora a internet e outras mídias frequentemente apresentem conteúdos relacionados ao corpo e à sexualidade, nem tudo o que circula nesses espaços é adequado ou deve ser reproduzido nas interações cotidianas. Reforçamos ainda que o convívio escolar exige responsabilidade sobre o que se diz e o que se faz, implicando reconhecer os limites das outras pessoas, diferenciar brincadeiras de ofensas e evitar comentários que possam expor ou constranger colegas, especialmente em relação a características corporais. Durante essa discussão, um aluno tentou justificar o comportamento do colega: *“não tia, eu peço desculpas porque eu ri na hora da piada, mas também, olha o tamanho do short da Patrícia”* (Marcelo).

A fala de Marcelo causou espanto e certa raiva na maioria das meninas, pois evidencia como determinados discursos socialmente difundidos tendem a naturalizar esse tipo de violência e, frequentemente, deslocar a responsabilidade para a vítima. Nesse tipo de argumento, comportamentos considerados inadequados — como a forma de vestir, o horário ou o local em que a pessoa se encontra — passam a ser utilizados como justificativa para atitudes de desrespeito, reforçando processos de culpabilização da vítima.

Essa lógica pode ser compreendida a partir das discussões sobre machismo estrutural, que historicamente regula comportamentos considerados apropriados para meninas e meninos, inclusive no que se refere às vestimentas. Nesse contexto, determinadas peças de roupa, como *shorts* curtos ou *cropped*, acabam sendo socialmente associadas à ideia de que os corpos femininos podem ser sexualizados ou avaliados, o que contribui para processos de culpabilização da vítima e para a naturalização da violência de gênero desde a infância (Pessoa; Silva, 2025).

Tal interpretação torna-se ainda mais pertinente considerando o contexto em que a pesquisa foi realizada. Assim como discutido no estudo de Pessoa e Silva (2025), desenvolvido também na cidade de Fortaleza-CE, as altas temperaturas características do clima tropical da região tornam o uso de roupas mais leves uma escolha comum e funcional. Nesse sentido, durante as aulas de Educação Física, buscamos garantir que as crianças utilizassem vestimentas que proporcionassem conforto térmico e liberdade de movimento. No entanto, como evidenciado na situação relatada, mesmo escolhas práticas de vestimenta podem ser reinterpretadas por meio de lentes marcadas por normas patriarcais e sexualizantes.

Diante dessa situação, algumas reações foram bem evidentes, como braços cruzando, mãos na cabeça, acenos de negação e algumas verbalizações, como:

“o que tem a ver?” (Patrícia)

“e precisa ficar olhando?” (Débora)

“engraçado que quando é em outros dias, a gente vem de calça e vocês continuam reparando” (Catarina)

Assim, a mediação pedagógica buscou problematizar a associação entre vestimenta e responsabilização da vítima. Durante a conversa com a turma, enfatizamos que cada estudante escolhe a vestimenta que considera mais adequada para se movimentar e se sentir confortável durante as aulas, especialmente em atividades corporais. Também destacamos que, embora pensamentos possam surgir, expressá-los por meio de comentários, risadas ou apontamentos é uma escolha que envolve responsabilidade sobre o impacto causado nas outras pessoas.

Nesse sentido, procuramos evidenciar que atribuir à roupa a causa do

constrangimento desloca a responsabilidade de quem realizou o comentário, reforçando processos de culpabilização da vítima. A intervenção buscou, portanto, reafirmar a importância do respeito ao corpo e aos limites das outras pessoas, bem como incentivar reflexões sobre convivência, responsabilidade e cuidado nas interações entre colegas.

Como estratégia de mediação, foram utilizadas analogias com o contexto esportivo, destacando que em diversas modalidades existem regulamentações específicas para os uniformes femininos que não se aplicam ao masculino. Foram mencionados exemplos como o vôlei de praia e o handebol, modalidades em que, durante muitos anos, competições oficiais estabeleceram normas que exigiam o uso de biquínis ou uniformes com medidas mínimas para as atletas. A discussão também incluiu casos em que jogadoras foram multadas por utilizarem uniformes diferentes do previsto nos regulamentos³⁸, bem como situações em que atletas que seguem tais normas continuam sendo alvo de comentários e julgamentos devido às roupas consideradas curtas³⁹. Essa temática já havia sido brevemente mencionada no segundo encontro, quando um aluno comentou gesticulando a silhueta de um corpo, em meio a risadas de outros colegas: *“eu gosto é do vôlei de praia, muito bonito de ver”* (André).

O comentário de André, ainda que seguido de certo constrangimento quando questionado, não provocou qualquer estranhamento ou reação crítica entre as demais crianças. Ao contrário, foi recebido com naturalidade, como se aquela fala encontrasse lugar legítimo no repertório de opiniões aceitáveis para um menino. O silêncio da turma, nesse contexto, diz mais do que palavras: revela a incorporação de uma crença naturalizada que autoriza os garotos, desde cedo, a ocupar a posição de espectadores e juízes do corpo feminino. A ausência de incômodo diante da objetificação da atleta escancara o quanto essa lógica já se encontra normalizada nas relações cotidianas, inclusive entre crianças.

Ainda no segundo encontro, durante a prática do badminton, um aluno comentou: *“parece aquele esporte que as mulheres gemem”* (Leandro). A fala fazia referência ao tênis, modalidade em que atletas frequentemente emitem sons durante as jogadas — um comportamento comum tanto entre homens quanto entre mulheres. No entanto, ao direcionar o comentário especificamente às tenistas, Leandro revela um mecanismo recorrente de inferiorização da presença feminina no esporte: o tom jocoso associado a uma prática que,

³⁸ CARVALHO, Fabiana de. Multa por não usar biquíni: veja outros exemplos de sexismo relacionados às roupas das mulheres. **G1**, 27 jul. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/07/27/multa-por-nao-usar-biquini-veja-outros-exemplos-de-sexismo-relacionados-as-roupas-das-mulheres.ghtml>. Acesso em: 10 de mar. 2026.

³⁹ OWOSEJE, Toyin. Atleta paralímpica rebate após oficial dizer que sua roupa de competição é curta. **CNN Brasil**, 20 jul. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/esportes/outros-esportes/atleta-paralimpica-rebate-apos-oficial-dizer-que-sua-roupa-de-competicao-e-curta/>. Acesso em: 10 de mar. 2026.

quando realizada por mulheres, é ridicularizada, mas quando realizada por homens, é vista como demonstração de força e esforço. Em resposta, duas alunas comentaram:

“*não é gemido*” (Fabiana)
“*o menino besta*” (Fernanda)

A partir desses episódios, buscamos problematizar com a turma a objetificação do corpo feminino no esporte e a histórica regulamentação dos uniformes femininos em determinadas modalidades esportivas. Durante décadas, federações internacionais estabeleceram normas que exigiam peças como biquínis com dimensões mínimas, justificadas muitas vezes por argumentos relacionados ao desempenho ou à estética do esporte. No entanto, tais padronizações contribuíram para a sexualização do corpo feminino no universo esportivo, frequentemente articulada a estratégias de visibilidade midiática e aumento de audiência.

De acordo com Santos *et al.* (2024), o imaginário social sustenta a ideia de que homens e mulheres atletas devem ocupar esferas distintas nos esportes, onde os homens costumam ser associados a modalidades marcadas pelo desempenho físico e impacto corporal — que simboliza força e virilidade —, e às mulheres se atribuem aspectos como estética, beleza e sensualidade, que acabam se sobrepondo a questões de performance e rendimento esportivo.

Pellim, Diniz e Ivanha (2018) investigaram em sua pesquisa duas reportagens publicadas por um influente portal de notícias esportivas durante as Olimpíadas Rio-2016. Nesse contexto, enquanto uma das reportagens apresenta o corpo atlético feminino de maneira sensualizada, destacando aspectos como tatuagens e outros detalhes corporais, a outra prioriza o desempenho físico e as habilidades esportivas, direcionando a atenção para a ideia de “superatletas”.

A midiáticação do esporte contribui para sua constante espetacularização, de modo que a linguagem, as imagens, as narrativas e as referências mobilizadas não são escolhidas de forma aleatória, esses elementos estão diretamente relacionados aos interesses socioeconômicos que atravessam o campo esportivo (Pellim; Diniz; Ivanha, 2018). Vieira (2016) aponta em sua pesquisa sobre a espetacularização do corpo de atletas femininas para atrair o público masculino:

Classificadas como “musas”, “beldades” e afins, estas mulheres são expostas como meros pedaços de carne, inseridas tão somente para satisfazer o olhar dos homens, atrair maiores índices de audiência e demarcar a seção de esportes como território masculino. Este emprego do corpo feminino como instrumento sexual à disposição de outros indivíduos constitui a chamada objetificação da mulher (Vieira, 2016, p. 10).

Essa objetificação e espetacularização do corpo feminino nos esportes de alto rendimento não são fenômenos isolados, mas sim reflexos nítidos de uma estrutura social patriarcal que historicamente designa à mulher um lugar de subalternidade e de existência para

o olhar do outro. No contexto esportivo, essa lógica se materializa na hierarquização dos espaços, na disparidade de investimentos e patrocínios, e na definição de regras e uniformes que, muitas vezes, priorizam o apelo estético em detrimento do conforto e da performance das atletas. Trata-se de um campo em disputa, onde a presença feminina é constantemente negociada, questionada e regulada por padrões que beneficiam uma visão androcêntrica do mundo.

Esse processo de regulação e hierarquização do feminino no esporte é o que a pesquisadora Silvana Goellner (2016) conceitua como generificação. Para a autora, a generificação não se limita a criar condições desiguais de acesso e permanência para homens e mulheres; ela opera, sobretudo, pela naturalização dessas diferenças. Isso ocorre quando o corpo da atleta é lido a partir de um determinismo biológico que justifica, por exemplo, a erotização de seus atributos físicos em detrimento de seus méritos esportivos, a pouca participação em cargos técnicos e/ou de gestão e a pouca visibilidade midiática. Ao ancorar preconceitos sociais em supostos "fatos científicos", essa estratégia perpetua a ideia de que a subalternidade feminina no esporte é uma questão natural, e não uma construção histórica a ser contestada (Goellner, 2016).

Tal hierarquia, infelizmente, transpõe os portões dos estádios e ginásios para se instalar também no cotidiano das escolas. Durante as aulas de Educação Física, é possível observar como esses valores sociais se reproduzem: meninos que ocupam o centro da quadra com naturalidade enquanto meninas são relegadas às laterais; a resistência em formar grupos mistos; a escolha de atividades que reforçam estereótipos de força e técnica para eles, e de delicadeza e flexibilidade para elas. Essa divisão hierárquica dos espaços, das oportunidades e do reconhecimento dentro do espaço escolar evidencia como o patriarcado estrutura não apenas o esporte de elite, mas também as primeiras experiências corporais das crianças. A forma como esse espaço é disputado entre meninos e meninas, frequentemente com a balança pendendo para o lado masculino, será aprofundada na próxima seção deste trabalho.

Ao trazer essa discussão para a sala de aula, procuramos ampliar a compreensão das crianças acerca de como o esporte, assim como outros espaços sociais, é constituído e também constituinte das relações de gênero, das normas culturais e de interesses econômicos. O objetivo não é demonizar as práticas corporais, mas sim desnaturalizar as desigualdades ali presentes, incentivando um olhar crítico que permita aos(as) estudantes reconhecer, questionar e, quem sabe, começar a transformar essas estruturas desde a sua realidade mais imediata.

4.3 Tensionamentos e hierarquias de gênero nas práticas corporais

Na escola, as dinâmicas de gênero acontecem a todo momento, nas conversas, nas brincadeiras, na organização dos espaços (Auad, 2020). É cena comum ver meninos ocupando os lugares centrais e utilizando os melhores materiais, enquanto as meninas ficam com o que sobra (Altmann, 2015; Wenzel; Stigger; Meyer, 2013). Essa situação, que parece natural de tão repetida, na verdade revela como a escola, em suas rotinas mais simples, vai ensinando meninos e meninas a ocupar lugares diferentes e desiguais (Auad, 2020).

Antes do início da intervenção pedagógica, no mesmo dia em que me reuni com as famílias para apresentar a pesquisa e solicitar as autorizações necessárias, também realizei uma conversa inicial com as crianças sobre o estudo. O encontro ocorreu durante o horário da aula de Educação Física, único momento disponibilizado pela escola para esse tipo de atividade.

Enquanto eu dialogava com os(as) responsáveis, a turma permaneceu sob os cuidados de uma monitora, que realizou a chamada e conduziu uma breve atividade de cópia de texto. Em seguida, as crianças foram levadas ao campinho, onde permaneceram acompanhadas pela monitora e puderam usufruir de um momento de brincadeira livre. Para isso, foram disponibilizados diferentes materiais, como bolas, cordas, cones e bambolês, permitindo que escolhessem autonomamente as atividades e interações que desejavam realizar até o início da conversa sobre a pesquisa.

Ao final da reunião, dirigi-me ao campinho para buscar a turma e prosseguir com a conversa sobre a pesquisa e os termos de assentimento. No entanto, ao me aproximar, deparei-me com uma cena bastante comum dentro e fora da escola. Os meninos ocupavam o centro do campo, utilizando as traves e a bola. As meninas, por sua vez, estavam à margem, em uma área arborizada, mas coberta de mato e folhas secas — o espaço que sobrou —, brincando todas reunidas com uma corda.

A cena, embora corriqueira, já anunciava os tensionamentos que se repetiriam ao longo da intervenção: a disputa desigual pelos espaços e materiais, a centralidade masculina nas práticas corporais e o lugar secundário reservado às meninas. Foi nesse contexto que as hierarquias, disputas e resistências se escancararam: de um lado, meninas buscavam ser ouvidas, validadas e ter acesso a espaços e recursos; de outro, meninos buscavam manter seus privilégios e demonstravam temor em perdê-los. Nas aulas de educação física, esse processo se torna ainda mais explícito e as tensões aumentam (Louro, 2014), exigindo constante mediação docente para provocar reflexões críticas e construir momentos mais justos e equitativos.

Figura 8: Tempo livre



Fonte: acervo pessoal.

A cena, embora corriqueira, já anunciava os tensionamentos que se repetiriam ao longo de toda a intervenção: a disputa desigual pelos espaços e materiais, a centralidade masculina nas práticas corporais e o lugar secundário reservado às meninas. Foi nesse contexto que as hierarquias, disputas e resistências se escancararam: de um lado, meninas buscavam ser ouvidas, validadas e ter acesso a espaços e recursos; de outro, meninos buscavam manter seus privilégios e demonstravam temor em perdê-los. Nas aulas de educação física, esse processo se torna ainda mais explícito e as tensões aumentam (Louro, 2014), exigindo constante mediação docente para provocar reflexões críticas e construir momentos mais justos e equitativos.

Mais do que apenas descrever conflitos, nesta seção, interessa compreender como as normas de gênero funcionam no dia a dia da Educação Física, como são repetidas, reproduzidas e, em alguns momentos, questionadas pelos(as) próprios(as) estudantes, sempre num campo de disputas onde o corpo é, ao mesmo tempo, território e instrumento.

“os meninos não querem deixar a gente pegar na bola” (Beatriz)

“é a nossa vez e eles não se afastam” (Milena)

“deixa eu ir, ela não vai saber” (Cristiano)

“as meninas demoram demais” (Kaio)

“melhor os meninos na frente pra atravessar e as meninas que são mais devagar defendem” (Henrique)

“os meninos não ajudam a levantar os pinos, só querem derrubar e não levantam” (Isadora)

Diante dessas falas, algumas perguntas se impõem: quem controla os materiais?

Quem organiza os espaços? Quem define quem é habilidoso(a)? Quem ocupa as posições de destaque nas práticas? A partir dessas perguntas, torna-se possível identificar um padrão no qual os meninos tendem a assumir posições de centralidade nas atividades, enquanto às meninas frequentemente cabe ceder espaço, materiais e até determinadas tarefas, permitindo a manutenção de uma dinâmica de dominação masculina no interior das práticas, especialmente as esportivas e/ou competitivas.

Em muitas ocasiões, no esporte principalmente, nota-se que uma “coreografia de gênero” é construída sobre a participação, onde cada personagem tem seu lugar, há aquelas que ditam a cadência dos passos e ocupam espaços de destaque, centralizados; há quem preencha os quesitos, mas assista a tudo de fora, visto que a música não lhe é adequada; há também as personagens tímidas que estão ali pois precisam estar, então ocupam um lugar ao fundo, sem muitos movimentos para não atrapalhar a dança e nem repreendida por quem dança bem (Timóteo, 2019, p. 72).

Uma das dimensões dessa dominação se manifesta na ocupação do espaço físico. Durante diversas atividades, os meninos tendiam a espalhar-se e ocupar as regiões centrais do campo ou do espaço de jogo, dificultando a participação das meninas. A fala de Milena evidencia essa disputa territorial e pode ser interpretada como uma forma de contestação a essa apropriação do espaço. Tal dinâmica revela como a centralidade masculina no espaço das práticas corporais muitas vezes se naturaliza, fazendo com que meninas sejam empurradas para posições periféricas ou precisem negociar constantemente seu direito de participação.

Essa organização espacial em que meninos dominam o centro dos espaços ou a parte considerada melhor — no caso da escola em questão, o campo, os espaços com menos mato ou as áreas com sombra — corresponde ao que a literatura denomina de “geografia de gênero” (Wenetz, 2005; Wenetz, 2012; Altmann, 2015). Esse conceito refere-se às formas diferenciadas pelas quais meninos e meninas ocupam, utilizam e disputam os espaços escolares, produzindo uma distribuição territorial marcada por relações de poder e por normas culturais de gênero, nas quais os meninos tendem a ocupar áreas mais amplas e centrais enquanto as meninas permanecem em posições mais periféricas ou com menor protagonismo nas práticas corporais (Wenetz, 2012).

Se, por um lado, a dominação masculina se manifesta na ocupação do espaço, por outro ela também se expressa na definição das funções e hierarquias no interior das atividades, sendo essa uma outra dimensão da dominação masculina. Mesmo em jogos coletivos que demandam cooperação, alguns meninos procuram ocupar as posições de maior destaque, associadas à velocidade, força ou habilidade. Na brincadeira da bandeirinha, por exemplo, a fala de Henrique evidencia uma hierarquização baseada em pressupostos naturalizados sobre as

capacidades corporais de meninos e meninas. Nesse caso, o desafio considerado mais nobre — atravessar o campo adversário — foi atribuído aos meninos, enquanto às meninas coube uma função mais passiva — defender caso algum(a) oponente tentasse passar pelo campo da equipe.

Na pesquisa de Oliveira e Daolio (2015) também foi possível observar essa lógica, em que as diferenças entre os(as) estudantes nas aulas de Educação Física acabam sendo utilizadas como critérios para definir quem participa mais das ações do jogo e quem recebe maior reconhecimento nas atividades. Nesse contexto, embora meninas estejam presentes nas práticas, suas oportunidades de protagonizar ações mais valorizadas do jogo tendem a ser limitadas, enquanto determinados alunos assumem posições centrais e de maior prestígio nas dinâmicas das aulas.

Observa-se, assim, a busca por protagonismo por parte dos meninos, comportamento que pode estar relacionado às experiências e relações anteriores que estabelecem com o esporte e com as práticas corporais, frequentemente mais incentivadas em suas trajetórias sociais (Souza; Santos, 2026).

Não é novidade dizer que aos meninos sempre foi dada a “liberdade” de praticar brincadeiras mais livres e de maior combate, tais como: jogar bola, soltar pipa correndo pelas ruas ou subindo em lajes, brincar de luta, subir em árvores, e tantas outras que desafiam suas astúcias. As meninas, por sua vez, são educadas de modo a se comportarem “como moças”, o que inclui não correr, não gritar, não se misturar com meninos, brincar com bonecas dentro de casa, sentar de pernas cruzadas; em outras palavras, serem delicadas/comportadas. Suas brincadeiras não permitem liberdade com o corpo, estão presas, sobretudo, ao espaço doméstico, enquanto os meninos têm os espaços públicos a seu dispor (Ribeiro; Fernandes, 2018, p. 71).

Essa lógica também se manifesta na distribuição das oportunidades de participação. Em algumas atividades, mesmo quando as meninas estavam presentes nas equipes, os meninos restringiam sua participação efetiva. Na brincadeira Bola ao Alvo e também no futebol, por exemplo, os meninos evitavam passar a bola para as meninas, preferindo circular entre si, mesmo quando uma menina estava livre para receber o passe. Situações como essas revelam que a exclusão nem sempre ocorre de forma explícita; muitas vezes, ela se dá por meio de pequenas práticas cotidianas que limitam as possibilidades de ação das meninas dentro do jogo.

Essa dinâmica também é evidenciada por Uchoga e Altmann (2016), ao analisarem a participação de meninos e meninas em jogos coletivos. As autoras observaram que, embora não houvesse uma diferença prévia de capacidade técnica que justificasse tal distinção, os meninos arremessavam com muito mais frequência do que as meninas. Tal cenário não se explicava por uma suposta superioridade de habilidade, mas pelas expectativas compartilhadas

no grupo de que eles seriam mais competentes, o que levava tanto os próprios meninos a solicitarem mais a bola quanto as meninas a cederem essa posição de protagonismo. Como consequência, eram eles que acumulavam mais experiências de arremesso ao longo do jogo, tendo maiores oportunidades de aprimorar suas habilidades.

Essa análise reforça que o desenvolvimento das habilidades corporais está diretamente relacionado às condições de participação e não a disposições naturais associadas ao gênero. Assim, quando as meninas têm suas ações limitadas, seja pela menor circulação da bola, seja pela atribuição de papéis secundários, restringem-se também suas possibilidades de aprendizagem e aperfeiçoamento. Ao mesmo tempo, situações em que essas expectativas são tensionadas, como quando uma menina demonstra competência e passa a ser mais acionada no jogo, evidenciam que tais hierarquias são construídas e, portanto, passíveis de transformação no interior das práticas pedagógicas (Uchoga; Altmann, 2016).

Cabe destacar que essas hierarquias não afetam apenas as meninas. Alguns meninos que não se encaixam no modelo esperado de habilidade, força ou velocidade também podem ser marginalizados nas dinâmicas do jogo (Altmann, 2015). No entanto, enquanto esses meninos ainda podem ter oportunidades de demonstrar suas capacidades, as meninas frequentemente são previamente classificadas como menos aptas, antes mesmo de terem a chance de participar plenamente das atividades. A análise das interações nas práticas corporais também permite compreender que os processos de exclusão não se organizam a partir de um único marcador social.

Conforme discute Altmann (2015), as desigualdades nas aulas de Educação Física e nos espaços de recreio configuram um verdadeiro “emaranhado de exclusões”, no qual diferentes critérios se entrelaçam para definir quem ocupa posições centrais ou periféricas nas atividades. Em suas análises, a autora observa que, embora as meninas frequentemente sejam afastadas de espaços valorizados, como as quadras de futebol, elas não são as únicas a experimentar processos de exclusão.

A participação nas práticas corporais também é atravessada por outros marcadores, como idade, força física e habilidade motora, que funcionam como parâmetros para classificar e hierarquizar os(as) estudantes. Dessa forma, meninos considerados menos fortes ou habilidosos também podem ser marginalizados nas dinâmicas do jogo. Assim, gênero, idade e desempenho corporal não operam isoladamente, mas se articulam na produção de hierarquias que estruturam as relações entre as crianças nas práticas corporais escolares (Altmann, 2015).

Outra dimensão observada refere-se à divisão de tarefas durante as brincadeiras. Em atividades como o boliche, conforme relatado por Isadora, os meninos tendiam a

concentrar-se na parte mais valorizada da brincadeira (derrubar os pinos), deixando a tarefa de reorganizar os materiais para as meninas. Esse comportamento remete a uma lógica de divisão sexual do trabalho amplamente presente na sociedade, na qual tarefas de cuidado, organização e manutenção costumam ser socialmente atribuídas às mulheres.

Nesse sentido, é possível compreender que práticas aparentemente simples do cotidiano escolar também reproduzem desigualdades historicamente construídas. Como apontam Ferreira, Silva e Timóteo (2024, p. 3):

Desde o acesso restrito à educação formal até a segregação de gênero em ambientes escolares, a discriminação e a exclusão moldaram a trajetória educacional das mulheres. Essas estruturas históricas ainda reverberam em nossas instituições, muitas vezes de forma dissimulada, perpetuando desigualdades de gênero e limitando o pleno acesso das mulheres a espaços anteriormente reservados aos homens.

Em outros momentos, situações semelhantes voltaram a ocorrer. Embora em uma ocasião específica, um menino tenha oferecido ajuda para carregar peso no lugar de uma menina — em um gesto interpretado como “cavalheirismo”, mas que também revelava uma desconfiança em relação à capacidade física feminina —, na maior parte das situações em que era necessário distribuir, organizar ou recolher materiais no espaço da aula, essas tarefas eram realizadas predominantemente pelas meninas, enquanto muitos meninos permaneciam apenas observando. Assim, enquanto as meninas, de modo geral, assumiam a responsabilidade de “arrumar” e reorganizar o espaço, os meninos frequentemente aguardavam que a tarefa fosse concluída para dar continuidade à atividade.

Esse auxílio ocorria de forma espontânea, ou seja, não era solicitado por mim. Em uma das aulas, no entanto, uma aluna questionou: “*tia, por que você não pede aos meninos para ajudar também?*” (Rafaela). A fala evidencia que, embora as meninas se dispusessem a ajudar de maneira autônoma, sem que isso fosse solicitado, elas próprias percebiam que essa responsabilidade não precisava recair apenas sobre elas, reconhecendo que os meninos também poderiam participar nesses momentos.

Diante desse questionamento, concordei que os meninos também poderiam participar dessas tarefas e passei a solicitar sua colaboração nas demais atividades que envolviam a organização do espaço e dos materiais. Ao final da aula, durante a roda de conversa, esse episódio foi retomado como tema de discussão com a turma. Nesse momento, refletimos coletivamente sobre como a divisão de tarefas, especialmente aquelas relacionadas à organização e ao cuidado com o espaço, muitas vezes aparece associada a expectativas de gênero, sendo mais frequentemente atribuída às meninas. Esse diálogo permitiu problematizar

uma prática que até então vinha ocorrendo de forma naturalizada no cotidiano das aulas — inclusive por mim mesma, que não havia percebido essa dinâmica —, incentivando as crianças a refletirem sobre a distribuição mais equitativa das responsabilidades nas atividades coletivas.

Esses arranjos observados nas aulas evidenciam como determinadas expectativas de gênero atravessam o cotidiano escolar, associando frequentemente às meninas tarefas ligadas à organização, ao cuidado e à manutenção dos espaços. Tais associações não se restringem ao contexto das aulas, mas refletem padrões sociais mais amplos que historicamente posicionam mulheres em funções menos valorizadas ou menos visíveis em diferentes campos da vida social.

Historicamente, as mulheres têm menor visibilidade e representatividade em diversos campos sociais, especialmente em espaços de poder e prestígio social, como a política, a ciência, o esporte, os cargos de liderança no mercado de trabalho e as esferas de produção cultural e midiática. Esse cenário evidencia a existência do chamado “teto de vidro”, conceito utilizado para descrever barreiras muitas vezes invisíveis, mas extremamente reais, que dificultam ou impedem que mulheres alcancem posições de maior status e tomada de decisão nas organizações, independentemente de suas qualificações, competências ou conquistas (Barreira, 2021).

No universo esportivo, essas barreiras também se manifestam de diferentes formas. Observa-se uma sub-representação feminina em cargos técnicos, administrativos e de gestão esportiva, posições historicamente ocupadas majoritariamente por homens. Além disso, a visibilidade dos esportes praticados por mulheres nos meios de comunicação permanece inferior à dedicada às modalidades masculinas, o que impacta diretamente no reconhecimento público, nas oportunidades de patrocínio e na valorização dessas atletas. Ainda que, nos últimos anos, tenha havido um aumento da presença feminina e maior atenção midiática a algumas modalidades, essas transformações não eliminam as desigualdades estruturais que limitam a participação e o protagonismo das mulheres no campo esportivo.

Nesse sentido, Barreira (2021) alerta para as limitações da metáfora do “teto de vidro”, pois ela tende a tratar as mulheres como um grupo homogêneo e pode sugerir que, uma vez que uma mulher consiga romper essa barreira e alcançar posições de prestígio, todas teriam as mesmas oportunidades de ascensão. Como alternativa, a autora propõe a metáfora do “labirinto de vidro”, destacando que a trajetória profissional das mulheres, especialmente no esporte, não é linear nem igual para todas. Nesse percurso, diferentes obstáculos surgem ao longo de toda a carreira, desde o acesso inicial até a chegada a cargos de liderança, sendo também atravessados por marcadores como gênero, raça e classe (Barreira, 2021).

Durante a intervenção pedagógica, questionei as crianças sobre quantas atletas

mulheres elas conheciam. Embora as respostas tenham sido relativamente limitadas, foram mencionados alguns nomes importantes do esporte brasileiro, como Marta, Cristiane e Ludmila no futebol; Rayssa Leal no skate; Rebeca Andrade e Flávia Saraiva na ginástica artística; Bárbara Domingos na ginástica rítmica; Rafaela Silva e Beatriz Souza no judô; além de Amanda Nunes no MMA. Ainda que essas referências apareçam, o número reduzido de nomes mencionados evidencia como a visibilidade de mulheres no esporte continua sendo menor quando comparada à de atletas homens.

Contudo, esse cenário vem passando por transformações significativas nos últimos anos. Pesquisa da IBOPE Repucom (2025) aponta que o interesse médio feminino por esportes cresceu 20% desde 2020, modalidades como o Skate, o Tênis e o Futebol de Areia registraram os maiores aumentos de fãs entre o público feminino. Além disso, a pesquisa mostra que as mulheres têm sido protagonistas na prática esportiva, representando 60% dos 21 milhões de novos(as) praticantes de atividades físicas no país entre 2020 e 2024.

Esse movimento de base se reflete também no reconhecimento público de atletas, como Rebeca Andrade, Rayssa Leal e Flávia Saraiva, que figuram entre as personalidades femininas mais seguidas do país no Instagram, com dezenas de milhões de seguidores, demonstrando o enorme apelo aspiracional que exercem sobre a população (IBOPE Repucom, 2025). A mídia tem desempenhado um papel relevante ao ampliar a visibilidade e o espaço destinado à participação feminina em eventos esportivos, contribuindo para tensionar estereótipos de gênero e produzindo impactos positivos também no contexto escolar, ao favorecer percepções mais equitativas sobre as possibilidades de participação de meninas e meninos nas práticas esportivas (Ferreira, Silva, Timóteo, 2024).

À medida que o esporte feminino passa a conquistar maior espaço e visibilidade, também se intensificam as críticas direcionadas a ele, muitas vezes sustentadas por argumentos superficiais que parecem refletir mais um receio de que a masculinidade perca posições historicamente privilegiadas. Durante as aulas, essa lógica apareceu principalmente nas falas de meninos:

“o futebol feminino é muito ruim, não é bom pra ficar passando na TV direto, parecem iniciantes” (Vinícius)

“o futebol feminino é só lacração” (Samuel)

“e a narração delas é horrível” (Rafael)

Essas falas evidenciam processos de desvalorização e inferiorização da presença feminina no esporte, sustentados por argumentos pouco elaborados, que parecem ser mais reproduzidos do que propriamente compreendidos pelas crianças. Ao serem questionados sobre

o que significaria “lacrção” e de que maneira o futebol feminino estaria “lacrando”, nenhum dos alunos conseguiu explicar ou exemplificar a afirmação feita.

Diante disso, foram levantadas algumas hipóteses durante o diálogo: se “lacrar” significaria reivindicar mais patrocínio, investimento e visibilidade para o futebol feminino, ou ainda se gestos simbólicos, como o uso de batom por algumas jogadoras — prática que já foi associada à atleta Marta, do futebol — poderiam ser interpretados por eles como uma forma de “lacrção”. Ainda assim, os estudantes não conseguiram formular uma argumentação consistente. Enquanto isso, meninas que estavam em silêncio a todo momento, apenas observantes, pareceram se interessar mais na discussão.

“engraçado que os jogadores fazem luzes, riscam a sobrancelha, pintam cabelo e mesmo assim ninguém diz que eles estão lacrando” (Eduarda)

A partir desse momento, realizou-se uma breve problematização em sala, discutindo-se por que as reivindicações feitas por atletas mulheres são relevantes para a ampliação de oportunidades no esporte. Também foi abordado como gestos aparentemente simples, como o uso de batom em campo, podem adquirir um caráter simbólico ao tensionar expectativas de gênero e afirmar a presença das mulheres em um espaço historicamente marcado pela masculinidade.

Em outra situação, ao comentarem sobre uma jogadora de futebol, os meninos parecem reconhecer a habilidade de atletas mulheres, porém esse reconhecimento ainda é mediado por comparações constantes com o masculino:

— *“Ludmilla é braba, joga muito”* (Miguel)

— *“podia botar ela no lugar do Neymar”* (Ronaldo)

— *“só se for, ela joga que nem homem mas aí tu forçou”* (Fabrício)

— *“e a Marta?”* (Ronaldo)

— *“piorou”* (Fabrício)

Nesse diálogo, observa-se que, embora haja um reconhecimento inicial da qualidade técnica da jogadora, a validação de sua habilidade aparece condicionada à aproximação com padrões associados ao masculino. A expressão “joga que nem homem” evidencia como o desempenho esportivo de alto nível ainda é frequentemente tomado como atributo masculino, de modo que a comparação com os homens surge como parâmetro para legitimar ou desqualificar a atuação das mulheres no esporte.

Ao mesmo tempo, a reação negativa à menção de Marta — uma das atletas mais reconhecidas do futebol mundial — sugere que a valorização das jogadoras não depende apenas de suas conquistas ou habilidades, mas também de representações sociais mais amplas que

historicamente colocam o esporte como um território masculino. Assim, mesmo quando as crianças demonstram reconhecer a competência de atletas mulheres, esse reconhecimento ainda aparece atravessado por hierarquias de gênero que posicionam o masculino como referência e medida de excelência no futebol.

Diante disso, diferentes estudos apontam que a prática esportiva e/ou competitiva pode contribuir para o afastamento das meninas das aulas de Educação Física (Pereira; Ferreira, 2024; Medeiros; Rosa; Castro, 2022; Oliveira; Macedo; Silva, 2014). Esse processo de exclusão — que também pode assumir a forma de autoexclusão — costuma estar relacionado a experiências frustrantes vivenciadas nesse contexto, uma vez que meninas que tentam participar frequentemente enfrentam preconceitos, expressos tanto em violências simbólicas quanto verbais. Além disso, tornam-se alvo de piadas, são menosprezadas pelos meninos e, não raramente, sofrem bullying, fatores que impactam diretamente sua motivação para se engajar nas atividades (Souza; Santos, 2026).

“quero ir não, vão só frescar comigo porque sou ruim” (Alana)

“melhor eu ficar fora, só vou atrapalhar” (Vanessa)

Falas como as de Alana e Vanessa evidenciam como muitas meninas internalizam que sua participação só é válida se tiverem bom desempenho, ao não se reconhecerem como habilidosas, tendem a se afastar das atividades como forma de evitar críticas e situações de exposição. Nesse contexto, meninas que não se identificam como competentes tendem a se autoexcluir das atividades, buscando evitar julgamentos, constrangimentos e experiências negativas recorrentes nas aulas (Souza; Santos, 2026).

A análise de Oliveira e Daolio (2014) contribui para aprofundar essa compreensão ao evidenciar que a não participação das meninas nas aulas de Educação Física não ocorre de forma aleatória, mas tende a se organizar em dinâmicas coletivas. Ao identificarem o chamado “pedacinho (im)praticante”⁴⁰ — grupo composto exclusivamente por meninas que permaneciam à margem das atividades — os autores demonstram como o afastamento se materializa também espacialmente, ocupando arquibancadas e arredores da quadra.

Mais do que uma simples recusa à prática, esse movimento revela a constituição de um lugar social específico dentro da aula, no qual a não participação se torna, ao mesmo tempo, compartilhada e legitimada entre as próprias estudantes. Nesse sentido, o fato de esse grupo ser

⁴⁰ Oliveira e Daolio (2014) utilizam a expressão “pedacinho” em referência à categoria “pedaço”, proposta por Magnani (1984; 2002), para designar agrupamentos de estudantes que compartilham formas específicas de ocupação do espaço, sociabilidade e participação nas aulas de Educação Física. A partir de sua investigação, os autores identificaram três “pedacinhos”: o (im)praticante, o ativo e o flutuante, compreendidos como diferentes modos de envolvimento e apropriação das práticas corporais no contexto escolar.

exclusivamente feminino explicita como as relações de gênero atravessam a organização das práticas corporais, produzindo tanto processos de exclusão quanto de autoexclusão. Assim, o “pedacinho (im)praticante” escancara que o afastamento das meninas não pode ser compreendido apenas como escolha individual, mas como resultado de um contexto histórico e social que associa o esporte ao masculino e posiciona o corpo feminino como inadequado, menos capaz ou deslocado nesse espaço.

Nessa mesma direção, Pereira e Ferreira (2024) ampliam a compreensão sobre os processos de exclusão ao evidenciarem que estes não se restringem às situações de não participação, mas também se manifestam entre aquelas que participam das atividades. A partir das narrativas das estudantes, as autoras revelam sentimentos recorrentes de invisibilidade, desconforto e desvalorização, como no caso da aluna que afirma se sentir “descartável”, indicando que sua presença nas aulas parecia não produzir diferença.

“se eu correr, não vou pegar ninguém, então melhor ficar de boa aqui” (Tati)

“é, tanto faz, o time consegue sem a gente” (Renata)

Esses relatos permitem compreender que a exclusão não se dá apenas pelo afastamento das práticas, mas também pela forma como a participação é vivenciada. Mesmo inseridas nas atividades, muitas meninas ocupam posições periféricas, são pouco acionadas nas dinâmicas de jogo e têm sua presença desconsiderada pelos(as) colegas, o que compromete seu sentimento de pertencimento e evidencia que a participação não garante, necessariamente, inclusão.

A pesquisa de Oliveira e Daolio (2014) também permite identificar a existência de formas intermediárias de participação, nas quais estudantes não se encontram totalmente afastados(as) das atividades, mas tampouco estão plenamente inseridos(as) nelas. Trata-se de um “entre-lugar”, marcado por uma participação oscilante e pouco engajada, em que o corpo está presente na quadra, mas ocupa posições periféricas nas dinâmicas de jogo.

Essa condição — denominada pelos autores de “pedacinho flutuante” — evidencia que a exclusão não se configura apenas pela ausência, mas também por formas sutis de não pertencimento no interior das práticas. Nesses casos, os(as) estudantes transitam entre momentos de participação e afastamento, muitas vezes assumindo posturas mais passivas como estratégia para evitar exposição, erros ou julgamentos (Oliveira; Daolio, 2014).

Nesse sentido, tais experiências ajudam a explicar por que, em muitos casos, o afastamento aparece como uma estratégia possível: diante de vivências reiteradas de invisibilização, não participar pode representar não apenas uma escolha individual, mas uma resposta a um ambiente que já as posiciona, simbolicamente e na prática, em lugares

secundários. Além disso, ao destacar a centralidade dos conteúdos esportivos e suas dinâmicas competitivas, o estudo também aponta para o papel da organização pedagógica na produção dessas desigualdades, reforçando que os processos de exclusão e autoexclusão estão profundamente articulados às formas como as práticas são estruturadas nas aulas.

Dessa forma, a ampliação e diversificação dos conteúdos, incorporando outras práticas corporais para além do modelo esportivo competitivo, pode constituir um caminho potente para a construção de aulas mais inclusivas, na medida em que amplia as possibilidades de engajamento e reconhecimento das diferentes experiências corporais dos(as) estudantes. Nessa direção, observou-se que, quando a intervenção contemplava outras abordagens, o cenário se modificava, ainda que parcialmente, em relação a quem se destacava ou permanecia à margem das atividades.

Essa mudança pôde ser percebida já no terceiro encontro, após a realização de dinâmicas de improvisação voltadas à expressão corporal. Ao se afastarem da lógica competitiva tradicional, as atividades produziram outras formas de envolvimento, evidenciadas nas interações entre as crianças:

— *“impressão minha ou as meninas estão mais felizes hoje”* (Miguel)

— *“tô mesmo”* (Catarina)

Durante a roda de conversa, tanto meninas quanto meninos destacaram o prazer em participar de práticas não competitivas, ao mesmo tempo em que problematizaram os efeitos das disputas nas aulas:

“foi divertido fazer algo que não tem competição” (Lucas)

“quando tem competição os meninos se transformam” (Gabriela)

Os registros produzidos ao final da aula reforçam essa percepção, indicando a valorização de dinâmicas mais colaborativas, respeitosas e inclusivas:

“brincadeiras sem competição podem ser bem saudáveis” (Lucas)

“quando todo mundo se respeita, é mais divertido” (Larissa)

“não precisa ofender, é só conversar” (Fernandes)

“aprendi que todos podem se expressar, mas sempre com respeito ao colega”

(Priscila)

Tais falas evidenciam que a diversificação das práticas não apenas amplia as formas de participação, mas também contribui para a construção de um ambiente mais acolhedor, no qual outras formas de interação, menos marcadas pela competitividade e mais orientadas pela cooperação, passam a ganhar centralidade.

Nessa perspectiva, reconhecer que meninos e meninas podem apresentar diferentes

interesses — sem que isso limite suas possibilidades de participação — implica compreender que tais preferências não são naturais ou determinadas pelo gênero, mas socialmente construídas, não devendo restringir seus direitos de aprendizagem (Timóteo, 2019).

A partir disso, é importante destacar o papel docente diante das hierarquias e assimetrias de gênero, uma vez que as dinâmicas de aula não são neutras, mas contribuem para direcionar as formas de participação e engajamento de meninas e meninos. Nesse sentido, como evidenciam Pereira e Ferreira (2024), a própria organização pedagógica pode favorecer ou limitar o envolvimento dos(as) estudantes, tornando fundamental a atuação do(a) professor(a) na problematização dessas desigualdades.

Assim, cabe à docência não apenas propor atividades, mas também mediar conflitos, intervir em situações de preconceito e criar condições mais equitativas de participação nas aulas.

São nos momentos de conflitos que se faz necessária a intervenção docente, por meio do diálogo e de um planejamento que reconheça as diferenças entre alunos e alunas, que devem ser compreendidas como sistemas que são produzidos socialmente e que envolvem relações de poder (Medeiros; Rosa; Castro, 2022, p. 227).

Para Corsino e Auad (2012), esses conflitos podem ser compreendidos como formas de resistência de meninas e meninos às fronteiras de gênero tradicionalmente impostas na sociedade, as quais não são fixas, mas continuamente borradas, cruzadas e alargadas em práticas cotidianas nas quais as próprias relações de poder tornam-se objeto de resistência, seja de modo explícito ou velado.

Cabe destacar que, mesmo antes da minha mediação enquanto professora, muitas meninas já buscavam, por iniciativa própria, demarcar seus espaços nas aulas, evidenciando movimentos de resistência ao questionarem comportamentos dominantes dos meninos. Em diferentes momentos, elaboravam estratégias que lhes permitiam ocupar posições de maior protagonismo, nas quais pudessem se sentir reconhecidas e valorizadas.

— “*quem vai e quem fica?*” (Marcelo)

— “*em vez de escolher só os mais rápidos pra ir, a gente pode sortear, porque assim fica mais justo pra decidir quem atravessa*” (Catarina)

— “*mas se todo mundo que for rápido atravessar, quem é lento não consegue defender*” (André)

— “*então sorteia, zerinho ou um*” (Débora)

— “*atravessa só um, o resto fica na defesa, aí todos se espalham bem, pra não*

ficar espaço livre” (Catarina)

— *“bora fazer uns quadrados no nosso campo, aí cada um fica só na sua zona de defesa, assim fica mais fácil de defender, até pra quem não é veloz” (Débora)*

— *“massa, essa tática foi top” (Marcelo)*

Na brincadeira da bandeirinha, por exemplo, observou-se um contraste significativo entre as turmas. Enquanto no turno da manhã, Henrique estabelecia que os meninos seriam responsáveis por atravessar o campo, enquanto às meninas caberia a função de defesa, no período da tarde, Débora e Catarina propuseram uma reorganização da dinâmica que buscava ampliar a participação de todos(as). A equipe passou a adotar uma defesa por zonas, distribuindo responsabilidades de forma mais equilibrada, o que tornava a tarefa mais acessível, inclusive para aqueles(as) com menor velocidade. Além disso, a escolha de quem atravessaria o campo para capturar a bandeira passou a ser feita por sorteio, garantindo que não apenas os meninos ocupassem a posição considerada mais “nobre”, mas que as meninas também tivessem a oportunidade de desempenhá-la.

Esse episódio e outros momentos relatados nesta pesquisa em que as meninas se posicionam diante dos preconceitos e desigualdades de gênero demonstram que as meninas não são reféns desse sistema. Embora as normas de gênero atravessem as brincadeiras e organizem os espaços e interações entre as crianças, meninas não se posicionam de forma passiva, mas constroem estratégias, negociam regras e tensionam tais normas no cotidiano escolar, produzindo formas de participação que podem ser compreendidas como práticas de resistência (Wenetz, 2005; Wenetz, 2012).

Apesar de os meninos ocuparem espaços mais amplos do que as meninas na escola, não se pode afirmar que elas sejam dominadas por eles ou que a divisão do espaço não se estabelece a partir de relações entre dominadores e dominadas, pois as meninas não são vítimas de imposições masculinas. Vitimá-las significaria coisificá-las, “aprisioná-las pelo poder”, desconsiderando suas possibilidades de resistência e também de exercício de dominação (Altmann, 2015, p. 91).

Nesse sentido, a pesquisa evidenciou que, embora nas práticas esportivas e/ou competitivas as meninas tivessem menor destaque — ainda que buscassem ocupar esses espaços —, em atividades diversificadas, especialmente aquelas de caráter artístico, rítmico e expressivo, passaram a protagonizar diversos momentos. Em contrapartida, observou-se que, nessas propostas, o grupo que mais apresentou resistência à participação foi o dos meninos. Girão (2025) identificou em sua pesquisa que um dos fatores limitantes foi a dificuldade de aceitação de conteúdos que se afastam do futsal/futebol, prática frequentemente hegemônica

nas aulas de Educação Física, sendo essa resistência manifestada, em sua maioria, pelo público masculino.

Durante a intervenção pedagógica, observou-se que muitos discursos e comportamentos se mostravam resistentes às práticas corporais não hegemônicas, como dança, improviso, mímica e expressão corporal. Em diferentes momentos, essa resistência se manifestava por meio de risos, “piadas” e comentários desqualificadores, que operavam como estratégias de distanciamento em relação às atividades propostas. Tais reações não se configuravam apenas como falta de interesse ou engajamento, mas podem ser compreendidas como formas de regulação entre pares, nas quais determinados modos de participação são policiados e hierarquizados.

“dançar é coisa de mulher” (André)

“não tia, prefiro jogar bola” (Cristiano)

“deixa as meninas na sua aula e a gente no campinho jogando bola?” (Wesley)

“imagina se os meninos das outras salas veem a gente aqui fazendo pose de balê”

(Arthur)

Nesse contexto, ao evitarem se envolver com práticas associadas socialmente ao feminino ou consideradas menos “viris”, os meninos buscavam reafirmar uma masculinidade alinhada a padrões hegemônicos, marcados pela valorização da força, da competitividade e do desempenho. Assim, a recusa ou o deboche frente a essas atividades revela não apenas preferências individuais, mas a atuação de normas de gênero que delimitam quais práticas são legítimas ou aceitáveis para meninos e meninas, produzindo inclusões e exclusões no interior das aulas.

No quarto encontro, durante a proposta em que os(as) alunos(as) deveriam criar pequenas performances, observou-se que muitos grupos optaram pelo uso do humor como estratégia de apresentação. Com o intuito de favorecer um ambiente de confiança e incentivar a criatividade, foram previamente estabelecidas orientações como: *“todos os movimentos são bem-vindos”*, *“não é preciso ser perfeito, mas verdadeiro”* e *“não existe certo ou errado, apenas diferentes formas de se expressar”*.

No entanto, ao longo das apresentações, algumas encenações extrapolaram os propósitos da atividade e passaram a reproduzir práticas discriminatórias direcionadas à cor da pele, às características corporais, à deficiência e à sexualização. Tais manifestações, frequentemente naturalizadas sob a justificativa do humor, evidenciaram a presença de preconceitos e estereótipos já incorporados às interações cotidianas dos(as) estudantes, demandando uma intervenção pedagógica imediata voltada à problematização dessas condutas

e à reafirmação do respeito às diferenças.

“Numa casa para deficientes, o professor ia passar no refeitório quando o cozinheiro lhe pergunta: – quer uma torta, professor? – Não, agora não, obrigado! Acabei de comer uma ceguinha!” (Rafael)

“Como classificar dois negros? Você joga os três pra cima, o que voar vira urubu e o que cair vira merda” (Manuela)

“Por que será que a Thaís Carla⁴¹ chama tanta atenção? Porque quanto maior a massa, maior a gravidade puxando as coisas pra perto dela. Isso porque ela é branca, imagina a lacração se fosse preta.” (Wesley)

Esses episódios podem ser compreendidos à luz do conceito de *racismo recreativo* e seus danos, discutido por Resende (2024, p. 26-27):

O racismo recreativo é exteriorizado por meio de piadas, brincadeiras, sátiras ou caricaturas, dentre outras formas, que têm como alvo o preto ou a negritude, que são ridicularizados, humilhados e coisificados. O discurso humorístico racista é hostil e causa danos diretos e indiretos aos negros e ao seu grupo racial, enquanto coletividade, eis que, além de provocar prejuízo psicológico ao alvo, as piadas e brincadeiras acarretam danos à reputação social das pessoas negras, impedindo-as de serem reconhecidas como iguais em dignidade e em direitos com as pessoas brancas, o que incentiva a discriminação e a violência e dificulta sua ascensão a postos de prestígio social, econômico e político.

Embora o autor se dedique especificamente à análise das relações raciais, sua discussão contribui para compreender como o humor pode funcionar como um mecanismo de reprodução de desigualdades sociais. Segundo essa perspectiva, práticas discriminatórias frequentemente são apresentadas como simples piadas ou brincadeiras, o que contribui para sua naturalização e dificulta o reconhecimento dos efeitos de exclusão e inferiorização que produzem.

Ainda que as situações observadas não se restringissem à dimensão racial, envolvendo também referências depreciativas ao corpo, à deficiência e à sexualização, elas compartilhavam a mesma lógica descrita por Resende (2024): a transformação de marcadores sociais da diferença em objeto de ridicularização. Nesse contexto, o humor não opera como um recurso neutro, mas como uma forma de reforçar normas sociais e hierarquias que definem quais corpos, identidades e formas de existência são considerados legítimos e quais podem ser alvo de escárnio.

⁴¹ O aluno faz referência à influenciadora digital e dançarina Thaís Carla, conhecida por seu ativismo contra o estigma social relacionado à obesidade e por ter sido frequentemente alvo de comentários e ataques gordofóbicos nas redes sociais.

A ocorrência dessas manifestações em uma proposta pedagógica orientada para a valorização da expressão corporal e do respeito às diferenças evidencia como discursos discriminatórios atravessam o cotidiano escolar e são incorporados pelos(as) estudantes em suas interações. Ao mesmo tempo, a situação revelou a importância da mediação pedagógica como oportunidade para problematizar preconceitos frequentemente naturalizados, promovendo reflexões sobre os limites éticos do humor e sobre a necessidade de construir relações pautadas no respeito, na equidade e no reconhecimento das diferenças.

Esses episódios também suscitam reflexões sobre os limites da liberdade de expressão no contexto escolar. Embora a Constituição Federal de 1988 assegure a livre manifestação do pensamento e a liberdade de expressão (art. 5º, incisos IV e IX), esse direito não possui caráter absoluto. A própria Constituição estabelece a proteção da dignidade da pessoa humana como fundamento da República (art. 1º, III), determina a promoção do bem de todos(as) sem preconceitos ou quaisquer formas de discriminação (art. 3º, IV) e prevê que a lei punirá qualquer discriminação atentatória aos direitos e liberdades fundamentais (art. 5º, XLI). Além disso, a Lei do Racismo (Lei nº 7.716/1989) tipifica como crime a prática, indução ou incitação à discriminação ou ao preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional (Brasil, 1989).

Nessa perspectiva, a justificativa de que determinadas manifestações constituem apenas brincadeiras ou formas de expressão não elimina seus efeitos discriminatórios nem as exime de problematização. Conforme discute Resende (2024), embora o humor possa desempenhar funções legítimas de entretenimento e crítica, também pode operar como mecanismo de manutenção de hierarquias sociais ao disfarçar práticas discriminatórias sob a forma de brincadeiras aparentemente inofensivas. Dessa maneira, o riso pode contribuir para a naturalização de preconceitos e para a reprodução de relações de desigualdade.

Nesse sentido, a discussão sobre os limites da liberdade de expressão não permaneceu apenas no campo teórico ou jurídico, mas revelou-se uma questão concreta no cotidiano da intervenção pedagógica. As manifestações observadas durante as apresentações exigiram uma mediação imediata, voltada não apenas à interrupção de comportamentos discriminatórios, mas também à construção de uma compreensão crítica acerca dos impactos que determinadas falas podem produzir sobre indivíduos e grupos historicamente marginalizados.

Confesso que cada vez que uma dessas falas era verbalizada, eu era tomada por um sentimento de incredulidade. De um lado, pela gravidade dos discursos expressos; de outro, por não esperar que crianças mobilizassem referências tão marcadas por preconceitos e

discriminações. Embora não atribua a elas a origem dessas ideias, compreendendo que tais discursos são aprendidos e reproduzidos a partir de diferentes contextos sociais, familiares, midiáticos e culturais, a situação exigiu uma postura pedagógica firme e imediata.

Diante desse cenário, a conversa realizada após as apresentações assumiu um tom mais incisivo do que o habitual. Foram discutidas questões relacionadas ao preconceito, às diferentes formas de violência e às implicações sociais e legais de práticas discriminatórias. Busquei problematizar a ideia frequentemente utilizada para justificar tais manifestações — a de que se tratariam apenas de brincadeiras ou expressões de humor — destacando que a liberdade de expressão não constitui um direito absoluto e encontra limites quando viola a dignidade e os direitos de outras pessoas.

Como parte dessa reflexão, foram apresentados exemplos de figuras públicas que enfrentaram processos judiciais em razão de conteúdos considerados discriminatórios, justamente por ultrapassarem os limites entre o humor e a ofensa. O objetivo não foi promover uma lógica punitiva, mas evidenciar que determinadas manifestações produzem consequências concretas e que o respeito às diferenças deve orientar as relações sociais, inclusive nos contextos de criação, brincadeira e expressão artística.

Esse cenário evidenciou que, ainda que a proposta buscasse ampliar possibilidades expressivas, os repertórios mobilizados pelas crianças ainda estavam atravessados por estigmas e hierarquias sociais, que emergiam justamente no momento em que lhes era dada maior liberdade de criação. Diante disso, a roda de conversa foi conduzida como um espaço de problematização, destacando que o humor, embora potente para promover leveza e interação, precisa estar ancorado no respeito. Foi discutido que nem toda “brincadeira” é inofensiva e que, quando envolve a exposição ou inferiorização do(a) outro(a), deixa de ser humor e passa a configurar ofensa, podendo inclusive se aproximar de práticas como o bullying, a discriminação e o racismo. Falas de algumas crianças reforçaram essa compreensão:

“isso pode ser crime” (Mateus)

“gordofobia e racismo na mesma piada” (Alexandre)

“a senhora que disse que não tem certo ou errado, por isso que era melhor ter deixado a gente jogar futebol” (Tiago)

A intervenção de Tiago evidencia ao menos duas questões relevantes. Em primeiro lugar, aponta como a noção de “liberdade de expressão” pode ser mobilizada como justificativa para a reprodução de discursos discriminatórios. Em segundo, sugere que, em alguns casos, atitudes propositalmente ofensivas podem funcionar como estratégia para deslegitimar a atividade e, assim, evitar o próprio envolvimento. Nesse sentido, é possível interpretar que o

uso de piadas ofensivas também se configura como uma forma de resistência às propostas que tensionam normas e valores já naturalizados, funcionando como estratégia de manutenção de hierarquias e exclusões.

A educação física precisa ser tão coeducativa e antirracista a ponto de se tornar redundante utilizar estes adjetivos para ela, ou seja, enquanto coeducação e antirracismo não for inerente à educação física, há de se insistir nestes termos como forma de tornar vivo aquilo que tem sido negligenciado neste campo de estudos (Corsino *et al.*, 2024, p. 7).

Dessa forma, a situação evidencia que uma abordagem coeducativa não pode se limitar às questões de gênero de maneira isolada, sendo necessário reconhecer e problematizar as interseccionalidades que atravessam as experiências dos(as) estudantes, como raça, corpo e deficiência. Cabe ao(a) professor(a), portanto, mediar esses processos com intencionalidade pedagógica, estabelecendo limites claros sem inviabilizar a expressão, de modo a construir coletivamente referências de convivência pautadas no respeito, na escuta e na responsabilidade com o(a) outro(a).

Embora se observasse resistência por parte de muitos meninos, também houve aqueles que demonstraram interesse em aprender e experimentar diferentes práticas corporais, especialmente por não se reconhecerem no padrão de desempenho hegemonicamente esperado para o masculino. Nesses casos, a possibilidade de vivenciar outras práticas favoreceu sentimentos de maior inclusão e pertencimento, uma vez que encontraram espaços nos quais puderam se desenvolver com mais segurança e satisfação.

“queria aprender ginástica, eu amo me alongar” (Álvaro)

“até que gostei de hoje, porque eu me senti dentro da aula, tipo, não precisei fazer exercícios que eu não consigo, eram coisas legais e mais ou menos fáceis, assim, tinham desafio que não era tão fácil, mas dava pra fazer” (Ricardo)

Além disso, há meninos que demonstram interesse e até apreciam determinadas práticas corporais, mas acabam reprimindo esse envolvimento em função do medo de julgamento, seja por parte dos(as) colegas, seja no contexto familiar. Essa tensão ficou evidente no sétimo encontro, quando, após as oficinas de dança, um aluno afirmou especialmente sobre os movimentos de dança contemporânea:

“se minha mãe visse, ia dizer que pareço viado, mas eu achei a dança legal”
(Diego)

Essa fala revela como normas de gênero e expectativas sociais ainda atuam como mecanismos de controle sobre experiências corporais. Nesse sentido, Silva (2020) identificou

situação semelhante ao relatar o caso de um menino que demonstrava interesse em praticar balé, mas suprimia esse desejo devido à desaprovação da mãe, que dizia que “não é coisa de menino”. O autor destaca que, embora práticas artísticas, como a dança, tenham ampliado sua presença entre o público masculino, ainda persistem estereótipos que associam essas atividades a determinados padrões de gênero, especialmente no contexto escolar, o que acaba limitando as possibilidades de experimentação e participação dos(as) estudantes.

Ainda nesse contexto, outra fala do sétimo encontro também chamou bastante atenção durante a roda de conversa: “*minha tia ia dizer que hip-hop é coisa de vagabundo*” (Amanda). A partir dessa colocação, busquei problematizar com a turma que esse tipo de associação está ligado a processos históricos de marginalização, já que o hip-hop, enquanto expressão cultural de origem periférica e negra, foi frequentemente estigmatizado por padrões sociais hegemônicos (Souza; Rocha, 2021). Ressaltei, portanto, que tais estigmas não definem a prática, mas evidenciam preconceitos estruturais, tendo em vista que o hip-hop se configura como uma importante forma de arte, expressão e produção de narrativas.

Nesse diálogo, as crianças também trouxeram outros exemplos de práticas culturais que sofrem desvalorização semelhante, como a capoeira, o maculelê e o maracatu, ampliando a discussão para diferentes manifestações historicamente marcadas pelo racismo. Do mesmo modo, emergiu a temática das religiões de matriz afro-brasileira, ainda alvo de preconceitos e violências, quando uma aluna afirmou: “*eu e minha família somos da macumba, mas eu não falo muito porque os outros têm medo*” (Brenda). O receio da aluna em expor sua crença não é infundado, mas reflete processos recorrentes de intolerância religiosa que atravessam o cotidiano escolar.

Embora a escola deva se constituir como um espaço laico, observa-se que práticas e discursos intolerantes ainda se fazem presentes nesses ambientes. Tal cenário está relacionado à permanência de um pensamento colonialista, que historicamente rejeita heranças culturais africanas e demoniza religiões não cristãs, sustentado por uma hegemonia católico-cristã que ainda influencia práticas pedagógicas e relações escolares (Ferreira, 2024). Nesse contexto, não são raras situações em que momentos institucionais incorporam orações e músicas cristãs, ou em que valores são ensinados com base em referenciais religiosos específicos, chegando, inclusive, à censura de manifestações que não se alinham a esses preceitos.

Diante disso, aguardei possíveis reações da turma, que não se manifestaram naquele momento, o que também pode indicar a presença de silenciamentos relacionados ao tema. Em seguida, reforcei a importância do respeito às diferentes formas de viver, crer, vestir e se expressar, destacando a convivência com a diversidade como um valor fundamental. Uma

estudante contribuiu com essa reflexão ao afirmar: “*até os gêmeos são diferentes, porque cada um tem sua personalidade e seu jeito de ser*” (Camila), evidenciando a compreensão da singularidade humana. Por fim, enfatizei que práticas como o racismo e a intolerância religiosa são crimes no Brasil, assim como a LGBTQIAPN+fobia e a violência contra a mulher, ressaltando a necessidade de garantir o respeito às pessoas independentemente de gênero, raça, classe, religião ou quaisquer outros marcadores sociais.

Diante dessas situações, torna-se fundamental que o olhar docente seja sensível e intencional, capaz de identificar, problematizar e trazer à tona as questões de gênero e as interseccionalidades que atravessam o cotidiano das aulas. Ignorá-las significa, em alguma medida, permitir que estigmas e desigualdades continuem sendo naturalizados e reproduzidos, não apenas na Educação Física, mas também em outros espaços de convivência. Nesse sentido, o trabalho pedagógico não pode se limitar à organização de conteúdos, devendo assumir também um compromisso formativo com a construção de relações mais justas e equitativas.

Assim, o papel do(a) professor(a) em uma perspectiva coeducativa envolve mais do que garantir a participação de todos(as); implica desenvolver uma escuta atenta e uma intervenção qualificada, que acolha medos, inseguranças e conflitos, ao mesmo tempo em que os transforma em possibilidades de reflexão. Trata-se de criar condições para que crianças questionem normas e padrões que limitam suas experiências, compreendam como esses padrões são socialmente construídos e se sintam encorajadas a agir de outras maneiras.

Ao promover o diálogo, tensionar desigualdades e valorizar diferentes formas de expressão corporal, o(a) docente contribui para que meninos e meninas não apenas ocupem os mesmos espaços, mas aprendam a compartilhá-los com respeito, empatia e reconhecimento das diferenças. Desse modo, a Educação Física escolar pode se constituir como um espaço potente de transformação, no qual as crianças não apenas vivenciam práticas corporais, mas também aprendem, gradualmente, a enfrentar e ressignificar as assimetrias que marcam suas experiências.

4.4 Deslocamentos, ressignificações e mudanças de percepção

Ao longo do percurso investigativo, as experiências construídas nas aulas de Educação Física evidenciaram que o processo pedagógico, quando orientado pela problematização e pela intencionalidade crítica, pode produzir deslocamentos significativos nas formas de participação, nas relações estabelecidas entre os(as) estudantes e nos sentidos atribuídos às práticas corporais. Longe de se configurarem como mudanças abruptas ou

homogêneas, tais deslocamentos foram sendo gestados no cotidiano das aulas, em meio a tensões, resistências e negociações, revelando a complexidade que atravessa a desconstrução de normas de gênero historicamente naturalizadas.

Gradualmente, os encontros passaram a favorecer o compartilhamento de experiências e sentimentos que antes permaneciam silenciados. Ao serem colocadas em pauta certas inquietações e feridas, o coletivo se torna mais sensível, permitindo o desenvolvimento da empatia. Dessa forma, torna-se perceptível o impacto de práticas naturalizadas sobre o outro, revelando tanto a dor que elas podem causar quanto o incômodo que geram nas relações cotidianas. Essa dinâmica pode ser percebida a partir do seguinte diálogo ocorrido ao final do segundo encontro:

— *“me senti mal no começo porque o Mateus não queria ir comigo e ficou reclamando, mas depois que a gente começou, ele viu que sou boa que nem os outros”*

(Amanda)

— *“a gente só percebe que falar dos outros magoa nessas horas de conversar”*

(Larissa)

— *“foi mal, é que eu tenho mais costume de brincar com meus amigos”* (Mateus)

Esses relatos evidenciam que as rodas de conversa e os momentos de discussão em sala de aula contribuíram para a reflexão coletiva, permitindo que as crianças reconhecessem o efeito de suas atitudes sobre os outros. De acordo com Pinheiro (2020), a proposição de rodas de conversa tem se mostrado um recurso pedagógico capaz de promover diálogos significativos, sistematizar informações e articular intencionalidades educativas, ao mesmo tempo em que estabelece condições para a produção compartilhada de saberes e reflexividade, favorecendo a participação ativa e o protagonismo dos(as) integrantes.

Tal perspectiva evidencia que a utilização desse recurso não se limita à escuta ou à expressão de opiniões, mas constitui um espaço no qual os sujeitos podem exercer sua voz de maneira dialógica, contribuindo efetivamente para a construção de sentidos e aprendizagens no contexto escolar (Pinheiro, 2020).

Além disso, o caso de Mateus mostra que se permitir vivenciar atividades com pessoas além de seu grupo habitual pode ampliar experiências sociais, promovendo o contato com diferentes perspectivas e modos de agir. Essa abertura também contribuiu para o reconhecimento das habilidades corporais das meninas, como se percebe quando ele reconhece o quanto sua colega Amanda podia contribuir para a realização da tarefa. Nesse sentido, a estratégia de diversificação dos grupos foi intensamente utilizada ao longo da intervenção pedagógica, e as próprias crianças perceberam os benefícios dessa prática:

“quando a tia misturou os meninos, ficou muito melhor” (Daniela)

“mistura os times de novo, tia” (André)

Essa “mistura” (Corsino e Auad, 2012) ultrapassava a divisão entre meninos e meninas, articulando-se de maneira mais ampla e intencional, de modo a evitar que os mesmos grupos se formassem repetidamente e possibilitar a construção de interações mais variadas e coletivas. Nesse processo, observou-se que, assim como ocorreu com Mateus, outros meninos passaram gradualmente a perceber que suas expectativas em relação ao desempenho das meninas nem sempre correspondiam à realidade, muitas vezes constituindo julgamentos antecipados que impediam que elas demonstrassem suas habilidades.

“eu tenho que ir contra a Catarina, porque ela é a mais rápida do outro time”

(Alexandre)

“a Beatriz se garante ó, foi a que mais acertou os pinos até agora” (Tiago)

“realmente, vai de cada um ter sua habilidade, pode ser bom em uma coisa, ruim em outra” (Márcio)

Esses relatos evidenciam que, por meio da convivência em grupos diversificados, as crianças puderam revisar preconceitos e valorizar competências diversas, reconhecendo que habilidades corporais não estão determinadas pelo gênero, mas se manifestam de maneira particular em cada indivíduo. Essas situações podem ser compreendidas como evidências concretas do potencial formativo da escola mista quando orientada por uma perspectiva coeducativa.

Conforme discute Auad (2020), a simples presença conjunta de meninos e meninas não garante, por si só, a superação das desigualdades de gênero; no entanto, ela cria condições para que essas diferenças sejam problematizadas no cotidiano escolar. É justamente na convivência e na interação entre sujeitos diversos que emergem conflitos, estranhamentos e possibilidades de resignificação de crenças naturalizadas e estigmatizadas.

Nessa direção, as situações descritas indicam que, ao participarem de atividades em grupos mistos, as crianças não apenas compartilham o mesmo espaço, mas também são levadas a confrontar suas expectativas e julgamentos prévios. Quando um menino reconhece a habilidade de uma colega ou quando uma menina demonstra competência em práticas historicamente associadas ao masculino, abre-se uma brecha para a revisão de estereótipos. Esse processo dialoga com a defesa de Auad (2005) de que a escola mista pode se constituir como um espaço privilegiado para a construção de relações mais equânimes, desde que haja intencionalidade pedagógica em promover interações que desestabilizem hierarquias de gênero.

De modo semelhante, Uchoga e Altmann (2011) apontam que as aulas mistas,

especialmente na Educação Física, favorecem a ampliação das experiências corporais e sociais das crianças. Ao romper com a segregação por sexo, essas práticas permitem que meninos e meninas tenham acesso a um repertório mais diversificado de vivências, ao mesmo tempo em que possibilitam a observação e valorização das diferenças individuais. Assim, o foco desloca-se do gênero para as múltiplas formas de participação, aprendizagem e manifestação corporal.

Nessa direção, a perspectiva da aula mista de Educação Física, quando orientada por princípios coeducativos, não implica a ausência de conflitos, mas justamente o seu enfrentamento no cotidiano das práticas. Como apontam Corsino e Altmann (2012), nas aulas “misturadas”, em que meninos e meninas compartilham o mesmo espaço, os conflitos tendem a se tornar mais explícitos e intensos, compondo um “jogo de resistências e aceitações” que expressa relações de poder atravessadas por normas de gênero assimétricas. Longe de serem compreendidos apenas como obstáculos, esses tensionamentos podem constituir momentos privilegiados de intervenção pedagógica. Nesse sentido, mais do que negar as “resistências”, cabe ao(à) professor(a) reconhecê-las e utilizá-las como ponto de partida para problematizar as desigualdades, favorecendo a construção de relações mais equitativas no interior das práticas corporais.

Quando essas ações passam a ser intencionalmente orientadas e incentivadas pelo(a) professor(a), observa-se que, gradualmente, as próprias crianças vão se apropriando dessas propostas, evidenciando mudanças em suas perspectivas e formas de participação. Uma situação ilustrativa ocorreu ao final do quarto encontro, quando, com cerca de dez minutos restantes de aula, as crianças solicitaram “tempo livre” para brincar. Ao serem questionadas sobre qual atividade gostariam de realizar, os meninos responderam, aos gritos, que queriam jogar futebol. As meninas, por sua vez, demonstraram insatisfação e sugeriram que a escolha fosse por uma brincadeira que possibilitasse a participação de todos(as). Ainda assim, os meninos insistiram na escolha do futebol, o que levou à construção coletiva de uma nova proposta:

— *“vamos fazer uns treinos de futebol então, bom que todo mundo melhora as habilidades de chute”* (Daniel)

— *“é, não precisa ser jogo, a gente pode ensinar algumas coisas pra vocês, é bom que vocês podem aprender pra depois a gente começar a jogar junto”* (Tiago)

— *“até pra gente é bom, pra gente melhorar também, porque nós ainda estamos muito ruim em algumas coisas”* (Lucas)

— *“a tia ajuda a gente?”* (Nicole)

— *“desse jeito pode ser, mas é só treino”* (Larissa)

A partir dessa negociação, parte das meninas demonstrou maior engajamento na atividade e, mesmo diante de certa timidez em relação aos erros, passaram a se arriscar mais nas práticas propostas, como condução, domínio de bola e chutes ao gol. Em alguns casos, inclusive, evidenciaram desempenhos semelhantes ou superiores aos de alguns meninos que sempre participavam com maior frequência dos jogos de futebol.

A discussão proposta por Uchoga e Altmann (2016) permite aprofundar a compreensão do “arriscar-se” não como uma característica individual ou traço de personalidade, mas como uma disposição construída nas relações sociais e atravessada por expectativas de gênero. Nesse sentido, a maior tendência dos meninos em se arriscarem nas atividades corporais não pode ser dissociada das experiências que historicamente lhes garantem maior liberdade de movimento, experimentação e erro, enquanto as meninas, frequentemente, são socializadas para a contenção, o controle do corpo e o receio de falhar.

Na situação vivenciada, as meninas demonstravam bastante insegurança e vergonha quando não conseguiam dominar a bola ou acertar o gol, rindo umas das outras e, em alguns momentos, desqualificando a si próprias com expressões como “*ai que burra!*” ou “*aff, sou horrível mesmo*”. Quando obtinham sucesso, comemoravam junto aos meninos; no entanto, diante das falhas, reagiam com autocritica e constrangimento. Nesse momento, os meninos evitavam inferiorizá-las — talvez por empatia ou mesmo como estratégia para garantir a continuidade da atividade —, enquanto, entre si, lidavam com o erro de maneira mais naturalizada. Ao cometerem falhas, em geral, os meninos apenas aguardavam sua vez para tentar novamente ou reagiam de forma pontual, com expressões como “*vixe, foi mal*”, sem que isso parecesse comprometer sua disposição para seguir participando.

Assim, o “arriscar-se” está diretamente relacionado à confiança nas próprias habilidades, mas também às condições concretas de participação oferecidas nas aulas (Uchoga; Altmann, 2016). Quando meninas participam menos das ações centrais — como arremessar, conduzir a bola ou executar movimentos mais complexos —, têm também menos oportunidade de experimentar, errar e aprender, o que impacta na construção de sua autoconfiança. Por outro lado, os meninos, ao ocuparem com maior frequência essas posições de protagonismo, ampliam suas experiências corporais e reforçam a percepção de competência, retroalimentando esse ciclo.

Desse modo, o “arriscar-se” pode ser compreendido como uma prática socialmente mediada, que tanto expressa quanto produz desigualdades. Ao mesmo tempo, como evidenciado nas situações observadas, quando são criadas condições pedagógicas que incentivam a participação e garantem um ambiente mais seguro para o erro, as meninas passam

a se engajar mais ativamente, tensionando essas expectativas e ampliando suas possibilidades de aprendizagem. Isso reforça a importância de intervenções docentes que não apenas ampliem o acesso às práticas, mas que também atuem diretamente na construção da confiança e na valorização do erro como parte do processo de aprendizagem.

Em outros momentos, observou-se que algumas meninas que, para além da escola, participavam de escolinhas ou tinham maior vivência em brincadeiras na rua e em outros espaços, demonstravam níveis mais elevados de autoconfiança na realização das atividades. Essas alunas, em geral, se envolviam com maior segurança e, em algumas situações, recorriam à comparação com os meninos como forma de validar suas próprias habilidades. Esse aspecto pôde ser percebido já no primeiro encontro, durante a leitura do livro de Melo (2017). Ao se depararem com a imagem de uma menina andando de skate e com a pergunta “meninas andam de skate?”, algumas responderam afirmativamente, citaram referências e outras complementaram com exemplos de suas próprias experiências:

Figura 9: Menina anda de skate?



Fonte: Melo (2017, p. 16-17).

“a fadinha, Raíssa, ela é muito boa, se garante, foi até pras olimpíadas” (Lia)

“minha irmã anda de skate, tem até uma cicatriz de uma queda” (Cecília)

“eu jogo basquete e meu irmão é ruim no basquete” (Fabiana)

“eu sei jogar futebol e capoeira” (Beatriz)

“eu sou a melhor na corrida, só perco pra alguns meninos” (Catarina)

Essas falas indicam um movimento de afirmação de competência que, embora revele maior confiança, ainda se ancora em referenciais masculinos como parâmetro de validação. Ao destacarem suas habilidades em comparação com os meninos, as alunas parecem buscar reconhecimento em um contexto em que o masculino ocupa, frequentemente, o lugar de medida do desempenho corporal. Quando esse contexto é tensionado, problematizado e discutido, torna-se possível evidenciar que as habilidades corporais não se organizam a partir do gênero, mas variam de acordo com as experiências, trajetórias e oportunidades de cada sujeito.

Ao explicitar essa compreensão no coletivo, abrem-se brechas para o rompimento de julgamentos previamente estabelecidos, possibilitando a construção de novas formas de perceber a si e aos(às) outros(as), menos pautadas em expectativas padrões. Nesse processo, as crianças passam a reconhecer que a vigilância e a crítica constante às ações dos colegas podem ser mais prejudiciais do que construtivas, deslocando o foco para o próprio percurso de aprendizagem e para o desenvolvimento individual. Um episódio durante a roda de conversa, ainda no primeiro encontro, ilustra essa mudança de perspectiva:

“as meninas podem ajudar em umas coisas e os meninos em outras” (Alana)

“nem todas as meninas têm as mesmas habilidades, nem todos os meninos também” (Larissa)

“achei bom quando a gente começou a se concentrar nas atividades e não nos erros dos outros” (Sabrina)

“o melhor foi o revezamento, porque cada um prestava atenção só no seu tempo, mas depois no final todo mundo comemorava, porque na maioria das vezes a gente conseguia melhorar” (Priscila)

As falas evidenciam um deslocamento importante: de uma lógica comparativa, centrada no gênero e no julgamento do(a) outro(a), para uma perspectiva mais individualizada e processual da aprendizagem. Esse movimento reforça o potencial das intervenções pedagógicas em promover não apenas a ampliação das habilidades corporais, mas também a ressignificação das relações entre as crianças, favorecendo interações mais colaborativas e menos hierarquizadas.

Uma das possibilidades de atuação coeducativa que se evidenciou ao longo das aulas foi a modificação das regras de atividades tradicionalmente conhecidas. Ao intervir na lógica dos jogos, o(a) professor(a) não apenas reorganiza a dinâmica da atividade, mas também tensiona as hierarquias que costumam privilegiar determinados sujeitos em função de habilidades já consolidadas. Nesse sentido, propostas que alteram regras, espaços ou formas de

participação podem contribuir para ampliar o acesso às ações centrais do jogo, favorecendo uma participação mais equânime entre meninos e meninas.

Essa perspectiva é discutida por Devidé, Rocha e Moreira (2020), ao evidenciarem que a modificação das regras, além de motivar todos(as), pode neutralizar habilidades tradicionalmente valorizadas em determinados jogos, criando uma configuração que amplia as possibilidades de participação, especialmente para aqueles(as) considerados(as) menos habilidosos(as). Segundo os autores, esse tipo de organização favorece a inclusão e contribui para o debate sobre participação, ao permitir que mais estudantes tenham acesso efetivo às ações do jogo.

“já que tá sempre derrubando, podia lançar a bola com chute para acertar os pinos, assim ficaria mais difícil” (Tiago)

“no pega-pega, se alguém mais lento for o(a) pegador(a), os outros tem que fugir de uma perna só, mas se o pegador for mais rápido, ele tem que pegar de uma perna só”
(Coletivo⁴² - manhã)

“na travinha, pode ser equipes mistas e só vale o gol se a bola passar por todo mundo da equipe” (Coletivo - tarde)

Na nossa experiência coeducativa, movimentos semelhantes foram observados. Em alguns momentos, desafios foram propostos com a intenção de reorganizar a dinâmica das atividades; em outros, porém, as próprias crianças passaram a sugerir modificações nas regras das atividades, buscando ajustar o nível de dificuldade e ampliar as possibilidades de participação do grupo. As propostas elaboradas evidenciam uma compreensão, ainda que inicial, das desigualdades presentes nas práticas, especialmente ao considerar diferenças de habilidade, ritmo e envolvimento entre os(as) participantes.

Ao sugerirem regras que equilibram as condições do jogo — como a limitação de movimentos para participantes mais rápidos ou a exigência de envolvimento coletivo para a validação de ações —, as crianças demonstram não apenas sensibilidade às dinâmicas de exclusão, mas também capacidade de construir alternativas que favoreçam maior equidade. Tais iniciativas reforçam o potencial das práticas coeducativas em promover não só a ampliação da participação, mas também o desenvolvimento de atitudes mais colaborativas, nas quais o foco se desloca da performance individual para o envolvimento coletivo nas atividades.

⁴² O termo coletivo diz respeito ao consenso estabelecido pela turma, considerando que a proposta integrava a atividade final do dia. Nessa tarefa, os estudantes deveriam, de forma conjunta, criar uma nova regra para um jogo ou brincadeira tradicional, com o objetivo de torná-lo(a) mais inclusivo(a), e, em seguida, apresentar e explicar seu funcionamento.

Nessa direção, Marques (2012) discute a modificação das regras como elemento estruturante dos jogos cooperativos, compreendidos como uma possibilidade educativa que valoriza e respeita as diversidades humanas. Para o autor, ao estimular que os(as) participantes criem e ajustem coletivamente as regras, o jogo deixa de ser uma prática rígida e previamente determinada, passando a se constituir como um espaço de negociação, diálogo e construção coletiva. Nesse processo, os(as) estudantes deixam de ocupar uma posição passiva, assumindo um papel ativo na organização das atividades, o que favorece o desenvolvimento da autonomia e amplia as possibilidades de participação.

Ao ampliar essa discussão, compreende-se que a construção e a flexibilização das regras assumem um papel central na perspectiva coeducativa. A possibilidade de ajustá-las ao longo da atividade, a partir de acordos coletivos, permite que o jogo seja reorganizado de acordo com as características e necessidades do grupo, ampliando as oportunidades de participação e aprendizagem. Nesse movimento, tensionam-se estruturas que, em suas formas tradicionais, tendem a privilegiar determinados sujeitos, abrindo espaço para relações mais democráticas, inclusivas e colaborativas nas práticas corporais.

Assim, a modificação das regras ultrapassa a condição de recurso didático pontual e se afirma como uma estratégia pedagógica capaz de redistribuir as oportunidades de participação e questionar critérios naturalizados de valorização das habilidades corporais. Ao ampliar o acesso às ações centrais do jogo — como tocar na bola, ocupar diferentes posições e experimentar novas possibilidades de movimento —, essas propostas favorecem não apenas o desenvolvimento das habilidades, mas também a construção de interações menos hierarquizadas entre os(as) participantes.

Além disso, essas experiências foram gradualmente favorecendo discursos emergentes sobre colaboração e respeito, nos quais as crianças passaram a se observar e orientar mutuamente, intervindo em situações em que algum(a) colega ou grupo se alterava, prevenindo exclusões ou constrangimentos. Dessa forma, essa vigilância coletiva sobre falas pejorativas, risos ou piadas inadequadas contribuiu para a construção de um ambiente cada vez mais seguro e acolhedor.

“tia, pede pros outros se acalmarem, tem que saber perder, mas também tem que saber ganhar, mas o pessoal do outro time se sentem superiores né” (Fabiana)

“a gente se diverte mais se todo mundo colaborar” (Fernanda)

“Vamos respeitar os colegas, mesmo que erre, se a gente rir, ele pode ficar com vergonha e se sentir mal, isso é bullying” (Álvaro)

“tudo bem alguém fazer a atividade de um jeito diferente, pode ser que do nosso

jeito não seja fácil pra todo mundo, aí é melhor pensar em uma forma de incluir” (Helena)

Nesse contexto, compreendo que tais deslocamentos não ocorreram de forma espontânea, mas foram mediados por intervenções pedagógicas intencionalmente orientadas. Enquanto professora-pesquisadora, minhas inquietações em relação às desigualdades de gênero nas práticas corporais impulsionaram a busca por uma transformação da minha própria práxis pedagógica, entendendo-a como um espaço de problematização, escuta e reconstrução coletiva.

Ao propor estratégias como a diversificação dos grupos, a realização de rodas de conversa, a modificação das regras das atividades, busquei criar condições para que as crianças pudessem explicitar seus julgamentos, suas experiências e também as marcas produzidas por relações excludentes anteriormente naturalizadas. Esse movimento de explicitação mostrou-se fundamental, na medida em que possibilitou que tais questões deixassem de operar de forma implícita, passando a ser reconhecidas, compartilhadas e discutidas no coletivo.

Em diversos momentos, as crianças demonstraram sentir-se à vontade para compartilhar experiências marcadas por angústias e situações dolorosas que, por sua vez, ajudavam a compreender os sentidos atribuídos a determinados comportamentos. Entendo que o vínculo previamente construído entre professora e estudantes, aliado a uma postura pautada na escuta sensível e na amorosidade, contribuiu significativamente para a emergência desses relatos.

Perceber como por meio da afetividade, confiança e liberdade entre docência e discência é possível acreditar mais na equanimidade de gênero nas aulas de Educação Física como possibilidade concreta. Em termos práticos, onde a relação educador/educadora e educando/educanda foi construída sob valores comprometidos com a ética, o respeito e o diálogo, elementos como a desconfiança e o autoritarismo não ganhavam voz (Timóteo, 2019, p. 99).

Já no primeiro encontro, por exemplo, algumas crianças trouxeram vivências familiares que influenciavam diretamente suas percepções sobre gênero, como evidenciam as falas a seguir:

“uma vez meu pai brigou comigo, me deu uma pisa, porque eu coloquei a saia da minha irmã.

Ele disse que não quer filho gay dentro de casa” (Fabrício)

“eu também já apanhei porque pintei minha boca de canetinha, mas eu era pequeno”

(Rodrigo)

“e eu porque fui imitar meu padrasto tirando a barba, aí me cortei e apanhei. Ele disse que eu num era macho pra fazer isso” (Fernanda)

Tais relatos indicam que temas frequentemente tratados como tabu no contexto

familiar, quando atravessados por práticas de repressão e violência, podem produzir marcas significativas nas crianças e influenciar suas formas de compreender e expressar o gênero. Nesse sentido, a recorrência de menções à violência física e verbal evidencia a relevância de que a escola assuma um papel ativo na problematização dessas questões, uma vez que se constitui como um dos principais espaços de socialização após a família e pode contribuir para desvelar, prevenir e enfrentar a violência doméstica (Silva; Nascimento, 2021).

Outros discursos também emergiram como urgentes e sensíveis ao longo da intervenção. No sétimo encontro, em que os(as) estudantes deveriam criar uma performance de dança (urbana ou contemporânea), apenas um grupo optou pela dança contemporânea. Composto por Fernandes, Álvaro, Ronaldo, Tati e Daniela, o grupo encenou a história de um soldado (Ronaldo) que retornava da guerra para sua família e encontrava a mãe (Daniela) doente, que, ao vê-lo chegar, falecia em paz. A apresentação, narrada por Fernandes, mobilizou a turma, que reagiu com aplausos e admiração, especialmente em relação à atuação de Ronaldo, destacada por sua capacidade de expressar emoções ao chorar durante a performance.

Na roda de conversa que se seguiu, alguns relatos iniciais alteraram significativamente o clima do grupo, produzindo um ambiente de silêncio e comoção. Entre as falas, destacaram-se:

“eu não sei chorar” (André)

“prefiro dar murro na cama do que chorar” (Alexandre)

“meu pai me batia se me visse chorando, porque ele dizia que era coisa de mulher” (Wesley)

“mesmo sendo menina, eu também não gosto de chorar, principalmente na frente dos outros, porque tenho medo de me acharem fraca” (Catarina)

“eu choro, mas sempre escondido” (Débora)

Esses enunciados evidenciam como determinadas concepções de masculinidade são internalizadas desde cedo, associando a expressão de emoções à fragilidade ou ao feminino. No entanto, as falas das meninas ampliam essa compreensão ao revelar que, embora socialmente autorizadas a expressar emoções, elas também se veem atravessadas por expectativas que regulam seus comportamentos. O medo de ser percebida como “fraca” ou a necessidade de esconder o choro indicam que a expressão emocional, longe de ser livre, também é controlada por normas sociais que atravessam diferentes sujeitos, ainda que de formas distintas.

Nesse sentido, observa-se que, enquanto os meninos são frequentemente desencorajados a chorar — sob pena de punição ou deslegitimação de sua masculinidade —, as meninas aprendem a modular essa expressão para evitar julgamentos, o que revela que ambos

os grupos estão submetidos a regimes normativos que limitam suas formas de sentir e se expressar.

Maria Barbosa (2013) analisa como a expressão emocional — e mais especificamente o ato de chorar — é socialmente construída e regulada segundo normas de gênero dentro das culturas ocidentais. A partir de uma perspectiva sociocultural, a autora mostra que emoções não são simplesmente naturais ou universais, mas codificadas por práticas sociais que determinam o que é “aceitável” para homens e mulheres. Assim, para muitos discursos tradicionais, sobretudo ligados às noções de masculinidade hegemônica, chorar é visto como uma expressão fraca, infantil ou feminina, e meninos são ensinados desde a infância a suprimir manifestações emocionais que possam ser interpretadas como vulnerabilidade — expressões essas frequentemente associadas ao “feminino”. Isso revela um controle social e cultural sobre as emoções masculinas, em que o não-chorar e o controle emocional são prescrições normativas da virilidade.

Ao mesmo tempo, Barbosa (2013) desvela como essas normas não se restringem aos meninos, pois também regulam a forma como meninas e mulheres devem expressar suas emoções: embora socialmente mais “permitidas” a chorar ou exteriorizar sentimentos, essas expressões também são moldadas pelas expectativas de que sejam moderadas ou apropriadas, de modo a não violar os ideais normativos de feminilidade. Essa análise demonstra que não há uma simples oposição entre permissão e proibição emocional, mas sim modos distintos de controle emocional para cada gênero, que estruturam as formas de ser e se expressar de meninos e meninas segundo normas sociais historicamente estabelecidas.

Diante das falas na roda de conversa, algumas crianças se sensibilizaram e choraram, instaurando um momento de silêncio coletivo que, gradualmente, foi ressignificado em um gesto espontâneo de acolhimento: uma a uma, aproximaram-se até formar um abraço coletivo em torno dos(as) colegas que haviam compartilhado suas experiências. Esse movimento evidencia a potência do coletivo na construção de espaços de escuta e apoio, nos quais outras formas de relação, menos pautadas na repressão e no julgamento, podem emergir.

Aproveitei o momento para problematizar como o machismo não afeta apenas as mulheres, mas também os homens, ao impor padrões rígidos de comportamento que reprimem a expressão de sentimentos e, muitas vezes, legitimam a violência como forma aceitável de reação. Ao mesmo tempo, destaquei que essas normas também atravessam as meninas, ainda que de maneira distinta, ao associarem a expressão emocional à fragilidade e à necessidade de controle de si diante do olhar do outro. Ressaltei, portanto, que chorar, sentir medo ou tristeza são experiências humanas, e não atributos de um gênero específico, reforçando a importância

de construir espaços seguros para que todas as crianças possam expressar suas emoções sem medo de julgamento.

Expliquei que um dos potenciais da dança está na possibilidade de expressar sentimentos, sensações e pensamentos que muitas vezes não encontram lugar na linguagem verbal. Ao destacar que o corpo também comunica, busquei legitimar o movimento como uma forma potente de expressão emocional. Nesse sentido, Heine (2018) reforça que a dança pode ser compreendida como uma linguagem não verbal capaz de superar os limites da linguagem articulada, permitindo que o sujeito manifeste experiências sensoriais e afetivas por meio do movimento e externalize aspectos subjetivos que as palavras não conseguem abarcar.

Assim, a experiência reforça a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação sensível, crítica e emancipatória, capazes de tensionar normas de gênero, romper com a naturalização dessas violências e promover formas mais acolhedoras e humanas de convivência. Nesse sentido, Timóteo (2018) destaca que, em propostas de Educação Física escolar dialógica, é fundamental criar um “lugar seguro”, no qual docentes e estudantes se sintam confortáveis para dialogar, expressar-se livremente e questionar discursos preconceituosos, preservando a fé na capacidade humana de conviver e aprender coletivamente. A construção desse espaço seguro, portanto, está diretamente ligada à promoção do diálogo e da participação consciente, reforçando o sentido de pertencimento e de respeito mútuo.

A partir desse processo, foi possível observar que, por meio da partilha e do diálogo, as crianças passaram a revisar concepções anteriormente rígidas, abrindo-se à construção de novas formas de compreender a si e aos(as) outros(as). Assim, mais do que promover a participação nas atividades, a intervenção pedagógica configurou-se como um espaço de transformação, no qual práticas e pensamentos puderam ser tensionados e ressignificados coletivamente.

Além das narrativas já discutidas aqui anteriormente, outros frutos puderam ser colhidos ao longo da intervenção pedagógica, tanto dentro das dinâmicas de aulas e realização de atividades, como fora delas, com cartinhas⁴³ e verbalizações das crianças direcionadas a mim ou outras pessoas envolvidas na pesquisa. Entre esses resultados, destacarei inicialmente algumas atividades propostas e as respostas das crianças.

Na quarta semana, a tarefa consistia em criar um desenho ou escrever um pequeno texto sobre o que haviam aprendido na aula sobre arte corporal e gênero. Em meio a

⁴³ No meu cotidiano como professora, é bastante comum e frequente receber cartas, bilhetes ou pequenos recados de alunos(as), que podem conter manifestações de carinho e afeto, elogios, dúvidas, críticas ou relatos de situações que eles(as) não se sentem confortáveis para expressar oralmente.

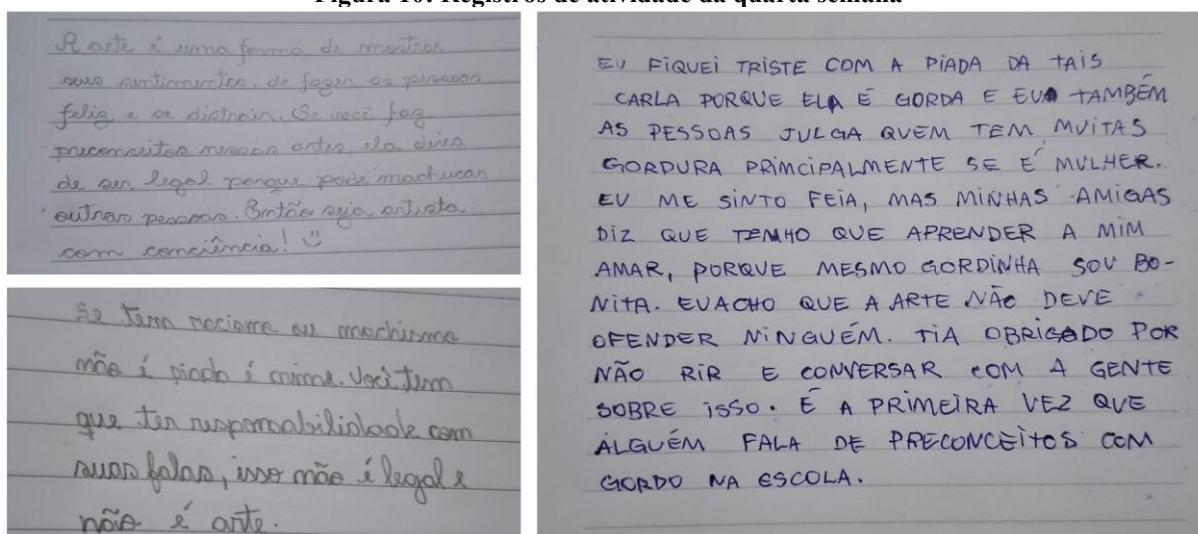
apresentações humorísticas que, por vezes, assumiram caráter polêmico ou preconceituoso, algumas crianças responderam à atividade com reflexões profundas e empáticas:

“A arte é uma forma de mostrar seus sentimentos, de fazer as pessoas felizes e se distrair. Se você faz preconceitos nessas artes, ela deixa de ser legal, porque pode machucar outras pessoas. Então, seja artista com consciência!” (Camila)

“Se tem racismo ou machismo, não é piada, é crime. Você tem que ter responsabilidade com suas falas, isso não é legal e não é arte.” (Diego)

“Eu fiquei triste com a piada falando da Thais Carla, porque ela é gorda e eu também. As pessoas julgam quem tem muita gordura, principalmente se é mulher. Eu me sinto feia, mas minhas amigas dizem que tenho que aprender a me amar, porque mesmo gordinha sou bonita. Eu acho que a arte não deve ofender ninguém. Tia, obrigado por não rir e por conversar com a gente sobre isso. É a primeira vez que alguém fala sobre preconceitos com gordos na escola.” (Sabrina)

Figura 10: Registros de atividade da quarta semana



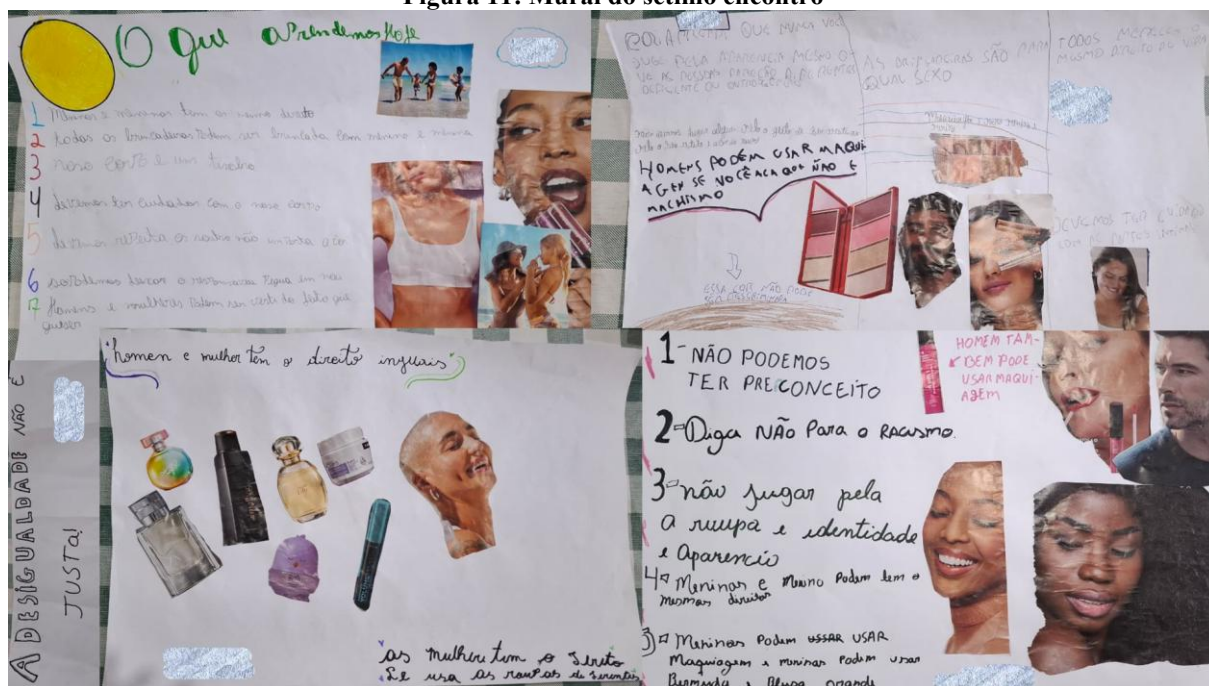
Fonte: acervo pessoal.

Esses relatos evidenciam a importância da postura docente ao questionar atitudes preconceituosas, mostrando como essa intervenção pode repercutir na vida dos alunos e das alunas, influenciando os significados que constroem a partir da vivência, suas relações com a vida pessoal e a compreensão das questões das outras pessoas.

Na sétima semana, a proposta consistia na construção de um mural sobre danças, incorporando as vivências e aprendizados do dia. No entanto, as crianças foram além, trazendo para o mural reflexões sobre temas abordados neste e em outros encontros, como maquiagem, comprimento do cabelo, roupas e vestimentas, brincadeiras de meninas e de meninos, racismo

e cuidados com o corpo, entre outros. Entre as mensagens registradas, chamam atenção:

Figura 11: Mural do sétimo encontro



Fonte: acervo pessoal.

“Não julgar pela roupa, identidade ou aparência”

“Meninas e meninos podem ter os mesmos direitos”

“Diga não ao racismo”

“Não podemos ter preconceitos”

“Meninos podem usar maquiagem e meninas podem usar bermuda e blusa grande”

“Homem também pode usar maquiagem”

“Homens podem usar maquiagem, se você acha que não, é machismo”

“Maquiagem é para menino e menina”

“Todas as brincadeiras podem ser brincadas com meninos e meninas”

“Nosso corpo é um tesouro”

“Devemos ter cuidado com o nosso corpo”

“Devemos ter cuidado com as partes íntimas”

“Devemos respeitar o outro, não importa a cor”

“Homens e mulheres podem se vestir do jeito que quiserem”

“Aprendi que nunca você julgue pela aparência, mesmo que as pessoas pareçam diferentes, deficientes ou outro gênero”

“Não devemos julgar alguém pelo jeito de se vestir, pelo seu estilo e cor da pele”

“Todos merecem o mesmo direito de vida”

“A desigualdade não é justa”

Essas expressões revelam a capacidade das crianças de integrar os aprendizados sobre gênero, diversidade e respeito às diferenças em suas reflexões, demonstrando consciência crítica e sensibilidade social. Elas indicam que, diante de conflitos e debates sobre gênero e suas interseccionalidades, novos sentidos foram construídos coletivamente, abrindo espaço para dialogar e remodelar narrativas antes cristalizadas.

No último encontro, a partir da leitura do livro de Estrela (2021), perguntei às crianças: *“o que esse livro fez vocês lembrarem de algo que já aprendemos?”*. As respostas demonstraram uma retomada dos conceitos já estudados, como a importância de não julgar os(as) outros(as) e reconhecer que cada pessoa tem seu jeito, personalidade e gostos próprios. Revisamos os conceitos sobre gênero trabalhados nas atividades, discutindo como as práticas corporais podem se tornar inclusivas e respeitosas quando essa postura é assumida de forma intencional por todos(as) os(as) participantes.

Figura 12: As identidades são múltiplas



Fonte: Estrela (2021, p. 32-33).

“se a gente quiser, pode deixar as atividades físicas mais divertidas, se tiver respeito e igualdade” (Isadora)

“quando os meninos deixam as meninas brincar sem ficar ofendendo, fica muito

melhor, e assim as meninas podem aprender também, a gente não sabe muitas coisas porque os meninos nem deixam a gente tentar” (Nicole)

“quando a gente ajudou as meninas no futebol foi bom, porque elas foram incluídas né” (Renato)

Quando a discussão se ampliou para questões de desigualdade na sociedade, como diferenças salariais, representatividade política e estereótipos culturais, as crianças também foram capazes de relacionar os aprendizados à realidade social:

“os homens acham que as mulheres não são inteligentes para governar, mas a nossa líder é uma menina, a Isadora” (Daniel)

“e a diretora também é mulher e ela cuida bem da escola” (Isadora)

“antigamente só os homens podiam decidir sobre as coisas né, porque só eles votavam, mas hoje é diferente né, mulher também pode” (Renata)

“lugar de mulher é onde ela quiser” (Catarina)

Essas falas evidenciam que, ao relacionar as atividades escolares com experiências sociais mais amplas, as crianças conseguem perceber desigualdades, refletir sobre direitos e deveres e construir compreensões mais inclusivas sobre gênero e participação social. Ainda no último encontro, durante a atividade proposta, disponibilizei papéis com diferentes temas relacionados às desigualdades de gênero para que os grupos escolhessem um deles e elaborassem propostas e ações de combate a essas desigualdades. Alguns dos temas eram:

- *Igualdade nos esportes e brincadeiras*: “O que podemos fazer para que ninguém fique de fora das brincadeiras? Como garantir que meninos e meninas participem igualmente?”
- *Desigualdades na escola*: “Que atitudes nossas podem tornar a escola mais justa? O que vocês fariam se fossem diretores(as)?”
- *Convivência*: “Como ajudar alguém que está sendo excluído(a)? O que podemos dizer ao ouvir algo preconceituoso?”
- *Comunidade e mídia*: “Como mostrar que meninas também podem jogar futebol? Como valorizar diferentes tipos de dança? O que podemos fazer para que as pessoas respeitem mais as diferenças?”
- *Direitos das mulheres*: “Meninas e mulheres podem fazer as mesmas coisas que meninos e homens? Por quê? Que combinados podemos criar para garantir mais equidade?”
- *Violência contra a mulher*: “Como ensinar desde cedo que a violência não é solução? O que podemos fazer para que meninas se sintam mais seguras?”

As respostas das crianças foram diversas e refletem reflexão, criatividade e engajamento com os temas, incluindo:

- “misturar meninos e meninas nos times”*
- “não falar que esporte é de homem ou de mulher”*
- “todo mundo pode jogar o que quiser”*
- “fazer campeonato misto”*
- “se alguém errar, não falar que é porque é menina”*
- “mostrar mais mulheres fazendo esportes na TV”*
- “parar de colocar sempre a mulher como princesinha fraca”*
- “mostrar pessoas diferentes: negras, gordas, com deficiência”*
- “não zoar quem gosta de dançar”*
- “não rir de menino que chora”*
- “respeitar quem gosta de usar rosa”*
- “parar de usar ‘viado’ como xingamento”*
- “cada um pode gostar do que quiser”*
- “não separar fila de menino e menina”*
- “não deixar só as meninas limpar a sala”*
- “se alguém fizer piada preconceituosa, chamar a atenção”*
- “ter mais rodas de conversa”*
- “fazer cartazes sobre respeito pra conscientizar outras pessoas”*
- “parar de fazer piada sobre mulher”*
- “se alguém falar algo machista, explicar que não é certo”*
- “falar que ninguém pode encostar em ninguém para machucar”*
- “avisar um adulto se ver algo errado”*
- “respeitar que não é não”*
- “fazer um mural com mulheres importantes”*
- “fazer uma caixa para denúncias anônimas”*

Tais contribuições demonstram que, quando incentivadas a refletir coletivamente, as crianças conseguem relacionar conceitos de gênero e respeito às diferenças com práticas concretas em seu dia a dia, tanto dentro da escola quanto na sociedade, propondo estratégias inclusivas, preventivas e de conscientização.

Além dos registros das dinâmicas e atividades propostas em aula, não se pode deixar de mencionar outros registros, especialmente na forma de bilhetes ou cartas, nos quais meninas e meninos expressavam de maneira significativa aprendizados, comentários, sugestões,

desentendimentos e outras reflexões. Destaco a seguir alguns exemplos:

“aprendi que ter respeito não é só para professores ou adultos, o respeito é para todos, independente da idade, devemos cooperar e compreender as pessoas” (Tati)

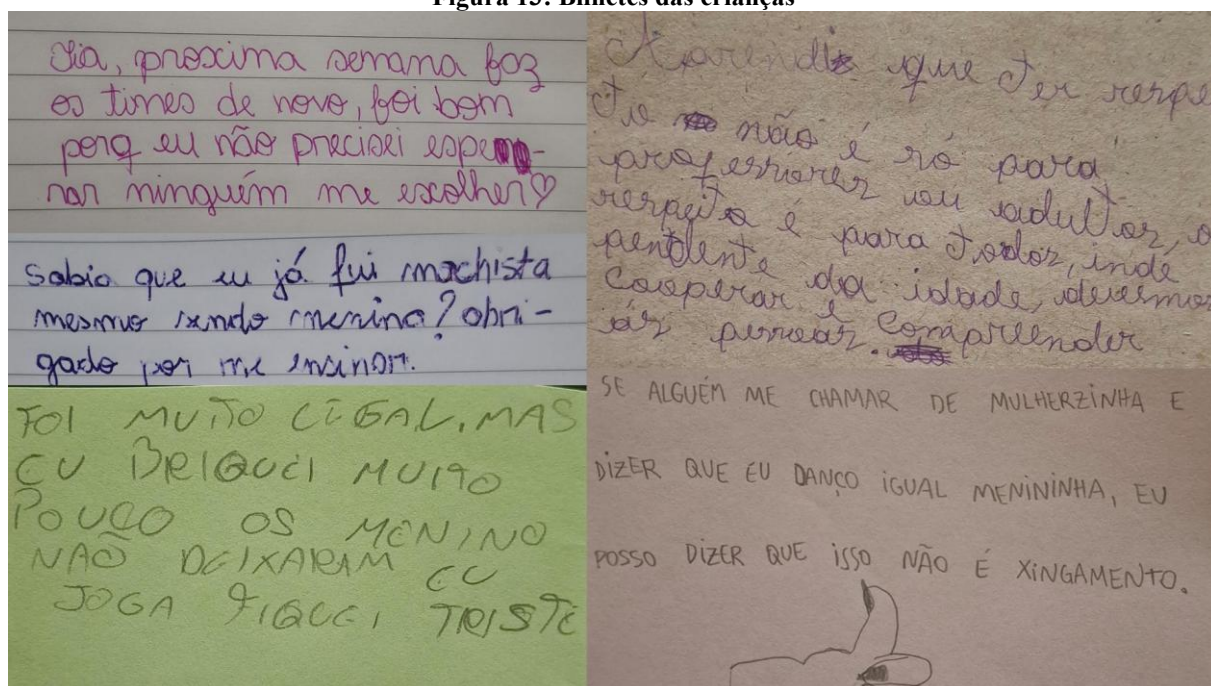
“foi muito legal, mas eu brinquei muito pouco, os meninos não deixaram eu jogar, fiquei triste” (Álvaro)

“se alguém me chamar de mulherzinha e dizer que eu danço igual menininha, eu posso dizer que isso não é xingamento” (Marcelo)

“tia, próxima semana faz os times de novo, foi bom porque eu não precisei esperar ninguém me escolher” (Patrícia)

“sabia que eu já fui machista mesmo sendo menina? obrigado por me ensinar” (Renata)

Figura 13: Bilhetes das crianças



Fonte: acervo pessoal.

Os registros evidenciam que, ao escutar e valorizar cada partilha, a construção de saberes torna-se verdadeiramente coletiva e significativa para as crianças. Cada comentário ou reflexão contribui para que o aprendizado seja conectado à realidade delas, permitindo que conceitos de respeito, equidade e convivência inclusiva sejam compreendidos de forma concreta e aplicada ao cotidiano. Ao acolher essas vozes, a prática pedagógica não apenas transmite conteúdos, mas também promove o desenvolvimento de consciência crítica, empatia e responsabilidade social, tornando o ambiente escolar um espaço de aprendizado humano,

sensível e transformador.

Diante desta intervenção coeducativa nas aulas de Educação Física, busquei seguir os princípios apontados por Deivide (2024) em prol da equidade, compreendendo que, embora a coeducação sozinha não seja a “solução para todos os males”, tampouco sem ela seria possível borrar as fronteiras das desigualdades de gênero e sexualidades (Auad, 2020). Além disso, procurei implementar uma coeducação antirracista (Corsino *et al.*, 2024) que também combatesse outros tipos de preconceitos e discriminações associados a marcadores sociais, como classe, religião, deficiência, composição corporal, entre outros.

Agressões, intolerâncias, desrespeitos, exclusões, violências, *bullying*, homofobia, machismo, pedofilia, desigualdades etc. são fenômenos históricos, sociais, culturais e simbólicos, que direta e/ou indiretamente alcançam a escola, na condição de estrutura institucional formativa, inserida em contextos mais amplos e por eles influenciados. É evidente, que as artes e os esportes não são a solução de todas essas “questões sociais”, a sua panaceia, mas que podem ajudar a refletir e a questionar, a fazer da escola em todos os níveis de escolarização um espaço (ou um contra-espço) ideológico de cidadania, de civilização (Murad, 2018, p. 40-41).

Murad (2018) complementa que, embora a escola e a educação, mesmo quando bem fundamentadas, não sejam por si só capazes de resolver problemas graves como violência, preconceitos, estigmas e exclusões, as práticas de esportes e artes podem desempenhar um papel importante no contexto escolar. Isso ocorre porque os componentes curriculares que propõem esses elementos podem oferecer oportunidades de equidade, estimulam a liberdade criativa e permitir que os(as) estudantes se coloquem no lugar do “outro”, favorecendo aprendizagens que muitas vezes vão além do que é proporcionado por outras matérias do currículo, seus planos e programas de ensino-aprendizagem.

Como professora-pesquisadora, ao longo desta intervenção coeducativa, percebi que as mudanças observadas nas práticas corporais e nas relações entre as crianças não ocorreram de forma linear ou imediata, mas foram construídas gradualmente, a partir de tensões, negociações e experimentações coletivas. Cada diálogo, cada roda de conversa, cada ajuste nas regras das atividades representou uma oportunidade de refletir, revisar expectativas e ressignificar preconceitos, tanto para as crianças quanto para mim mesma.

O processo evidenciou que escutar atentamente e valorizar cada troca, das mais tímidas às mais enfáticas, é essencial para que o conhecimento se torne significativo e conectado à realidade de cada participante. A prática pedagógica, nesse sentido, não se limita a transmitir conteúdos ou técnicas, mas configura-se como um espaço de aprendizagem humana, sensível e ética, em que o engajamento coletivo permite que experiências e saberes se

entrelacem, promovendo empatia, respeito e autonomia.

Diante das incertezas e desafios enfrentados, compreendi que a coeducação, quando intencional e reflexiva, pode efetivamente ampliar oportunidades, desafiar normas naturalizadas e contribuir para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva e consciente. Ao acompanhar as crianças descobrindo novas formas de participação, expressando emoções e valorizando as competências umas das outras, percebe-se que a coeducação é um processo compartilhado, no qual ensinar também é aprender. Essa experiência reafirma que, mesmo diante de limitações estruturais e de resistência social, pequenas intervenções pedagógicas podem gerar impactos profundos, não apenas na vida das crianças, mas também na formação contínua do(a) docente como agente de transformação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nasce de inquietações profundas, atravessadas por experiências pessoais e pela minha práxis pedagógica, que, ao longo do tempo, foram me constituindo enquanto sujeito e professora. As barreiras vivenciadas desde a minha trajetória como estudante, somadas às vivências no exercício da docência, despertaram angústias, curiosidades e questionamentos que não apenas me mobilizaram, mas também fundamentaram a construção do problema desta pesquisa.

Diante de tantas desigualdades de gênero presenciadas ao longo da vida, emergiu a inquietação central: como uma proposta de intervenção pedagógica coeducativa nas aulas de Educação Física pode contribuir para compreender e problematizar as formas pelas quais as crianças percebem e vivenciam as relações de gênero no contexto escolar?

Os resultados deste estudo indicam que, embora haja avanços pontuais, ainda persistem relações assimétricas de gênero no ambiente escolar. Os discursos das crianças revelaram a presença de estigmas, preconceitos e estereótipos fortemente enraizados, que são, em grande medida, produzidos e reproduzidos tanto no contexto familiar quanto na própria escola. Essas duas instituições, fundamentais na formação das crianças, acabam contribuindo, muitas vezes de forma não intencional, para a perpetuação dessas desigualdades.

Nesse cenário, a Educação Física se mostrou um espaço privilegiado de análise, pois é nesse componente curricular que as relações de gênero se tornam mais visíveis, explícitas e, por vezes, tensionadas. A centralidade do corpo, das interações e das práticas coletivas evidencia disputas, hierarquias e exclusões que, se não forem problematizadas, podem ser naturalizadas. Assim, reforça-se a necessidade de um olhar atento, sensível e intencional por

parte do(a) professor(a), uma vez que a ausência de intervenção pedagógica pode legitimar atitudes inadequadas, que, em alguns casos, assumem contornos de violência simbólica e disseminação de discursos de ódio.

Além disso, foi possível identificar que narrativas preconceituosas não se restringem apenas às questões de gênero, mas também atravessam outros marcadores sociais, como raça, classe, religião, deficiência e composição corporal. Isso evidencia o caráter interseccional das desigualdades presentes no cotidiano escolar, indicando que as diferenças identitárias influenciam diretamente as formas de interação entre as crianças. Tal constatação reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o diálogo, a escuta e a orientação, de modo a construir relações mais respeitosas e inclusivas.

Por outro lado, os resultados também evidenciam o potencial transformador de uma proposta pedagógica coeducativa. A implementação da unidade didática possibilitou mudanças significativas nas percepções das crianças, sobretudo porque a educação para a equidade foi trabalhada de forma intencional e contínua. Ao chamar atenção para situações frequentemente naturalizadas, a intervenção favoreceu o desenvolvimento de um olhar mais crítico por parte dos(as) estudantes, que passaram, gradativamente, a reconhecer e questionar atitudes desiguais, tornando-se mais autônomos(as) na construção e na defesa de relações mais equitativas.

Um aspecto que se destacou de maneira significativa ao longo da intervenção foi a valorização das rodas de conversa. Esses momentos de partilha, marcados pela ausência de julgamentos, constituíram espaços seguros e acolhedores, nos quais as crianças se sentiram à vontade para expressar suas ideias, sentimentos e experiências. A escuta sensível e o diálogo aberto foram fundamentais para a problematização das desigualdades e para a construção coletiva de novos sentidos sobre as relações de gênero.

A partir dessas vivências, permeadas por diálogos, escutas, conflitos, resistências e aprendizagens, foi possível observar uma diminuição considerável de falas pejorativas e atitudes discriminatórias. Gradualmente, foram sendo construídos discursos mais respeitosos, pautados na colaboração, no reconhecimento do outro e na valorização das diferenças. Tais transformações evidenciam como a coeducação pode contribuir para a construção de um ambiente mais justo e equitativo, no qual as crianças passam a se reconhecer como sujeitos diferentes, mas igualmente valiosos em suas individualidades.

Além dos aprendizados evidenciados nas crianças, este processo também foi profundamente formativo para a minha constituição enquanto docente. Ao longo da intervenção, fui constantemente atravessada por situações em que as próprias crianças me ensinaram sobre o meu papel pedagógico, seja ao chamar atenção para aspectos que

inicialmente me passaram despercebidos, seja ao demandar, de forma direta ou indireta, a continuidade de diálogos sobre temas frequentemente tratados como tabus. Em diferentes momentos, elas demonstraram o quanto essas conversas eram significativas, inclusive por meio de bilhetes e manifestações de agradecimento após rodas de conversa que as ajudaram a compreender melhor situações vivenciadas em seu cotidiano.

Esses gestos evidenciam não apenas a potência do diálogo como ferramenta pedagógica, mas também a importância de uma escuta sensível, capaz de reconhecer as crianças como sujeitos ativos na construção de saberes e significados sobre o mundo que as cerca. Nesse sentido, a intervenção não produziu reflexões apenas nos(as) estudantes; ela também provocou deslocamentos em minha própria prática docente.

As falas, inquietações, silêncios, resistências e aprendizagens compartilhadas ao longo dos encontros desafiaram certezas, ampliaram minha compreensão sobre as relações de gênero no contexto escolar e me levaram a revisitar concepções, estratégias pedagógicas e formas de atuação profissional. Assim, esta pesquisa constituiu-se também como um percurso de formação e transformação, reafirmando meu compromisso com uma docência crítica, reflexiva e comprometida com a problematização das desigualdades, com a valorização das diferenças e com a construção de espaços educativos em que todas as crianças possam participar, se expressar e sentir-se respeitadas.

Como desdobramento desse percurso investigativo e pedagógico, a elaboração da cartilha educativa *EntreNós* constituiu uma das principais contribuições desta pesquisa. Construída a partir das experiências, narrativas, inquietações e aprendizagens produzidas pelas próprias crianças ao longo da intervenção coeducativa, a cartilha busca traduzir os conhecimentos construídos na pesquisa para uma linguagem acessível, sensível e próxima da realidade escolar. Mais do que um produto educacional complementar, trata-se da materialização de um processo coletivo de reflexão sobre gênero, respeito às diferenças e convivência democrática.

Ao transformar situações concretas vivenciadas nas aulas em possibilidades de diálogo e problematização, a cartilha amplia o alcance da investigação para além do contexto em que foi desenvolvida, oferecendo subsídios para que outros(as) professores(as) possam abordar essas temáticas em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, *EntreNós* representa não apenas a sistematização dos resultados desta pesquisa, mas também um convite à construção de experiências educativas mais equitativas, inclusivas e comprometidas com a valorização das diferenças.

Por fim, compreende-se que, embora os preconceitos e estigmas não tenham sido

completamente superados — o que seria inviável em um processo de curta duração —, eles foram, de maneira significativa, questionados e problematizados. Muitas ideias naturalizadas foram tensionadas, diversas vivências foram ressignificadas e novos modos de pensar e agir começaram a ser construídos. Nesse sentido, é possível afirmar que uma “sementinha” foi plantada.

A coeducação, portanto, apresenta-se como um caminho potente para romper com o ponto zero das desigualdades naturalizadas, inaugurando possibilidades de transformação no âmbito educacional. Trata-se de um processo contínuo, que exige intencionalidade, compromisso e sensibilidade, mas que pode dar início a uma verdadeira revolução no modo como ensinamos, aprendemos e nos relacionamos. Que essa semente, lançada neste estudo, possa continuar sendo cultivada, regada e multiplicada, contribuindo para a construção de uma educação mais justa, democrática e equitativa para todas as crianças.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. **Educação física escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015.

ASSIS, Amanda Dória de. “**As meninas são mais maduras**”, “**os meninos são infantis**”: **regulação de gênero no I ciclo e suas interfaces nas aulas de Educação Física**. 2021. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) — Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

AUAD, Daniela. Relações de gênero nas práticas escolares: o aprendizado da separação nas “misturas” no pátio. **Revista Ártemis**, João Pessoa, n. 2, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/37465052/Rela%C3%A7%C3%B5es_De_G%C3%AAnero_Nas_Pr%C3%A1ticas_Escolares_O_Aprendizado_Da_Separa%C3%A7%C3%A3o_Nas_Misturas_No_P%C3%A1tio_Resumo. Acesso em: 19 mar. 2026.

BARBOSA, Maria José Somerlate. Chorar, verbo transitivo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 11, p. 321-343, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634637>. Acesso em: 20 mar. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARREIRA, Júlia. Mulheres em cargos de liderança no esporte: rompendo o teto de vidro ou percorrendo o labirinto? **Movimento**, Porto Alegre, v. 27, e27080, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/118131/65845>. Acesso em: 16 mar. 2026.

BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação? *In*: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 11-20.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 8 ago. 2006.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF: Presidência da República, 1989.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

CALAZANS, Patricia. **Brincando de mindfulness: 50 exercícios para praticar a atenção plena com crianças**. São Paulo: Matrix, 2018.

CASTRO, Mayara Barreto de. O Centro de Referência LGBT Janaína Dutra enquanto instrumento de acolhimento da população LGBTQIAPN+ de Fortaleza/CE: entrevista com Alan Luz e Amanda Félix. **Cor LGBTQIA+**, Curitiba, v. 1, n. 9, p. 188-199, 2025. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/CORLGBTI/article/view/1963/2030>. Acesso em: 21 fev. 2026.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 463, de 31 de maio de 2017**. Dispõe sobre a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares das instituições de ensino do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. Fortaleza: CEE, 2017.

CEARÁ. **Decreto nº 32.188, de 20 de abril de 2017**. Institui o Plano Estadual de Enfrentamento à LGBTfobia no Estado do Ceará. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, 2017.

CEARÁ. **Lei nº 16.481, de 27 de dezembro de 2017**. Institui a Semana Janaína Dutra no Estado do Ceará. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, 2017.

CEARÁ. Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social. **Lei Maria da Penha**: estatísticas mensais. Fortaleza: SSPDS, 2026.

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. **O professor diante das relações de gênero na educação física escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORSINO, Luciano Nascimento; BARRETO, Samara Moura; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da. Educação física escolar e interseccionalidades: da coeducação ao antirracismo na experiência mimética com a juventude. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 46, e20240046, p. 1-9, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/rbce.46.e20240046>. Acesso em: 10 jan. 2026.

CORTES, Gisele Rocha. A categoria analítica gênero e movimentos feministas: diálogos na Ciência da Informação. **Revista Conhecimento em Ação**, v. 9, 2024, e64409. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rca/article/view/64409>. Acesso em: 23 jan. 2026.

DELFINI, Ana Cláudia; CAPO, Pedro; ALEXANDRINO, Tarsilla Noemi Bertoli. Gênero e identidade na pós-modernidade: considerações nascentes. **Revista Aracê**, v. 6, n. 3, p. 5628-5636, 2024. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/1261>. Acesso em: 22 jan. 2026.

DEVIDE, Fabiano Pries. **Coeducação e Educação Física Escolar**: reflexões introdutórias e sistematização de atividades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

DEVIDE, Fabiano Pries; ROCHA, Cristina Maria da; MOREIRA, Izabela dos Santos. **Coeducação e Educação Física escolar: uma ferramenta para abordar as relações de gênero**

nas práticas corporais. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 11, n. 2, 2020. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2420>. Acesso em: 20 mar. 2026.

DORNELLES, Priscila Gomes. Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 32, n. 87, p. 187-197, mai./ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/rmssCPQFnQ4ZGpFkkG9M4jx/?lang=pt>. Acesso em: 7 jun. 2024.

DOURADO, Isabella Katrinny Araújo; MEDEIROS, Ana Gabriela Alves; CRUZ, Marlon Messias Santana; SOUZA, Kayala Oliveira; REIS, Nadson Santana. O trato pedagógico sobre gênero nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental: uma revisão narrativa. In: SERPA, Paulo Roberto; MORAIS, Karine Helena (Org.). **Educação Física: fundamentos e práticas em pesquisa**. Guarujá-SP: Científica Digital, 2024. p. 78-96.

ESTRELA, Joana. **Menino, menina**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2021.

FERNANDES, Viviane Carvalho; RIBEIRO, Vândiner. Fragilidade feminina e força masculina: o currículo dos sexos em aulas de educação física. **Notandum**, n. 47, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/notandum.47.5>. Acesso em: 26 fev. 2026.

FERREIRA, Dirlene Almeida; SILVA, Maria Eleni Henrique da; TIMÓTEO, Ítala Almeida. Percepções estudiantis acerca da participação feminina em práticas esportivas nas aulas de Educação Física. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 28, p. e17274, 2024. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/percepcoes-estudiantis-acerca-da-participacao-feminina-em-praticas-esportivas-nas-aulas-de-educacao-fisica/>. Acesso em: 16 mar. 2026.

FERREIRA, Jaiara Rosa Cruz Scofield. As relações entre a Educação Física e a aplicação da Lei 10.639/03 no ambiente escolar: o obstáculo da intolerância religiosa. **Último Andar**, São Paulo, v. 27, n. 44, e60371, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ultimoandar/article/view/6037>. Acesso em: 17 mar. 2026.

FERREIRA, Maria Cristina. Adaptação e evidências de validade da Escala de Experiências Sexistas Benevolentes. **Temas em Psicologia**, v. 12, n. 21, p. 119-126, 2004. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2004000200004&script=sci_abstract. Acesso em: 26 fev. 2026.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza** (DCRFor): incluir, educar e transformar. Fortaleza: SME/FGV, 2024.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Retrato dos feminicídios no Brasil: nota técnica especial do Dia Internacional da Mulher 2026**. São Paulo: FBSP, 2026. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2026/03/nota-tecnica-dia-mulher-2026.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2026.

GLICK, Peter; FISKE, Susan Tufts. The ambivalent sexism inventory: differentiating hostile and benevolent sexism. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 70, n. 3, p. 491-512, 1996. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232548173_The_Ambivalent_Sexism_Inventory_Differentiating_Hostile_and_Benevolent_Sexism. Acesso em: 26 fev. 2026.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Jogos Olímpicos: a generificação de corpos performantes. **Revista USP**, São Paulo, n. 108, p. 29-38, jan./fev./mar. 2016. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/118235/115761>. Acesso em: 11 mar. 2026.

GOMES, Nathalia Chaves; MORENO, Marcia Orlando; ALTMANN, Helena. As relações de gênero no Ensino Fundamental I: Uma análise da produção acadêmica em Educação Física. **Conexões**, Campinas, v. 10, n. 3, p. 142-171, set./dez. 2012.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Observatório 2025: mortes violentas de LGBT+ no Brasil – uma vida interrompida a cada 34 horas**. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2025. Disponível em: <https://grupogaydabahia.com.br/257-mortes-violentas-237homicidios-e-20-suicidios/>. Acesso em: 9 mar. 2026.

HEINE, Gabriela Massarra Santos. **Fluxos e entre fluxos: metamorfoses de um corpo**. 2018. 99 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. Tradução de Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

IBOPE REPUCOM. **Women and Sports 2025: os hábitos e a relação do universo feminino com o mundo esportivo**. São Paulo: IBOPE Repucom, 2025. Disponível em: <https://www.iboperepucom.com.br/estudos/WOMEN-AND-SPORTS-2025/>. Acesso em: 20 mar. 2026.

INSTITUTO MARIA DA PENHA. **Quem é Maria da Penha**. Fortaleza, 2023. Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/quem-e-maria-da-penha.html>. Acesso em: 11 mar. 2026.

JESUS, Mauro Louzada de; DEVIDE, Fabiano Pries. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 123-140, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277071026_Educacao_fisica_escolar_co-educacao_e_genero_mapeando_representacoes_de_discentes. Acesso em: 5 out. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & realidade**. Porto Alegre. v. 20, n. 2, p. 100-132, jul./dez. 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MARQUES, Marcelo. Jogos cooperativos na educação física escolar: possibilidades para uma educação que respeita as diversidades humanas. **Revista Terceiro Incluído**, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 51-62, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teri/article/view/23289/13691>. Acesso em: 20 mar. 2026.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. *In*: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de (org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 25-48. *E-book*. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8fcfr>. Acesso em: 29 mai. 2024.

MEDEIROS, Tatiana Roberta; ROSA, Marcelo Victor da; CASTRO, Jeimis Nogueira de. As hierarquias de gênero no ensino da Educação Física: a prática pedagógica nos olhares de alunos/as e professores/as do Ensino Fundamental II. **Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 10, n. 2, p. 213-242, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/14911/10032>. Acesso em: 12 mar. 2026.

MELO, Carla de Souza. **De menina ou de menino?** Tramandaí: SVB Edição e Arte, 2017.

MENDES, Alane Martins Mendes. Representações discentes sobre a construção de gênero: a escola enquanto espaço de reflexão, formação e ressignificação. *In*: RIOS, Pedro Paulo Souza Rios (org.). **Gênero e sexualidade na educação: reflexões acerca do fazer pedagógico**. Curitiba: Editora CRV, 2021. p. 115-125.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, Matheus Ferreira de; CHAVEIRO, Maylla Monnik Rodrigues de Sousa. Masculinidades hegemônicas e violência contra mulheres nas mídias: críticas ao movimento RedPill. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 11, n. 3, 2024. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/9306?>. Acesso em: 9 mar. 2026.

MOREIRA, Tatiane dos Santos; MOREIRA, Tatiana dos Santos. Violência contra a mulher na percepção juvenil em um colégio estadual do território de identidade portal do sertão. *In*: RIOS, Pedro Paulo Souza Rios (org.). **Gênero e sexualidade na educação: reflexões acerca do fazer pedagógico**. Curitiba: Editora CRV, 2021. p. 145-162.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br). **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2024** [livro eletrônico]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2025. Disponível em: https://www.cg.org.br/media/docs/publicacoes/2/20250512154312/tic_kids_online_2024_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 9 mar. 2026.

OLIMPIA, Taynã. Passinho do Jamal: conheça dança que viralizou e conquistou Ivete Sangalo, João Gomes e outros famosos. Supervisão de Bruno Marinho. **G1**, 10 jan. 2026. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/peernambuco/noticia/2026/01/10/passinho-do-jamal-conheca-danca-que-viralizou-e-conquistou-ivete-sangalo-joao-gomes-e-outros-famosos-video.ghtml>. Acesso em: 11 mar. 2026.

OLIVEIRA, Flavio; MACEDO, Romário; SILVA, Adson. Fatores associados à participação das alunas nas aulas de Educação Física: uma questão de gênero? **Revista Acta Brasileira do Movimento Humano**, v. 4, n. 5, p. 73-86, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/actabrasileira/article/view/3081/227>. Acesso em: 17 mar. 2026.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de; DAOLIO, Jocimar. Na “periferia” da quadra: educação física, cultura e sociabilidade na escola. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 237-254, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642467>. Acesso em: 12 mar. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

PASCOE, Catherine J. **Dude, you’re a fag**: masculinity and sexuality in high school. Berkeley; Los Angeles; London: University of California Press, 2007.

PELLIM, Tiago; DINIZ, Irla Karla dos Santos; IVANHA, Gabriele Soares. A construção discursiva do corpo feminino na mídia esportiva: as Olimpíadas 2016. **INTERthesis: Revista Internacional Interdisciplinar**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 128-144, set./dez. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329259788_A_construcao_discursiva_do_corpo_feminino_na_midia_esportiva_as_Olimpiadas_2016. Acesso em: 10 mar. 2026.

PEREIRA, Ana Paula; FERREIRA, Heidi Jancer. Relações de gênero na marginalização dos corpos nas aulas de educação física: um processo coletivo de enfrentamento com estudantes do ensino médio. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 9, n. 1, p. e2428, 2024. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisaescolar/article/view/4201>. Acesso em: 5 mar. 2026.

PESSOA, Amabyly Paulina Carvalho; SILVA, Ana Vitória Batista da. Adultização e sexualização infantil: relações de gênero, classe e raça. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 1-16, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/16520/13750>. Acesso em: 10 mar. 2026.

PINHEIRO, Leandro Rogério. Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0041>. Acesso em: 30 ago. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, Janeslei Pereira Vaz de; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Fogiatto. Método de análise de conteúdo de Bardin na pesquisa educacional em ciência, tecnologia e sociedade. **Revista Aracê**, v. 7, n. 3, p. 13849-13861, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3983>. Acesso em: 21 fev. 2026.

RESENDE, Augusto César Leite de. Racismo recreativo, liberdade de expressão e fraternidade: algumas aproximações. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 1-31, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/L89SMK9dPzkr75RVPKWt6qL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2026.

ROSANELI, Caroline Filla; ROCHA, Renata Cristina Alves; SANCHES, Mario Antonio. Violência sexual contra crianças e adolescentes: uma análise de fontes públicas brasileiras. **Holos**, Natal, v. 6, n. 41, p. 1-23, 2025. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/16084/4740>. Acesso em: 10 mar. 2026.

SANTOS, Carla Aparecida dos. **Garotas indisciplinadas**: um estudo sobre gênero e indisciplinada na escola. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, Maria Alcione dos. A percepção de gênero na escola: discursos e memórias na construção das identidades discentes na sala de aula. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 10., 2024. Campina Grande. **Anais do X Congresso Nacional de Educação**: Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/110372>. Acesso em: 27 fev. 2026.

SANTOS, Martínova Filippin dos; MATOS, Janira Morelli; SOUZA, Adriana Perpetua Beckhauser; NAZÁRIO, Roseli. Contributos da etnografia nas pesquisas sobre formação de professoras e professores da educação infantil. **Sensos-E**, Porto, v. 12, n. 2, p. 29-40, 2025. Disponível em: <https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/5933/3608>. Acesso em: 23 jan. 2026.

SANTOS, Tarcyanie Cajueiro; MATTOS, Georgia de; LOPES, Felipe Tavares Paes; MARCELLO, Murilo Aranha Guimarães. Gênero feminino, corpo e sexualidade no esporte: os uniformes das atletas nas Olimpíadas de Tóquio. **Mídia e Cotidiano**, Niterói, v. 18, n. 1, p. 236-251, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/57098/35985>. Acesso em: 10 mar. 2026.

SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão. A prática etnográfica na pesquisa educacional: apontamentos primordiais da relação entre educação e antropologia. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 20, n. 44, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2355>. Acesso em: 23 jan. 2026.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**. Porto Alegre. v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA NETO, Cláudio Marques da; CARVALHO, Marília Pinto de. Indisciplina na sala de aula e suas nuances de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, e09546, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9546>. Acesso em: 10 jan. 2026.

SILVA, Ana Carolina Weselovski da; HENNIGEN, Inês. Misoginia online: a red pill no ambiente virtual brasileiro. **Feminismos**, Salvador, v. 12, n. 1, e12124009, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/57028/32323>. Acesso em: 9 mar. 2026.

SILVA, Anderson Vicente; SILVA, Kalina Vanderlei. Etnografia na educação: contribuições metodológicas na compreensão da realidade educacional. **Revista Eletrônica Interações Sociais**, Rio Grande, v. 5, n. 2, p. 64-78, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/reis.v5i2.13732>. Acesso em: 23 jan. 2026.

SILVA, Brunna Alves da; OLIVEIRA, Camila Rezende de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; GUELLI, Kelma Gomes Mendonça; CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves. Etnografia: uma perspectiva metodológica qualitativa no âmbito da educação. **Cadernos da Fucamp**, v. 28, p. 121-130, 2024. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/issue/view/214>. Acesso em: 30 mai. 2024.

SILVA, Ester Francisco; NASCIMENTO, Deise F. do. O papel da escola no combate à violência doméstica sob a ótica do serviço de proteção social a crianças e adolescentes vítimas de violência. **Revista Simetria**, São Paulo, v. 1, n. 15, 2021. Disponível em: <https://revista.tcm.sp.gov.br/simetria/article/view/15/10>. Acesso em: 20 mar. 2026.

SILVA, Jarlson Carneiro Amorim da; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira; FERNANDES, Bertyza Carvalho de Falcão. Preconceitos no esporte escolar: um contexto de discursos heteronormativos e homossexualidade. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 35, n. 2, p. 305-320, 2021. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rbefe/article/view/189680>. Acesso em: 26 fev. 2026.

SILVA, Paulo Severino da. **Menino não dança e menina não luta**: reflexões sobre a participação nas atividades da educação física escolar. Curitiba: Appris, 2020.

SOUSA, Marluci Michele de; COFFANI, Marcia Cristina Rodrigues da Silva. Corpo, educação e gênero: tematizações possíveis nas aulas de educação física no ensino fundamental. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, Campo Grande, v. 12, n. 30, p. 51-67, jan./mar. 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/20671/15035>. Acesso em: 22 jan. 2026.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. Educação física escolar e a questão de gênero. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares. **Desafios da educação física escolar**: temas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 149-163. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381384>. Acesso em: 24 nov. 2024.

SOUZA, Bruno Macedo; SANTOS, Kênia Souza dos. Meninas na Educação Física escolar: uma análise das causas e reflexões sobre seus impactos. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 36, n. 71, p. e18, 2026. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/18603/13651>. Acesso em: 12 mar. 2026.

SOUZA, Talita Menezes de; ROCHA, Rafael Ale. Brasil-periferia: a década de 1980 e a marginalização do movimento Hip-Hop. **Métis: História & Cultura**, v. 19, n. 38, 2020. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9994>. Acesso em: 17 mar. 2026.

SPORTS-2025-2.pdf. Acesso em: 16 mar. 2026.

TELES, Layanny Scarlett Araújo. **EntreNós: uma cartilha sobre equidade de gênero e outras coisinhas**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2026. Produto educacional vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF).

TIMÓTEO, Ítala Almeida. **As questões de gênero na educação física escolar e a prática pedagógica de professores e professoras do município de Maracanaú-CE**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 163-170, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328915001249?via%3Dihub>. Acesso em: 19 mar. 2026.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Práticas corporais e relações de gênero: meninas e meninos juntos ou separados? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL, 2., 2011, Maringá. **Anais do II Simpósio Internacional de Educação Sexual - Gênero, direitos e diversidade sexual: trajetórias escolares**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: <https://eventos.idvn.com.br/sies2017/trabalhos/1031/praticas-corporais-e-relaaes-de-ganero-meninas-e-meninos-juntos-ou-separados>. Acesso em: 19 mar. 2026.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Uma a cada cinco crianças e adolescentes no Brasil sofreu violência sexual facilitada pela tecnologia em um ano, revela estudo**. Brasília, 2026. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/uma-cada-cinco-criancas-e-adolescentes-no-brasil-sofreu-violencia-sexual-facilitada-pela-tecnologia-em-um-ano>. Acesso em: 10 mar. 2026.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, v. 41, e49377, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/49377>. Acesso em: 21 fev. 2026.

VIANNA, Cláudia. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual: breve história de lutas, danos e resistências**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

VIEIRA, Gabriel de Moraes. **A objetificação da mulher no jornalismo esportivo**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação – Habilitação em Jornalismo) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

WENETZ, Ileana. **Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

WENETZ, Ileana. **Presentes na escola e ausentes na rua: brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade**. 2012. Tese (Doutorado em Ciências do

Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo; MEYER, Dagmar Estermann. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 117-128, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/pMHvx4cGnsmts8GGfVZpWjf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2026.

APÊNDICE A – UNIDADE DIDÁTICA

SEMANA 1	
TEMA	
Normas de Gênero	
OBJETIVO	
Introduzir conceitos básicos sobre gênero e explorar a importância da equidade e do respeito nas atividades físicas.	
TEMPO DE INTERVENÇÃO	ESPAÇO
2 horas/aulas	Pátio ou campinho.
RECURSOS MATERIAIS	
Bolas, cones, bastões, cordas, papel e lápis para registro em atividades	
1º MOMENTO – AQUECIMENTO (10 minutos)	
Atividades lúdicas de aquecimento que incentivem a cooperação entre as crianças.	
2º MOMENTO – DISCUSSÃO (20 minutos)	
Leitura do livro “De menina ou de menino?”.	
Explicação sobre o que é gênero, sobre os normas de gênero na sociedade e a construção social de gênero desde a infância, destacando a diversidade de interesses e habilidades entre meninos e meninas.	
Conversa sobre como todos e todas devem ter oportunidades iguais nas atividades físicas, independentemente do gênero.	
3º MOMENTO – ATIVIDADE PRÁTICA (50 minutos)	
Jogos cooperativos que não enfatizem tanto diferenças de gênero, como corridas de revezamento, jogos de queimada modificada, desafio de pular corda, estafetas, bolinha no alvo, etc.	
Incentivo à participação de todos(as) os(as) estudantes de maneira inclusiva.	
4º MOMENTO – RODA DE CONVERSA (20 minutos)	
Discussão em grupo sobre como se sentiram durante os jogos e se perceberam alguma diferença de tratamento baseada em gênero.	
Permitir que as crianças expressem tudo que aprenderam durante a aula, o que sentiram durante as atividades, o que concordam ou que discordam. Orientar que esse momento seja livre de julgamentos e que todos(as) respeitem o que for manifestado.	
5º MOMENTO – ENCERRAMENTO (20 minutos)	
Tarefa de classe: desenhar uma cena de jogo onde meninos e meninas jogam juntos de forma amigável.	
Recapitulação dos conceitos discutidos.	
AVALIAÇÃO	
Participação, envolvimento, verbalização e realização da tarefa.	
COMPLEMENTO	
Livro: De menina ou de menino? – Autora: Carla de Souza Melo – Editora: SVB edição e arte. ISBN: 978-85-8177-050-5.	

SEMANA 2	
TEMA	
Desafiando Gênero nas Práticas Corporais	
OBJETIVO	
Promover atividades esportivas que desafiam estereótipos de gênero, destacando a diversidade de habilidades e interesses.	
TEMPO DE INTERVENÇÃO	ESPAÇO
2 horas/aulas	Pátio ou campinho.
RECURSOS MATERIAIS	
Bolas de futebol e de vôlei, kit de boliche, kit de badminton, kit de golfe adaptado, papel e lápis para atividades escritas.	
1º MOMENTO – DISCUSSÃO (15 minutos)	
Revisão dos conceitos de gênero discutidos anteriormente. Exemplos de esportes praticados por meninos e meninas e discussão sobre como todos(as) podem se interessar e se destacar em diferentes modalidades esportivas.	
2º MOMENTO – AQUECIMENTO (10 minutos)	
Atividades de movimento livre e dinâmico para preparar as crianças.	
3º MOMENTO – ATIVIDADE PRÁTICA (50 minutos)	
Rotatividade em estações de atividades esportivas variadas, onde toda a turma tem a oportunidade de experimentar diferentes esportes (futebol, vôlei, golfe, badminton e boliche). Ênfase na cooperação e no apoio entre os(as) participantes, independentemente do gênero.	
4º MOMENTO – RODA DE CONVERSA (20 minutos)	
Discussão em grupo sobre quais esportes cada estudante mais gostou e por quê. Reflexão sobre como as habilidades esportivas não dependem do gênero, mas do interesse e da prática. Permitir que as crianças expressem tudo que aprenderam durante a aula, o que sentiram durante as atividades, o que concordam ou que discordam. Orientar que esse momento seja livre de julgamentos e que todos(as) respeitem o que for manifestado.	
5º MOMENTO – ENCERRAMENTO (25 minutos)	
Tarefa de classe: escrever sobre um esporte que gostaria de aprender mais e por que ele é importante para você. Recapitulação dos aprendizados.	
AVALIAÇÃO	
Participação, envolvimento, verbalização, realização de tarefa.	

SEMANA 3	
TEMA	
Movimento e expressão corporal	
OBJETIVO	
Explorar como o movimento corporal pode ser uma forma de expressão pessoal e criativa, sem limitações de gênero	
TEMPO DE INTERVENÇÃO	ESPAÇO
2 horas/aulas	Pátio e sala de aula.
RECURSOS MATERIAIS	
Músicas variadas, caixa de som, vendas, papel madeira (mural), <i>post-it</i> e canetas coloridas.	
1º MOMENTO – AQUECIMENTO (10 minutos)	
Atividades de dança livre ao som de músicas variadas. Em caso de bloqueio por parte das crianças, utilizar vendas nesse primeiro momento para facilitar a expressão corporal sem medo de julgamentos.	
2º MOMENTO – DISCUSSÃO (20 minutos)	
Conversa sobre como o movimento corporal pode expressar emoções e sentimentos, independentemente do gênero. Exemplos de danças tradicionalmente associadas a meninos e meninas, e como essas barreiras podem ser quebradas.	
3º MOMENTO – ATIVIDADE PRÁTICA (50 minutos)	
Exploração de diferentes formas de movimento e expressão corporal através de jogos e improvisações (brincadeira do espelho – imitação, brincadeira do telefone-sem-fio corporal – poses e movimentos, desafio de memorização de passos de dança – você faz isso, eu faço isso, etc.). Encorajamento à experimentação livre e à criatividade.	
4º MOMENTO – RODA DE CONVERSA (20 minutos)	
Discussão em grupo sobre as diferentes maneiras que cada aluno(a) encontrou para se expressar durante as atividades. Reflexão sobre como o movimento corporal pode ser uma forma de liberdade e autoexpressão. Permitir que as crianças expressem tudo que aprenderam durante a aula, o que sentiram durante as atividades, o que concordam ou que discordam. Orientar que esse momento seja livre de julgamentos e que todos(as) respeitem o que for manifestado.	
5º MOMENTO – ENCERRAMENTO (20 minutos)	
Tarefa de classe: escolher uma palavra ou frase que represente algo importante aprendido na aula e escrever em um <i>post-it</i> para adicionar ao mural na sala de aula. Recapitulação dos conceitos discutidos.	
AVALIAÇÃO	
Participação, envolvimento, verbalização, colaboração no mural.	

SEMANA 4	
TEMA	
Arte corporal e representação de gênero	
OBJETIVO	
Explorar como a expressão artística corporal pode ser uma forma de desafiar estereótipos de gênero e promover a criatividade.	
TEMPO DE INTERVENÇÃO	ESPAÇO
2 horas/aulas	Pátio e sala de aula.
RECURSOS MATERIAIS	
Músicas variadas, caixa de som, materiais artísticos (papéis, lápis de cor, tintas, etc.)	
1º MOMENTO – AQUECIMENTO (10 minutos)	
Dança historiada para movimentar e aquecer o corpo ludicamente.	
2º MOMENTO – DISCUSSÃO (15 minutos)	
Conversa sobre diferentes formas de arte corporal, como dança, teatro físico, expressão facial, entre outros.	
Reflexão sobre como a arte pode desafiar e mudar percepções de gênero.	
3º MOMENTO – ATIVIDADE PRÁTICA (50 minutos)	
Dinâmica do sorriso-gargalhada (pedir para a turma forçar a gargalhada até sentir-se gargalhando de verdade).	
Encenar diferentes emoções a partir de cenários sugeridos pelo(a) docente, como festa surpresa, velório, vitória de um jogo, nota baixa na prova, etc.	
Oficina de expressão artística corporal, onde as crianças criam pequenas performances ou cenas que desafiem estereótipos de gênero.	
Encorajamento à criatividade e à colaboração entre os(as) participantes. Apresentação das criações artísticas da turma.	
4º MOMENTO – RODA DE CONVERSA (20 minutos)	
Discussão coletiva sobre como a arte pode ser uma ferramenta poderosa para promover a equidade de gênero.	
Permitir que as crianças expressem tudo que aprenderam durante a aula, o que sentiram durante as atividades, o que concordam ou que discordam. Orientar que esse momento seja livre de julgamentos e que todos(as) respeitem o que for manifestado.	
5º MOMENTO – ENCERRAMENTO (25 minutos)	
Tarefa de classe: criar um desenho ou escrever um pequeno texto sobre o que aprenderam na aula sobre arte corporal e gênero.	
Recapitulação dos principais pontos discutidos.	
AVALIAÇÃO	
Participação, envolvimento, verbalização, realização de tarefa.	

SEMANA 5	
TEMA	
Jogos e brincadeiras tradicionais	
OBJETIVO	
Promover a participação coletiva em jogos e brincadeiras tradicionais, incentivando a cooperação e o respeito entre as crianças.	
TEMPO DE INTERVENÇÃO	ESPAÇO
2 horas/aulas	Campinho e sala de aula.
RECURSOS MATERIAIS	
Bambolês, cones, pratinhos chinês, papel e lápis.	
1º MOMENTO – AQUECIMENTO (10 minutos)	
Brincadeira que promova interação entre alunos(as) – coelho na toca utilizando bambolês.	
2º MOMENTO – DISCUSSÃO (20 minutos)	
Conversa sobre a importância de jogos e brincadeiras na formação das relações sociais e como eles podem ser inclusivos para todos(as).	
3º MOMENTO – ATIVIDADE PRÁTICA (50 minutos)	
Rodízio entre diferentes jogos e brincadeiras tradicionais (como pega-pega, bandeirinha, pique-cola e jogo da velha gigante), onde todas as crianças participem coletivamente. Foco na diversão e no respeito mútuo durante as atividades.	
4º MOMENTO – RODA DE CONVERSA (20 minutos)	
Discussão em grupo sobre as experiências durante os jogos e brincadeiras. Reflexão sobre como as atividades recreativas podem promover a equidade de gênero. Permitir que as crianças expressem tudo que aprenderam durante a aula, o que sentiram durante as atividades, o que concordam ou que discordam. Orientar que esse momento seja livre de julgamentos e que todos(as) respeitem o que for manifestado.	
5º MOMENTO – ENCERRAMENTO (20 minutos)	
Tarefa de classe: em grupo, criar uma nova regra para um jogo ou brincadeira tradicional que o torne mais inclusivo para todos os gêneros e produzir um texto explicativo de como jogar/brincar com essa nova regra. Recapitulação dos aprendizados.	
AVALIAÇÃO	
Participação, envolvimento, verbalização, realização da tarefa.	

SEMANA 6	
TEMA	
Ioga e <i>mindfulness</i> explorando a autoaceitação	
OBJETIVO	
Introduzir práticas de ioga e <i>mindfulness</i> como formas de autoconhecimento e aceitação pessoal, independentemente de gênero.	
TEMPO DE INTERVENÇÃO	ESPAÇO
2 horas/aulas	Pátio e sala de aula.
RECURSOS MATERIAIS	
Tapetes, tatames ou colchonetes, música relaxante, papel e lápis.	
1º MOMENTO – DISCUSSÃO (20 minutos)	
Conversa sobre os benefícios da ioga e do <i>mindfulness</i> para a saúde mental e física. Reflexão sobre como essas práticas podem ajudar na aceitação de si mesmo e de outras pessoas, independentemente de gênero.	
2º MOMENTO – AQUECIMENTO (10 minutos)	
Exercícios suaves de respiração e alongamento para preparar o corpo.	
3º MOMENTO – ATIVIDADE PRÁTICA (50 minutos)	
Prática guiada de ioga, com ênfase em posturas simples e acessíveis a todos e todas. Introdução à prática de <i>mindfulness</i> , como foco na respiração e na atenção plena.	
4º MOMENTO – RODA DE CONVERSA (20 minutos)	
Discussão em grupo sobre como se sentiram durante a prática de ioga e <i>mindfulness</i> . Reflexão sobre como essas práticas podem ajudar na promoção de um ambiente de respeito e equidade. Permitir que as crianças expressem tudo que aprenderam durante a aula, o que sentiram durante as atividades, o que concordam ou que discordam. Orientar que esse momento seja livre de julgamentos e que todos(as) respeitem o que for manifestado.	
5º MOMENTO – ENCERRAMENTO (20 minutos)	
Tarefa de classe: escolher um dos exercícios executados e registrar brevemente como se sentiram durante a realização dele, se possível registrar em desenho também. Recapitulação dos principais pontos discutidos.	
AVALIAÇÃO	
Participação, envolvimento, verbalização, realização da tarefa.	
COMPLEMENTO	
Livro: Brincando de mindfulness – Autora: Patrícia Calazans – Editora: Matrix – ISBN: 978-85-8230-463-1.	

SEMANA 7	
TEMA	
Dança e expressão corporal sem barreiras de gênero	
OBJETIVO	
Explorar a dança como forma de expressão corporal que transcende estereótipos de gênero, promovendo a liberdade e a criatividade.	
TEMPO DE INTERVENÇÃO	ESPAÇO
2 horas/aulas	Pátio e sala de aula.
RECURSOS MATERIAIS	
Músicas variadas, caixa de som, papel madeira (mural), papel sulfite, revistas e livros velhos, imagens de danças, dançarinos e dançarinas impressas, tesouras, cola, lápis e canetas coloridas.	
1º MOMENTO – AQUECIMENTO (10 minutos)	
Dança livre ao som de músicas variadas para aquecer o corpo e despertar a criatividade.	
2º MOMENTO – DISCUSSÃO (15 minutos)	
Conversa sobre diferentes estilos de dança e como a dança pode ser uma forma de expressar emoções e identidade, independentemente do gênero. Exemplos em imagens impressas de danças tradicionalmente associadas a meninos e meninas, e como essas fronteiras podem ser desafiadas.	
3º MOMENTO – ATIVIDADE PRÁTICA (50 minutos)	
Oficina de dança onde os alunos experimentam diferentes estilos de dança (como hip-hop, ballet, dança contemporânea, etc.). Encorajamento à criação de movimentos em grupo e à colaboração entre os(as) participantes. Apresentação dos movimentos criados pelos grupos.	
4º MOMENTO – RODA DE CONVERSA (20 minutos)	
Discussão em grupo sobre como a dança pode ser uma forma poderosa de expressão pessoal e de promoção da equidade de gênero. Permitir que as crianças expressem tudo que aprenderam durante a aula, o que sentiram durante as atividades, o que concordam ou que discordam. Orientar que esse momento seja livre de julgamentos e que todos(as) respeitem o que for manifestado.	
5º MOMENTO – ENCERRAMENTO (25 minutos)	
Tarefa de classe: construção de um mural coletivo sobre as danças, incluindo as vivências e aprendizados do dia. Recapitulação dos aprendizados.	
AVALIAÇÃO	
Participação, envolvimento, verbalização, realização da tarefa.	

SEMANA 8	
TEMA	
Respeito às diversidades	
OBJETIVO	
Refletir sobre a importância do respeito às diversidades de gênero e promover a conscientização sobre a busca por equidade na sociedade em geral.	
TEMPO DE INTERVENÇÃO	ESPAÇO
2 horas/aulas	Sala de aula.
RECURSOS MATERIAIS	
Recursos audiovisuais (notebook e projetor para aula expositiva), cartolinas e canetas coloridas.	
1º MOMENTO – INTRODUÇÃO (10 minutos)	
Revisão dos temas abordados ao longo da sequência didática sobre gênero na Educação Física. Discussão sobre como as práticas corporais podem ser inclusivas e respeitosas com as diversidades de gênero. Leitura do livro “Menino, menina”.	
2º MOMENTO – DISCUSSÃO (30 minutos)	
Debate sobre as desigualdades de gênero presentes na sociedade, como diferenças salariais, representatividade política, estereótipos culturais, entre outros. Exploração de exemplos históricos e contemporâneos de movimentos pela equidade de gênero.	
3º MOMENTO – ATIVIDADE PRÁTICA (50 minutos)	
Dinâmica de grupo onde a turma é dividida em quatro equipes para discutir e apresentar propostas de ações que promovam o respeito às diversidades de gênero e combatam as desigualdades na escola e na comunidade. Cada equipe deve escolher um tema específico (por exemplo: igualdade salarial, equidade nas práticas corporais, representatividade na mídia, respeito às identidades e expressões etc.) para focar na discussão. Apresentação breve das propostas elaboradas por cada equipe.	
4º MOMENTO – RODA DE CONVERSA (20 minutos)	
Discussão em grupo sobre como os alunos podem contribuir individualmente para promover uma sociedade mais justa e equitativa em relação ao gênero. Permitir que as crianças expressem tudo que aprenderam durante a aula, o que sentiram durante as atividades, o que concordam ou que discordam. Orientar que esse momento seja livre de julgamentos e que todos(as) respeitem o que for manifestado.	
5º MOMENTO – ENCERRAMENTO (25 minutos)	
Recapitulação dos principais pontos discutidos ao longo da sequência didática. Reforço da importância do respeito às diversidades e da busca por equidade na sociedade como um todo.	
AValiação	
Participação, envolvimento, verbalização, realização de apresentação.	
COMPLEMENTO	
Livro: Menino, menina – Autora: Joana Estrela – Editora: Pequena Zahar. ISBN: 978-65-88407-07-3.	

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO
1. Espaço da escola (sala de aula, pátio, campinho, etc.).
2. Momento escolar (chegada, intervalo de aula, recreio, saída, etc.).
3. Participantes do momento (quantas crianças, quais gêneros, etc.).
4. Ponto de observação (distante da pesquisadora, próximo à pesquisadora mas sem participação da mesma, próximo e com participação da pesquisadora).
5. Assunto principal.
6. Relações dos assuntos com os acontecimentos das aulas de Educação Física.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL – PROEF	
---	---	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) Responsáveis legais por participantes menores de idade

Título da pesquisa: Perspectivas discentes sobre as relações de gênero a partir de uma proposta de intervenção pedagógica coeducativa na Educação Física Escolar

Pesquisadora responsável: Layanny Scarlett Araújo Teles
 Professora de Educação Física – SME/PMF
 Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF/UFC

Orientador: Prof. Dr. Luciano Nascimento Corsino

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a autorizar a participação do(a) estudante sob sua responsabilidade em uma pesquisa acadêmica vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UFC), desenvolvida em uma escola da rede pública municipal de Fortaleza. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido atende às exigências da Resolução CNS nº 466/2012, que trata das pesquisas envolvendo seres humanos.

O objetivo geral da pesquisa é analisar as perspectivas discentes sobre as relações de gênero a partir da implementação de uma proposta de intervenção pedagógica coeducativa nas aulas de Educação Física Escolar. De forma específica, busca-se compreender como meninos e meninas percebem as relações de gênero na escola e nas aulas de Educação Física, bem como identificar possíveis contribuições de práticas pedagógicas coeducativas para a promoção da igualdade, do respeito e da inclusão.

O(a) estudante foi convidado(a) a participar por ser aluno(a) do 5º ano do Ensino Fundamental, faixa etária considerada pertinente para dialogar, expressar percepções e vivenciar práticas corporais relacionadas à temática da pesquisa.

A participação do(a) estudante ocorrerá durante as aulas regulares de Educação Física, ao longo de aproximadamente oito semanas, por meio da aplicação de uma unidade didática coeducativa. Durante esse período, poderão ser realizadas observações das aulas e interações escolares, vivências de práticas corporais, como jogos, brincadeiras, danças e expressões corporais, rodas de conversa, além de produções simples, como desenhos, registros escritos e falas espontâneas. Todas as atividades ocorrerão no horário regular das aulas, sem atividades extras ou deslocamentos fora da escola.

A pesquisa não envolve riscos físicos. Entretanto, podem ocorrer desconfortos emocionais leves, como timidez, insegurança ou constrangimento ao expressar opiniões pessoais durante conversas ou atividades coletivas. Caso isso ocorra, o(a) estudante poderá optar por não responder, interromper sua participação na atividade ou se retirar do momento, sem qualquer prejuízo.

Embora não haja benefícios diretos imediatos ao(à) participante, a pesquisa poderá contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas da Educação Física Escolar, promover atitudes de respeito, cooperação e equidade entre meninos e meninas e, assim, a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

Layanny Scarlett Araújo Teles
 Professora de Educação Física – SME/PMF
 Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF/UFC

E-mail: _____

Contato: _____

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL – PROEF	
---	--	---

A participação do(a) estudante é totalmente voluntária. O(a) responsável legal poderá retirar o consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificativa e sem qualquer prejuízo pedagógico, acadêmico ou institucional ao(a) estudante. Caso não haja consentimento ou, mesmo com consentimento, o(a) estudante não deseje participar, ele(a) continuará frequentando normalmente as aulas, apenas não tendo seus dados utilizados para fins de pesquisa.

A identidade do(a) estudante será preservada em todas as etapas da pesquisa. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins científicos e acadêmicos, garantindo anonimato e confidencialidade, conforme a Resolução CNS nº 466/2012.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, o(a) responsável poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável. Para esclarecimentos, denúncias ou informações sobre os aspectos éticos da pesquisa, o(a) senhor(a) poderá contatar o **Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Walter Cantídio (CEP/HUWC)**: Rua Coronel Nunes de Melo, 1142 – Rodolfo Teófilo – Fortaleza/CE, Telefone: (85) 99267-4630, E-mail: cephuwc@huwc.ufc.br.

Declaro que fui devidamente esclarecido(a) sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa. Tive a oportunidade de fazer perguntas e obtive respostas satisfatórias. Autorizo, de forma livre e esclarecida, a participação do(a) estudante sob minha responsabilidade.

Nome do(a) responsável legal: _____

Nome do(a) estudante: _____

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do(a) responsável legal

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Layanny Scarlett Araújo Teles

Professora de Educação Física – SME/PMF

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF/UFC

E-mail: _____

Contato: _____

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL – PROEF	
---	---	---

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) Para crianças participantes da pesquisa

Título da pesquisa: Perspectivas discentes sobre as relações de gênero a partir de uma proposta de intervenção pedagógica coeducativa na Educação Física Escolar

Pesquisadora responsável: Layanny Scarlett Araújo Teles

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que será realizada nas aulas de Educação Física da sua escola. Antes de decidir, é importante que você entenda o que vai acontecer. Se não quiser participar, não tem problema nenhum.

Essa pesquisa quer entender o que os alunos e as alunas pensam sobre como meninos e meninas participam das aulas de Educação Física. A ideia é ajudar a melhorar as aulas, deixando-as mais justas, respeitosas e com igualdade para todos.

Se você aceitar participar, você vai continuar participando normalmente das aulas de Educação Física. Em algumas aulas, serão feitas atividades diferentes, como jogos, brincadeiras, danças e conversas em grupo. Você poderá fazer desenhos, falar o que pensa ou escrever pequenas frases. Tudo acontecerá no horário normal da aula.

Você não vai se machucar. Em alguns momentos, pode se sentir tímido(a) ou com vergonha de falar. Se isso acontecer, você pode ficar em silêncio, não responder ou pedir para sair da atividade. Essa pesquisa pode ajudar a melhorar as aulas de Educação Física e ajudar meninos e meninas a se respeitarem mais na escola.

Participar é sua escolha. Você não precisa pagar nada e não vai ganhar dinheiro por participar. Você pode desistir quando quiser. Ninguém vai brigar com você se não quiser participar. Seu nome não vai aparecer em nenhum trabalho. Tudo o que você falar ou fizer será guardado em segredo. Seu nome não será divulgado. Você tem o direito de receber uma cópia deste termo, e receberá, para ler sempre que quiser ou mostrar para sua família.

Se tiver alguma dúvida, você pode conversar com a professora. Se quiser falar com pessoas que cuidam da parte ética da pesquisa, pode pedir ajuda a um adulto para entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Walter Cantídio (CEP/HUWC)**: Rua Coronel Nunes de Melo, 1142 – Rodolfo Teófilo – Fortaleza/CE, Telefone: (85) 99267-4630, E-mail: cephuwc@huwc.ufc.br.

Eu entendi o que a professora explicou sobre a pesquisa e sei que posso desistir quando quiser. Eu aceito participar.

Nome do(a) estudante: _____

Assinatura do(a) estudante

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura da pesquisadora

Data: ____ / ____ / ____

Layanny Scarlett Araújo Teles

Professora de Educação Física – SME/PMF

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF/UFC

E-mail: _____

Contato: _____

APÊNDICE E - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA CIENTÍFICA

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL – PROEF	
---	---	---

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA CIENTÍFICA

Prezada diretora _____,

Solicito autorização para realização de uma pesquisa científica na Escola Municipal _____, sob a responsabilidade da acadêmica Layanny Scarlett Araújo Teles e do orientador Prof. Dr. Luciano Nascimento Corsino, do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Ceará, tendo como título preliminar: **Perspectivas discentes sobre as relações de gênero a partir de uma proposta de intervenção pedagógica coeducativa na Educação Física Escolar.**

O **objetivo** da pesquisa é: analisar as perspectivas discentes sobre as relações de gênero a partir de uma proposta de intervenção pedagógica coeducativa, durante as aulas de Educação Física escolar.

A **coleta de dados** será realizada por meio de:

- Observação participante das aulas de Educação Física;
- Implementação de uma unidade didática coeducativa em oito semanas (16 horas/aula);
- Rodas de conversa e registros de produções dos estudantes, como desenhos e textos, garantindo a expressão das percepções individuais e coletivas.

A participação das crianças será formalizada mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelas próprias crianças. Ressalto que o estudo seguirá integralmente os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, preservando a identidade, a privacidade e a integridade dos(as) participantes.

Coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos, se necessários.

Assinatura e carimbo

Diretor(a) da Instituição concedente da pesquisa

Layanny Scarlett Araújo Teles

Professora de Educação Física – SME/PMF

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF/UFC

E-mail: _____

Contato: _____