

**COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Alexandre Carvalho da Silva

**COEDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:**  
costuras didáticas através do jogo

Rio de Janeiro  
2026



Alexandre Carvalho da Silva

**COEDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: costuras didáticas através do jogo**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Básica, na linha de pesquisa Prática Docente e Formação Continuada.

Orientador (a): Professor Dr. Jorge Luiz Marques de Moraes

Rio de Janeiro  
2026

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

S586 Silva, Alexandre Carvalho da  
Coeducação e educação física escolar : costuras didáticas através do  
jogo / Alexandre Santos Luiz. - Rio de Janeiro, 2024.

161 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica)  
– Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão  
e Cultura.

Orientador: Jorge Luiz Marques de Moraes.

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Coeducação. 3. Equidade. 4.  
Relações de gênero. 5. Jogos na educação. I. Moraes, Jorge Luiz  
Marques de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 613

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Alexandre Carvalho da Silva

**COEDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: costuras didáticas através do jogo**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas em Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Básica, na linha de pesquisa Prática Docente e Formação Continuada.

Aprovado em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

Banca Examinadora:

---

Dr. Jorge Luiz Marques de Moraes (Orientador)  
Colégio Pedro II (CPII)

---

Dra. Kátia Regina Xavier Pereira da Silva  
Colégio Pedro II (CPII)

---

Dra. Ana Paula da Silva Santos  
Universidade Estácio de Sá (UNESA)

---

Dr. Rogério Mendes de Lima (Suplente)  
Colégio Pedro II (CPII)

---

Dr. Leandro Teófilo de Brito (Suplente)  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Rio de Janeiro  
2026

Dedico este trabalho àqueles que, mesmo não tendo possibilidades de concluir os estudos, somaram tempos, forças e energias para que eu conseguisse esse feito: meu pai e minha mãe. Gratidão eterna, meus velhos!

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à espiritualidade por me acompanhar de forma singular ao longo desses dois anos. Foi ela que exerceu o papel fundamental de estabelecer o equilíbrio nos múltiplos momentos vividos nessa jornada, principalmente meu pai Oxalá e minha mãe Oxum. O primeiro por me conceder a sabedoria, a paciência e a calma. A segunda, por me cercar de amor e afeto. Ao velho Pai Manoel do Cruzeiro das Almas, ao caboclo Tupinambá, ao Exu Caveira das Almas, à malandragem, ao povo cigano, aos erês, e a todos que fazem minha jornada material ficar mais serena. Muito, mas muito, obrigado!

Ao meu pai *Ciro (in memoriam)* e à minha mãe *Antônia (in memoriam)*, por todos os esforços empreendidos para que, através da educação, eu evoluísse como ser humano e fosse capaz de propagar valores que respeitem as diferenças, independentemente do espaço social que eu esteja presente. Vocês me ensinaram, entre outras coisas, que a “humildade é a virtude dos sábios”. Meus velhos, muito obrigado por absolutamente tudo! Amo vocês!

Àquela que divide comigo a vida entre sonhos, conquistas, desafios, viagens, sambas, shows, bares, restaurantes, praias, piscinas, cachoeiras, futebol, religião, política, entre muitos outros momentos: minha esposa Aline. Obrigado pelo seu apoio incondicional e por compreender que minhas incontáveis ausências durante o período do mestrado foram fundamentadas em um sentimento de conquista familiar e não individual! Obrigado, muito obrigado, amor!

À minha filha Isabela, meu tesouro maior, por me inspirar diariamente e, mesmo sem saber dimensionar o tamanho do compromisso acadêmico assumido pelo pai, me encher de amor, de carinho e de olhares embebidos de orgulho que mitigaram os dias mais tensos. Obrigado, minha filha maravilhosa!

À turma 2024 do MPPEB, por toda partilha ocorrida durante o curso. Vocês trouxeram leveza, alegria, irreverência e brilhantismo para o processo, deixando-o menos árduo. Obrigado, seus lindos e suas lindas!

Ao meu orientador Jorge, por toda parceria e todos os ensinamentos ao longo do curso. Suas contribuições foram muito importantes para meu amadurecimento acadêmico. Obrigado!

Às professoras Kátia Xavier e Ana Paula e aos professores Leandro Teófilo e Rogério Mendes, pelo aceite para comporem a banca examinadora, pelo olhar cirúrgico e pelas contribuições que permitiram a lapidação do trabalho. Minha gratidão eterna por tudo!

Ao coordenador do curso Edgar, por sua paciência e disponibilidade irrestrita para ajudar aqueles/as que careciam de informações e de caminhos para prosseguir a jornada. Obrigado!

À educação pública gratuita, laica e democrática, que nos permite ingressar em cursos de formação continuada como o MPPEB e, assim, impactar positivamente nossa prática docente e nosso crescimento pessoal.

Por fim, a todos/as que me acompanharam nesse processo, de perto ou de longe. Essa conquista não seria possível sem a energia e a torcida de vocês. Muito obrigado!

## RESUMO

SILVA, Alexandre Carvalho da. **Coeducação e Educação Física Escolar: costuras didáticas através do jogo.** 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2026.

Esta pesquisa imerge na Educação Física e pretendeu responder a seguinte indagação: as oportunidades de participação e tomada de decisão durante as aulas são equitativas quando analisadas à luz da categoria gênero, considerando as possíveis desigualdades e assimetrias nas relações entre estudantes? De modo mais amplo, objetivou-se analisar a equidade das oportunidades de participação e de tomada de decisão nas aulas à luz da categoria gênero. Especificamente, buscou compreender a coeducação como ferramenta pedagógica, identificar possíveis desigualdades e padrões de interação que indiquem assimetria de gênero nas práticas pedagógicas, mapear propostas coeducativas que subvertam a ideia de práticas corporais generificadas e apresentar um jogo como estratégia coeducativa. A metodologia utilizada na pesquisa é caracterizada como qualitativa, aplicada e descritiva, além de caminhar com o arcabouço de conhecimentos da pesquisa intervenção sob os ensinamentos de Lucia Rabello de Castro. Tal pesquisa advoga a aproximação do pesquisador e do/a pesquisado/a em um movimento cíclico de conhecimentos, aprendizados e transformações recíprocas, simultaneamente à leitura da realidade em que estão inseridos/as. Como elementos metodológicos, foram utilizados questionário semiestruturado com perguntas fechadas e abertas, diário de campo e grupo de discussão que compuseram o conjunto de instrumentos de coleta de dados da pesquisa. Almejou-se compreender minimamente as percepções que os/as estudantes possuíam sobre as temáticas estudadas e fomentar debates que subsidiassem a construção de um ambiente dialógico de aprendizado equitativo através do jogo. Como referencial teórico, a pesquisa pautou-se nos conceitos de gênero, adotado por Joan Scott e Guacira Louro, e de coeducação, adotado por Maria do Carmo Saraiva, Daniela Auad e Fabiano Devede. Paralelamente, apresentou um jogo inédito, intitulado pique bandeiricano, como estratégia coeducativa em seu produto educacional. Esse jogo buscou promover reflexões sobre as questões de gênero e romper com os estereótipos oriundos desse conceito, em uma perspectiva convidativa e desafiadora. Para a análise dos dados, a Análise Textual Discursiva, adotada por Maria do Carmo Galiazzi e Roque Moraes foi a metodologia escolhida, de forma que a natureza qualitativa fosse destacada a partir das extrações obtidas dos dados coletados e da interpretação deles à luz das três etapas contidas nessa metodologia: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e captação do novo emergente. Assim, o processo empreendido nessa pesquisa ambicionou um debate sobre as questões de gênero no campo escolar em suas múltiplas possibilidades, extensível a outros espaços sociais, em constante diálogo com o conceito e os princípios da coeducação. Os resultados dessa pesquisa sugerem que o jogo apresentado pode atuar como uma ferramenta pedagógica para que os/as estudantes tenham as mesmas oportunidades participativas e decisórias. A amostra reduzida e a não compreensão plena da proposta pedagógica pela simples leitura do material são apontadas como limitações. Espera-se que esse estudo contribua para a ampliação das reflexões sobre questões de gênero nas aulas de Educação Física, além de encorajar outras iniciativas que se pautem nos pressupostos da coeducação. Cursos de formação continuada e de doutoramento são apresentados como possíveis desdobramentos da pesquisa.

Palavras-chave: coeducação; equidade; gênero; educação física; jogo.

## ABSTRACT

This research is situated within the field of Physical Education and sought to answer the following question: are opportunities for participation and decision-making during classes equitable when analyzed through the lens of the gender category, considering possible inequalities and asymmetries in relationships among students? More broadly, the study aimed to analyze the equity of opportunities for participation and decision-making in classes from a gender perspective. Specifically, it sought to understand coeducation as a pedagogical tool, identify possible inequalities and interaction patterns that indicate gender asymmetries in pedagogical practices, map coeducational proposals that subvert the notion of gendered bodily practices, and present a game as a coeducational strategy. The methodology used in this research is characterized as qualitative, applied, and descriptive, while also aligning with the body of knowledge of intervention research based on the work of Lucia Rabello de Castro. This approach advocates closer interaction between researcher and participants in a cyclical process of knowledge production, learning, and reciprocal transformations, alongside an ongoing interpretation of the reality in which they are embedded. As methodological tools, a semi-structured questionnaire with closed and open-ended questions, a field diary, and a discussion group were used, forming the set of data collection instruments. The study aimed to understand, at least minimally, students' perceptions regarding the themes addressed and to foster debates that would support the construction of a dialogical and equitable learning environment through the use of games. The theoretical framework was based on the concept of gender as proposed by Joan Scott and Guacira Louro, and on coeducation as discussed by Maria do Carmo Saraiva, Daniela Auad, and Fabiano Devide. In parallel, the study presented an original game, titled *pique bandeiricano*, as a coeducational strategy within its educational product. This game sought to promote reflection on gender issues and to challenge stereotypes derived from this concept in an engaging and thought-provoking manner. For data analysis, Discursive Textual Analysis, as developed by Maria do Carmo Galiuzzi and Roque Moraes, was adopted. This methodology highlights the qualitative nature of the research through data extraction and interpretation based on its three stages: text deconstruction, establishment of relationships, and capture of emerging meanings. Thus, the process undertaken in this research aimed to foster debate on gender issues within the school context in its multiple possibilities, extendable to other social spaces, in constant dialogue with the concept and principles of coeducation. The results of this study suggest that the proposed game can function as a pedagogical tool to ensure that students have equal opportunities for participation and decision-making. A small sample size and the limited understanding of the pedagogical proposal through reading alone are identified as limitations. It is expected that this study will contribute to expanding reflections on gender issues in Physical Education classes, as well as encourage further initiatives grounded in the principles of coeducation. Continuing education programs and doctoral studies are presented as possible developments of this research.

**Keywords:** coeducation; equity; gender; physical education; game.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estatísticas de gênero (IBGE).....	40
Quadro 2 – Produção intelectual na Alemanha sobre coeducação .....	51
Quadro 3 – Produção intelectual no Brasil sobre coeducação.....	51
Quadro 4 – Princípios didáticos da coeducação .....	53
Quadro 5 – Atividades coeducativas por segmento de ensino .....	54
Quadro 6 – Boas práticas de gênero (coeducativas) em Andaluzia .....	57
Quadro 7 – Princípios ético-políticos do currículo cultural .....	60
Quadro 8 – Situações didáticas ou encaminhamentos pedagógicos do currículo cultural .....	61
Quadro 9 – Compreensão das situações didáticas ou encaminhamentos pedagógicos .....	63
Quadro 10 – Unidade “O Jogo Pique Bandeiricano (JPB)” .....	80
Quadro 11 – Unidade “Fixando a compreensão através de situações do JPB” .....	80
Quadro 12 – Unidade “Sugestão de aplicação do JPB” .....	80
Quadro 13 – Meninas da turma 501 .....	84
Quadro 14 – Meninos da turma 501 .....	85
Quadro 15 – Grupos formados para as atividades .....	92
Quadro 16 – Dinâmica fato ou fake .....	102
Quadro 17 – Ordem dos/as chutadores/as para o field goal .....	105
Quadro 18 – Fala dos/as estudantes que representam unidades de sentido (fragmentação) .	119
Quadro 19 – Informações resumidas do formulário de avaliação do curso de extensão .....	144

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Estudantes e o TALE .....	88
Fotografia 2 – Materiais utilizados nas atividades .....	92
Fotografia 3 – Apoio da bola e chute ao alvo .....	94
Fotografia 4 – Explicação na lousa .....	96
Fotografia 5 – Locais do chute ao alvo .....	103
Fotografia 6 – Visualização da área da bandeira .....	104

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de ocorrências: google acadêmico x portal de periódicos da Capes....	32
Tabela 2 – Resumo da imersão no campo de pesquisa.....	82
Tabela 3 – Panorama das respostas da questão 1.....	89
Tabela 4 – Panorama das repostas da questão 2 .....	89
Tabela 5 – Panorama das respostas da questão 3.....	90

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD – Análise Textual Discursiva  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CC – Currículo Cultural  
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa  
CF – Constituição Federal  
CPII – Colégio Pedro II  
CREIR – Centro de Referência em Educação Infantil Realengo  
DC – Diretriz Curricular  
DEF – Departamento de Educação Física  
EF – Educação Física  
EFE – Educação Física Escolar  
ENEFE – Encontro de Educação Física Escolar  
GD – Grupo de Discussão  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
JPB – Jogo Pique Bandeiricano  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação  
PB – Plataforma Brasil  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PE – Produto Educacional  
PMJ – Prefeitura Municipal de Japeri  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional  
PROEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos  
SOEP – Setor de Orientação Educacional e Pedagógico  
TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1.1</b>	<b>Contexto do estudo</b> .....	14
<b>1.2</b>	<b>Problema de pesquisa</b> .....	30
1.2.1	Hipótese de pesquisa .....	31
<b>1.3</b>	<b>Objetivos</b> .....	31
1.3.1	Objetivo geral .....	31
1.3.2	Objetivos específicos .....	31
<b>1.4</b>	<b>Justificativa</b> .....	31
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	36
2.1	Gênero: perspectivas macro, meso e micro social .....	36
2.2	Coeducação e Educação Física Escolar .....	51
2.3	Jogo Coeducativo e Currículo Cultural .....	61
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	69
3.1	Tipo de pesquisa .....	69
3.2	Caracterização do campo de estudo .....	70
3.3	Forma de ingresso no campo .....	73
3.4	População e amostra .....	74
3.4.1	Critérios de inclusão .....	75
3.4.2	Critérios de exclusão .....	75
3.4.3	Riscos .....	76
3.4.4	Benefícios .....	76
3.5	Instrumentos de coleta de dados .....	76
3.5.1	Questionário .....	77
3.5.2	Diário de campo .....	78
3.5.3	Grupos de discussão .....	78
<b>4</b>	<b>PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	80
<b>5</b>	<b>A IMERSÃO NO CAMPO DE PESQUISA E SEUS DESDOBRAMENTOS COM O PRODUTO EDUCACIONAL EM CENA</b> .....	84

5.1 Operacionalização do produto educacional: do ineditismo à familiarização .....	89
5.1.1 Primeiro encontro – 14/08/2025 .....	89
5.1.2 Segundo encontro – 21/08/2025 .....	97
5.1.3 Terceiro encontro – 28/08/2025 .....	102
5.1.4 Quarto encontro – 04/09/2025 .....	108
5.1.5 Quinto encontro – 25/09/2025 .....	115
5.1.6 Sexto encontro – 16/10/2025 .....	118
5.1.7 Sétimo encontro – 23/10/2025 .....	119
<b>6 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>120</b>
6.1 Apresentação e discussão das categorias emergentes.....	121
6.1.1 Regra como dispositivo de reconfiguração relacional.....	122
6.1.2 Desigualdades nas oportunidades de participação.....	125
6.1.3 Mediação pedagógica e construção coletiva de regras.....	131
6.1.4 Competitividade como intensificadora de conflitos .....	136
<b>7 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL SOB OS OLHARES DOS/AS EXTENSIONISTAS E DOS/AS ESTUDANTES .....</b>	<b>142</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>150</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>154</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Contexto do estudo

Não é de hoje que a caminhada empreendida por um/a professor/a da Educação Básica no Brasil é cercada de desafios, possibilidades e limitações de ordens variadas. Nos tempos atuais, podemos trazer como exemplos a tarefa de educar frente à propagação de informações falaciosas, a utilização de telefones celulares no espaço escolar para fins não pedagógicos<sup>1</sup>, a preparação dos/as estudantes direcionada ao ingresso em curso de ensino superior, condições de trabalho questionáveis – espaços físicos inadequados, ausência de climatização, superlotação das salas de aula -, descumprimento de regras básicas de convívio social pelos/as estudantes e dificuldade de aplicação de legislações atinentes ao campo educacional. A desvalorização da profissão docente, a adoção de currículos tradicionais e engessados - que não estimulam o pensamento crítico – que se pautam no binômio “ativo (professor) x passivo (estudante)”, ou seja, o/a professor/a transmitindo o conhecimento de forma verticalizada ao/à estudante – que o recebe como se fosse um depósito em sua cabeça (Freire, 1996) –, a privatização da educação pública e os distintos tipos de violência também são exemplos que ratificam o quanto essa caminhada está longe de ser tranquila.

Os cursos de licenciaturas que habilitam os/as estudantes para o exercício da profissão docente na Educação Básica continuam com razoável grau de procura. De forma empírica, a razão pode ser explicada pela ideia equivocada de que “professor/a só fica desempregado/a se quiser” ou, ainda, que há garantia de conquistar aprovações (matrículas) em concursos públicos para o magistério e de “nunca ser mandado/a embora”. Sem desconsiderarmos aqueles que realmente sonham com a profissão docente, sabemos que a busca por qualquer tipo de emprego se relaciona a alguns fatores e, em regra, a demanda é maior que a oferta. Da mesma forma, não é tão simples obter aprovações em concursos públicos na área do magistério e existem situações que ensejam a “perda da matrícula” no cargo público. Logo, conquistar a tão sonhada aprovação (matrícula) não é sinônimo de garantia vitalícia da ocupação do cargo.

Recentemente, veiculou-se na mídia uma reportagem<sup>2</sup> intitulada “*Brasil poderá ter carência de 235 mil professores de educação básica até 2040*”, demonstrando a diminuição de

---

<sup>1</sup> Desde o ano passado, a lei 15100/25 regulamentou o uso de celulares no espaço escolar do país. Cf em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/lei/15100.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/15100.htm)

<sup>2</sup> Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/brasil-podera-ter-carencia-de-235-mil-professores-de-educacao-basica-ate-2040/>. Acesso em 21 de maio de 2025.

novos alunos nos cursos de licenciatura em cerca de 10% em uma década (2010-2020), enquanto em outros cursos de graduações ocorreu aumento de 76% no mesmo período. E o principal motivo apontado por uma especialista em Educação foi justamente a desvalorização da profissão docente em nosso país. Portanto, a suposta garantia de emprego e de estabilidade alinha-se à projeção de redução no quantitativo de docentes na Educação Básica.

A caminhada que exerço há quase duas décadas como professor de Educação Física (EF) no magistério público envolve experiências pedagógicas diversas que formam uma teia de aprendizados singular e potente. Essas experiências pedagógicas emergiram da docência exercida nos seguintes lugares: Prefeitura Municipal de Japeri (PMJ – 2006 a 2024), Colégio Pedro II (CPII – 2017 a 2019) e Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ – 2021 a 2023). Nos dois últimos, a docência foi exercida de forma temporária na condição de professor substituto. Atualmente, o CPII é meu espaço formal exclusivo de atuação docente cujos desafios da educação são apresentados cotidianamente, sobretudo aqueles do campo curricular da EF e dos aspectos relacionais entre os/as estudantes.

Atuar na Educação Básica de ponta a ponta, ou seja, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Brasil, 1996), permitiu imergir em muitos dos desafios anunciados durante a graduação. Em outras palavras, tornar-se professor de EF com vistas a atuar nas escolas, públicas ou privadas, era estar constantemente mergulhado em certezas sobre a Educação Física Escolar (EFE), como componente curricular, que a comunidade escolar carrega baseada no senso comum: ausência de avaliações; esportes como conteúdos; aulas exclusivamente práticas; participação nas aulas somente dos/as estudantes que sabem jogar; futebol para meninos; dança para as meninas; estudantes deficientes longe dos momentos de aula; entre outras. Certa vez, um responsável questionou a nota vermelha do seu filho argumentando que ele jogava futebol no “Clube X” e, por isso, entendia que a nota deveria ser máxima por se tratar de um atleta, ainda que amador. Pacientemente, expliquei todo processo avaliativo adotado pela unidade escolar para todas as disciplinas e que na EF não era diferente. Em suma, a desconstrução dessas certezas baseadas no senso comum sempre estiveram presentes na minha vida profissional. E concordo que, ainda hoje, “... o entendimento de que as aulas de EF são eminentemente práticas e que, por isso, boa parte do seu tempo deve ser usado para ensinar gestos técnicos de modalidades esportivas, ainda é hegemônico na fala dos estudantes” (PPPI-CPII, 2018, p. 250), dos responsáveis, representantes legais, de boa parte do corpo docente de outros componentes curriculares, da gestão e de outros atores da comunidade escolar.

Lecionar esse componente curricular é não só um trabalho diário de desconstrução e de rupturas, mas também de apresentar possibilidades de diálogos com temáticas sociais - que atravessam nossas vidas - como raça, gênero, classe, orientação sexual, inclusão, religiosidade, entre outras. Sabemos que viver em sociedade é um exercício complexo ao qual todos nós estamos submetidos cotidianamente. A existência de informações oriundas das mais variadas fontes provoca olhares, constatações e significações que impactam na identidade cultural de todos nós; além disso, as vivências em diferentes espaços sociais alinhadas à assunção de determinado posicionamento político e ideológico também impactam nessa formação. Logo, “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (Freire, 1996, p. 86) e, assim, “... o modo como alguém escreve tem tudo a ver com suas escolhas teóricas e políticas” (Aquad, 2022, p. 9). Professores/as dispostos a impactar positivamente a formação dos/as estudantes devem “incorporar um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas” (Garcia, 1999, p. 44). Percebemos que lecionar EF em turmas de 25, 30, 35, 40, 45 estudantes é estar diante de múltiplos pensamentos e posicionamentos não só no que diz respeito à disciplina EF como às “visões de mundo”.

Diante do exposto, é impossível ignorar uma fala de um estudante do 9º ano que afirmou assistir aos jogos de voleibol feminino somente pelo interesse nas vestimentas das jogadoras, sobretudo em posição específica de recepção de saque. É fundamental que esse tipo de fala seja problematizado, discutido, questionado, reprimido e rechaçado sob pena de fomento à objetificação do corpo feminino. Em outras palavras, não naturalizar a erotização dos corpos femininos é lutar contra a ideia de um corpo absolutamente desejável (Goellner, 2005), assim como é inadmissível ouvir de um estudante da Educação Infantil que menina não pode jogar bola porque o tio assim o ensinou. Essa criança precisa, desde cedo, acessar conhecimentos que comprovam a influência das questões sociais, culturais e históricas nas práticas de separação entre meninos e meninas na sociedade (Jesus; Devide, 2006). Nós, professores/as de EF, precisamos intervir e desconstruir o tempo todo. Recentemente, ouvi algo muito simples e verdadeiro de um professor durante comentários sobre um trabalho abordando a educação antirracista na Educação Infantil que traduz uma realidade. Ele disse: “Se a criança nessa idade aprende a ser racista, ela também pode desaprender”. Parafraseando o professor: “Se o menino com tão pouca idade já tem em sua mente que menina não joga bola, ele também pode e deve ter em mente uma informação contrária, que quem quiser jogar bola, pode, independentemente de ser menino ou menina”. Mas, para isso, são necessárias desconstruções desses determinismos em diferentes âmbitos sociais com a participação de diversas pessoas, “já que a

heteronormatividade, o sexismo, o machismo e os preconceitos são construídos social e culturalmente, eles são passíveis de desconstrução” (Valadares; Lima, 2024, p. 17). Discursos como “se o problema não é comigo, então não me meto” precisam ser superados, visto que a instalação de um ambiente social harmônico, saudável e respeitoso só é possível com mobilização e compromisso coletivos.

Como dito anteriormente, as certezas sobre a EFE baseadas no senso comum são pontos de constantes intervenções dos/as professores/as. Junto a essas certezas, temos resistências por todos os lados, quando a aula não atende às expectativas dos/as estudantes no que diz respeito ao tema e ao formato. Curioso é perceber que eles/as, os/as estudantes, entendem que podem escolher a atividade do dia como se estivessem diante de um cardápio cujo prato preferido estaria sempre em destaque. Mas, quando indagados/as sobre essa possibilidade de escolha em outras disciplinas, são convidados/as a uma reflexão cuja finalidade também é desconstruir certezas que eles/as carregam. Nesse sentido, a participação e o interesse dos/as estudantes oscilam assim como as ondas do mar, já que as turmas não são formadas por grupos homogêneos. Oliveira e Daólio (2014) chamam atenção para ocupação exclusiva do “pedacinho (im) praticante” por meninas diante de proposta de aula cujo futebol é o conteúdo. Esse “pedacinho” refere-se aos cantos da quadra. A tematização do futebol sempre foi motivo de questionamentos, quando feita pelo viés esportivizado e técnico, visto que uma consequência perceptível de tal escolha é a chamada ‘participação mascarada’ do estudante, ou seja, ele permanece na atividade, mas não se envolve com ela (Uchoga; Altmann, 2015). Esses exemplos oriundos da tematização do futebol são dignos de problematização e de intervenção pedagógica docente ao pensarmos no processo educativo crítico.

Os quase vinte anos de Educação Básica não são sinônimos de condutas plenamente problematizadora e disruptiva. Em algumas situações, a naturalização – por exemplo – de que estudantes sem habilidades para determinada prática esportiva ou sem interesse pela aula deveriam somente observá-la esteve presente. Trata-se de uma covardia pedagógica que, ainda bem, não se perpetuou. Pelo contrário, serviu de incentivo para algumas intervenções pedagógicas que foram ao encontro do que chamo de problemas gerados pelas heranças históricas do componente curricular EF. A busca por jogos que contemplassem e respeitassem a heterogeneidade das turmas nos aspectos motor, cognitivo e social geraram trabalhos muito potentes, aumentando a participação e o interesse dos/as estudantes. O trabalho intitulado *Jogos na Educação Física Escolar: uma construção coletiva para caminhos insurgentes*, apresentado no Encontro de Educação Física Escolar (ENEFE), realizado pelo Departamento de Educação

Física (DEF) do CPII, atestou a importância do diálogo, da escuta, do trabalho conjunto e do respeito às diferenças para a criação de um ambiente de aula harmônico, alegre e desejável.

Destaco também oficinas pedagógicas que ministrei no mesmo evento, onde pude compartilhar com outros/as docentes a dinâmica de jogos pensados e criados a partir de uma necessária supressão, adição, adaptação de regras, a fim de contemplar a heterogeneidade das turmas e aumentar a participação e o interesse dos/as estudantes. Esses jogos envolviam a união de duas ou mais práticas corporais e seus materiais, possuindo as seguintes denominações: hand bandeira (handebol + pique bandeira); beise bets (beisebol + taco); hóquei fut (hóquei + futebol); volêi fut pong (voleibol + futebol + ping-pong) e pique bandeiricano (pique bandeira + futebol americano). Em suma, esses jogos advogam a ideia de uma verdadeira imersão e modificação em componentes que os envolvem: espaço físico, materiais, regras, participação, interesse, relação professor/a com estudante, aspectos culturais, entre outros.

Outra intervenção pedagógica que repercutiu positivamente no coletivo foi um projeto desenvolvido junto com estudantes do Ensino Médio cujo objetivo central era mapear práticas corporais realizadas por eles/as fora do ambiente escolar e trazê-las para as aulas de EF. Em tempos de desinteresse pelas aulas de EF, sobretudo na fase da adolescência, a construção, o desenvolvimento e a aplicação do projeto fundamentaram-se no conceito de metodologia ativa que se caracteriza “... pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem” (Moran, 2017, p.). Os/as estudantes foram os responsáveis pelas aulas seguindo um roteiro simples com três momentos: apresentação do (s) motivo (s) que o/a levaram àquela prática corporal e por quanto tempo já a praticava, abertura de perguntas para a turma e vivência da prática corporal propriamente dita. Na condição de partícipe do processo, minha atuação como mediador ficou restrita ao fomento de algumas problematizações e perguntas aos estudantes-professores, que conduziram aulas de balé, muay thai, treinamento de força e judô, por exemplo. Interessante pontuar que a aula de balé gerou momentos de muita descontração, mas houve recusa de parte dos meninos em participar. Por outro lado, o muay thai e o judô foram abraçados por todos, meninos e meninas, o que subverte determinismo histórico e clássico para o grupo das meninas, que não deveriam se envolver em práticas corporais que exigissem força e vigor físico, atributos supostamente exclusivos dos meninos. A partir dessa experiência, ressaltamos que:

É importante que os projetos estejam ligados à vida dos alunos, às suas motivações profundas, que o professor saiba gerenciar essas atividades, envolvendo-os, negociando com eles as melhores formas de realizar o projeto, valorizando cada etapa e principalmente a apresentação e a publicação em um lugar virtual visível do ambiente virtual para além do grupo e da classe (Moran, 2015, p. 22).

Paralelamente, outras situações subversivas também foram provocadas. Observando o momento do recreio realizado na quadra de uma das escolas onde trabalhei, notei que o espaço era majoritariamente ocupado por meninos e suas bolas coloridas de altinha. Os/as estudantes que surgiam com bolas de voleibol e de basquete a fim de realizarem suas práticas socializadoras eram compelidos à ocupação da menor metragem possível da quadra e, por vezes, pareciam contrariar uma conhecida lei da Física que diz: “dois corpos não podem ocupar o mesmo lugar no espaço”. Diante desse cenário, iniciei uma sondagem junto àqueles/as preteridos/as para saber o porquê de eles/as se contentarem com essa desproporcionalidade na ocupação da quadra. Fui surpreendido por falas naturalizadas que atestavam que “era assim mesmo”. Todavia, partindo da ideia de que todos têm o mesmo direito de utilização e de ocupação proporcional da quadra, um processo de desconstrução foi iniciado por estudantes insatisfeitos com a divisão histórica do espaço. De fato, podemos confirmar que a escola é um espaço social instigante e complexo onde circula um turbilhão de sentimentos. Ela “... para muitos, é local de alegria, de aprendizagens, de conhecimento, de interação, mas, para algumas pessoas, é local de recusa, de exclusão, de rejeição, de tristeza, porque nela muitas identidades são marginalizadas, reprimidas e ignoradas” (Longary; Ribeiro; Silva, 2011, p. 268). Por isso, é compromisso docente estar vigilante nesse espaço social para detecção de mudanças comportamentais que implicam prejuízos na aprendizagem e, principalmente, estejam relacionadas a atos de preconceitos e exclusões.

Ouvir desde a infância que o “futebol é a paixão nacional” e, portanto, constitui a identidade nacional (Goellner, 2005) possui muitas reticências que não se limitam ao universo escolar. O bairro onde resido, Cachambi, foi palco de uma espécie de disputa por grupos que desejavam utilizar uma quadra recém reformada. De um lado, o grupo do futebol. Do outro, o grupo do basquete. O primeiro grupo pleiteava uma prioridade de utilização do espaço travestida de exclusividade. Já o segundo negociava amistosamente a fruição do lugar argumentando que, além de espaço público, a quadra era destinada a múltiplas práticas corporais como dança e capoeira, por exemplo. Não havendo sensatez, maturidade e acordo entre as partes envolvidas, o primeiro grupo optou por depredar as tabelas e aros existentes na quadra, objetos imprescindíveis à prática do jogo de basquete. Eis um exemplo extremo da

cultura do futebol e sua questionável influência sob aspectos históricos e sociais. Uma curiosidade é que essa mesma quadra é palco de aulas de dança, contemplando múltiplos ritmos no período noturno e o grupo participante é composto exclusivamente de mulheres. Tal observação coaduna-se com a constatação de que “Na aprendizagem do e pelo movimento, culturalmente influenciada, se dá a socialização corporal relativa à especificidade dos sexos” (Saraiva, 2005, p. 39). A capoeira praticada nesse mesmo espaço já traz um cenário misto, sem predominância ou exclusividade de homens/meninos ou mulheres/meninas.

Através das intervenções pedagógicas mencionadas, percebemos que a EF como componente curricular obrigatório em toda Educação Básica (Brasil, 1996) deve se alinhar à proposta pedagógica da escola e pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e mais conscientes acerca da sua inserção na sociedade e, assim, capazes de agir para possíveis transformações. Sabemos, ainda, que o campo curricular “constitui e forja sujeitos e identidades” (PPPI-CPII, 2018, p. 237) e é um território de intensas disputas (Arroyo, 2013). Nesse sentido, ao longo da história, verificamos que a inserção da EF na escola moderna objetivava a preparação dos corpos para a sociedade capitalista através da lógica do controle, da eficiência, da obediência, do consumo, do individualismo e da produtividade. Além disso, reproduzir e produzir masculinidades e feminilidades também compunha esse escopo. Atualmente, assumimos que sua função social reside na capacidade de instrumentalizar o/a estudante para a leitura e a produção de sentidos sobre as práticas corporais, compreendendo-as como fenômenos sócio-históricos. Ao problematizar questões de gênero, raça, etnia, geração, inclusão e as lógicas de exclusão do esporte de rendimento, a EFE atua na formação da cidadania, promovendo a autonomia do sujeito frente às demandas da sociedade contemporânea e garantindo o direito democrático ao usufruto crítico das manifestações corporais. Assim, a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos, capazes de intervir de maneira consciente e responsável no contexto social em que estão inseridos deve balizar a função social da EF. Essa ainda carrega certezas do senso comum (aula exclusivamente prática, participa somente quem sabe jogar, sala de aula não é lugar de EF, meninas não jogam futebol, os conteúdos restringem-se aos esportes, entre outras anteriormente citadas) que provocam resistências e estranhamentos da comunidade escolar como um todo. No tocante à dinâmica curricular, podemos dizer que a EF se pauta na concepção de Cultura Corporal utilizando-se de jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica, entre outros, como forma de reflexão pedagógica e de representações da realidade (Soares *et al.*, 2009, p. 39). Colaborando com a concepção de Cultura Corporal, Neira (2009, p. 11) aduz que

“... a cultura corporal, objeto de estudo da área, é um campo de luta por significados que se expressam por meio de danças, lutas, ginásticas, brincadeiras, jogos eletrônicos, esportes e demais práticas corporais”. Ainda nessa esteira, pela perspectiva da Cultura Corporal, possibilita-se a conversão de elementos sociais em escolares a fim de contribuir como trabalho de apresentação e ampliação de mundo (Carvalho, 2017). Em suma, o momento da aula de EF é permeado por uma grande variedade de possibilidades temáticas e possui potentes significações pedagógicas. Logo, não se trata de um momento sem propósito, para “passar o tempo” e servir de espaço recreativo, como propagado pelo senso comum.

Entendendo que os momentos das aulas de EF apresentam diversas conformações e desdobramentos, urge a necessidade de intervenções pedagógicas constantes que tensionem e problematizem situações que se distanciam da justiça social, do equilíbrio, do respeito, da igualdade, da harmonia e da equidade. Situações que implicam exclusão, desinteresse, vergonha, medo, submissões, preconceito, misoginia e outras extrações afetam diretamente aqueles/as que não se enquadram em normatizações sócio escolares e não são incomuns durante as aulas de EF. Podemos apontar a não valorização das diferenças (singularidades) como um dos motivos para que essas situações ocorram. A questão central aqui é que a própria escola, nos moldes atuais, é cheia de padronizações. Essas, em muitos momentos, caminham para uma espécie de homogeneização dos/as estudantes, mas esquecem que o processo educativo é composto por múltiplos personagens. Entendemos que a diferença “não é sempre um marcador de hierarquia e opressão” (Brah, 2006, p. 374). Pelo contrário, é necessário buscar o entendimento dessa diferença, se é resultado de desigualdade e exploração ou de igualitarismo e diversidade. Além disso, a EFE precisa “... passar de um ambiente de discriminações e exclusões, para tornar-se um local de reflexão, inclusão e respeito às diferenças, valorizando-as nas aulas” (Devide; Rocha; Moreira, 2020, p. 3). Também é preciso reforçar diariamente que “... cabe à escola apresentar a pluralidade presente no cotidiano social, abordando marcadores de diferença que afetam a sociedade e estão relacionados aos conteúdos de ensino, tais como: gênero, sexualidade, classe, raça, religião, geografia, deficiência, entre outros” (Devide, 2024, p. 64). Não se pode, por exemplo, renunciar ao debate antirracista e de gênero no espaço escolar.

Nossos/as estudantes carregam em suas experiências motoras, sensoriais e cognitivas influências do meio social e cultural e essa ligação permite a constituição de um campo pedagógico próspero e de múltiplas possibilidades interventivas, sobretudo aquelas que destacam a importância da bagagem e da vivência culturais trazidas pelos/as estudantes e a relação dialógica entre os sujeitos partícipes do processo educacional (Freire, 1987). A

constituição de um espaço de construção coletiva de novas manifestações e o diálogo entre as culturas que frequentam as escolas (Neira, 2009) são fundamentais para uma transformação pedagógica.

São justamente a conexão dessas vivências culturais, capitaneada por um processo histórico e social, e a necessidade de uma transformação pedagógica que alicerçam esse trabalho. Ainda hoje, circulam discursos deterministas dos papéis sexuais dos homens/meninos e mulheres/meninas na sociedade (Saraiva, 2005; Auad, 2022; Jesus; Devede, 2006; Devede, 2024), que penetram com bastante força no universo escolar, particularmente nas aulas de EF. De maneira geral, “... no mundo dos esportes, dos negócios e da política, as mulheres continuam sendo preteridas e pouco participam das decisões” (Saraiva, 2005, p. 69). A dominância dos meninos durante a utilização dos espaços de aula e o quanto eles coíbem a participação das meninas nas atividades realizadas em conjunto é denunciada por pesquisadores da temática gênero (Santos; Brito, 2023). Em sua dissertação de mestrado, Garcia (2022) traz uma grande contribuição para o debate sobre as relações de gênero nas aulas de EF ao destacar o esporte holandês corfebol, obrigatoriamente misto, como prática corporal capaz de subverter as relações de poder estabelecidas social e culturalmente e de promover a equidade entre os jogadores no espaço escolar.

Quando a experiência com o balé foi mencionada linhas acima, o fato de alguns meninos não terem participado da aula expõe claramente uma contaminação social e cultural, atravessada por um processo histórico, exemplificadora de uma prática corporal, supostamente, afeita às meninas, ou seja, que não deveria ser vivenciada por meninos sob o risco de serem “zoados”. A masculinidade tóxica/hegemônica é algo muito presente no universo escolar cujo sofrimento de meninos que não se enquadram a esse modelo normativo tem sido relatado (Santos; Brito, 2023; Carvalho, 2020). Os estudos sobre relações de gênero na EFE costumam apontar as associações diretas que são feitas entre prática corporal e quem deve realizá-la. Quem nunca ouviu “por aí” que futebol e judô devem ser praticados por meninos e que dança e ginástica artística devem ser praticadas por meninas? Sinteticamente, essas atribuições respaldam-se em características ditas masculinas e femininas, em uma espécie de padronização. Como se todo homem/menino e toda mulher/menina carregassem essas características e, portanto, sem possibilidade de “desvios”. Nesse sentido, o feminino associa-se a características como passividade, meiguice e cuidado, enquanto o masculino reúne atributos como agressividade, força e coragem (Auad, 2022). Ou ainda, “... os meninos são educados para o esforço e o rendimento e as meninas mais para os cuidados sociais e à obediência” (Saraiva,

2005, p. 97) e, por fim, “... o estilo lúdico do menino é caracterizado por maior movimentação, agressividade e esforço muscular” (Saraiva, 2005, p. 100). Percebam que essa essencialização do masculino e do feminino é algo recorrente atualmente, sobretudo nos momentos das aulas de EF.

Alguns parecem interpretar os “desvios” quase como um crime, associando o debate de gênero nas escolas ao suposto fomento à homossexualidade. Tais interpretações são consideradas falaciosas pela literatura acadêmica, sendo compreendidas como construções discursivas oriundas de disputas ideológicas, sem respaldo em evidências científicas (Reis; Eggert, 2017). Sobre isso, lembro que no período pandêmico uma live intitulada “Gênero e Sexualidade nas Escolas”, promovida por grupo de pesquisa de um instituto federal, provocou tamanha insatisfação em um grupo de responsáveis – sabidamente conservadores – que até Ministério Público foi acionado com ajuda de deputado estadual. Pergunto: qual seria o teor da denúncia? A live incentivou a homossexualidade? Foi ensinado como realizar práticas sexuais desenfreadas? Sabidamente, não! Prontamente, os responsáveis pela live e integrantes do grupo de pesquisa redigiram uma carta aberta à comunidade escolar respaldada em dispositivos legais que permitem e incentivam os profissionais da educação básica a debaterem formas de preconceitos e violências que perpassam o estudo da temática gênero.

Não só nas aulas de EFE, mas em outros espaços sociais, “ser do gênero feminino ou do gênero masculino leva a perceber o mundo diferentemente, a estar no mundo de formas diferentes” (Louro, 1995, p. 106). De forma recorrente, observa-se que, nas aulas de EF, meninos – mesmo quando inseridos em grupos mistos – assumem posições de liderança, decidindo onde as meninas devem se posicionar e quais funções devem desempenhar durante as atividades, como em jogos populares. Estudos indicam que essas dinâmicas estão ancoradas em estereótipos de gênero que atribuem maior competência, protagonismo e capacidade de decisão aos meninos, enquanto relegam às meninas papéis secundários ou menos ativos (Altmann; Ayoub; Amaral, 2011; Barros, 2016). Nesse contexto, a aceitação passiva dessas imposições pode ser compreendida como parte de um processo histórico de naturalizações de relações hierárquicas de gênero, marcado pela ideia de submissão feminina às decisões masculinas (Saraiva, 2005). Contudo, esse cenário vem sendo tensionado nas últimas décadas, uma vez que pesquisas mais recentes evidenciam que muitas meninas têm reivindicado, de forma consistente e ativa, seus direitos à participação, à decisão e ao protagonismo nas aulas de EF, indicando movimentos de resistência e de transformação dessas relações (Zamai-Francisco *et al.*, 2022; Zavatto; Júnior; Vasconcelos, 2022). Essas reivindicações concentram-se,

sobretudo, na busca por igualdade de participação, respeito e autonomia nas práticas corporais. Elas têm questionado modelos pedagógicos tradicionais que reforçam estereótipos de gênero, como a divisão rígida entre modalidades consideradas “masculinas” e “femininas”, bem como a crença de que os meninos possuem, de forma natural, maior força ou habilidade esportiva. Além disso, são evidentes posicionamentos críticos diante de situações de desvalorização, exclusão ou constrangimento, como a oferta desigual de oportunidades de participação, o menor incentivo por parte do/a professor/a ou a atribuição de papéis secundários nas atividades coletivas.

Ainda na discussão sobre as relações entre meninos e meninas nas aulas de EF e no espaço escolar como um todo, o aumento das denúncias de práticas de assédio, de comentários machistas e de atitudes discriminatórias, vem exigindo da instituição escolar uma postura pedagógica ativa no enfrentamento dessas condutas. Dessa forma, a luta das meninas nas aulas de EF ultrapassa a ocupação do espaço físico, configurando-se como uma demanda por reconhecimento, respeito e equidade, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e socialmente justa. Araújo *et al.* (2025) contribuem com a discussão ao problematizarem a censura da roupa utilizada por uma estudante e a oferta de doces com bilhetes feita por funcionário a outra estudante em uma escola no município do Rio de Janeiro. Trazem uma reflexão sobre a naturalização, o silenciamento e a omissão institucional que podem ocorrer em casos como os citados. Gerez e Wenz (2022, p. 15) destacam as “... tensões, resistências e negociações empreendidas pelas meninas, que não se furtavam em questionar e desestabilizar as práticas naturalizadas” em um episódio de controle dos seus corpos, feito pela diretora, através da proibição de uso de shorts curtos e calça legging. Sabemos que “...as diferenças de gênero são consequências das estruturas sociais e culturais que enaltecem o masculino e desvalorizam o feminino” (Costa; Silva, 2002, p. 44). No entanto, precisamos questionar, tensionar, problematizar, romper e subverter toda e qualquer naturalização oriunda da temática gênero que implique preconceitos, exclusões e injustiças. Dessa forma, refletir criticamente, de forma dinâmica e permanentemente, é fundamental para educar homens/meninos e mulheres/meninas, caso queiramos uma sociedade democrática e igualitária (Auad, 2022).

Observamos que a condução das aulas dos distintos componentes curriculares existentes nas escolas brasileiras não advoga a necessidade de separação dos integrantes de uma turma, ou seja, meninos para um lado e meninas para o outro (Auad, 2022; Jesus; Deive, 2006). Há notícias sobre escolas privadas e públicas no Rio de Janeiro que adotam a separação sexista em

suas aulas de EF sob o argumento de que as diferenças fisiológicas e outras características inerentes a cada gênero incompatibilizam a união dos dois grupos no mesmo espaço de aula, uma vez que homens/meninos e mulheres/meninas experimentam diferentes possibilidades de atuação pelo esporte com fulcro em suas diferenças de sexo e conseqüente desenvolvimento cultural de comportamentos diferenciados (Saraiva, 2005). Não bastasse a separação sexista nessas escolas, professor conduz as aulas para os meninos e professora as aulas para as meninas. Em uma sociedade plural e recheada de espaços sociais como a nossa, as separações mencionadas anteriormente destoam e podem ser consideradas um retrocesso e tanto, já que “... no cotidiano em sociedade homens e mulheres estão juntos, não há por que separar meninos e meninas na escola” (Auad, 2022, p. 73). Logo, seria um contrassenso a adoção de tal configuração pela escola.

Olhando por outro prisma, percebemos que o modelo de escola atual, em regra, possui um formato que contempla o compartilhamento de seu espaço por meninos e meninas. É o que conhecemos como escola mista. Em sua trajetória histórica, podemos apontar que essa ideia de escola mista se conecta com a forma econômica de organizar as classes escolares (Auad, 2022; Devide, 2024). Em outras palavras, há um dispêndio financeiro menor, quando meninos e meninas ficam juntos na mesma turma e são atendidos por somente um (a) professor (a) de EF, por exemplo. Nas aulas de EF, a existência de turmas mistas nas escolas não é suficiente para garantir a participação ativa e motivada dos/as estudantes. Para exemplificar o que foi dito, podemos usar o jogo popular “queimado”. Nessa prática, a ação considerada central — o arremesso da bola com o objetivo de atingir o/a oponente — tende a ser desempenhada por um número restrito de jogadores/as, sendo comumente associada a meninos em determinados contextos. Mantendo a reflexão proposta, no jogo popular “pique-bandeira”, a ação de resgatar a bandeira adversária e conduzi-la ao próprio campo para a obtenção de pontuação é, em muitas situações, realizada por meninos. Por sua vez, observamos que as meninas, em diversos cenários, são mais frequentemente direcionadas à função de defesa da própria bandeira, buscando impedir o avanço dos/as jogadores/as adversários/as por meio da marcação antes que estes/as alcancem a área destinada à bandeira. Ressalvamos as generalizações que podem advir desses exemplos, visto que certas meninas correm mais e arremessam mais forte que alguns meninos.

A partir dos exemplos apresentados e sob a premissa da não intervenção docente para reverter o cenário, podemos afirmar que os/as estudantes não experimentam todas as ações possíveis das atividades. Nesse sentido, é mister proceder um debate sobre as diferenças, de

forma que sua compreensão impacte na mudança de percepções e de posturas dos/as estudantes, principalmente daqueles/as que monopolizam as principais ações do jogo e não contribuem para a disseminação do senso de coletividade e de pertencimento ao momento de aprendizado, entendendo que “... há heterogeneidades entre os meninos e entre as meninas no que tange às habilidades motoras, idade, força, entre outros aspectos” (Devide; Rocha; Moreira, 2020, p. 3). Colaborando com essa reflexão, problematizar a construção cultural das diferenças de gênero, a partir de discussões construídas na interação das aulas de EF, se mostra uma ação fértil na mitigação dos conflitos de gênero entre meninos e meninas (Jesus; Devide, 2006). Assim, teremos um espaço de práticas pedagógicas justas e equilibradas.

Em uma sociedade caracterizada pela diversidade social e cultural, ficam insustentáveis as tentativas de uniformização fundamentadas em marcadores de gênero. Apesar disso, diferentes formas de homogeneização continuam a se manifestar de modo significativo no cotidiano escolar. Nesse sentido, a escola mista pode ser compreendida como uma “coexistência conquistada historicamente e possível de ser transformada por meio de novos debates, estudos e práticas” (Aquad, 2022, p. 72). Contudo, conforme assinala a autora, tal configuração apresenta limites no enfrentamento das desigualdades de gênero, especialmente no que se refere às discriminações vivenciadas pelas meninas no espaço escolar. Diante dessas lacunas, este trabalho propõe uma reflexão acerca da coeducação enquanto estratégia pedagógica voltada à desconstrução de estereótipos de gênero, reconhecendo, entretanto, a presença de tensões, resistências e forças contrárias a esse processo (Costa; Silva, 2002).

A discussão acerca da coeducação evidencia que a simples presença conjunta de meninas e de meninos nas instituições escolares não assegura, por si só, a superação de práticas discriminatórias ou de hierarquias de gênero historicamente consolidadas. A coeducação pressupõe a adoção de ações pedagógicas intencionais, capazes de problematizar desigualdades, questionar normas naturalizadas e promover relações mais equitativas entre os/as estudantes. Tal perspectiva exige a revisão crítica dos currículos, das metodologias de ensino e das interações escolares, de modo a contribuir para a construção de uma cultura educacional comprometida com a justiça social e a igualdade de gênero. Ainda que permeado por desafios estruturais e simbólicos, esse movimento revela-se fundamental para o enfrentamento das discriminações persistentes no contexto educacional. De forma adicional, a intervenção docente precisa acontecer com frequência e criticidade. Todavia, ainda assim, a coeducação não assegura a superação de práticas discriminatórias ou de hierarquias de gênero historicamente consolidadas.

Como veremos mais adiante, Maria do Carmo Saraiva foi a brasileira pioneira na área da EF na abordagem coeducativa entre as décadas de 80 e 90. Todavia, a autora e pesquisadora inscreveu uma concepção de aula coeducativa associada à ampliação de vivências esportivas com expansão das capacidades motoras dos/as estudantes. Ao longo desse trabalho, mostraremos que a concepção contemporânea da coeducação está ligada à “... existência de práticas mais igualitárias e menos centradas nas relações de gênero tradicionais que colocam o masculino de um lado e o feminino de outro” (Auad, 2022, p. 86). Em consonância com tal perspectiva, Devide, Rocha e Moreira (2020) ressaltam a coeducação como uma estratégia central para a promoção da equidade entre os sexos no âmbito das aulas EF. Sob esse enfoque, a organização da aula assume caráter intencionalmente problematizador, na medida em que se propõe a criar condições para a análise crítica das relações de gênero que atravessam as práticas corporais, bem como para o questionamento de estereótipos e hierarquizações historicamente naturalizados nesse componente curricular. Dessa forma, a aula de EF apresenta-se como um espaço de mediação pedagógica voltado à reflexão, ao diálogo e à construção de sentidos compartilhados acerca das diferenças, contribuindo para a formação de sujeitos críticos. Aqui é sempre bom estarmos atentos/as à figura docente como “... um ser social que auxilia na construção de uma cultura escolar que pode influenciar diretamente, de forma negativa ou positiva, as formas de pensar e agir dos/as alunos/as” (Cruz; Palmeira, 2009, p. 117). Ademais, destacamos que as investigações inseridas nesse mesmo eixo temático, ainda que desenvolvidas em distintos recortes temporais, necessitam estabelecer interlocuções entre si, de modo a fortalecer o campo de conhecimento, ampliar a pluralidade de olhares e subsidiar a elaboração de estratégias teórico-metodológicas capazes de contribuir para a mitigação ou superação dos desafios presentes na prática docente.

Na caminhada docente do autor, as aulas mistas sempre predominaram. No entanto, toda ação envolvendo questões de gênero sempre provocou interrupção da aula e posterior abertura de uma roda de conversa. Nela, busca-se suscitar problematizações sobre o ocorrido e, junto ao grupo envolvido, apresentar alternativas para que a dinâmica da aula retorne ao seu curso esperado, dando lugar ao sentimento justo, respeitoso e equilibrado na participação dos/as estudantes. Retomando os exemplos citados linhas acima, sinalizamos algumas sugestões para transformar os cenários. No jogo “queimado”, foi adotada a alternância do arremesso entre meninos e meninas. Apesar de não haver unanimidade nesse tipo de solução, muito por conta do alto grau de competitividade que os/as estudantes, nem todos/as, atribuem aos jogos nas aulas de EF, trata-se de uma excelente oportunidade para discutir a diferença sob o aspecto

motor do arremesso: possuir mais força que outros/as é algo natural e está tudo bem. O que não pode ocorrer de forma alguma é a exclusão do/a participante de uma ação possível do jogo por não ter força ou “não saber arremessar”. Já no jogo “pique bandeira”, foi sugerida a alternância nas posições de ataque e de defesa. Em suma, ora atacam os meninos e as meninas defendem e vice-versa ou, ainda, o que é mais sensato, formam-se dois grupos: um de ataque e um de defesa cujas formações respeitem a paridade quantitativa entre meninos e meninas.

As aulas de EF, em regra, são momentos de exposição do corpo. Logo, “... ficam evidenciadas as diferenças biológicas e culturais femininas e masculinas presentes ao longo do processo de socialização na escola” (Costa; Silva, 2002, p. 46). Por outro lado, essas mesmas aulas, ao longo da história, são palcos de infindáveis situações pedagógicas. Em um movimento coletivo, professores/as e estudantes devem exteriorizar um pensamento crítico e promover “... o questionamento e rupturas de dominações, opressões e hierarquias” (Santos; Brito, 2023, p. 12) sempre que emergirem situações que dão causa a essa postura. Caso contrário, o processo educativo em voga estará comprometido, assim como a formação daqueles/as envolvidos/as no referido processo: professores/as e estudantes. Por isso, parto da “... convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei” (Freire, 1996, p.135) para conduzir esse trabalho que aborda reflexões pedagógicas contidas nas questões de gênero ocorridas nas vivências da cultura corporal (Santos; Brito, 2023) em diálogo com a perspectiva da coeducação nas aulas de EF.

Ao vasculharmos a literatura pertinente à temática de gênero nas aulas de EFE, podemos encontrar outros tipos de intervenções que adotam os trilhos da coeducação como ferramenta pedagógica com o objetivo de oportunizar adaptações nas aulas, deixando-as justas para todos/as os/as estudantes participantes. Uma dessas literaturas serve como pilar desse trabalho, já que um produto educacional (PE) foi desenvolvido para abordar questões de gênero nas aulas de EF sob a perspectiva da coeducação. Esse PE enquadra-se na categoria jogo e sua operacionalização foi pensada a partir das experiências pedagógicas do autor que ocorreram no âmbito do ENEFE e foram mencionadas anteriormente. Esclarecendo esse ponto, um dos jogos mencionados (pique bandeiricano) constitui o PE. Esse jogo envolve uma dinâmica que exige a sintonia entre meninos e meninas para realizar as pontuações, seja na concomitância de uma ação ou na alternância dela, entre outras possibilidades, com um olhar crítico sobre as oportunidades de participação, de decisão e de realização das ações motoras. Há uma íntima relação do jogo pique bandeiricano com propostas encontradas na seção “Sugestões de atividades coeducativas para a Educação Física escolar” (Devide, 2024) como o jogo dos

passes, o totó humano, o jogo coletivo numerado, o futdupla com trave móvel, o frisbee escolar e o basquetebol de quadrados, o que nos levou a considerar o livro do autor como uma referência pilar para o trabalho.

A título de elucidação, a seção mencionada acima traz propostas de atividades coeducativas para toda Educação Básica, assim dividida: Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. É bom deixarmos claro que não se trata de uma receita de bolo, que qualquer docente ou pessoa interessada pegará e aplicará em sua realidade escolar. E o motivo é bastante simples: a existência de múltiplas realidades escolares inviabiliza uma transferência pura e direta dessas propostas. Resumindo, os espaços físicos, as condições materiais, a configuração do grupo de estudantes, a experiência docente, entre outros fatores, varia e, normalmente, para ocorrer a replicabilidade do jogo, adaptações são necessárias. Recentemente, Devides (2024) e Valadares e Lima (2024) denunciaram as dificuldades encontradas por professores/as que não carregavam em suas práticas docentes intencionalidade pedagógica para abordar as questões de gênero nas aulas de EF, visto que elas emergem frequentemente. Por esse motivo, é importante pontuar que lacunas herdadas da graduação em que ficam veladas as discussões sobre gênero e sexualidade ao longo do processo formativo docente impactam consideravelmente o agir pedagógico.

Basicamente, o PE contém quatro seções principais, que podem ser consideradas o núcleo da proposta: apresentação do jogo coeducativo inspirado na perspectiva da EF cultural (Neira, 2021) e detalhamento das regras e sua dinâmica, fixação da compreensão através de situações do jogo, sugestão de aplicação do jogo e adaptações possíveis para o jogo. Metodologicamente, a pesquisa é caracterizada do tipo intervenção (Castro, 2008), aplicada, qualitativa e descritiva. A amostra contemplou cerca de 25 estudantes do 5º ano do ensino fundamental do CPII, *Campus Tijuca I*. A participação na pesquisa foi condicionada à leitura e à assinatura dos termos de assentimento e consentimento livre e esclarecido pelas crianças e pelos respectivos responsáveis. Foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionário semiestruturado, diário de campo e grupo de discussão. Um instrumento no início (questionário semiestruturado) para compreender a familiaridade dos/as estudantes com as temáticas centrais do trabalho. Outro no meio (diário de campo), que buscou a realização de registros durante o processo de explicação e vivência do jogo em tela que se relacionavam às temáticas. E outro na parte final (grupo de discussão) com intuito de avaliar a experiência na pesquisa, sobretudo a vivência do jogo. A Análise Textual Discursiva (ATD) foi a metodologia

de análise de dados escolhida para esse trabalho, sendo dividida em três etapas: desmontagem dos textos (unitarização), estabelecimento de relações (categorização) e captação do novo emergente (metatexto). O jogo pique bandeiricano foi apresentado como ferramenta pedagógica para as aulas de EF e desenvolvido sob os ensinamentos dos arcabouços teóricos que versam sobre gênero e coeducação, uma vez que:

A coeducação como abordagem metodológica para a educação física escolar contribui para interpretar o desporto e as atividades físicas numa perspectiva relacional de gênero, combatendo o sexismo, libertando alunos e alunas das amarras que determinam o que cada sexo pode vivenciar como práticas corporais (Jesus; Devede, 2006, p. 130).

Dessa forma, entendemos que por se tratar de um jogo de caráter inédito, diferente daqueles que os/as estudantes não estão acostumados a vivenciarem durante as aulas, ele poderá aguçá a curiosidade dos/as participantes da pesquisa e propiciar importantes debates sobre as temáticas. Em outras palavras, o referido jogo pode assumir uma perspectiva convidativa e desafiadora diante das questões de gênero que surgem durante as aulas de EFE.

Como forma de organizar o presente estudo, em um primeiro momento, apresentamos o referencial teórico abordando gênero em três perspectivas: macro (sociedade), meso (educação) e micro (educação física). A abordagem da coeducação e da EFE passa pela sinalização dos/as primeiros/as autores/as que se debruçaram sobre a temática da coeducação, no Brasil e no mundo, além exteriorizar exemplos de práticas coeducativas consolidadas por professores/as de EF. Fechando o referencial teórico, há um diálogo com as engrenagens do currículo cultural, princípios ético-políticos e situações didáticas, que são fontes de inspiração do jogo coeducativo que faz parte dessa pesquisa. No segundo momento, a metodologia que subsidia a pesquisa é apresentada. No terceiro momento, há uma explicação sucinta sobre o produto educacional e sua estruturação. No quarto momento, trazemos toda imersão realizada no campo de pesquisa e como ocorreu cada um dos sete encontros. No quinto momento, é feita a análise de dados à luz da metodologia Análise Textual Discursiva (ATD). No sexto momento, a avaliação do produto educacional é realizada a partir dos olhares dos/as extensionistas e estudantes. Por fim, apresentamos as considerações finais com destaque às limitações e possibilidades futuras da pesquisa.

## **1.2 Problema de pesquisa**

Essa pesquisa pretende responder a seguinte indagação: as oportunidades de participação e de tomada de decisão durante as aulas de EF são equitativas quando analisadas

à luz da categoria gênero, considerando as possíveis desigualdades e assimetrias nas relações entre estudantes?

### 1.2.1 Hipótese de pesquisa

As oportunidades de participação e de tomada de decisão nas aulas de EF não são equitativas sob a perspectiva de gênero, visto que há desigualdades e assimetrias influenciadas por normas e estereótipos de gênero socialmente construídos.

## 1.3 Objetivos

### 1.3.1 Objetivo geral

Analisar a equidade das oportunidades de participação e de tomada de decisão nas aulas de EF à luz da categoria gênero.

### 1.3.2 Objetivos específicos

- Compreender a coeducação como ferramenta pedagógica;
- Identificar possíveis desigualdades e padrões de interação que indiquem assimetria de gênero nas práticas pedagógicas;
- Mapear propostas coeducativas que subvertam a ideia de práticas corporais generificadas;
- Apresentar um jogo como estratégia coeducativa.

## 1.4 Justificativa

Atualmente, o planejamento do processo ensino e aprendizagem na EF em diferentes espaços escolares remete ao constante exercício reflexivo sobre questões específicas desse campo curricular. Podemos citar, por exemplo, as turmas separadas por gênero, destaque para os/as mais habilidosos/as, não valorização das diferenças, escolhas restritas dos conteúdos, aulas exclusivamente práticas, não utilização de ferramenta audiovisual nas aulas, relação verticalizada entre professor/a e estudantes, desconsideração das culturas locais, destaque para os esportes, ênfase em padrões de gestualidades motoras, entre outros. Exemplificando, Carvalho (2017) pontua que as práticas corporais envolvendo o quadrado mágico (futebol, vôlei, basquete, handebol) têm presença exclusiva nas quadras escolares em sua forma esportivizada. Já Oliveira e Daólio (2014) apontam o desinteresse pelo conteúdo e pelo método por parte dos/as alunos/as como consequência de uma aula de EF sob uma perspectiva esportivizada e não diretiva. Fonseca e Ramos (2017) criticam o fato de a EF priorizar a

dimensão procedimental do conteúdo e a adoção do esporte como única possibilidade de conteúdo com ênfase, entre outras coisas, no saber fazer. Nunes e Rúbio (2008) destacam a separação entre meninos e meninas e a ênfase nos esportes nas aulas baseadas em um currículo técnico-esportivo. Caminhando nessa discussão, Saraiva (2005, p.131) lembra que “... o uso, quase exclusivo, do esporte nas escolas tem sido um importante mecanismo de reforço à estereotipia sexual”. Monteiro (2013) aponta que as hierarquias existentes no espaço escolar, mais especificamente nas aulas de EF, trazem prejuízos consideráveis para o processo educativo. Considerando os trabalhos dos/as autores/as citados anteriormente, reunimos elementos suficientes para afirmar que o cotidiano escolar envolvendo a EF fica empobrecido, repleto de lacunas, carecendo de intervenções pedagógicas subversivas, e que há uma obstrução clara para o desenvolvimento de processos educativos críticos, plenos e democráticos. Por isso, devemos examinar contextos que podem gerar práticas excludentes e desiguais sob pena de, ao não fazer, naturalizá-las e perpetuá-las (Carvalho, 2017).

Pelo exposto no parágrafo anterior, não fica difícil inferir que as aulas de EF podem se tornar um momento traumático e de dissabor para parte dos/as estudantes. Considerando o aspecto quantitativo, observamos a prevalência de estudantes que se reconhecem como meninos ou meninas nas formações das turmas escolares. Assim, a relação entre esses dois grupos durante a prática de um jogo nem sempre é cercada pelo respeito às diferenças e pela harmonia. É justamente nesse ponto que essa pesquisa pretende contribuir com aqueles/as que fazem das suas práticas docentes um exercício crítico constante, visto que o debate de gênero sempre esteve fortemente inserido no universo escolar e as atividades coeducativas surgem como uma das possibilidades mitigatórias dos conflitos e desigualdades entre meninos e meninas nesse espaço. A proposta do jogo pique bandeiricano pode incentivar outras iniciativas que discutam a temática e, assim, propagar intervenções pedagógicas que se insurjam contra as abordagens citadas e criticadas pelos/as autores/as anteriores. Há a necessidade constante de vigília e de proposições educativas que alterem cenários adversos do ponto de vista pedagógico. Contrapondo esses autores, Devide, Rocha e Moreira (2020) destacam a importância da coeducação a fim de promover a equidade entre os sexos, a criação de um espaço de promoção de reflexões sobre as questões de gênero e, não menos importante, que os/as docentes oportunizem atividades diversificadas de caráter coeducativo.

Reforçamos que o referido jogo foi desenvolvido como produto educacional a fim de promover ações e intervenções equitativas durante sua prática. Minha experiência docente na Educação Básica mostra que muitos estudantes integram numericamente um grupo, equipe ou

time, mas não exercem minimamente as ações exigidas durante as aulas cujo jogo é tematizado de forma prática. Queremos dizer que “... estar presente na atividade de aula não é sinônimo de envolvimento, nem de participação igualitária” (Uchoga; Altmann, 2015, p. 167). Embora alguns motivos possam ser elencados para explicar tal cenário, o principal é a monopolização das ações dos jogos por aqueles/as que possuem habilidades motoras diferenciadas, interpretação rápida e clara das regras deles e exercem algum tipo de liderança perante a turma. Aqueles/as que se contrapõem a essa lógica padecem nas aulas e acabam ocupando uma posição figurativa ou perdem o interesse pela aula. A escola é um espaço de formação coletiva e não individual. Portanto, o que se destaca aqui é o respeito às singularidades, às facilidades e às dificuldades.

Há pelo menos cinco décadas, as literaturas pertinentes ao estudo das temáticas gênero e coeducação fazem parte da vida de muitos/as pesquisadores/as brasileiros/as. Buscando entender um pouco esse universo, realizamos uma pesquisa em duas bases de dados acadêmicos: Google Acadêmico e Portal de Periódicos da Capes. Essa pesquisa foi realizada da seguinte forma:

- Sem utilização das aspas e com utilização das aspas;
- Distratores norteadores da pesquisa: *Gênero e Educação Física Escolar*, *Coeducação*, *Coeducação e Escola*, *Coeducação e Educação Física Escolar*, *Jogos Coeducativos*.

Os dados da tabela abaixo foram obtidos em julho de 2024 e trazem um importante panorama numérico que será analisado em seguida:

**Tabela 1 – Quantidade de Ocorrências: Google Acadêmico x Portal de Periódicos da Capes**

Base de Dados	Gênero e Educação Física Escolar	Coeducação	Coeducação e Escola	Coeducação e Educação Física Escolar	Jogos Coeducativos
Google Acadêmico	224.000 “114”	8.780 “5.190”	8.080 “7”	6.370 “23”	54 “3”
Portal de Periódicos da CAPES	235 “5”	53 “53”	17 “0”	10 “0”	0 “0”

Fonte: O Autor, 2024.

Uma primeira análise gira em torno da principal função da utilização das aspas, ou seja, proporcionar um filtro provocando a diminuição dos resultados encontrados. Em outras

palavras, limitar a quantidade de resultados. Só tivemos um caso em que isso não ocorreu: no Portal de Periódicos da Capes com o distrator *Coeducação*, com 53 resultados para ambas as buscas. O esperado nesse tipo de busca é que a utilização das aspas exponha um quantitativo reduzido de resultados ao ponto de, supostamente, viabilizar escolhas para leituras e análises, ainda que seja necessário aplicar outro mecanismo de filtro. Todavia, isso não ocorreu no Google Acadêmico para o distrator *Coeducação*. Apesar da pesquisa com as aspas diminuir a quantidade de resultados em 3.590 (8780 – 5.190), essa redução não pode ser considerada favorável para viabilizar escolhas e leituras, por exemplo. Diferentemente do que ocorreu com o distrator *Gênero e Educação Física Escolar* nesse mesmo banco de dados: ao aplicar as aspas, saímos de 224.000 resultados para “apenas” 114.

Não foi aplicada nenhuma delimitação temporal para as buscas. Porém, mesmo assim não foram encontrados resultados no Portal de Periódicos da Capes para os distratores *Coeducação e Escola*, *Coeducação e Educação Física Escolar* e *Jogos Coeducativos* ao realizarmos as buscas com utilização das aspas. O mesmo ocorreu para o último distrator citado na mesma base de dados com a pesquisa feita sem a utilização das aspas.

Cumpré destacar que a base de dados do Google Acadêmico trouxe, quantitativamente, mais resultados. Optamos por não realizar a busca utilizando somente o distrator *Gênero*, assumindo que essa ação alcançaria um número expressivo de ocorrências, já que é mais ampla que o distrator *Gênero e Educação Física Escolar*, que teve 224.000/”114” e 235/”5” ocorrências nas bases de dados Google Acadêmico e no Portal de Periódicos da CAPES, respectivamente.

Desse modo, como esta dissertação abarca a dimensão da coeducação na problematização das questões de gênero nas aulas de EF (Santos; Brito, 2023) e os resultados encontrados para os distratores *Coeducação e Educação Física Escolar* e *Jogos Coeducativos* foram baixos ou mesmo nulos, acreditamos que a pesquisa aqui desenvolvida colabore para a visibilização da temática coeducação e estimule outros/as pesquisadores/as a se debruçarem sobre o assunto proporcionando contribuições singulares para a área. Além disso, justifica-se pela frágil produção acadêmica acerca da coeducação e pela importância do debate de gênero nas escolas e nas aulas de EF, especialmente em um momento de criminalização desta discussão por grupos neoconservadores. Em suma, manter o debate ‘vivo’.

Essa pesquisa traz em seu bojo a necessidade constante de provocar, em seus participantes e na comunidade escolar, reflexões sobre a determinação de papéis específicos

para homens/meninos e mulheres/meninas na sociedade com problematização da generificação das práticas corporais, além de reforçar a ideia da busca por convivência coletiva harmoniosa e pelo estabelecimento da equidade como pressuposto de ambiente social desejável. É preciso romper com ações e discursos naturalizados que indicam, por exemplo, que os meninos devem ocupar os centros das quadras e pátios para a prática do futebol e as meninas suas beiradas para pular elástico ou outra atividade qualquer (Auad, 2022). Quando discursos de ódio em debates públicos e nas redes sociais são frequentes (Marcelo *et al.*, 2021), precisamos confrontar esses discursos e lembrar que existem diversos dispositivos legais que permitem e incentivam os/as profissionais da educação – por exemplo – a debaterem formas de preconceitos, injustiças e violências que atravessam o estudo da temática gênero. Um caso emblemático envolvendo o tema gênero ocorreu nas dependências do CPII há pouco mais de uma década e ficou conhecido como “Saiato” (saia + ato). Esse movimento foi provocado após uma aluna transsexual da instituição ser proibida de usar a saia do uniforme sendo obrigada pela direção a usar calça. Resumidamente, foi:

uma manifestação na qual meninos circularam pelas dependências da instituição trajando a saia do uniforme discente. Segundo o coletivo responsável pelo ato, este foi uma crítica à divisão binária do uniforme, isto é, à existência de um uniforme para meninos (calça comprida, camisa branca, tênis preto) e outro para meninas (calça comprida ou saia com meia  $\frac{3}{4}$ , blusa branca com detalhes azuis, tênis preto ou sapatilha de mesma cor) (Schultz, 2020, p. 3).

Em 2019, sob a alegação de realizarem uma “vistoria” no CPII localizado no bairro São Cristóvão, deputados de um partido de extrema direita provocaram uma grande confusão na instituição. Segundo os deputados, eles receberam uma denúncia de cunho político e ‘doutrinário’ envolvendo o CPII. E nesse bojo denunciante encontrava-se a “ideologia de gênero”. Diante desses episódios, desvelar discursos interditados e subverter naturalizações históricas oriundas desse tema também justificam esse trabalho no âmbito social.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Gênero: perspectivas macro, meso e micro social

Antes de iniciarmos efetivamente essa parte do trabalho, cabe um rápido esclarecimento sobre a nomeação do tópico em questão, de forma que o/a leitor/a compreenda como ele foi arquitetado para ser desenvolvido. Nas linhas abaixo, assumiremos uma escrita abordando a temática gênero partindo de um contexto mais amplo (macro – Sociedade), passando pelo contexto intermediário (meso – Educação), até chegarmos ao contexto mais restrito, mais específico (micro – Educação Física Escolar). Com isso, esperamos trazer uma discussão comprometida com entrelaçamentos entre os contextos supracitados, além de provocar reflexões no/a leitor/a.

Os debates sobre a conceituação de gênero remetem a períodos históricos e atravessaram décadas, chegando ao século XXI com várias discussões ainda em andamento que refletem a evolução do pensamento crítico sobre a relação entre biologia, cultura e poder, onde diferentes correntes feministas disputam o significado do termo. Pesquisadores/as de campos diversos, estrangeiros/as e nacionais, alimentam discussões e reflexões sobre a temática, buscando cada vez mais nutrir a academia e demais interessados/as com os resultados de seus estudos.

As correntes feministas divergem na conceituação de gênero conforme suas prioridades analíticas e políticas. O feminismo liberal o define como um conjunto de papéis sociais e estereótipos que devem ser superados para garantir a igualdade de direitos e oportunidades. Já o feminismo radical interpreta o gênero como um sistema de castas e uma ferramenta de opressão patriarcal, defendendo, em muitas vertentes, a sua abolição. O feminismo materialista foca na dimensão econômica, vendo o gênero como uma categoria de análise que justifica a divisão sexual do trabalho e a exploração da mão de obra feminina. Por outro lado, o feminismo pós-estruturalista, representado por autoras como Scott (1995) e Butler (2003), compreende o gênero como uma construção discursiva e performativa, utilizada fundamentalmente para significar e legitimar relações de poder.

Nesse sentido, não podemos atribuir significado único para o conceito de gênero, pois incorreríamos em greve equívoco. Em vez disso, ter compreensão do caráter multifacetado do conceito favorece seu estudo. Apesar de termos afirmado que não há significado único para o conceito de gênero, precisamos trazer um para essa escrita a fim de subsidiar nosso debate. Entendemos segundo Scott (1995) que o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais

baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primária de significar relações de poder.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, o termo "gênero" foi suprimido da versão final pelo Ministério da Educação (MEC), que usou a minimização de redundâncias como justificativa para tal decisão, fato prontamente questionado por estudiosos/as da temática. A mesma supressão ocorreu no Plano Nacional de Educação (PNE). No entanto, a BNCC estabelece competências que visam o respeito à diversidade e a valorização dos direitos humanos, o que – de forma implícita – chancela o debate sobre o termo. A ausência do termo "gênero" na BNCC deixou as escolas brasileiras sem um referencial para a educação sexual. Durante um período tenebroso, e não muito distante, da nossa História, debates sobre o tema foram vistos como forma de incentivo à iniciação sexual e não como forma de esclarecimento e prevenção de abusos, por exemplo. Apesar do que acabamos de dizer sobre a BNCC, não podemos perder de vista a existência de respaldo e de legitimidade para tratar questões de gênero na escola através dos principais documentos educacionais como Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Diretrizes Curriculares (DC) e, inclusive, na Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/88). No início desse trabalho, comentamos sobre uma live em instituto federal que foi atacada de forma contundente por um grupo de responsáveis conservadores/as, com ajuda de deputado estadual, ao abordar o tema “Gênero e Sexualidade na Escola”. Segundo especialistas, o tema é fundamental para a educação de crianças e adolescentes sobre seus direitos sexuais e reprodutivos, além de possibilitar debates e reflexões sobre formas de violências e de combate a preconceitos. Interessante destacar também que o termo “gênero” parece oferecer um grau elevado de desconforto a alguns responsáveis e representantes legais, quando as lentes de análise estão voltadas ao universo escolar. Contudo, temos notícias de trabalhos pedagógicos que, de forma alternativa, se utilizam de estratégias não explicitadoras do termo em si.

Contribuindo com as reflexões oriundas do estudo do termo gênero, Longary, Ribeiro e Silva (2011) alertam para a frequência em que circulam discursos preconceituosos em ambientes escolar e familiar. Fortunato e Porto (2022), após a realização de uma revisão sistemática da literatura envolvendo a relação entre formação de professores e a temática gênero, chamam a atenção sobre o caráter salvacionista atribuído à formação docente como principal fator de fortalecimento da educação para modificação da sociedade patriarcal e heteronormativa. Em trabalho cujo objetivo era analisar projetos políticos pedagógicos e ementas de disciplinas de cursos superiores, Guimarães *et al.* (2023) apontam que a abordagem

da temática gênero ocorre de forma pontual, com ações isoladas, e não transversalmente ao longo dos cursos de graduação. Além disso, as discussões explícitas sobre gênero originam-se dos discursos biológicos, o que limita consideravelmente a reflexão sobre as facetas que envolvem a temática, sobretudo as diretamente ligadas aos campos social e cultural. Nesse aspecto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos anos 90 do século passado, ampliavam o debate sobre gênero ao sugerir a busca pela valorização da diversidade e pelo combate ao preconceito. Já Valadares e Lima (2024) afirmam a existência de prejuízos na formação dos professores de EF, quando não há promoção de debates sobre gênero e sexualidade na graduação.

Sem desconsiderar a importância de outras contribuições, o conceito de gênero que adotamos nesse trabalho é aquele que o considera:

uma forma de indicar ‘construções culturais’ - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. ‘Gênero’ é uma categoria sexual imposta sobre um corpo sexuado (Scott, 1995, p. 75).

A autora entende o gênero como uma ferramenta importante para analisar como as relações de poder funcionam na sociedade. Para ela, o gênero não diz respeito apenas às diferenças percebidas entre homens e mulheres, mas faz parte da forma como as relações sociais são construídas e como o poder é organizado e exercido nesses contextos (Scott, 1995). Nessa perspectiva, as feminilidades e masculinidades não são expressões naturais ou decorrentes do sexo biológico, mas construções históricas, culturais e discursivas, produzidas em contextos específicos e atravessadas por relações de poder, classe, raça e sexualidade. Tal entendimento rompe com o binarismo de gênero ao evidenciar que masculino e feminino não constituem categorias fixas, opostas e universais, mas posições múltiplas e instáveis, continuamente negociadas e ressignificadas. Autores/as como Butler (2003) aprofundam essa crítica ao binarismo ao propor a noção de performatividade de gênero, segundo a qual o gênero é produzido por meio de atos reiterados, desnaturalizando a correspondência linear entre sexo, gênero e desejo. Em outras palavras, a performatividade discutida por Butler não deve ser entendida como uma escolha consciente ou uma encenação voluntária, mas como um processo regulado por normas sociais que podem ser reiteradas, tensionadas ou subvertidas, abrindo espaço para a contestação do binarismo de gênero e da ideia da correspondência linear citada anteriormente. De modo complementar, Connell (1995) demonstra que existem múltiplas masculinidades e feminilidades hierarquizadas, reforçando a compreensão do gênero como um

campo relacional e dinâmico, no qual normas hegemônicas coexistem com formas subalternas, dissidentes e contra hegemônicas. Nesse sentido, uma mulher preta e periférica não está em “pé de igualdade” com uma mulher branca e da elite. Assim como, um homem branco homossexual também não é percebido da mesma maneira que um homem negro heterossexual.

No campo de pesquisa sobre gênero, Scott (1995) teoriza como um campo central através do qual o poder é articulado, sendo uma referência constante na concepção, legitimação e crítica do poder político. Segundo a autora, o poder não apenas define as relações entre homens e mulheres, mas também as estabelece. Com base em Foucault, Scott entende o poder como uma "relação", e não como algo que se possui ou detém. Sua análise permite compreender o processo histórico como um jogo de apropriação e recriação de relações de dominação entre os sexos, onde o poder desempenha um papel central e está espalhado em múltiplos lugares. Não à toa, historicamente, é comum acessarmos narrativas cuja hierarquização entre homens e mulheres é observada e, lamentavelmente, defendida. Em outras palavras, as mulheres ocupariam uma posição subalternizada em relação aos homens, segundo essas narrativas, entendendo que “... as relações de poder entre o masculino e o feminino foram sendo construídas socialmente ao longo da história” (Auad, 2022, p. 20). Mais à frente, voltaremos ao debate sobre o poder, quando realizarmos uma reflexão a partir das aulas de EF.

Baseado no conceito de gênero citado anteriormente, assumimos a ideia incontestável de que existem diferentes culturas espalhadas pelo mundo. Com isso, é comum nos depararmos com julgamentos realizados no campo das questões de gênero desconsiderando a cultura local, ou seja, a cultura cujo determinado costume é tido como imutável. Vejamos o exemplo de Malala Yousafzai, ativista paquistanesa e vencedora do Prêmio Nobel da Paz em 2014. Ela se tornou mundialmente conhecida por sua militância em defesa do direito à Educação das mulheres e meninas no Paquistão. Em um país onde mulheres e meninas são proibidas de andarem na rua desacompanhadas e de estudarem – entre outras proibições -, limitando suas ocupações às tarefas domésticas, subverter essa lógica cultural seria o mesmo que assinar a própria sentença de morte. Não por acaso, Malala sofreu um atentado a tiro promovido pelo Talibã quando voltava da escola em 2012. Felizmente, sobreviveu e - desde então - é uma importante ativista contra a violência e a favor da educação para mulheres e meninas. A religião que predomina no Paquistão, o islamismo, é a mesma que “... pune a homossexualidade com a pena de morte, através de apedrejamento, enforcamento e decapitação” (Longary; Ribeiro; Silva, 2011, p. 255), por exemplo.

Operando na lógica das diferentes culturas e das questões de gênero que as atravessam, temos também as diversas etnias dos povos originários cujas atribuições para homens e

mulheres costumam ser bem delimitadas. De maneira simplificada, homens caçam e levam o alimento diário para a família e mulheres cozinham e cuidam das crianças. A partir do contexto cultural no qual estamos imersos, naturalizamos julgamentos que desaprovam o fato das mulheres e meninas não possuírem acesso à educação e dos homens inseridos na cultura dos povos originários não dividirem as tarefas de cozinhar e cuidar das crianças com as mulheres. É preciso ter algum grau de cuidado em certas análises abarcando a cultura e suas nuances. Conversando um pouco mais sobre os exemplos trazidos, cumpre salientar que estamos diante de identidades que são formadas sob contextos que diferem entre si, que carregam essências singularizadas em uma espécie de significação própria, particular. Contudo, ter a compreensão que as identidades podem ser múltiplas, mutáveis, transitórias e contraditórias (Hall, 2006) ajuda nessa reflexão. Por isso, é importante entender que:

As identidades são marcadas pela multiplicidade das posições de sujeito que constituem o sujeito. Portanto, a identidade não é fixa nem singular; ela é uma multiplicidade relacional em constante mudança. Mas no curso desse fluxo, as identidades assumem padrões específicos, como um caleidoscópio, diante de conjuntos particulares de circunstâncias pessoais, sociais e históricas (Brah, 2006, p. 371).

Não obstante, quando viajamos para qualquer lugar do país e – principalmente – do mundo, é prudente e respeitoso conhecer e praticar – em alguma medida - preceitos culturais locais sob pena de, ao não fazer, causarmos transtornos e até punições para nós mesmos. Em linhas gerais, quando estamos sob as lentes das questões de gênero, transcende os limites geográficos do nosso país que “Feminino é associado à fragilidade, à passividade, à meiguice e ao cuidado. Ao masculino correspondem atributos como a agressividade, o espírito empreendedor, a força e a coragem” (Aquad, 2022, p. 22). Tal assertividade implica a formação de um conjunto de situações sociais que necessitam de transformação. Recorremos a alguns dados e a algumas informações fornecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para retratar um panorama sobre as “estatísticas de gênero” nas duas primeiras décadas do século XXI. Abaixo, será apresentado um quadro resumo com esses dados e essas informações. Percebem-se nele as evidências da disparidade entre mulheres e homens em áreas distintas: política, educação, segurança pública, saúde, violência doméstica, mercado de trabalho, ocupação com tarefas domésticas.

#### **Quadro 1 – Estatísticas de Gênero (IBGE)**

Em lares com crianças de até 3 anos, mulheres têm menor nível de ocupação
---

Mulheres dedicam quase o dobro do tempo em cuidados e/ou afazeres domésticos
29,6% das mulheres e 15,6% dos homens trabalham em tempo parcial
Mulheres recebem 77,7% do rendimento dos homens
Pretos e pardos têm maior proporção de atraso ou abandono escolar
Apesar de mais instruídas, mulheres ainda são minoria na docência superior
Na graduação, apenas 13,3% dos alunos de Computação e TIC são mulheres
Tabagismo ainda é mais frequente entre homens e a obesidade, entre mulheres
Esperança de vida aumenta e taxa de mortalidade na infância diminui entre as mulheres
Em 2020, mulheres eram 14,8% dos deputados, 16% dos vereadores e 7,1% dos ministros
Mulheres eram 27,6% do efetivo das polícias civis em 2019
Mulheres ocupavam 37,4% dos cargos gerenciais em 2019
Em 2019, 2,1% dos casamentos envolviam mulheres de até 17 anos
Maior taxa de fecundidade adolescente está na região Norte
30,4 % dos homicídios de mulheres ocorrem no domicílio
Apenas 7,5% dos municípios têm delegacias especializadas para atender mulheres

Fonte: IBGE, 2021. Adaptado pelo autor.

Cada uma das dezesseis informações citadas carrega um teor quantitativo extremamente potente para o debate envolvendo questões de gênero, mas o objetivo intentado ao apresentá-las reside na comprovação das disparidades entre homens e mulheres em áreas distintas da sociedade. Adicionalmente, urge a necessidade de implementação de políticas públicas e outras ações que visem a transformação desses cenários sociais e sejam capazes de consolidar um equilíbrio nas taxas, percentuais e numerais apresentados. Para isso, precisamos sempre lembrar que “ao longo da história, mulheres recebem um tratamento desigual em relação às oportunidades na vida social, gerando desequilíbrio no desenvolvimento social de homens e mulheres: os primeiros para a vida pública enquanto elas são educadas para a vida privada” (Jesus; Devide, 2006, p. 127). Ainda nessa linha de raciocínio, devemos entender que diferenças de gênero como as que foram apontadas no quadro “... são consequências das estruturas sociais e culturais que enaltecem o masculino e desvalorizam o feminino” (Costa; Silva, 2002, p. 44). Podemos atestar que houve avanços ao longo da história, mas ainda há muito a ser feito.

Não obstante, a EFE, assim como a escola enquanto instituição social, pode ser vista como um espaço privilegiado de produção e reprodução das desigualdades de gênero, na medida em que organiza saberes, práticas pedagógicas e discursos que contribuem para a

naturalização das diferenças corporais e comportamentais entre os/as estudantes. Historicamente, a área da EF tem operado a partir de referenciais que valorizam atributos como força, desempenho, competitividade e agressividade, frequentemente associados às masculinidades hegemônicas, enquanto direciona às meninas e aos corpos feminilizados práticas vinculadas à graciosidade, à estética e ao cuidado, reforçando estereótipos e hierarquias de gênero. A separação das aulas por sexo, a seleção e valorização desigual de conteúdos esportivos e a normatização de condutas corporais contribuem para a exclusão ou marginalização dos/as estudantes que não se conformam às normas binárias e heteronormativas de gênero e sexualidade. Nesse sentido, já foi observado que professores/as utilizavam em larga escala “... metodologias sexistas, fundamentadas nos moldes tradicionais de ensino dos esportes” (Cruz; Palmeira, 2009, p. 116). Assim, a escola atua como um dispositivo de regulação dos corpos e das identidades, ao mesmo tempo em que reproduz relações de poder desiguais e se apresenta como um espaço potencial de questionamento e transformação dessas mesmas normas.

A escola, longe de constituir um espaço neutro, desempenha papel central na produção e reprodução das diferenças de gênero, por meio de práticas, discursos e normas que orientam comportamentos e expectativas de meninas e meninos. Nessa direção, Louro (1997; 2004) argumenta que as instituições escolares atuam como instâncias pedagógicas que ensinam, de maneira explícita e implícita, modos de ser e de se comportar, contribuindo para a naturalização de hierarquias de gênero. De forma convergente, Paraíso (2010) destaca que o currículo escolar não apenas transmite conhecimentos, mas também produz subjetividades, regulando corpos e identidades a partir de normas que definem o que é considerado adequado para cada gênero. Ademais, Goellner (2009) evidencia que, no âmbito da EF, essas construções se manifestam de maneira particularmente evidente, ao valorizar determinadas práticas corporais associadas ao masculino e marginalizar aquelas vinculadas ao feminino. Assim, ao invés de apenas refletir desigualdades sociais, a escola participa ativamente de sua produção, tornando-se um espaço privilegiado tanto para a reprodução quanto para a problematização e transformação das relações de gênero.

Pensar as questões de gênero no campo educacional é continuar uma caminhada longa e desafiadora no mundo das atribuições de papéis estipulados para homens/meninos e mulheres/meninas, problematizando-os. Carvalho, Loges e Senkevics (2014) observaram, entre outras coisas, que meninos eram quase sempre direcionados para práticas esportivas quando os responsáveis buscavam atividades extracurriculares para eles. Além disso, havia maior compromisso das mães na participação escolar dos filhos, como reuniões de responsáveis. Na

escola, somos constantemente convidados/as a problematizações, visto que o verbo problematizar advoga que “...é necessário colocar em suspeição algumas verdades com as quais nos deparamos cotidianamente, pois provavelmente elas não são assim tão verdadeiras” (Goellner, 2010, p. 77). Pensar as questões no campo educacional também é entender que “As identidades, constituídas no contexto da cultura, produzem-se em meio a disputas, supõem classificações, ordenamentos, hierarquias; elas estão sempre implicadas num processo de diferenciação” (Louro, 2000, p. 63). É considerar a “... cultura como determinante da socialização e do desenvolvimento humano” (Saraiva, 2005, p. 124). Em outras palavras, estudantes levam para dentro dos muros das escolas experiências de outros espaços sociais, sobretudo aquelas advindas da família, o que pode provocar colisões discursivas ao se depararem com algo distinto daquilo que ‘aprenderam em casa’ ou ‘estão acostumados/as’. Diante disso, entendemos que “... as sociedades serão sempre constituídas por sujeitos diferentes (não idênticos) que buscam ser politicamente iguais. Suas múltiplas diferenças talvez venham a ser sempre, no entanto, motivo de trocas, negociações, solidariedades e disputas” (Louro, 1995, p. 129). Além disso, não podemos perder de vista que esses sujeitos são diferentes por serem produzidos “... a partir de outros marcadores identitários, tais como gênero, geração, raça/etnia, sexualidade, capacidade física, entre outros” (Goellner, 2010, p. 72).

O final do parágrafo anterior nos lembra a importância do debate envolvendo a interseccionalidade, que “... reflete a teoria transdisciplinar que busca compreender a complexidade das identidades sociais e desigualdades através de uma abordagem integrada” (Bilge, 2020, p. 239). Para entendermos melhor, a interseccionalidade vai dizer que por mais que uma pesquisa esteja sendo feita com foco nas questões de gênero, ela não estará isenta de afetação por outro marcador social como raça/etnia, por exemplo. E é justamente o caso desse trabalho. Em suma, é preciso atentar-se para o entrelaçamento entre marcadores sociais que se mostram relevantes em determinado contexto. Isso é, “... partindo de análises atentas às diferenças que fazem diferença em termos específicos, históricos, localizados e, obviamente, políticos” (Henning, 2015, p. 111). A partir disso, depreende-se que “Um homem negro, jovem, atlético, gay e pobre apresenta, em seu corpo, marcas muito distintas, por exemplo, de um homem branco, rico, evangélico, heterossexual e deficiente físico” (Goellner, 2010, p. 76) e uma análise comparativa entre esses dois ‘tipos de homem’ deve considerar o espaço social em que estão, as concepções ideológicas envolvidas, entre outros fatores. Anteriormente, abordamos esse ponto ao falarmos de feminilidades e masculinidades hierarquizadas, visto que suas construções se caracterizam pela pluralidade.

Em muitas ocasiões, a escola e a família, entendidas como principais instâncias sociais das crianças e dos/as adolescentes, desempenham um papel contínuo de incentivadoras da busca incessante pelo enquadramento na heteronormatividade. Iniciam uma espécie de vigilância, para que não haja ‘desvios’, “... que é exercida não somente a partir do exterior, da obediência às regras, aos preceitos ou aos códigos, mas que é exercida pelo próprio indivíduo que, precocemente, aprende a se examinar, controlar, governar” (Louro, 2000, p. 69). Da mesma forma, as meninas são compelidas a se portarem de tal modo que não causem fissuras em seus principais atributos, segundo papéis sociais designados para elas, como a delicadeza, a sensibilidade, a receptividade, a passividade, a solidariedade, a obediência, entre outros. Diante disso, nos setores populares urbanos, uma pesquisa concluiu que “... a socialização de gênero no âmbito familiar favorece nas meninas e não nos meninos o desenvolvimento de comportamentos frequentemente desejados pelas escolas, tais como a disciplina, a organização e a obediência (ou formas de desobediência menos visíveis)” (Carvalho; Loges; Senkevics, 2014, p. 732). Achemos improvável que você, leitor/a, não tenha conhecimento de ao menos um caso de socialização de gênero que se coadune com o que acabamos de mencionar.

É exatamente desse contexto que soam como proibitivos e indesejáveis o ‘choro de um menino’, ‘a menina não se sentar como uma mocinha’, ‘o apelido pejorativo recebido por um menino que anda com grupo de meninas’, ‘o tamanho de cabelo incompatível com o gênero’, entre outras situações. Em uma experiência ocorrida no ano letivo de 2024, recebi um estudante do 3º ano do ensino fundamental após o início das aulas, por ele ter sido contemplado por sorteio público para vagas remanescentes, e foi muito cruel e impactante escutar a seguinte frase no primeiro dia de aula de EF: “Tio, eu sou menino, tá?”. A experiência docente de quase duas décadas sinalizava que por trás dessa necessidade de afirmação residia um histórico de preconceito e de sofrimento pelo fato de o menino carregar consigo um longo cabelo e, portanto, não se enquadrar nos ditames da heteronormatividade. Uma indissociação muito marcada em outros períodos que atribuía aos homens/meninos que usavam cabelos compridos e brincos, marcas consideradas femininas e, portanto, deveriam ter sua masculinidade questionada (Goellner, 2010). A propósito, posteriormente, confirmei a minha suspeita: o estudante tinha passado por vários episódios de intimidação sistemática (bullying) na antiga escola por conta do comprimento do cabelo. Se é menino, o status quo patriarcalista “exige” que tenha cabelos curtos ou cabeça raspada.

O exemplo no final do parágrafo anterior é só a ponta do iceberg que escancara o lado preconceituoso e humilhante da tessitura que envolve as questões de gênero no ambiente escolar. Saber que existem diversas formas de se atingir esse ‘lado’, é diretamente proporcional

ao dimensionamento das intervenções pedagógicas necessárias para subverter tais investidas. Logo, destacamos que “... toda aula é entendida como uma forma de intervenção no constante processo de constituição dos sujeitos” (Mariano; Altmann, 2016, p. 413). Nesse sentido, enquanto docentes compromissados/as com a transformação educacional sob a perspectiva de gênero, devemos adotar uma opção política e não ficarmos restritos às opções teórica e pedagógica (Louro, 1995). Cabe ressaltar também que a educação possui função primordial nesse debate assumindo a condição de “... importante peça no trabalho de repressão, de desvio ou de estranhamento, em cada um dos gêneros, das características que são atribuídas ao outro” (Louro, 1995, p. 114). Logo, é fundamental provocar abalos em uma estrutura social que possui a “... heterossexualidade como norma e como chave do sistema de dominação” (Aquad, 2022, p. 19). Não há espaço para estagnação diante de injustiças, exclusões, preconceitos e marginalizações.

Após transitarmos pelas perspectivas de gênero no contexto macro (Sociedade) e meso (Educação) propondo algumas reflexões, chegou o momento de discutir um pouco a temática em voga no contexto micro (Educação Física Escolar). Temporalmente, podemos dizer que os estudos de gênero na EF surgiram no final da década de 1970 e início da década de 1980 com a inserção de professores/as nos cursos de pós-graduação na área de Educação, considerando que os programas na área de EF foram tardios e se voltavam às áreas biológicas (Devide *et al.*, 2011; Goellner, 2013). As abordagens biologicistas, naturalizantes e tecnicistas, que predominavam historicamente na área, passaram a ser questionadas. Esse olhar crítico possibilitou, entre outras coisas, problematizar como os currículos, as práticas corporais e os discursos pedagógicos operavam na produção e na reprodução das desigualdades de gênero. Com isso, temas como a divisão sexual das modalidades esportivas, a segregação por sexo nas aulas, os processos de construção social dos corpos e a marginalização das mulheres e de sujeitos dissidentes nos espaços esportivos e escolares passaram a ser pesquisados de maneira mais intensa (Devide *et al.*, 2011; Goellner, 2013).

A lógica apontada nos contextos anteriores, macro (Sociedade) e meso (Educação), não se altera. Isso é, há determinações de papéis específicos para os meninos e para as meninas no âmbito das aulas de EFE, ou seja, “São as diferenças culturais e sociais que incidem, fortemente, na orientação do que é mais ou menos adequado para um ou outro sexo” (Goellner, 2010, p.78). Quando o assunto é o corpo, Louro (2000, p. 60) ressalva que a EF é a única área ou disciplina “... que faz do corpo e de seu adestramento o foco central de seu agir”. Complementa dizendo que o campo educacional é um nítido espaço para suspeitarmos do corpo, haja vista que as demais áreas e disciplinas conseguem separar seus conhecimentos dissociando mente e corpo.

Talvez por isso, a EF seja uma área fértil para reflexões pedagógicas sobre as questões de gênero, já que os corpos masculino e feminino precisam se enquadrar em determinadas padronizações sob pena de repúdio, exclusão e escanteamento. Como já mencionado nesse trabalho, meninos e meninas chegam à escola com diferentes vivências no mundo das práticas corporais. A partir dessa afirmação, é salutar entender que:

O processo de generificação das práticas corporais e a construção de estereótipos de gênero se iniciam no primeiro núcleo social das crianças – geralmente a família, a casa, o quarto, as roupas, os primeiros brinquedos – e se estende ao segundo núcleo, a escola de Educação Infantil, com seu pátio, os tempos escolares do recreio, do lanche, da sala de aula da Educação Infantil e, especificamente, da Efe (Devide, 2024, p. 55).

No intuito de promover debates sobre questões de gênero abordando brinquedos, costumo fazer a seguinte pergunta para os/as estudantes do ensino fundamental (1º ao 5º ano): “Quem da turma já ganhou uma bola de futebol de presente de aniversário?”. Para a minha não surpresa, as meninas não se manifestam ou se manifestam em número reduzidíssimo. Invertendo o raciocínio e a provocação, costumo fazer outra pergunta: “Quem da turma já ganhou uma cozinha de brinquedo de presente de aniversário?”. Esse é o caso em que não há manifestações de meninos, somente de meninas, visto que “... os brinquedos destinados às meninas incluem objetos relacionados com o governo da casa e o culto à beleza e à vaidade feminina” (Saraiva, 2005, p. 100). Esses simples exemplos comprovam que nossos/as estudantes são, desde muito cedo, compelidos a introjetarem em suas mentes e ações o processo de generificação das práticas corporais e a construção de estereótipos de gênero. Podemos entender o estereótipo como “... conjunto de características que ‘definem’ o papel do indivíduo” (Saraiva, 2005, p. 37). Assim, desde muito cedo, as crianças são contaminadas pelos determinismos atribuídos ao ser menina/mulher ou menino/homem em nossa sociedade.

A afirmação feita no final do parágrafo anterior pode ser problematizada ao se compreender que tais processos não são naturais, mas social e pedagogicamente produzidos, tendo a escola - e, em particular, a EF – um papel significativo nessa construção. Nesse campo, estudos evidenciam que práticas corporais, conteúdos e interações pedagógicas frequentemente reforçam expectativas generificadas, atribuindo aos meninos maior protagonismo, competitividade e habilidade motora, enquanto às meninas são destinadas atividades consideradas mais passivas ou expressivas (Altmann, 1998; Goellner, 2003). Além disso, a organização das aulas, a escolha dos esportes e as formas de intervenção docente podem contribuir para a consolidação das hierarquias de gênero, naturalizando desigualdades e

limitando experiências corporais diversas (Darido; Rangel, 2005). Contudo, esses mesmos espaços também podem ser tensionados e ressignificados a partir de práticas pedagógicas críticas que questionem tais determinismos e promovam maior equidade nas vivências corporais (Kunz, 2006).

De forma similar, costumo mapear práticas corporais realizadas fora da escola pelos/as estudantes do Ensino Fundamental (6º ao 9º) e do Ensino Médio para pensar projetos pedagógicos cujo protagonismo fica a cargo desses/as estudantes ‘atletas’. E mais uma vez, para minha não surpresa, os resultados apontam as práticas de futebol, voleibol, judô, muay thai, comuns aos meninos e balé, dança, ginástica artística comuns às meninas. É bem verdade que natação e voleibol, normalmente, surgem como práticas corporais para ambos os grupos. Porém, as demais práticas citadas denunciam que o processo de generificação das práticas corporais continua muito vivo e em curso de forma intensa. No tocante à dança, não é incomum alguns meninos relatarem sua prática. No entanto, em sua maioria, são meninos que subvertem a lógica heteronormativa, ou seja, que vão de encontro à masculinidade hegemônica, mas se submetem à vigília social constante porque “... outros modos de viver a sexualidade, além da heterossexual, são tidos como desvios, doenças, aberrações e precisam ser corrigidos” (Goellner, 2010, p. 78). Esse é um contexto que remete, por exemplo, aos casos de homofobia no espaço escolar. Essa forma de preconceito “... refere-se a toda e qualquer atitude ‘agressiva’, que demonstre ódio, repulsa, aversão, que ocasiona exclusão aos sujeitos que não condizem com o modelo heteronormativo de sexualidade” (Longary; Ribeiro; Silva, 2011, p. 259). Ela não é incomum nos espaços escolares e costuma surgir em tom de “brincadeira” como se fosse algo inofensivo, sem consequências, o que sabemos não ser verdade.

Não obstante, as aulas de EF costumam provocar expectativas quanto às posturas performativas adotadas pelos/as estudantes. Por exemplo, “aqueles garotos que apresentam uma determinada fragilidade, não praticam esportes, não exercem a violência ou que não vivem, em público, o que se espera do modelo hegemônico de masculinidade são considerados menos másculos ou *gays*” (Júnior; Brito, 2018, p. 29). Por outro lado, aquelas meninas que se destacam em práticas corporais como futebol e lutas em geral são consideradas másculas ou menos femininas. Em suma, são estudantes alvos de risos, chacotas e escarnecimento constantes, já que não operam na lógica heteronormativa, que deve ser tensionada e questionada o tempo todo pelos/as profissionais da Educação envolvidos/as.

As relações de cunho social envolvem a ideia de poder, sendo pertinente concatená-la às aulas de EF e aos seus desdobramentos, pois reverbera nas relações entre meninos e meninas, de maneira intragrupos ou intergrupos. Quando o processo histórico e social denota uma espécie

de hierarquização entre homens e mulheres, está posto que essas são colocadas em condição de submissão àqueles e são observados mecanismos de perpetuação do poder. Nas aulas de EF, o poder não é somente percebido sobre o domínio espacial (Jesus; Deivide, 2006). Outras formas de poder eclodem e problematizações imediatas são necessárias a fim de reequilibrar a balança das ações, das oportunidades e dos discursos circulantes no ambiente de aula. Assim, as discussões acerca da democratização do poder devem ser constantes e permear o âmbito escolar como um todo. Sobre o assunto, depreende-se que:

O poder não está em um vazio, ou em algum lugar em que se possa ser apropriado ou alcançado. O poder está descentrado. Ele está esparramado em qualquer relação que compõe e constitui a teia social. O poder refere-se às formas de regular a conduta dos outros. Onde há relação, existe disputa pela validação dos significados. Isso é poder. O poder está além das relações de classe, ele está nas relações entre todas as identidades – etnia, gênero, raça, sexualidade, idade, profissão, locais de moradia, habilidades motoras e perceptivas, estéticas corporais, etc (Nunes; Rúbio, 2008, p.71).

Uma cena bastante comum nas aulas de EF é algum/a estudante querer ditar regras, “mandar no pedaço”. Normalmente, são estudantes que se destacam nas atividades propostas por apresentarem repertório motor amplo e, portanto, integrarem perfis padronizados. Na sociedade contemporânea, quando alguém consegue se impor pela palavra, costumamos efetuar uma leitura de capacidade de liderança (Aquad, 2022), que pode ser exercida de diversas maneiras e para múltiplas finalidades. Um processo educativo caracterizado por propostas pedagógicas críticas deve analisar tal contexto com cuidado, uma vez que as decisões coletivas e o diálogo constante entre os/as estudantes devem prevalecer no ambiente de aula para que todos/as se sintam pertencentes ativos/as ao referido processo. Linhas acima, chamamos atenção para o fato de estudantes estarem na atividade, mas não necessariamente envolvidos/as com ela. Para participar de fato no processo educativo aventado, todo/a docente deve assumir “... o necessário compromisso com uma prática inclusiva, que valorize a diversidade, combata o preconceito e faça enfrentamento a todo tipo de discriminação na escola” (Valadares; Lima 2024, p. 2).

O que muitas práticas docentes preconizam nos diversos chãos de escolas acaba reforçando uma operacionalização pedagógica direcionada a processos de homogeneização de movimentos, ações e comportamentos. Uma postura contrária a essa “... implica margens amplas para agir e fazer escolhas, sem que ações e comportamentos logo se configurem como erros, deficiências, problemas” (Mariano; Altmann, 2016, p. 422). Nesse contexto, é imprescindível que essas práticas pedagógicas sejam conduzidas com o objetivo precípua de “... rejeitar rótulos que aprisionam, engessam e fixam os sujeitos” (Goellner, 2010, p. 77). Esse

ponto é interessante porque passa, necessariamente, por uma reflexão advinda do processo de formação de professores/as nos cursos de licenciaturas em EF e sua conexão com as questões de gênero no referido componente curricular. Estudiosos/as têm se debruçado sobre o tema com suas pesquisas, mas os resultados encontrados não são muito animadores. Em linhas gerais, observa-se que as disciplinas que propõem discussões sobre as questões de gênero integram um rol de disciplinas facultativas e acabam preteridas por outras. Outro ponto que inspira preocupação reside na abordagem majoritariamente biológica que essas disciplinas trazem, limitando, e muito, os debates sobre um tema tão caro social e culturalmente. Esse viés reducionista acaba por reforçar e “... contribuir para a naturalização de aspectos considerados femininos, como passividade, obediência, fragilidade e inferioridade física em relação ao homem” (Valadares; Lima 2024, p. 3). Adicionalmente, dificulta, ou mesmo inviabiliza, insurgências contra “... representações discursivas que fazem a apologia da beleza e da feminilidade como algo a ser preservado” (Goellner, 2005, p. 144), que parecem se perpetuar há décadas.

A abordagem apontada anteriormente tem estreita relação com a formação sob a perspectiva tecnicista e biologizante, que “impede uma educação crítica que venha a propor ideias transformadoras e dificultam o redimensionamento das práticas para fora dos estatutos/códigos da ação desportiva normatizada” (Saraiva, 2005, p. 121). Nesse ponto, caso não haja a devida compreensão de que os corpos são múltiplos, ambíguos, inconstantes e diferentes (Goellner, 2010), as práticas pedagógicas de muitos/as docentes acabam caminhando para um indesejável processo de exclusão. Sem contar a possibilidade de perpetuação da espetacularização e erotização dos corpos femininos (Goellner, 2005). Respeitar as diversidades cultural, social e sexual é um ponto crucial para se pensar em uma política inclusiva. Por esse motivo, cabe a reflexão que se segue:

Privilegiar o respeito à diversidade, a aceitação das diferenças e o reconhecimento de que cada sujeito vale pelo que é, independentemente de sua aparência corporal, da cor da sua pele, das marcas de gênero ou da orientação sexual que adota, é tarefa necessária a cada um de nós, o que, indubitavelmente, se traduz em um grande desafio (Goellner, 2010, p. 82).

É nessa esteira que nossa caminhada continua e traz um exemplo prático que ocorre com frequência nas aulas de EFE. Se pensarmos no jogo popular “queimado”, a identificação dos/as estudantes que possuem mais ou menos força para a realização dos arremessos, que se deslocam com mais ou menos rapidez, que realizam a leitura das jogadas do adversário de forma a dificultar o êxito delas, entre outras situações, é feita em poucos minutos de observação. Porém,

são as relações estabelecidas pelos/as estudantes de cada time que ditam como as oportunidades são distribuídas ao longo do jogo e como cada um se porta diante delas. Recentemente, um estudo apontou a exclusão dupla que as meninas sofrem por ter menos habilidades que os meninos e por ser o futebol considerado um espaço do masculino (Gerez; Wenzel, 2022). Outro estudo denunciou que uma atividade com foco na iniciação ao passe do basquete, conduzida através do jogo queimado/a, e que exigia um número mínimo de passes entre os/as jogadores/as sempre terminava com o arremesso realizado por um menino, mesmo com as equipes formadas por 4 meninos e 11 meninas cada uma (Uchoga; Altmann, 2015). Esses exemplos parecem respaldar que “... as narrativas heteronormativas e hegemônicas produzidas podem ajudar a compreender a relação que os/as estudantes estabelecem com as diferentes práticas corporais” (Gerez; Wenzel, 2022, p. 4). E, se pensarmos na fruição do lazer, constataremos que as meninas possuem “... escolhas limitadas, em face de um maior número de proibições e ocupações domésticas que recebem” (Saraiva, 2005, p. 132). Não à toa, Cruz e Palmeira (2009, p. 119) afirmam que nas aulas de EF “... ficam evidentes as diferenças corporais existentes entre meninos e meninas, como resultado das implicações das normas e transformações a que os corpos são submetidos na sociedade”. É nesse turbilhão de acontecimentos envolvendo a temática gênero, e em muitos outros, em que a EF está imersa.

Diante da discussão realizada nessa seção, sob uma perspectiva tripla frente à temática gênero, evidenciamos a necessidade de forjar práticas pedagógicas comprometidas em fissurar as naturalizações impostas, social e culturalmente, aos homens/meninos e às mulheres/meninas. Essa ruptura proposta deve ter como ponto de partida a ideia de que “... o corpo resulta de uma construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc” (Goellner, 2010, p. 73). Logo, não é possível aceitar passivamente determinações segregacionistas e hierarquizadas sob o risco de perpetuá-las. Por esse motivo, a coeducação desvela-se e apresenta-se como uma dessas práticas pedagógicas capazes de fissurar naturalizações e subverter as narrativas heteronormativas e hegemônicas que circulam em nossa sociedade. É preciso reverter a leitura atual de que “... as aulas de EF pouco têm privilegiado a igualdade de gênero e as relações de equidade” (Gerez; Wenzel, 2022, p. 3). A seguir, discutiremos um pouco sobre a coeducação e suas contribuições para esse processo.

## 2.2 Coeducação e Educação Física Escolar

Para iniciarmos essa seção do trabalho, recorreremos ao entendimento basilar sobre o significado do prefixo “co” e, em seguida, a uma breve reflexão. Se consultarmos os dicionários, veremos que o prefixo “co” significa “a par”, “juntamente”, “em conjunto” ou “em companhia”. Ora, se pensarmos acriticamente sobre os universos escolar e das aulas de EF, podemos atestar que os/as estudantes compartilham diversas situações de aprendizado juntos/as e misturados/as e, portanto, torna-se dispensável qualquer tentativa de reformular tais cenários. Logo, qual seria a necessidade de falar sobre “coeducação” se a própria “educação” já abarca esses momentos dos/as estudantes juntos/as e misturados/as? A complexidade que envolve o processo educativo e aqueles/as que dele participam, considerando perspectivas social e histórica, é capaz de fornecer subsídios para que “coeducação” e “educação” não sejam entendidas como sinônimos. Pelo contrário, conseguimos entender – por exemplo – que meninos e meninas habitando o mesmo espaço durante uma atividade na aula de EF não é sinal de equilíbrio nas oportunidades de participação, de tomada de decisão ou de execução de uma ação motora e tal configuração pode assumir uma aparente contradição: estão juntos, mas separados.

Enquanto professor de EF da Educação Básica há quase duas décadas, não foram raras as vezes que ouvi falas como “*Professor, as meninas atrapalham o jogo*”, como se estivéssemos diante de um tribunal que decide pela exclusão daquele/a estudante desalinhado/a com padronizações esperadas para ocorrerem nas aulas de EF, entendendo que “... os códigos do esporte normatizado e de rendimento foram incorporados à Educação Física numa perspectiva histórica” (Saraiva, 2005, p. 119). Em muitos casos, falas desse tipo são substituídas por ações e expressões corporais que denunciam a aversão de alguns meninos à divisão do espaço e das ações da atividade com as meninas, por exemplo. Explicita-se, nesse caso, que “A atitude dos alunos produz relações de gênero atravessadas pela categoria do poder sobre o domínio espacial” (Jesus; Devidé, 2006, p. 128). É igualmente verdade que os meninos não detentores de habilidades motoras para as atividades, independentemente de quais sejam exigidas, acabam alijados da participação ativa nas aulas de EF e imergem em um triste processo de perda motivacional e, posteriormente, em tentativas sucessivas de boicotes às aulas.

Como já mencionado nesse trabalho, o planejamento do processo de ensino e aprendizagem dos distintos componentes curriculares existentes nas escolas brasileiras não advoga a necessidade de separação dos integrantes de uma turma, ou seja, meninos para um lado e meninas para o outro (Auad, 2022; Jesus; Devidé, 2006). Contudo, empiricamente, há

notícias de escolas públicas e privadas que adotam a separação sexista nas aulas sob o argumento das diferenças fisiológicas e outras características inerentes a cada gênero incompatibilizarem a união dos dois grupos em um mesmo ambiente de aula. Ainda nesse contexto, uma prática comum é a existência de turmas masculinas de EF com professores homens e turmas femininas de EF com professoras mulheres. Quanto retrocesso em pleno século XXI!

Na contemporaneidade, visualizamos a predominância das escolas mistas no Brasil. Lembramos que pensar e organizar as escolas adotando a forma mista relaciona-se diretamente com menores recursos dispendidos (Auad, 2022; Devidé, 2024), já que um/a professor/a daria conta de lecionar para turmas formadas por meninos e meninas, não havendo mais a necessidade de contratar um professor para lecionar para os meninos e uma professora para as meninas, o que ocorria nas escolas separadas por sexo. Curiosamente, Jesus e Devidé (2006) concluíram em seu estudo que as aulas separadas por sexo foram vistas como positiva pelos/as estudantes e as aulas mistas negativa, o que poderia validar a separação entre meninos e meninas. Um argumento encontrado nesse estudo reside no fato de haver maior participação e liberdade nas atividades, com verificação de menos casos de violência entre os/as estudantes. Quando deslocamos nossos olhares para um cenário de aula de EF, percebemos que “... muitas meninas não têm a oportunidade de vivenciar e afirmar suas potencialidades, semelhante à dos meninos” (Saraiva, 2005, p. 146), o que também ocorre com meninos que não atendem aos padrões técnicos e esportivos esperados. Dessa forma, quando meninos e meninas estão diante de uma análise sobre papel sexual cultural, a migração para ‘outro papel’, que não o seu, durante as aulas de EF, pode revelar potencialidades reprimidas, desincentivadas. Assim, temos que:

Somente a partir da metade da década de 1980, com a emergência de um pensamento renovador na Educação Física Escolar, surgiram debates que problematizaram a organização das aulas de Educação Física separadas por sexo e mistas, com tendência à defesa do segundo modelo, emergindo uma grande discussão entre pesquisadores com apresentação de argumentos a favor e contra para a escola mista (Devidé, 2024, p. 28).

Coincidência ou não, foi justamente na década de 1980 que a coeducação surgiu no Brasil como mais uma possibilidade para as aulas de EF (Devidé, 2024). Mas vêm da Alemanha, momentos antes da década citada, as primeiras menções ao conceito de coeducação no universo da EF. Abaixo, trazemos um quadro resumo sobre a produção intelectual envolvendo cinco obras abordando a coeducação na EF fora das terras brasileiras em uma linha temporal histórica:

### Quadro 2 – Produção Intelectual na Alemanha sobre Coeducação

Ano	Título	Autor (es)
1977	1) Coeducação em Educação Física: materiais sobre o tema do seminário	Dieter Brodtmann Eike Jost
1979	2) Coeducação e pequenos jogos	Herbert Stündl
1980	3) Coeducação em Educação Física 4) Possibilidades e Limites Pedagógicos da Educação Física Coeducativa e Problemas Educacionais em sua realização	Claudia Kulgelman
1983	5) Socialização e Coeducação específicas de gênero no esporte	Gertrude Pfister

Fonte: Devide, 2024. Adaptado pelo autor.

O surgimento do conceito de coeducação no Brasil é apresentado no quadro abaixo seguindo a mesma lógica do quadro anterior com acréscimo do formato que caracteriza a obra mencionada. São cinco produções intelectuais que envolvem a temática da coeducação na EF, sendo uma de autoria alemã e as outras quatro de autoria brasileira:

### Quadro 3 – Produção Intelectual no Brasil sobre Coeducação

Ano	Título	Formato	Autor
1984	1) Coeducação na aula de Educação Física: problemas para fundamentação e realização	Capítulo de Livro	Dieter Brodtmann
1992	2) Aula Coeducativa: uma chance de superação das desigualdades entre os sexos em aulas de Educação Física	Artigo	Maria do Carmo Saraiva
1993	3) Quando a diferença é mito: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da Educação Física	Dissertação de Mestrado	Maria do Carmo Saraiva
1995	4) Futebol, Questões de Gênero e Coeducação	Artigo	Alfredo Faria Júnior
1999	5) Coeducação Física e Esportes: quando a diferença é mito	Livro	Maria do Carmo Saraiva

Fonte: Devide, 2024. Adaptado pelo autor.

Não precisa ser um exímio analista de quadros para percebermos que Maria do Carmo Saraiva é a autora brasileira pioneira no quesito “discussão da temática coeducação inserida no contexto das aulas de EFE”. A autora lembra que “não se pode desconsiderar a cultura como determinante da socialização e do desenvolvimento humano” (Saraiva, 2005, p. 124). Assim, é perceptível que as meninas ingressam no universo escolar, mais especificamente nas aulas de EF, sob uma condição de experimentações limitadas – e até proibições - no campo do lazer, do esporte e de outras práticas corporais. Esse cenário pode ser justificado pelas ocupações em tarefas domésticas a que são endereçadas. Ainda hoje, acessamos discursos que tratam escola mista e escola coeducativa como sinônimos, o que não é verdade. Em outras palavras, a escola mista não possui o mesmo significado da escola coeducativa (Costa; Silva, 2002). Todavia, “... a escola mista se constitui em um meio e em um pressuposto necessários, mas não suficientes para a coeducação” (Auad, 2022, p. 10).

Depreende-se do parágrafo anterior que a escola mista é viável sem a coeducação, mas o contrário não é verdadeiro, ou seja, a coeducação é inviável de ser colocada em prática sem o advento da escola mista. Isso porque a coeducação possui em sua essência “... aulas que se desenvolvem por meio de reflexões pedagógicas sobre questões de gênero nas vivências da cultura corporal” (Santos; Brito, 2023, p. 8). Em suma, é imprescindível a existência de um contexto em que meninos e meninas estejam juntos e misturados, imersos em uma simbiose pedagógica, para que o debate sobre a coeducação aconteça e seus princípios sejam postos em prática. Sobre esses últimos, apresentamos um quadro resumo com treze princípios didáticos para uma postura coeducativa no ensino da EFE:

#### **Quadro 4 – Princípios Didáticos da Coeducação<sup>3</sup>**

1	Reconhecimento da agência de meninas/os
2	Combate ao binarismo de gênero
3	Garantia de oportunidades iguais a todas/os
4	Reconhecimento da diferença como um valor
5	Busca da equidade
6	Usos da linguagem
7	Atenção às práticas de exclusão
8	Proposição de atividades em que a cooperação se sobreponha à competição
9	Não privilegiar os meninos
10	Atenção à ocupação dos espaços

<sup>3</sup> Para maiores detalhes sobre a compreensão dos princípios coeducativos mencionados, ver Devidé (2024).

11	Estímulo à participação de meninas/os em práticas corporais associadas ao outro gênero
12	Proposição de atividades de sensibilização
13	Ensinar de forma sensível

Fonte: Devede, 2024. Adaptado pelo autor.

Professores/as de EF que olharem esse quadro com a devida atenção podem ficar surpresos/as pelo fato de em suas práticas docentes adotarem um ou mais desses princípios didáticos sem desconfiarem da ligação entre eles e o debate da coeducação. Contudo, podemos afirmar, minimamente, que esses/as professores compactuam com uma perspectiva crítica e progressista da EF em suas ações pedagógicas. Por exemplo, o princípio didático 10 relaciona-se com a constatação de que “é possível perceber nos meninos uma tendência maior de dominar grandes espaços” (Aquad, 2022, p. 50) não só nas aulas de EF, mas também nos espaços destinados aos recreios, por exemplo, é uma realidade que atravessa diversas experiências docentes. Parece que essa tendência maior tem alguma ligação com o conceito de gênero trazido por Scott e, principalmente, com determinações específicas para meninos e meninas no universo das aulas de EF. Em outras palavras, construções culturais acenam para a necessidade de homens e meninos estarem sempre em evidência, em primeiro plano, desenvolvendo atribuições cuja liderança, força virilidade, robustez, entre outras características, sejam respeitadas e desejadas, mas não pelas mulheres e meninas. Essas devem permanecer em segundo plano, fora dos holofotes e dando conta de atribuições cuja delicadeza e sensibilidade sejam marcantes.

Portanto, esse tipo de contexto hierarquizado, segregado, passível de muitos questionamentos, precisa ser transformado. Entendemos que a coeducação é um caminho potente e fértil para essa finalidade, já que propõe a busca conjunta, entre meninos e meninas, pela igualdade de oportunidades, a fissura da relação de dominação e a quebra de preconceitos (Saraiva, 2005). Nesse trabalho, entendemos coeducação como:

Um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino. 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 brincadeiras dos pátios (Aquad, 2022, p. 79).

Assim como todo projeto de mudança, de transformação, inserir práticas pedagógicas capitaneadas pelo arcabouço teórico da coeducação requer medidas que precisam estar antenadas com a existência de dificuldades e de forças avessas a esse tipo de proposta (Costa;

Silva, 2002). Complementando, o projeto de coeducação “... supõe uma transformação profunda das expectativas, comportamentos e práticas escolares” (Auad, 2022, p. 87). A partir desse momento, voltaremos nossas atenções para o compartilhamento de algumas propostas coeducativas que se coadunam com a intencionalidade pedagógica do jogo que constitui o produto educacional que acompanha essa dissertação. Baseado nessa compreensão e nas discussões realizadas, apresentamos uma proposta coeducativa – por meio de atividades em diferentes segmentos de ensino – comprometida com “... a problematização das relações de gênero, na direção de uma intervenção pedagógica afirmativa e inclusiva” (Devide, 2024, p. 47). Em outras palavras, trata-se de “Sugestões de atividades coeducativas para a Educação Física Escolar” entendidas como proposições e não como receita de bolo, visto que as realidades escolares são múltiplas e a necessidade de adaptações nas atividades acaba sendo um exercício inevitável. Em síntese, os espaços físicos, as condições materiais, a configuração do grupo de estudantes, a experiência docente, entre outros fatores, varia e pode exigir algumas adaptações. O quadro abaixo compreende um conjunto de vinte atividades, sendo cinco para cada segmento, que são: educação infantil, ensino fundamental (1º ao 5º ano), ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio:

**Quadro 5 – Atividades Coeducativas por Segmento de Ensino<sup>4</sup>**

<b>Educação Infantil</b>	<b>Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)</b>	<b>Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)</b>	<b>Ensino Médio</b>
Posso brincar com este brinquedo?	Jogo da Memória Humano	Jogo Coletivo Numerado	Quem Sou Eu?
Desenhando Identidades	Jogo dos Passes	Futdupla com Trave Móvel	Copa Escolar
O que desejo ser quando crescer?	Totó Humano	“Quizz” Esportivo	Práticas Corporais Generificadas: procurando o par
Jogos de Oposição	Caça Palavras	Dramatizando Estereótipos de Gênero	Basquetebol de Quadrados
Pique Fita Coloridas	Conte uma História Dançando	Frisbee Escolar	Conversando sobre Bullying Homofóbico

<sup>4</sup> Para maiores detalhes sobre as propostas das atividades coeducativas mencionadas, ver Devidé (2024).

Fonte: Devide, 2024. Adaptado pelo autor.

Todas as atividades aqui mencionadas possuem como prerrogativa um trabalho coeducativo que “... asseguraria a existência de práticas mais igualitárias e menos centradas nas relações de gênero tradicionais que colocam o masculino de um lado e o feminino de outro” (Auad, 2022, p. 86). Em sua dissertação de mestrado, Garcia (2022) traz uma grande contribuição para as discussões que envolvem propostas coeducativas ao se debruçar sobre o estudo do esporte holandês corfebol, sobretudo no que tange à equidade de gênero. Segundo o autor, “... o corfebol se apresenta com uma práxis de superação, pois deu voz às pessoas historicamente excluídas e oportunizou a prática de um esporte escolar livre das hierarquias entre os gêneros” (Garcia, 2022, p. 51). O corfebol se destaca também por ser uma atividade desportiva coletiva que “... confronta, através de seus valores, a lógica sexista que vigora no meio esportivo e escolar, isto é, equipes compostas por pessoas que se identificam com ambos os gêneros no mesmo espaço de jogo, em igualdade de números, quatro mulheres e quatro homens, sem a presença de hierarquias” (Garcia, 2022, p. 55). Portanto, trata-se de um esporte obrigatoriamente misto em que homens e mulheres praticam a modalidade juntos em condições de igualdade.

Em um projeto desenvolvido nas dependências de um Colégio Universitário, a partir de um Programa destinado à formação de licenciando(as), presente numa Instituição de Ensino Superior Pública Federal, Devide, Rocha e Moreira (2020) conduziram aulas que tinham como foco a problematização das questões de gênero capitaneada pelas vivências das práticas corporais. Ao longo do trabalho, mapearam quatro categorias originadas das práticas discentes sobre as relações de gênero: exclusão por habilidade motora, machismo, sexismo e misoginia. Após essa etapa, mas não sem doses de resistência, propuseram 2 atividades coeducativas<sup>5</sup>: totó humano e futebol de caranguejo. Resumidamente, a primeira atividade contou com a demarcação da quadra em quatro partes (área do goleiro, defesa, meio-campo e ataque) e distribuição dos/as jogadores/as em trios mistos por essas partes com a obrigatoriedade do deslocamento se limitar à parte ocupada pelo trio e ser feito somente para os lados. A atividade se desenvolve como um jogo de futebol “normal” e outras regras e variações são sugeridas de maneira que as oportunidades sejam iguais para os/as jogadores/as. A segunda atividade ocorre como se fosse um jogo de futsal com os/as jogadores/as se locomovendo em quatro apoios (2

---

<sup>5</sup> Ver Devide, Rocha e Moreira (2020) para maiores detalhes sobre as atividades.

pés e 2 mãos em contato com o solo). Caso alguém toque o quadril no solo, é marcada uma falta para a equipe adversária. Só é permitida a progressão pelo espaço de jogo com passes realizados de forma alternada entre meninos e meninas. Essas duas atividades partem de uma modalidade esportiva (futebol) que, culturalmente, é apontada como de meninos. Porém, através de um olhar pedagógico crítico, que não compactua com exclusões, preconceitos, injustiças e hierarquias, possibilitou-se o desvelamento da abordagem coeducativa no contexto educacional, mais precisamente nas aulas de EF.

Ao discutir o que seriam boas práticas coeducativas, Almeida (2025) destaca a coeducação como principal estratégia para que professores/as assumam, em seus passos pedagógicos, aulas inclusivas. Em outras palavras, é imperativo que docentes realizem intervenções pedagógicas contínuas e críticas abordando questões de gênero que atravessam as aulas de EF. Não obstante, através dessa estratégia, a relação entre meninos e meninas mostra-se mais amistosa, o que contribui para a superação de estereótipos e favorece o diálogo e a resolução de conflitos oriundos das temáticas gênero e sexualidade. Piedra *et al.* (2013 *apud* Almeida, 2025) contribuem com a discussão ao compartilharem quatro casos de boas práticas desenvolvidos na EFE em Andaluzia, na Espanha. Vejamos abaixo esses casos:

#### Quadro 6 – Boas práticas de gênero (coeducativas) em Andaluzia

Caso 1	<b>Museu da Mulher nos Jogos Olímpicos:</b> os/as alunos/as construíram um pequeno museu das Olimpíadas com destaque as mulheres atletas, em alusão ao Dia Internacional da Mulher, com o objetivo de trazer o papel das mulheres nas Olimpíadas para mais perto da escola e conscientizar os valores do esporte como um possível caminho para a coeducação.
Caso 2	<b>Sessões de Educação Física Coeducativas:</b> nas aulas de Educação Física de determinada escola não são ofertados esportes tradicionais que denotem masculinidade ou feminilidade (como futebol para meninos e vôlei para meninas), são buscados conteúdos inovadores e pouco trabalhados nas escolas, nos quais todos/as partem do mesmo ponto.
Caso 3	<b>Educar para a Igualdade e Educação Física:</b> tem como objetivo criar uma sociedade mais justa e igualitária através da atividade física e do esporte, respeitando as diferenças e aberto para todos/as, observa-se que o número de meninas aumentou na prática esportiva e há uma maior motivação dos/as estudantes para a prática conjunta das atividades.
Caso 4	<b>No Recreio Jogamos Todos e Todas:</b> os diferentes grupos de turmas são organizados para a distribuição semanal do espaço poliesportivo da escola e a professora de Educação Física entrega o material esportivo da própria escola por meio de alunos e alunas responsáveis pelo material previamente designados. A proposta é destinada a todos os cursos do ensino fundamental, com objetivo de aumentar a participação esportiva durante o recreio de todos os/as alunos/as; romper

	com a hegemonia do futebol (esporte com conotações masculinas) no horário do recreio; aumentar o leque de possibilidades esportivas não estereotipadas em que meninos e meninas possam se envolver.
--	---

Fonte: Piedra *et al.*, 2013 *apud* Almeida, 2025, p. 41- 42.

Prosseguindo a apresentação de propostas coeducativas circulantes no ambiente escolar, Piedra (2014) salienta que uma simples modificação em um aspecto curricular pode converter uma atividade estereotipada em uma atividade livre de prejuízos sexistas. Aponta também que a adoção de conteúdos novos, que não possuam estereótipos sexistas observados na sociedade, contribui substancialmente para o fomento da equidade, ou seja, para que as oportunidades durante as aulas se tornem justas. Linhas acima trouxemos o corfebol como um conteúdo que se enquadra nessa perspectiva. Em suma, “Toda atividade coeducativa deve ser encaminhada de forma a propiciar igualdade entre homens e mulheres, eliminar estereótipos sexistas e inserir as meninas no esporte e na atividade física” (Piedra, 2014, p. 292). Concordamos com o autor que toda proposta coeducativa deve ter em sua essência uma visão inclusiva, equitativa. Nesse sentido, algumas sugestões de esportes<sup>6</sup> que, segundo o autor, não exigem grandes espaços e podem ser praticados com materiais oficiais ou mesmo com materiais alternativos ganham destaque na discussão sobre a temática coeducativa. São eles: softball, korfbal ou balonkorf, kinball, throwball, pinfuvote, kickball e tchoukball. Caso queiram conhecer os detalhes da operacionalização desses esportes, sugerimos pesquisas adicionais, já que não objetivamos tal empreitada. Mesmo assim, é possível que o/a leitor/a já tenha conhecimento prévio sobre alguma modalidade citada, o que garante um desdobramento cognitivo garantidor de reflexões críticas sobre o assunto.

Nas linhas anteriores, compartilhamos algumas propostas coeducativas que convergem para a intencionalidade pedagógica do jogo que constitui o produto educacional que acompanha essa dissertação. Ficou evidente que existem propostas que superam o simples atendimento à dimensão procedimental de um certo conteúdo, ou seja, o saber jogar ou praticar algum jogo ou esporte. Essa ampliação interventiva é extremamente importante para a discussão sobre as temáticas gênero e coeducação. Afinal, elas atravessam diversos espaços sociais e não estão restritas ao espaço escolar e aos cursos de graduação e pós-graduação. Podemos aqui retomar os estudos da professora Saraiva para uma reflexão interessante sobre sua abordagem do tema coeducação nas aulas de EF nos idos da década de 90. A autora traz uma concepção de aula

---

<sup>6</sup> Ver Piedra (2014) para maiores detalhes sobre os esportes.

coeducativa associada à ampliação de vivências esportivas, tanto pelas meninas quanto pelos meninos, com respectivo aumento das capacidades motoras. Para tanto, recorre à desconstrução das práticas esportivas ditas exclusivas para meninos (futebol, judô, por exemplo) e para meninas (dança, ginástica artística, por exemplo). Nesse sentido, discute e sugere que meninas experimentem o futebol e o judô e meninos a dança e a ginástica artística. Todavia, expõe um suposto cenário de regressão aos meninos, já que teriam que praticar modalidades incompatíveis com a exacerbação da agressividade e do esforço muscular, características inerentes ao papel sexual cultural dos meninos. Por outro lado, ocorreria exatamente o oposto para as meninas ao praticarem modalidades ‘masculinas’, ou seja, elas seriam alavancadas para um processo de ascensão, visto que desvelariam sentimentos e capacidades motoras para as quais, historicamente, sempre foram alijadas. Corroborando com esse pensamento, tem-se que “... pode ser mais fácil para as meninas ultrapassarem os limites de seus papéis tradicionais: em face das valorizações sociais tradicionais, essa ultrapassagem significa uma ‘profanação’, de um lócus social inferior para um superior” (Saraiva, 2005, p. 145). Esse ponto é interessante porque ainda hoje muitas pessoas se surpreendem, negativamente e positivamente, ao se depararem com uma menina “boa de bola” e um menino “destaque no balé”.

Podemos considerar Fabiano Pries Devide como um dos principais pesquisadores contemporâneos sobre a temática da coeducação na EFE. Em razão de sua relevância no campo, o presente estudo confere particular destaque às suas produções, adotando-as como referência teórica central para as discussões aqui desenvolvidas. Segundo o autor, enquanto abordagem metodológica para a EF:

a Coeducação contribui para analisar, interpretar e debater as vivências das práticas corporais numa perspectiva relacional de gênero, combatendo o sexismo, o machismo, a homofobia e a estereotipia de gênero, colaborando para libertar alunas/os da generificação que impregna as práticas corporais e impõem o que cada sexo pode experimentar, como o futebol e as lutas aos meninos e as atividades rítmicas e expressiva às meninas (Devide, 2024, p. 34).

No que se refere aos aspectos relacionais entre estudantes, a coeducação configura-se como um elemento central para a promoção da equidade entre os sexos e para a criação de espaços que fomentem a reflexão crítica sobre as questões de gênero (Devide; Rocha; Moreira, 2020). Sob essa perspectiva, a coeducação não apenas busca a inclusão, mas se apresenta como uma prática pedagógica capaz de problematizar e reconstruir concepções historicamente construídas sobre o feminino e o masculino, entendidos não como categorias fixas ou essencialistas, mas como construções sociais e discursivas atravessadas por relações de poder

(Scott, 1995). Ademais, ao considerar o gênero como performativo, conforme Butler (2003), a coeducação possibilita a articulação de práticas que desafiem a naturalização dos papéis de gênero e promovam experiências que tensionem o binarismo masculino/feminino, contribuindo para a formação de identidades corporais e sociais mais flexíveis e pluralizadas (Auad, 2022).

Fomentar a equidade traduz-se como o reconhecimento das diferenças entre meninos e meninas e entre os/as habilidosos/as e os/as inábeis, por exemplo, e a necessidade de adoção de mecanismos capazes de contornar essas diferenças, de forma que todos/as obtenham acesso a qualquer tipo de oportunidade, sobretudo a de vivenciar as práticas corporais propostas nas aulas de EF (Devide, 2024). Por tudo que foi exposto nessa seção do trabalho, concordamos que a implementação de uma política pública de coeducação é desejável ao percebermos que se trata de uma ação “... propositiva e implementadora de modos de pensar e transformar as relações de gênero na escola” (Auad, 2022, p. 55).

### **2.3 Jogo Coeducativo e Currículo Cultural**

Após abraçarmos a coeducação na seção anterior, cumpre-nos uma missão desafiadora: discutir o jogo inspirado no Currículo Cultural (CC) da EF e atravessado pelos princípios da coeducação. Essa missão justifica-se pelo fato de a pesquisa aqui descrita estar situada no âmbito do CPII, que possui a EF cultural como referência curricular em seu Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) de 2018, mais especificamente na seção destinada ao Departamento de Educação Física (DEF). O documento foi construído a partir de um processo de imersão coletiva dos/as docentes desse departamento através de reuniões, leituras diversas, questionários, revisões e reflexões, contando com a colaboração de parte dos/as estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e Ensino Médio (3º ano) que responderam um questionário balizador sobre possíveis interesses em distintas práticas corporais.

Inicialmente, cumpre entender que o CC da EF coloca “... a cultura no centro/cerne do processo em detrimento do estudante e suas aprendizagens” (Neira, 2024, p. 41) e ressalta a importância dada à diferença, tratada como o diferente ou a diferença cultural (Neira; Nunes, 2020), elemento “... intrínseco ao cotidiano escolar” (PPPI-CPII, 2018, p. 237). Ou seja, respeitar as diferenças dentro da existência da variabilidade de marcadores sociais (classe, gênero, geração, raça, religião, entre outros) inerentes aos sujeitos que compõem o universo escolar. Assim, essa perspectiva curricular advoga que “... são incoerentes quaisquer ações didáticas que privilegiam a fixação de padrões, visando ao alcance de níveis elevados de

desenvolvimento motor ou transformações em outros níveis de comportamento” (Neira; Nunes, 2009, p. 7). Anteriormente, já sinalizamos a importância de se forjar práticas pedagógicas que fissurem determinadas naturalizações, sobretudo nos debates envolvendo questões de gênero. O CC da EF subsidia claramente essa pretensão, visto que assume uma posição que está sempre questionando “... os limites que produziram as normas e as curvas da normalidade para pensar na sua abertura, na sua transgressão” (Neira; Nunes, 2020, p. 29).

Esse mesmo currículo é capitaneado por uma fluidez no processo educativo. Costuma-se empregar a denominação ‘escrita-curriculo’ para representar essa dinâmica, sendo atribuída a ela “... um caráter aberto, não determinista, não linear e não sequencial, limitado e estabelecido apenas em termos amplos, que tecem a todo o momento uma rede de significados, com base na ação e interação dos seus participantes” (Neira; Nunes, 2009, p. 229). De outra maneira, podemos dizer que a ‘escrita-curriculo’, portanto, constitui-se como um campo de enunciação em que discursos, contextos e experiências culturais se articulam de maneira singular e criadora, desafiando a homogeneização e abrindo espaço para um currículo que reconhece e problematiza as práticas corporais como artefatos culturais e construções sociais. Outra característica peculiar desse currículo é o fato de ele possuir duas engrenagens que fortalecem sua visibilização e potencializam os ganhos pedagógicos no processo educativo: os princípios ético-políticos e as situações didáticas ou encaminhamentos pedagógicos. A seguir, apresentamos essas engrenagens<sup>7</sup> em quadros distintos e, posteriormente, teceremos alguns comentários sobre elas como forma de subsidiar o debate proposto nessa seção do trabalho.

#### **Quadro 7 – Princípios Ético-Políticos do Currículo Cultural**

Reconhecimento do Universo Cultural Corporal da comunidade
Articulação com o Projeto Político Pedagógico da escola
Ancoragem Social dos Conhecimentos
Rejeição ao Daltonismo Cultural
Justiça Curricular
Descolonização do Currículo
Favorecimento da Enunciação dos Saberes Discentes

Fonte: Neira, 2024. Adaptado pelo autor.

#### **Quadro 8 – Situações Didáticas ou Encaminhamentos Pedagógicos do Currículo Cultural**

Mapeamento
Vivência

<sup>7</sup> Para maiores detalhes sobre o assunto, ver Neira (2024).

Leitura da Prática Corporal
Ressignificação
Aprofundamento
Ampliação
Registro
Avaliação

Fonte: Neira, 2024. Adaptado pelo autor.

Primeiramente, precisamos deixar claro que o foco no jogo está intimamente ligado aos pressupostos desta pesquisa, que o adota como ferramenta interventiva, via produto educacional, para um problema da prática docente: oportunidade de participação e tomada de decisão pelos/as estudantes nas aulas de EF diante de um contexto cuja reflexão pedagógica sobre questões de gênero está presente. Dessa forma, a concepção de que nenhuma escolha é isenta, pois o CC da EF “... não abre mão do caráter político da pedagogia e faz, assim, uma pedagogia da política” (Neira; Nunes, 2020, p. 35), deve permear as ações docentes, visto que as brincadeiras, danças, lutas, esportes, *jogos* e ginásticas são textos da cultura e, portanto, exteriorizam significados diversos (Neira, 2024. Grifo nosso). Consideramos, para esse debate, que jogo está intrinsecamente presente toda vez que há menção a práticas corporais, entendidas como “... artefatos culturais vinculados às identidades dos grupos que as produzem e reproduzem” (Neira, 2024, p. 46). Com vistas a romper com o olhar pormenorizado do jogo, a proposta aqui apresentada abarca “... uma abordagem histórico-cultural do jogo, ou seja, concebe-o como artefato cultural pertencente ao homem histórico, além de inseri-lo na rota de alcance das dimensões individual e social do ser humano” (Neira, 2009, p. 26). Em outras palavras, através do jogo podemos promover intervenções pedagógicas capazes de transformar contextos cujas naturalizações das desigualdades, do preconceito e das injustiças são protagonizadas no cotidiano escolar. Falar da dimensão individual e social do ser humano mais uma vez remete à ideia da diferença, que deve ser tomada como caracteristicamente relacional e discursivamente produzida, e não simplesmente como natural (Neira, 2024).

Dito isso, passemos a tecer breves comentários sobre os ‘princípios ético-políticos’ mencionados anteriormente. O “reconhecimento da cultura corporal da comunidade” é um compromisso ético-político do/a professor/a de incorporar no currículo os saberes dos/as estudantes. Para o entendimento desse princípio, podemos citar estudantes do município de Japeri que participam da escolinha de golfe, no primeiro campo de golfe público do Brasil, existente naquela região. Sabemos que a prática desse esporte e os conhecimentos que o cercam não compõem a cultura corporal dos/as estudantes de municípios vizinhos como Queimados,

Paracambi e Nova Iguaçu. Logo, reconhecer essa prática corporal não faz o mesmo sentido para os/as estudantes de Japeri e dos outros municípios citados. Os temas culturais abordados nas aulas de EF devem estar “articulados ao projeto político pedagógico da escola” de forma que se mantenha o caráter político da pedagogia. Assim, desenvolver atividades que valorizem as culturas dos povos originários é uma ação compatível com o rompimento da visão folclorizada dessa população, caso tal medida esteja contemplada no projeto político de alguma escola. Já a “ancoragem social dos conhecimentos” advoga que os/as professores/as situam social e historicamente os saberes tratados nas aulas partindo da ocorrência social de uma determinada prática corporal. Um bom exemplo pode ser extraído da diferença remuneratória existente entre homens e mulheres no futebol. Na “rejeição ao daltonismo cultural” reside a ideia de repulsa a qualquer tentativa de imposição de padrões comportamentais e de resultados entre os/as estudantes. Dessa forma, durante a vivência de qualquer esporte, por exemplo, os/as estudantes são convidados/as a realizarem as gestualidades motoras da modalidade de forma livre e espontânea, sem estarem presos/as a padronizações que buscam uma espécie de perfeição no movimento.

Promover a “justiça curricular” pode ser entendido como diversificar e equilibrar as práticas corporais ofertadas nas aulas de EF. Isso pode ser concretizado com a visibilização de práticas corporais hegemônicas e dos grupos subalternizados. Em suma, tematizar o futebol e os jogos e as brincadeiras africanas e indígenas não pode ser algo hierarquizado cuja importância atribuída a uma prática invisibilize outras possibilidades. Pensar a “descolonização do currículo” é trabalhar de forma que qualquer tentativa de ascendência das manifestações da cultura dominante seja impedida, o que permite a abertura de espaço para que manifestações das culturas contra hegemônicas estejam presentes nas aulas. É tratar de forma horizontal as manifestações das culturas corporais respeitando suas peculiaridades. Por fim, temos a “enunciação dos saberes discentes” que é caracterizada pela reunião de condições e ambiente favoráveis para que discursos que envolvem pessoas e práticas corporais sejam exteriorizados durante as aulas, de forma que haja desconstrução, problematização ou incorporação desses discursos conforme cada situação.

Segundo Neira (2024, p. 48), tematizar nada mais é que “... promover atividades de mapeamento, a vivência, a ressignificação, a leitura da prática corporal, o aprofundamento, a ampliação, o registro e a avaliação”. No quadro abaixo, podemos conhecer melhor cada situação didática ou encaminhamento pedagógico, ou seja, uma das engrenagens citadas anteriormente:

**Quadro 9 – Compreensão das Situações Didáticas (SD) ou Encaminhamentos Pedagógicos (EP)**

<b>SD ou EP</b>	<b>Compreensão</b>	<b>Exemplos</b>
Mapeamento	Uma cartografia da cultura corporal da comunidade escolar com intuito de reunir informações acerca de seu patrimônio.	Caminhadas no entorno da escola; observações dos horários de entrada, saída e intervalos; reuniões, rodas de conversa.
Vivência	Abarca todas as formas de realizar a prática corporal durante a tematização. É o fazer, executar, sentir na pele.	Efetivação da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica.
Leitura da prática corporal	Requer a análise da ocorrência social da manifestação, podendo ou não acontecer em simultâneo às situações didáticas de vivência.	Assistência a um vídeo, a uma apresentação ou a visita ao ambiente em que a manifestação acontece.
Ressignificação	Reelaboração ou recriação da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica segundo as características do contexto escolar: perfil e tamanho do grupo, espaço disponível, infraestrutura etc.	Reinvenção de uma prática corporal segundo os significados atribuídos pela turma.
Aprofundamento	Propicia um melhor entendimento da prática corporal tematizada.	Atividades como explicações e pesquisas orientadas pelo professor ou professora, assistência a documentários, tutoriais, leitura de pequenos textos etc.
Ampliação	Permite o acesso a outras fontes de significação.	Entrevistas ou explanações de pessoas envolvidas com a brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica em tela, pesquisas livres na internet ou biblioteca.
Registro	Formas de documentação (escrita, visual ou oral) que sistematizam as experiências vividas.	Docentes: anotações, vídeos, áudios, fotografias; Discentes: mesmos recursos dos/as docentes ou pode incluir respostas às atividades, desenhos.
Avaliação	Depende do registro e afasta-se das concepções diagnóstica, formativa, somativa e processual.	A partir dos registros, o/a docente reúne condições de examinar os efeitos das situações didáticas propostas

		e sua conexão com os objetivos inicialmente estabelecidos.
--	--	--

Fonte: Neira, 2024. Adaptado pelo autor.

Entendendo que aulas pensadas sob os pressupostos da coeducação são aquelas que “... contam com a presença de meninos e meninas no mesmo espaço e em que o respeito pelas diferenças é vivenciado” (PPPI-CPII, 2018, p. 244), podemos pensar como um jogo coeducativo poderia contribuir para o processo educativo. Já que a proposta do jogo possui inspiração no CC da EF, precisamos ‘beber na fonte’ das engrenagens citadas anteriormente, ou seja, dos princípios ético-políticos e das situações didáticas ou encaminhamentos pedagógicos. Reforçamos que a proposição de qualquer intervenção coeducativa pressupõe um contexto de aula necessariamente mista. Caso contrário, não se pode nem cogitar esse tipo de intervenção. O CPII, que carrega a diversidade discente como uma característica marcante, adota esse formato de aula mista e, portanto, possui ‘portas abertas’ para a discussão aqui apresentada, e muitas outras, já que integram a instituição “... estudantes de diferentes origens sociais, econômicas, étnicas, características físicas e de diferentes orientações sexuais, enfim, todos com suas vivências, sua história, sua cultura” (PPPI-CPII, 2018, p. 236).

Como já comentamos em outra seção deste trabalho, as questões de gênero que atravessam as aulas de EF são marcadas por uma visão essencialista oriunda de um processo histórico e cultural que afeta sobremaneira os homens/meninos e as mulheres/meninas. A vivência do jogo coeducativo proposto por esse trabalho é aberta à resignificação e suscetível a diferentes leituras por parte dos/as estudantes. Afinal, não existe contexto escolar único e o perfil da turma, espaço disponível, infraestrutura, entre outros aspectos, variam de uma escola para outra. Isso, obviamente, não retira a centralidade das questões de gênero que, por sua vez, imbricam-se em movimentações pluridirecionais à cultura. Em seu bojo, o jogo coeducativo intitulado pique bandeiricano carrega um propósito que extrapola os limites da aula de EF, pois propaga a ideia de “...uma sociedade que tenha como princípios basilares a justiça e a igualdade de oportunidades e direitos. Uma sociedade que proporcione equidade no acesso à educação, à saúde, ao saneamento básico e que busque o equilíbrio político-social-econômico e cultural” (PPPI-CPII, 2018, p. 237). Em outras palavras, é pensar em um contexto social mais amplo partindo de experiências pedagógicas desenvolvidas no processo educativo advindo do diálogo com as diferenças e da valorização das identidades culturais dos estudantes (PPPI-CPII, 2018). Já comentamos sobre a importância da criação de um ambiente de aula favorável para que haja

a enunciação dos saberes discentes em que discursos são desconstruídos, problematizados e incorporados ao processo educativo.

Não estamos diante de um jogo inventado para “... criar confrontos profundos com a formação cultural da criança e com as razões que essa encontra para jogar” (Neira, 2009, p. 36). Pelo contrário, a ampliação do repertório de jogos ou - na verdade – a criação de um jogo coeducativo como o desse trabalho apresenta-se como potência pedagógica que vai ao encontro de, por exemplo, “... questões referentes aos papéis de gênero, classe e etnia, podendo, mediante a reflexão e o diálogo, desmistificá-los” (Neira, 2009, p. 37). Embora pensado para reflexões sobre questões de gênero nas aulas de EF, o jogo do qual estamos falando tem a capacidade de servir como ponte para o debate sobre gênero em outros espaços sociais, dos mais restritos aos mais amplos. Embora carregue um caráter singular, o pique bandeiricano não pode ser considerado um jogo qualquer, fora do contexto cultural dos alunos e sem contribuição para aprendizagem social, justamente por ser originado das questões de gênero. Não obstante, inspirado pela perspectiva do CC, pode servir como referência para, por exemplo, catapultar um debate sobre alguns jogos populares realizados em recortes temporais distintos e respectivos envolvimento de seus participantes. Como aconteciam o pique bandeira e a queimada na década de 1990, por exemplo? Meninos e meninas participavam? Existiam jogos cuja participação, oportunidades e decisões eram realizadas de forma equilibrada entre os meninos e as meninas? A comunidade escolar pode ser acessada para essa finalidade, sobretudo as famílias e suas diferentes gerações. Pessoas da família podem trazer seus relatos da época da infância e da adolescência como forma de aprofundamento das reflexões advindas das questões de gênero no universo dos jogos, entre outros desdobramentos.

Considerando os aspectos discutidos anteriormente, compreende-se que o jogo coeducativo desenvolvido neste trabalho se inspira no CC, na medida em que favorece a problematização e a reflexão acerca da temática de gênero, cuja centralidade cultural se evidencia no contexto analisado. Além disso, ao explicitar a produção das diferenças, o jogo cria condições para que estas sejam continuamente interrogadas e debatidas, em vez de apenas toleradas ou respeitadas (Neira, 2024). Destacamos que ele, o jogo, inspira-se em alguns princípios do CC entendendo que entre os currículos da EF é o que mais se alinha à proposta da coeducação. Em suma, o jogo apresentado nesse material e detalhado em uma escrita exclusiva por intermédio do produto educacional provoca “Questionamentos sobre exclusão por desempenho e exclusão por gênero nas aulas de EF e Ressignificação dos sentidos atribuídos às práticas corporais consideradas femininas e masculinas através da experimentação

de práticas corporais diversificadas” (PPPI-CPII, 2018, p. 251). Contudo, trazemos o seguinte alerta:

A depender da prática corporal, escola, comunidade, grupo de estudantes e momento da tematização, os princípios a agenciarem o professor ou professora modificam-se. Aqueles que influenciaram o início dão lugar a outros à medida que transcorrem as situações didáticas, podendo, inclusive, acontecer que mais de um princípio agencie o docente ao mesmo tempo (Neira, 2024, p. 48).

Capitaneado por esse debate e na concepção aqui abordada, ao falarmos em jogo coeducativo, entendemos que se trata de uma proposição pedagógica que incorpora, em sua essência e operacionalização, tensionamentos intrinsecamente articulados às questões de gênero cujo fomento pela equidade nas oportunidades, ações e decisões do jogo e pela desconstrução de estereótipos de gênero e de generificação das práticas corporais revelam-se fundamentais para a consolidação de um processo educativo crítico, emancipatório e transformador.

Por fim, salientamos que o CC não trabalha com práticas corporais pré-estabelecidas pelo/a professor/a. O que deve ser feito ou como deve ser feito não é ensinado pelo/a professor/a. A aula é construída com os/as estudantes e sistematizada inicialmente a partir do mapeamento das práticas corporais locais. Os temas da cultura corporal são as práticas corporais existentes nas culturas dos/as estudantes que são tematizadas e problematizadas à luz de princípios ético-políticos e situações didáticas. Não há a tentativa de aprender ou inventar um jogo novo com finalidades pedagógicas, de desenvolvimento de habilidades ou solucionar conflitos. Por esse motivo, enfatizamos que a teorização cultural da EF inspira a proposta do jogo pique bandeiricano e sua implementação nas aulas de EF. No entanto, o estudo reconhece que há distinções epistemológicas e didático-pedagógicas na construção da aula ao utilizar o pique bandeiricano como tema.

## 2 METODOLOGIA

### 3.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa aqui apresentada é caracterizada como qualitativa e aplicada, pois enquadra-se na ideia de “pesquisas voltadas à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica” (Gil, 2017, p. 32), ou seja, no contexto das aulas de EF de um instituto federal no município do Rio de Janeiro. Como consta em seu objetivo a proposição de reflexões sobre as questões relacionais identificadas, assume a condição de pesquisa descritiva por “levantar as opiniões, atitudes e crenças” (Gil, 2017, p. 32) de um grupo, que nesse caso é a amostra da pesquisa, e discuti-las. Em outras palavras, considera a multiplicidade de núcleos familiares dos quais os/as estudantes fazem parte e que, sabidamente, repercute nas ações e posturas adotadas por eles/as no ambiente escolar, além de confirmarmos a criação de momentos “... para conceber a produção de saber sobre as crianças (a criança como agente e detentora de um saber), e não apenas da ação e do conhecimento do pesquisador sobre ela, com ela, ou para ela” (Castro, 2008, p. 27).

Tratando-se de uma pesquisa cujo envolvimento do pesquisador ocorreu de forma ativa, seja na aplicação dos instrumentos de coleta de dados, seja na apresentação, condução e avaliação do jogo coeducativo que integrou o percurso metodológico, utilizamos elementos da pesquisa participante e a pesquisa intervenção propriamente dita a fim de transformar um conhecimento da realidade (Castro, 2008; Costa; Costa, 2015). Resumidamente, parte-se do pressuposto de que o ambiente da pesquisa e seus participantes formam um conjunto potente de intervenção pedagógica inserido nas temáticas gênero e coeducação. Assumimos que a pesquisa intervenção abre caminhos para que as crianças participantes extraiam “... sentido do seu engajamento na atividade de pesquisa e, sobretudo, sustentá-lo na medida em que traduz suas preocupações e seus interesses” (Castro, 2008, p. 38). Em uma visão mais ampliada, tão importante quanto ao que foi dito anteriormente é o entendimento que “... a busca de sentidos para uma determinada situação tem uma função exponencial pelo fato de que é sempre sobredeterminada e novas configurações de sentido se tornam possíveis infinitamente. Assim, o processo interlocutório se marca por sua incompletude e insuficiência” (Castro, 2008, p. 31).

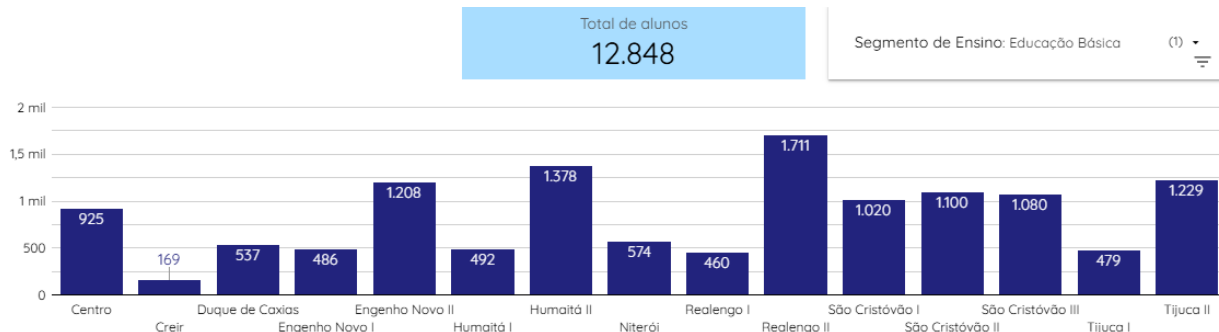
Da mesma forma que ocorre em qualquer tipo de pesquisa, a assunção de um compromisso ético e político foi a mola propulsora desse trabalho. Isso significa que nenhuma parte envolvida (estudantes, responsáveis, gestores, comunidade escolar, coordenadoria de pesquisa, entre outros) deixou de acessar todas as informações que regem a pesquisa, excetuando-se aquelas que sabidamente precisam permanecer sob sigilo, como nomes reais dos/as participantes. No mais, destacamos que “... a contribuição do método de pesquisa intervenção pode se resumir como um modo específico de abordar crianças e jovens para com eles, e para eles, construir conhecimento” (Castro; Besset, 2008, p. 12). Logo, refuta-se a ideia de que as crianças participantes desse processo figuraram em posições passivas, só recebendo comandos e fortalecendo o modelo mecânico e unilateral de produção do conhecimento. Por outro lado, fortalece-se o comprometimento de “... formar sujeitos emancipados, comprometidos com a justiça social e capazes de intervir de forma plena na sociedade” (PPPI-CPII, 2018, p. 237).

Assim, tais escolhas sejam foram capazes de alicerçar plenamente todas as etapas dessa pesquisa. Porém, não foi possível garantir a impossibilidade do surgimento de algum tipo de estranhamento ou de dificuldade advindo do grupo participante da pesquisa, por se tratar de uma experiência inédita para os/as estudantes, e adequações foram necessárias e inevitáveis no transcurso do processo. Explicando melhor, a opção por utilizar a pesquisa intervenção respalda-se na certeza de que ela “... aproxima de forma singular pesquisador e pesquisado, numa atividade em que ambos conhecem, aprendem e (se) transformam” (Castro, 2008, p. 28) e propicia a modificação de todos/as aqueles/as envolvidos/as com a pesquisa ao mesmo tempo que realizam leitura da realidade (Castro, 2008).

### **3.2 Caracterização do campo de estudo**

Essa pesquisa foi realizada no Colégio Pedro II, instituto federal integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e Centro de Referência Nacional em Educação Básica. O CPII é considerado uma escola de grande porte, sendo composto por 14 campi – como se fossem unidades escolares - e um Centro de Referência em Educação Infantil de Realengo (CREIR), distribuídos em seis bairros (Centro, Engenho Novo, Humaitá, Realengo, São Cristóvão e Tijuca) da cidade do Rio de Janeiro e nos municípios de Duque de Caxias e Niterói. Existem ofertas de turmas da Educação Infantil ao Ensino Médio Regular e Integrado, além da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Atualmente, conta com 12.848

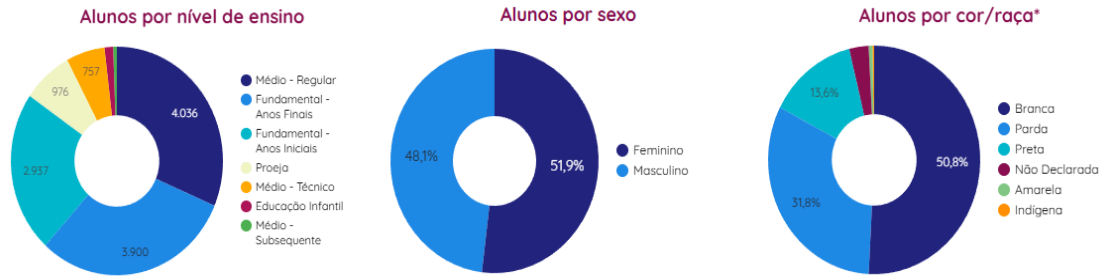
estudantes na Educação Básica. A seguir, apresentamos alguns dados que traduzem essas informações e algumas outras:



Fonte: CP2 em números, 2025<sup>8</sup>.

O Complexo de São Cristóvão abarca 3 *Campi* (I, II e III) que representam, respectivamente, o Ensino Fundamental I, o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Nenhum outro *Campus* apresenta o algarismo romano “III” representativo do Ensino Médio. Dessa forma, os *Campi* que possuem o algarismo romano “II” contemplam de forma conjunta o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Porém, temos uma exceção, que é o *Campus* Centro. Esse, apesar de não ter o algarismo romano “II” acompanhando o nome do *Campus*, contempla o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Cumpre destacar também que os *Campi* de Duque de Caxias e de Niterói só contemplam o Ensino Médio. Por último, sinalizamos uma curiosidade que atravessa a vida escolar daqueles/as estudantes que ingressam no CPII desde ‘cedo’. Enquanto estiverem no Ensino Fundamental I, esses/as estudantes são considerados/as integrantes do “Pedrinho” do CPII. Quando chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental II, os/as estudantes passam a integrar o “Pedrão”. Isso é relevante na medida que essa transição traz bastante impacto na vida escolar dos/as estudantes e as direções dos “Pedrinhos” e “Pedrões” possuem projetos para esses momentos de forma a torná-los mais naturais possíveis.

<sup>8</sup> Disponível em: [https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/cbcc79cb-5184-4176-a2d7-af1c94894f2f/page/p\\_qobppu43od?s=pA7TNGydKml](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/cbcc79cb-5184-4176-a2d7-af1c94894f2f/page/p_qobppu43od?s=pA7TNGydKml). Acesso em 13 de junho de 2025.

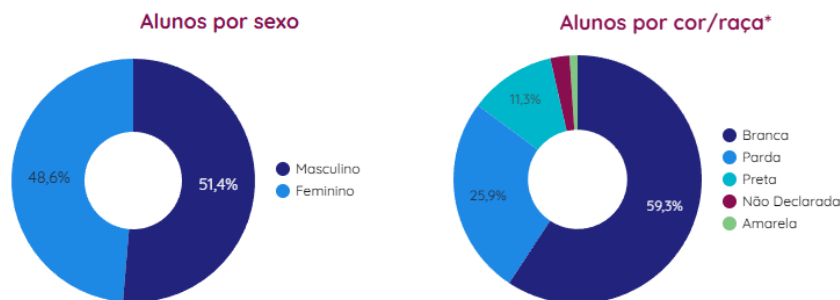


\*Nomenclatura de cor/raça conforme indicado pelo Censo IBGE 2022

Fonte: CP2 em números, 2025<sup>9</sup>.

Aqui, trazemos o perfil por “nível de ensino”, “sexo” e “cor/raça”. A diferença da quantidade de estudantes que se declararam do sexo feminino (6.673) para os que se declararam do sexo masculino (6.175) é de 498 estudantes. Já a diferença dos/as estudantes que se declaram pessoas pardas e pretas (4.081+1.749 = 5.830) para os que se declararam pessoas brancas (6.529) é de 699 estudantes. Destacamos esses números para lembrar que os marcadores sociais gênero e cor/raça já tiveram outros atravessamentos ao longo dos 187 anos de ‘vida’ do CPII.

Após essa caracterização introdutória, indicamos que o *Campus* Tijuca I, localizado no bairro de Vila Isabel (sim, o nome do *Campus* é Tijuca e não se encontra no bairro Tijuca, o que não ocorre com o *Campus* Tijuca II), município do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro. Abaixo, trazemos essa representação juntamente com a representação de “Alunos por cor/raça” para melhor visualização do leitor:



\*Nomenclatura de cor/raça conforme indicado pelo Censo IBGE 2022

Fonte: CP2 em números, 2025<sup>10</sup>.

Considerando os dados do ano letivo de 2024, o *Campus* Tijuca I do CPII possui um total de 479 estudantes. Desses, 233 (48,6%) são do sexo feminino e 246 (51,4%) são do sexo masculino, o que significa dizer que o *Campus* Tijuca I não acompanha, proporcionalmente, os

<sup>9</sup> Disponível em: [https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/cbcc79cb-5184-4176-a2d7-af1c94894f2f/page/p\\_qobppu43od?s=pA7TNGydKml](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/cbcc79cb-5184-4176-a2d7-af1c94894f2f/page/p_qobppu43od?s=pA7TNGydKml). Acesso em 13 de junho de 2025.

<sup>10</sup> Disponível em: [https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/cbcc79cb-5184-4176-a2d7-af1c94894f2f/page/p\\_qobppu43od?s=pA7TNGydKml](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/cbcc79cb-5184-4176-a2d7-af1c94894f2f/page/p_qobppu43od?s=pA7TNGydKml). Acesso em 13 de junho de 2025.

números globais do CPII. Neste, o sexo feminino predomina. Naquele, ocorre o oposto, com o sexo masculino predominando. Quando a análise se centra na “cor/raça”, a diferença entre estudantes que se declararam pardas e pretas ( $124+54 = 178$ ) para os que se declararam brancas (284) é praticamente o quádruplo, se considerarmos as devidas proporcionalidades do *Campus* Tijuca I e do CPII geral. Em outras palavras, no *Campus* Tijuca I, temos 37,2% (pardas + pretas) e 59,3% (brancas) e uma diferença de 22,1%. Já no CPII como um todo, temos 45,4% (pardas + pretas) e 50,8% (brancas) e uma diferença de 5,4%.

### **3.3 Forma de ingresso no campo**

A forma de ingresso em campo passou pelos trâmites exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que guarda relação com a submissão e a aceitação do projeto de pesquisa pela Plataforma Brasil (PB). Desse movimento, foi emitido pelo CEP o parecer consubstanciado nº 7.562.597 atestando que toda documentação e todos os formulários necessários para a realização da pesquisa estavam em conformidade com os parâmetros legais e éticos. Paralelamente ao movimento ocorrido na PB e no CEP, houve a necessidade da abertura de um processo interno, sob o nº de protocolo 23040.001402/2025-17, com o pedido de “Solicitação de Atividade de Pesquisa no CPII” junto à Coordenadoria de Pesquisa da instituição, procedimento indispensável para aqueles/as que desejam realizar pesquisas no âmbito do CPII. Cumpridas essas etapas e não havendo nenhum tipo de pendência impeditiva para a realização da pesquisa, a liberação para ir a campo e realizar a coleta de dados foi concedida.

Uma vez que direção geral, direção pedagógica e coordenação de EF do *Campus* Tijuca I já se encontravam cientes desse processo, os responsáveis e/ou representantes legais dos/as estudantes inseridos/as na amostra da pesquisa foram contactados por intermédio de e-mail encaminhado para os/as representantes do grupo. O referido e-mail continha a apresentação sucinta da pesquisa (título, programa a que está vinculada, objetivo, procedimentos) e informações julgadas relevantes como sua contribuição para a Educação/Educação Física, seu impacto social, entre outras. Nesse momento, o modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi anexado ao e-mail como forma de compartilhar maiores detalhes sobre a pesquisa. Ainda assim, o pesquisador colocou-se disponível para esclarecimentos adicionais, caso os/as responsáveis e/ou representantes legais assim desejassem. Já os/as estudantes convidados para participação na pesquisa estiveram presentes em um momento dedicado à explicação de como dar-se-ia o processo, sendo distribuído o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para cada um. Dito isso, foi ofertado um período de duas semanas para

que as famílias conjuntamente lessem, avaliassem e decidissem pela participação ou não do/a estudante. Fato que se deu pelas devoluções dos termos com ou sem as assinaturas necessárias.

Superada essa etapa, pesquisador e coordenação da EF do Campus dialogaram e definiram no calendário do ano corrente os dias que a pesquisa seria realizada, tendo como base o cronograma de atividades construído pelo pesquisador no início do curso. Por fim, destacamos duas ações que foram reforçadas ao longo desse processo de ingresso no campo de pesquisa: a lembrança de que qualquer participante da pesquisa poderia dela se retirar, independentemente do momento em que a pesquisa estivesse, se assim desejasse e a ênfase no compromisso do compartilhamento dos resultados da pesquisa, após sua conclusão, junto à comunidade escolar.

### **3.4 População e amostra**

A população abarcada pela pesquisa é representada por estudantes do 5º ano de escolaridade do Ensino Fundamental I (“Pedrinho”) do *Campus* Tijuca I do CPII. Essa escolha foi marcada pela compreensão de que os/as estudantes desse ano de escolaridade já percorreram um nível de ensino que possibilitou a construção e o desenvolvimento de valores e sentimentos compatíveis com relações humanas desejáveis, justas, equitativas e respeitadas, sobretudo no que tange às questões de gênero. Inicialmente, a amostra seria composta pela turma 502 e contemplaria aproximadamente 25 estudantes com idades entre 10 e 12 anos. A escolha dessa turma foi motivada pelos constantes conflitos ocorridos na turma envolvendo meninos e meninas de uma forma geral, que – inclusive – motivaram intervenções do Setor de Orientação Educacional e Pedagógico (SOEP), que desempenha um papel fundamental na instituição. Os conflitos mencionados eram exacerbados durante as aulas de EF cujo diálogo entre os grupos era praticamente inexistente. Além disso, o caráter competitivo que parte dos/as estudantes, principalmente os meninos, atribuía a qualquer atividade feita com formação de equipes instalava um cenário de humilhações, exclusões e preconceitos.

Posteriormente, por conta de compromissos assumidos pelo pesquisador e para facilitar a logística da pesquisa, foi preciso realizar uma alteração da amostra, ou seja, a turma 502 deu lugar para a turma 501, já que elas apresentavam características muito similares no que tange ao que descrevemos acima. Para que o/a leitor/a entenda a troca, no CPII, as turmas ‘pares’ possuem aulas no período vespertino e as turmas ‘ímpares’ no período matutino. Contudo, o perfil quantitativo em termos de estudantes e suas idades foram mantidos. Havia informações da existência de conflitos envolvendo meninos e meninas na turma 501, em menor proporção

se comparada à turma 502, e conflitos que atravessam o marcador social raça/cor, o que foi analisado no decorrer da pesquisa, sobretudo durante o processo de estada no campo anunciado. A dificuldade de valorização do trabalho coletivo e das diferenças existentes, de fomento da solidariedade e equidade e da transformação de contextos de injustiça e desrespeito no processo educativo podem ser considerados núcleos de intervenção desse trabalho sob as lentes das reflexões pedagógicas oriundas das questões de gênero nas aulas de EF, mas não limitada a esse espaço.

#### 3.4.1 Critérios de inclusão

Nesta pesquisa, foram incluídos/as todos os/as estudantes da turma 501 que estão com suas matrículas ativas no referido ano letivo e frequentando as aulas de EF. Além disso, foi necessária a concordância em participar da pesquisa através da devolução do TALE assinado pelo/a estudante e do TCLE assinado pelo/a responsável e/ou representante legal, já que os/as participantes são menores de idade.

#### 3.4.2 Critérios de exclusão

Os/as estudantes que não concordaram em participar da pesquisa, pela simples manifestação verbal ou pela não assinatura e devolução do TALE, foram excluídos/as da pesquisa. Aqueles/as que mesmo concordando, assinando e devolvendo o TALE, mas que não obtiverem a assinatura e devolução do TCLE referente ao responsável e/ou representante legal, também foram excluídos/as da pesquisa. Da mesma forma, foi considerado/a excluído/a o/a estudante que deixou a instituição durante a realização da pesquisa, independente do motivo.

### 3.4.3 Riscos

Tratando-se de uma pesquisa que envolve a vivência de um jogo (pique bandeiricano), há risco de quedas e de colisões, além da possibilidade da bola de futebol americano – objeto usado no jogo – poder trazer algum dano ao/a participante. Sendo assim, o responsável pela pesquisa disponibilizou um momento para conversar com os/as participantes sobre esse ponto e intensificou a importância do zelo pela integridade física individual e coletiva. Em caso de concretização dos riscos mencionados, a permanência ou não do/a participante afetado/a no jogo foi avaliada pelo responsável em conduzir a pesquisa.

Adicionalmente, salientamos a necessidade do estado de alerta para o caso do surgimento de discussões sobre papéis sociais de meninos e de meninas, além de outras designações envolvendo a temática gênero. Partindo da compreensão de que os/as participantes da pesquisa possuem núcleos familiares distintos e que suas formações dentro desses espaços poderiam trazer diferentes interpretações sobre a referida temática, o responsável pela pesquisa compartilhou dispositivos legais que alicerçam e respaldam a abordagem adotada.

### 3.4.4 Benefícios

Essa pesquisa contempla os seguintes benefícios:

- Discussão de uma temática social relevante envolvendo aspectos relacionais entre meninos e meninas no espaço escolar, com potencialidade de ampliação das reflexões para outros espaços sociais;
- Apropriação de um jogo coeducativo que integra duas práticas corporais com inserções distintas nas aulas de EF, um jogo (pique bandeira) e um esporte (futebol americano);
- Possibilidade de se pensar outras práticas pedagógicas coadunadas com a proposta apresentada, ou seja, que busquem equidade nas ações, oportunidades e decisões do jogo.

## 3.5 Instrumentos de coleta de dados

As bibliografias referentes à escolha dos instrumentos de coleta de dados para pesquisa intervenção sugeriam a utilização de formas variadas para esse fim. No entanto, a escolha baseou-se em características como público-alvo, intenção da pesquisa, tempo para a realização, entre outros (Gil, 2017). Dessa forma, a presente pesquisa utilizou, inicialmente, um questionário semiestruturado curto com 3 perguntas fechadas e 2 abertas como forma de traçar o perfil dos/as participantes e compreender minimamente as percepções carregadas por eles/as

sobre as temáticas centrais dessa pesquisa: coeducação e gênero. Uma aula com 2 tempos de 40' foi utilizada para comentários sobre as respostas oriundas do questionário, sempre guardando o anonimato dos/as participantes, e compartilhamento de situações escolares, não restritas às aulas de EF, que envolviam o entendimento do conceito de gênero e de coeducação. Durante todo o processo de coleta de dados, o pesquisador adotou o diário de campo com o intuito de registrar situações pedagógicas ocorridas, durante o período de aplicação dos instrumentos de coleta de dados e do jogo proposto, que pudessem ser relacionadas às temáticas da pesquisa. Um arquivo em formato word foi criado exclusivamente para essa finalidade.

Pelo menos 4 aulas com 2 tempos de 40' foram dedicadas à explicação da dinâmica do jogo pique bandeiricano, seu objetivo e respectiva vivência por parte dos/as estudantes. Foi uma etapa para a compreensão das regras: ocorrência das pontuações, espaço de jogo utilizado, objetos presentes na prática, entre outras explicações. Após o período de vivência do jogo proposto, foram organizados dois grupos de discussão cujo objetivo era extrair posicionamentos dos/as participantes, em caráter avaliativo e reflexivo, sobre a experiência vivida. Esse momento teve duração de 2 aulas com 1 tempo de 40' cada, um roteiro específico, além do seu registro feito por gravação de áudio. Todo processo de coleta de dados ficou sujeito a registros fotográficos, mas não se tratou de uma obrigatoriedade.

### 3.5.1 Questionário

O questionário configura-se como um instrumento amplamente empregado em pesquisas acadêmicas para a coleta sistemática de dados, especialmente em estudos que demandam a participação de um número significativo de sujeitos e a padronização das informações obtidas. Composto por questões abertas, fechadas ou mistas, possibilita tanto a mensuração de variáveis quanto a apreensão de percepções, opiniões e significados atribuídos pelos/as participantes. Sua utilização favorece a organização, a tabulação e a comparação dos dados, contribuindo para o rigor metodológico, desde que sua elaboração esteja articulada aos objetivos da investigação e fundamentada em critérios de clareza, coerência e pertinência teórica. Conforme destaca Gil (2008), o questionário consiste em um conjunto estruturado de questões endereçadas aos/as participantes de uma pesquisa com a finalidade de obter informações sobre conhecimentos, crenças, valores e comportamentos. Destaca-se nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais como um dos principais procedimentos técnicos.

Importante lembrar que a aplicação do questionário pode ocorrer em diferentes modalidades (presencial, impressa ou digital), o que amplia seu alcance e viabiliza sua utilização em variados contextos investigativos. Se bem planejado, esse instrumento favorece

a sistematização das respostas e possibilita análises de natureza quantitativa, qualitativa ou mista. Contudo, sua efetividade está diretamente relacionada à formulação precisa das perguntas, à adequação da linguagem ao público-alvo e à definição criteriosa dos procedimentos de aplicação e análise. Nesse sentido, Lakatos e Marconi (2010) ressaltam que a elaboração do questionário exige atenção à objetividade, à sequência lógica das questões e à eliminação de ambiguidades, a fim de assegurar maior confiabilidade e validade aos dados coletados.

### 3.5.2 Diário de campo

Assim como o questionário, o diário de campo também é considerado um instrumento qualitativo de coleta de dados muito utilizado em pesquisas acadêmicas, especialmente em estudos de natureza etnográfica, participante ou interventiva. Seu uso contempla um registro sistemático das observações, impressões, acontecimentos e reflexões do/a pesquisador/a no contexto investigado, permitindo a descrição detalhada das situações vivenciadas e das interações observadas. Esse instrumento possibilita não apenas o registro real dos eventos, mas também a incorporação de análises preliminares e interpretações, contribuindo para a compreensão mais aprofundada do fenômeno estudado.

De acordo com Minayo (2014), o diário de campo favorece a apreensão da complexidade da realidade social ao articular descrição e reflexão, constituindo-se como espaço privilegiado de produção de sentidos no processo investigativo. Da mesma forma, Bogdan e Biklen (1994) destacam que as notas de campo são fundamentais na pesquisa qualitativa, pois permitem documentar o contexto, as falas e as ações dos/as participantes, além de registrar as percepções do/a pesquisador/a, elemento essencial para a análise interpretativa dos dados. Assim, o diário de campo apresenta-se como ferramenta relevante para assegurar densidade descritiva, rigor analítico e transparência no percurso metodológico.

### 3.5.3 Grupos de discussão

Inicialmente concebidos como uma mera técnica de pesquisa de opiniões, no fim da década de 1970, os grupos de discussão (GD) passaram a ser compreendidos como um método (Weller, 2006). Os/as participantes de um GD atuam como representantes do meio social em que vivem e não são tratados/as como simples detentores/as de opiniões. Não há necessidade da participação de todos/as envolvidos/as no processo de pesquisa no momento da realização do GD. Podemos entender GD como a representação de “... um instrumento por meio do qual

o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do habitus coletivo do grupo” (Weller, 2006, p. 247). Importante destacar que “... as opiniões tratadas pelo grupo não podem ser vistas como tentativa de ordenação ou como resultado de uma influência mútua no momento da entrevista” (Weller, 2006, p. 245).

No intuito de fomentar a fluidez na condução e na mediação da coleta de dados via GD, algumas dicas são fundamentais e devem ser postas em prática:

Iniciar a discussão com uma pergunta vaga que estimule a participação e intervenção entre os integrantes; dirigir a pergunta ao grupo como um todo e não a um integrante específico; priorizar o “como” no lugar do “por que”; intervir somente quando solicitado ou se perceber que é necessário lançar outra pergunta para manter a interação do grupo (Weller, 2006, p. 249).

A dinâmica grupal possibilita acessar representações sociais, posicionamentos e experiências compartilhadas, evidenciando tanto consensos quanto tensões presentes no grupo. Conforme destaca Weller (2006), inspirada na tradição da pesquisa qualitativa reconstrutiva, o grupo de discussão permite analisar não apenas o conteúdo das falas, mas também as formas de argumentação e as estruturas de orientação coletiva que se manifestam na interação, constituindo-se como estratégia relevante para a compreensão de contextos socioculturais específicos.

### 3 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional gerado pela presente pesquisa pode ser considerado um guia didático e consiste em um jogo que utiliza elementos de duas práticas corporais: pique bandeira e futebol americano. Foi elaborado como uma proposta pedagógica destinada à EFE focada na ampliação das possibilidades de aprendizagem coletiva por meio do jogo, na problematização das questões de gênero e na promoção da participação equitativa dos/as estudantes. Intitulado “Pique Bandeiricano: o jogo coeducativo como ferramenta pedagógica nas aulas de Educação Física”, o material foi idealizado como consequência do processo investigativo realizado durante o mestrado profissional, articulando – principalmente – reflexão teórica, experimentação pedagógica e análise da prática docente. Destina-se a docentes de EF, e de outras áreas do conhecimento, interessados/as nas reflexões pedagógicas sobre as questões de gênero nas aulas de EF e, sobretudo, na perspectiva da coeducação que assegure “... a existência de práticas mais igualitárias e menos centradas nas relações de gênero tradicionais que colocam o masculino de um lado e o feminino de outro” (Auad, 2006, p. 86). Indicamos o ciclo final dos anos iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º anos) como cenário incipiente favorável para a aplicação do jogo, mas isso não quer dizer que os outros anos de escolaridade estejam excluídos.

O produto educacional desvela-se como um guia didático que estrutura fundamentos conceituais, orientações de aplicação e sugestões de adaptação do jogo, o que permite sua utilização por professores/as em distintas realidades escolares. Portanto, atende o requisito da replicabilidade ao poder “... ser compartilhado e replicado pela comunidade, chegando, assim, ao ‘chão da escola’ na Educação Básica, Técnica ou Superior, ou nos ambientes não formais” (Mendonça *et al.*, 2022, p. 3). Trata-se de uma proposta pedagógica estruturada que objetiva apoiar intervenções conscientes no ensino do componente curricular EF, sobretudo aquelas relacionadas à construção de práticas mais inclusivas e participativas em diálogo com reflexões sobre questões de gênero. Dessa forma, garantimos que esse produto educacional “... se configura como uma extensão prática do problema de pesquisa, dialogando não somente com a literatura acadêmica, mas especialmente, com o público-alvo e o contexto em que ele se insere” (Braga *et al.*, 2025, p. 3).

O arcabouço teórico que embasa o produto tem como ponto de partida a análise crítica de ocorrências nas aulas de EF que reproduzem desigualdades de participação dos/as estudantes. Muitas delas têm origem nos chamados jogos esportivos tradicionais. Neles, são evidenciados alguns processos de centralização das ações do jogo em determinados/as

estudantes oriundos das experiências pretéritas, das diferenças de habilidade motora e das expectativas sociais relacionadas ao gênero. Esse cenário funciona como balizador da fundamentação do produto nos princípios da coeducação, uma abordagem pedagógica intencional do/a professor/a para assegurar igualdade de oportunidades nas experiências corporais vivenciadas pelos/as estudantes. É o que conhecemos como equidade. Essa noção orienta a organização da proposta pedagógica buscando garantir condições concretas de participação e protagonismo para os/as envolvidos/as no processo educativo. Logo, o produto reconhece o jogo como espaço de construção coletiva de sentidos, sem hierarquização entre os/as estudantes, cujos valores como respeito, pertencimento e cooperação são experienciados corporalmente por todos/as. Assim, consegue envolver as dimensões sociais, políticas, éticas e relacionais, que contribuem para a formação cidadã.

Uma dinâmica híbrida, combinação de elementos do jogo popular pique bandeira com características estruturais do futebol americano, permitiu o desenvolvimento do Pique Bandeiricano e sua adaptação ao contexto escolar. Orientações referentes à organização do espaço, formação das equipes, objetivos do jogo e funcionamento das regras compõem o material. O jogo foi construído de maneira processual, sendo revisado a partir das experiências de aplicação em contexto escolar. Esse percurso atestou a persistência de determinadas desigualdades mesmo diante de propostas consideradas inovadoras. Conseqüentemente, foram necessárias reformulação de regras e incorporação de mecanismos que incentivassem a alternância ou concomitância do protagonismo entre os/as estudantes. Assim, o produto educacional chancela algo singular dos mestrados profissionais: o movimento reflexivo entre prática e pesquisa. Nele, pesquisador-docente analisa sua própria intervenção pedagógica e, em seguida, atua na produção de conhecimentos aplicados à realidade escolar em questão.

Cumprir destacar que o produto educacional não se concentra exclusivamente na dimensão prática. A mediação pedagógica é valorizada durante e após o jogo. O/a docente é visto como figura principal na condução das interações, na observação das dinâmicas participativas e na promoção de diálogos reflexivos com os/as estudantes, sobretudo aqueles que se referem às questões de gênero. Os processos de reflexão que permitem a compreensão das experiências relacionadas à cooperação, à inclusão e à equidade caminham lado a lado com a vivência do jogo, o que fortalece o caráter educativo da proposta. Dessa forma, o Pique Bandeiricano é considerado um produto educacional que, além de agregar fundamentação teórica, aplicação prática e potencial de adaptação, atua a favor da construção de práticas pedagógicas comprometidas com as perspectivas críticas da EFE. Além disso, intenta ofertar

aos/as professores/as uma ferramenta didática que facilite a ampliação da participação dos/as estudantes e fomente a mudança das relações estabelecidas nas aulas de EF, solidificando o jogo como ferramenta de aprendizagens corporal, social e formativa. Essa intenção é pautada pela sistematização de uma experiência pedagógica investigada e refletida academicamente pelo pesquisador-docente.

Abaixo, trazemos de forma resumida as principais unidades do produto educacional e seus respectivos itens:

#### **Quadro 10 – Unidade “O Jogo Pique Bandeiricano (JPB)”**

Informações preliminares
O início do jogo
Formas de pontuação - 1ª parte
Lançamento/passe com recepção – 1 ponto (Z1)
Lançamento/passe com recepção – 2 pontos (Z2)
Touchdown – 3 pontos (Z3)
Formas de pontuação - 2ª parte
O chute ao gol/alvo (field goal) – 1 ponto (FG1)
O chute ao gol/alvo (field goal) – 2 pontos (FG2)
O chute ao gol/alvo (field goal) – 3 pontos (FG3)

Fonte: O Autor, 2026.

#### **Quadro 11 – Unidade “Fixando a compreensão através de situações do JPB”**

Ocupação da área da bandeira e/ou bambolê
Bloqueio do lançamento/passe oriundo da área da bandeira
Interrupção do touchdown
Momento 1 – quadra de defesa
Momento 2 – quadra de ataque
Concomitância de jogadas
Jogo empatado

Fonte: O Autor, 2026.

#### **Quadro 12 – Unidade “Sugestão de aplicação do JPB”**

1º Momento
Atividade de lançamento/passe e recepção
Atividade de marcação do (s) bambolê (s)

Atividade de chute ao gol/alvo (field goal)
2° Momento
Vivência do JPB com jogadas que valem 1 ponto (Z1 e FG1)
Vivência do JPB com jogadas que valem 1 ponto (Z1 e FG1) e 2 pontos (Z2 e FG2)
Vivência do JPB com jogadas que valem 1 ponto (Z1 e FG1), 2 pontos (Z2 e FG2) e 3 pontos (Z3 e FG3)
3° Momento
Realização de um minitorneio

Fonte: O Autor, 2026.

#### 4 A IMERSÃO NO CAMPO DE PESQUISA E SEUS DESDOBRAMENTOS COM O PRODUTO EDUCACIONAL EM CENA

Para a realização do processo de apresentação, aplicação e avaliação do jogo pique bandeiricano, foram utilizados 7 encontros, sempre às quintas-feiras pela manhã no horário das 08:50 h às 10:10 h, nas seguintes datas: 14/08/25, 21/08/25, 28/08/25, 04/09/25, 25/09/25, 16/10/25 e 23/10/25. Com exceção dos 2 últimos encontros, que tiveram duração de 40 minutos (1 tempo de aula), todos os outros tiveram duração de 80 minutos (2 tempos de aula). Esquematizando as informações anteriores, temos:

**Tabela 2 – Resumo da imersão no campo de pesquisa em números**

<b>Número do Encontro</b>	<b>Data</b>	<b>Tempo (s) de aula</b>	<b>Minutos</b>
01	14/08/2025	2	80
02	21/08/2025	2	80
03	28/08/2025	2	80
04	04/09/2025	2	80
05	25/09/2025	2	80
06	16/10/2025	1	40
07	23/10/2025	1	40

Fonte: O Autor, 2025.

O planejamento inicial, que envolvia encontro semanal, foi impactado por situações imprevistas. Assim, não houve encontro nos dias 11/09/2025, 18/09/2025, 02/10/2025 e 09/10/2025 pelos seguintes motivos, respectivamente: paralisação nacional dos institutos federais, conselho de classe, reunião com responsáveis e comemoração do Dia das Crianças.

Essa descontinuação colaborou para que parte dos/as estudantes tivesse dificuldades para resgatar aprendizados acessados e consolidados em momento pretérito, como veremos adiante.

Por conta da configuração arquitetônica da instituição, quadra no 4º e último andar, e pela experiência do exercício docente nela, o pesquisador estabeleceu que o início dos encontros aconteceria na sala de aula da turma (sala 09). Na concepção do pesquisador, as explicações e orientações sobre as dinâmicas dos encontros feitas previamente em sala, antes do deslocamento da turma para a quadra (parte prática), facilitaria a compreensão e a absorção da verbalização, além de favorecer a gestão da minutagem da aula e de otimizar o planejamento do dia.

O momento dedicado à leitura conjunta, explicação e assinatura do TALE suscitou questões interessantes. Embora o pesquisador tenha se preocupado com as palavras que utilizaria no TALE, adequando-o ao entendimento do público-alvo da pesquisa, o desconhecimento do significado da palavra “discentes” por boa parte da turma mostrou a dificuldade no cumprimento desse objetivo. Aproveitando o momento, o pesquisador sinalizou para a turma que nenhum documento oficial deve ser assinado sem sua leitura e compreensão integrais, ainda que seja redigido por pessoa de altíssima confiança, sob risco de serem enganados/as, por exemplo. Trata-se de um aprendizado basilar que todos levarão para o resto de suas vidas. Mesmo diante das orientações, houve casos de estudantes “indo direto ao ponto” (data, assinatura e rubrica). Pareciam querer acelerar o processo e se livrar dele.

A turma que participou da pesquisa era composta, inicialmente, por 24 estudantes do 5º ano do ensino fundamental de um instituto federal localizado na cidade do Rio de Janeiro Colégio Pedro II, Campus Tijuca I), sendo 12 meninos e 12 meninas. Essa característica facilitou a divisão dos grupos, pois foram formados 4 grupos com 6 integrantes (3 meninos e 3 meninas) cada para a realização das atividades práticas propostas. Os grupos foram denominados pelas letras A, B, C e D. Atendendo aos aspectos éticos, morais e legais da pesquisa, o pesquisador explicou os motivos do porquê de uma pesquisa com seres humanos não conter os nomes verdadeiros dos/as participantes. Assim, sugeriu que cada um/a escolhesse um nome fictício, podendo ser um apelido sem conotação pejorativa. Foi um momento curioso e de muito estranhamento para a turma, mas ao final todos/as estavam devidamente “nomeados/as”.

Considerando as informações anteriores conjuntamente e aquelas referentes ao processo de assinatura do TCLE pelos/as responsáveis, podemos agrupá-las para melhor entendimento do perfil dos/as participantes da pesquisa. Abaixo, temos o nome fictício ou apelido de cada estudante da turma, a data de nascimento e se o TCLE e o TALE foram datados, assinados e rubricados pelos/as responsáveis e estudantes, respectivamente. Nesse momento, optamos por apresentar meninos e meninas separadamente a fim de facilitar a estética visual.

**Quadro 13 - Meninas da Turma 501**

<b>Nome Fictício ou Apelido</b>	<b>Data de Nascimento</b>	<b>TCLE</b>	<b>TALE</b>
Rajinu	11/03/2015	Não	Sim
Emma	07/03/2015	Sim	Sim
Aloha	28/06/2013	Sim	Não
Kitty	31/01/2015	Não	Sim
Lóri	29/04/2014	Sim	Sim
Zoey	31/01/2015	Sim	Sim
Pontes	20/10/2014	Sim	Sim
Rangel	06/12/2014	Sim	Sim
Mussalem	18/11/2014	Sim	Sim
Moon	18/04/2014	Sim	Sim
Yas	04/08/2014	Sim	Sim
Soso	10/07/2014	Sim	Sim

Fonte: O Autor, 2025.

**Quadro 14 - Meninos da Turma 501**

<b>Nome Fictício ou Apelido</b>	<b>Data de Nascimento</b>	<b>TCLE</b>	<b>TALE</b>
Mini Petter Park	02/07/2014	Sim	Sim
Bee	04/11/2014	Sim	Sim
GB	11/10/2014	Sim	Sim
Kris Negão da Pele Clara	30/06/2014	Sim	Sim
Papitio	18/11/2014	Sim	Sim
Menó	27/07/2013	Sim	Sim
Otrop	07/07/2013	Sim	Sim
Garrafa de Água	18/07/2014	Sim	Sim
Show de Bola	29/12/2014	Não	Sim
Neymar Jr.	29/01/2013	Não	Sim
Lebron James	14/01/2015	Não	Sim
Pepa Pig	16/01/2015	Sim	Sim

Fonte: O Autor, 2025.

Após a visualização acima, algumas observações precisam ser realizadas. Contando todo o período de imersão no campo de pesquisa, iniciado no dia 04 de agosto e terminado no

dia 23 de outubro, temos 11 estudantes com 10 anos de idade (6 meninas e 5 meninos), 9 estudantes com 11 anos de idade (5 meninas e 4 meninos) e 4 estudantes com 12 anos de idade (1 menina e 3 meninos). De acordo com os critérios de inclusão e exclusão da presente pesquisa, 6 estudantes não tiveram seus registros audiovisuais considerados e expostos pelo pesquisador. São eles: Rujinu, Aloha e Kitty (meninas), além de Show de Bola, Neymar Jr. e Lebron James (meninos). Todavia, participaram dos encontros e se envolveram com as atividades normalmente, com exceção da estudante Aloha que “saiu da escola” durante o período da pesquisa sem o motivo da transferência ficar explícito para o pesquisador. Outra observação pertinente diz respeito ao estudante que escolheu Kris Negão da Pele Clara como nome fictício ou apelido. Conquanto seja possível pensar em algumas interpretações para a referida escolha, trata-se de um estudante participante de um projeto sobre “Masculinidades Negras na Infância” com intensa participação nele e maturidade cognitiva no debate racial cuja identidade racial é autoafirmada de maneira muito positiva como um menino negro.

Com o objetivo de tornar o envolvimento com o jogo pique bandeiricano mais natural e fluido possível e tornar a experiência agradável, as situações didáticas planejadas para a imersão no campo de pesquisa seguiram um rito progressivo. Em outras palavras, os grupos A, B, C e D realizaram atividades simulando jogadas (lançamento, recepção, marcação, chute ao alvo) e posteriormente aplicaram na dinâmica do jogo propriamente dito. Como o jogo possibilita a marcação de 3 pontuações distintas (1 ponto, 2 pontos, 3 pontos) com graus de dificuldades hierarquizados, houve a preocupação de somente adicionar as situações de jogo que ensejavam 2 pontos após a consolidação do entendimento das situações que ensejavam 1 ponto e, conseqüentemente, adicionar as situações de jogo que ensejavam 3 pontos após a consolidação do entendimento das situações que ensejavam 2 pontos. Dessa forma, os encontros 01, 02, 03 e 04 foram utilizados para essa finalidade, ou seja, entender a dinâmica das pontuações, simulá-las no próprio grupo e colocá-las progressivamente em prática na vivência do jogo. Já o encontro 05 envolveu um minitorneio de pique bandeiricano como forma de reunir a integralidade das situações de jogo que acarretavam pontuação. Por fim, os encontros 06 e 07 destinaram-se ao exercício reflexivo sobre o processo de ensino-aprendizagem empreendido pelo produto educacional em questão e à avaliação da experiência. Esses encontros foram realizados através de 2 grupos de discussão com 4 participantes (2 meninas e 2 meninos) cada um. As formações dos grupos de discussão contemplaram representações dos grupos A, B, C e D da seguinte maneira: 1 menino e 1 menina do grupo A e 1 menina e 1 menino do grupo B integraram o primeiro grupo de discussão; 1 menina e 1 menino do grupo C e 1 menina e 1

menino do grupo D o segundo grupo de discussão. As assinaturas do TCLE e do TALE, não ter faltado nenhum dos encontros e a participação incontestada nas problematizações que emergiram ao longo do processo serviram de critérios para a composição dos grupos de discussão.

A seção a seguir traz o detalhamento dos encontros ocorridos que abarcou o lapso temporal do dia 04/08/2025 até o dia 23/10/2025, de forma que o leitor possa compreender as estratégias e ações utilizadas pelo pesquisador no processo educativo referente à imersão no campo de pesquisa.

## **5.1 Operacionalização do produto educacional: do ineditismo à familiarização**

### **5.1.1 Primeiro encontro – 14/08/2025**

O planejamento do dia envolvia 3 momentos:

- 1) Leitura conjunta, explicação e assinatura do TALE;
- 2) resposta ao questionário;
- 3) realização de atividades de familiarização com o principal objeto do jogo pique bandeiricano com simulações de jogadas básicas.

O primeiro encontro reuniu uma miscelânea de sentimentos. O agito da turma ressoava nas salas ao lado. Inicialmente, o pesquisador salientou que era importante e imprescindível a manutenção da organização e da atenção da turma a fim de não comprometer o planejamento do dia e, principalmente, não retardar o deslocamento para a quadra e o cumprimento das atividades práticas programadas. Foi perceptível a inquietação da maior parte da turma por ter que ficar em sala pois na cabeça deles/as havia a certeza de que se deslocariam imediatamente para a quadra a fim de jogar o “novo jogo”. Porém, o pesquisador enfatizou que era apenas o início da jornada (relação pesquisador x estudantes) e que um conjunto de atividades ainda aconteceria, inclusive o jogo propriamente dito.

O pesquisador levou 1 bola de rugby (formato ovalado) para a sala de aula com o objetivo de os discentes manuseá-la antes das atividades práticas. Nesse momento, o pesquisador perguntou se alguém já tinha participado de alguma brincadeira ou algum jogo que utilizasse esse formato de bola e 5 estudantes (4 meninos e 1 menina) levantaram as mãos. Contudo, sabe-se que esse tipo de situação suscita respostas duvidosas, uma vez que o/a estudante responde afirmativamente quando na verdade nunca participou de nada que envolvesse a utilização da bola ovalada. Ao serem indagados/a sobre qual brincadeira ou jogo teriam utilizado tal objeto, não souberam responder, o que comprovou a desconfiança do pesquisador.

Esse momento do reconhecimento do material despertou interesse em um grupo de estudantes (todos meninos) que, instintivamente, começou a trocar passes na própria sala de aula. O pesquisador chamou atenção do grupo sinalizando o perigo de quebrar algo dentro de sala (televisão, lâmpadas, computador). Não obstante, também foi comunicado que a troca de passes feita em sala era uma das atividades do dia e a quadra o espaço apropriado para aquela ação.

Como forma de deixar marcada a importância das questões éticas, morais e legais que envolvem a pesquisa, o pesquisador explicou que não bastava ter os termos (TCLE) assinados pelos/as responsáveis para a realização dela e que existia um termo específico (TALE) para os/as estudantes, por serem menores de idade, assinarem e participarem da pesquisa. Assim, foi feita a leitura, a explicação e a assinatura do termo. Esse último ato somente foi concretizado após o pesquisador dirimir dúvidas que surgiram como, por exemplo: “o que era rubrica”, “o que significava a palavra discentes”, “a diferença entre escrever o nome e assinatura”, entre outras. No mais, foi chamada a atenção para algo que sempre escutamos e aprendemos desde cedo: nunca assine nada sem ler por mais que o documento seja redigido ou entregue por alguém de confiança. Trata-se de um aprendizado basilar que todos, mais cedo ou mais tarde, se depararão em suas vidas. Mesmo diante das orientações, alguns optaram em “ir direto ao ponto” e não leram, ou seja, dataram, rubricaram, assinaram e devolveram o TALE ao pesquisador.

### **Fotografia 1 – Estudantes e o TALE**



Fonte: O Autor, 2025.

Superada a etapa do TALE, o pesquisador passou a discorrer sobre o questionário que trazia em seu número reduzido de perguntas o objetivo de compreender o universo relacional entre os/as estudantes da turma e suas visões sobre situações que dialogam com as temáticas centrais da pesquisa (gênero e coeducação). O questionário foi respondido por 22 estudantes, sendo 11 meninos e 11 meninas. Aloha e Otrop não responderam. A primeira por não estar

presente na aula e o segundo por vontade própria. A questão 1 indagava se as aulas de EF devem ocorrer com meninos e meninas “separados” ou “juntos”, trazendo ainda a opção “tanto faz”. Abaixo, temos as respostas:

**Tabela 3 – Panorama das respostas da questão 1**

<b>Estudantes</b>	<b>separados</b>	<b>juntos</b>	<b>tanto faz</b>
Meninas	3	5	3
Meninos	1	8	2
TOTAL	4	13	5

Fonte: O Autor, 2025.

Pelas respostas, percebemos que a maior parte da turma entende que as aulas devem ocorrer no formato conhecido como misto. Todavia, o maior número de meninas que prefere as aulas separadamente dos meninos pode indicar um contexto de exclusão durante as atividades, brincadeiras e jogos, por exemplo. Essa e outras hipóteses serão analisadas em seção específica adiante.

A pergunta seguinte, de número 2, tocava no assunto “conflitos” e buscava saber se, na visão dos/as estudantes, os momentos das aulas de EF eram permeados por eles. Apresentava como possibilidades de respostas “não”, “sim” e “às vezes”. Para as 2 últimas respostas, “sim” e “às vezes”, questionava o motivo da ocorrência do conflito. Abaixo, temos as respostas:

**Tabela 4 – Panorama das respostas da questão 2**

<b>Estudantes</b>	<b>sim</b>	<b>não</b>	<b>às vezes</b>
Meninas	3	0	8
Meninos	3	2	6
TOTAL	6	2	14

Fonte: O Autor, 2025.

Olhando com atenção as respostas, percebemos que o olhar das meninas parece mais crítico, já que há unanimidade em suas visões sobre a ocorrência de conflitos na turma. A interpretação que melhor se adequa às opções de respostas seria, com exceção da resposta “às vezes”: “sim” representa “sempre” e “não” representa “nunca”. A vitória ou derrota em um jogo, por exemplo, foi um dos motivos apontados por meninos e meninas para a ocorrência de conflito, como podemos confirmar nas falas a seguir:

*Porque às vezes perdem (Yas)*

*Seria o motivo de um time jogar na cara do outro que ganhou (Be)*

Prosseguindo nas questões, a de número 3 convidava os/as estudantes para refletirem sobre as oportunidades de participação nas ações e decisões das atividades e dos jogos nas aulas de EF, indagando se essas oportunidades eram “iguais para meninos e meninas”, “maiores para os meninos” ou “maiores para as meninas”. Abaixo, temos as respostas:

**Tabela 5 – Panorama das respostas da questão 3**

<b>Estudantes</b>	<b>iguais para meninos e meninas</b>	<b>maiores para os meninos</b>	<b>maiores para as meninas</b>
Meninas	4	7	0
Meninos	9	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>1</b>

Fonte: O Autor, 2025.

Mais da metade da turma compreende que a igualdade está presente nas aulas. Porém, é preciso ter cuidado com essa afirmação, já que praticamente todos os meninos marcaram essa opção enquanto menos da metade das meninas fizeram o mesmo. Mais à frente, na análise de dados, problematizaremos esse ponto. Grande parte das meninas entende que os meninos possuem uma espécie de vantagem quando o assunto gira entorno da participação nas ações e decisões das atividades e dos jogos. Nenhuma menina atribui vantagem ao seu grupo.

A pergunta 4 solicitou que os/as estudantes definissem em até 2 palavras o que acham das relações entre meninos e meninas da turma. Enquanto as respostas dos meninos revelaram uma suposta harmonia entre os grupos, as respostas das meninas sugeriam uma arena de conflitos, insatisfações e desrespeito. Esse contexto pode estar relacionado à ocupação dos espaços da escola (recreio, pátio, quadra, parquinhos) que, historicamente, tem privilegiado os meninos. Além disso, esse caráter dúbio pode revelar que as relações entre os/as estudantes são simultaneamente afetivas, conflituosas e competitivas, o que pode soar estranho em um primeiro momento.

A última pergunta, a de número 5, mostrou-se complexa para a turma. Ela convidava os/as estudantes a assumirem o papel de professor/a de EF e pensar em uma aula e que meninos e meninas pudessem jogar de forma equilibrada, equitativa. Em outras palavras, terem as mesmas chances de arremessar, chutar, correr, agarrar, atacar, defender, orientar, decidir, entre outras ações. De fato, a pergunta exigia um pouco mais de esforço cognitivo para sua compreensão e resposta. Talvez, isso explique o motivo de ter sido negligenciada por parte dos/as estudantes, que a deixaram em branco. O pesquisador precisou explicá-la através de

exemplos para que os/as estudantes pudessem construir suas respostas. Para isso, adotou exemplos baseados em jogos mais conhecidos no universo escolar como queimado, pique bandeira e futebol. A ideia do jogar de maneira equilibrada remeteu, para boa parte dos dois grupos, ao revezamento, à alternância de oportunidades, como podemos perceber nas falas a seguir:

*Uma aula de revezamento então obrigatório entregar para a pessoa numa ordem e que não pode renunciar e não pode reclamar se alguém errar (Zoey)*

*Eu faria um zig zag de vez, como: menino, menina, menino, menina e por aí vai (Pepa Pig)*

*Uma aula de revezamento que ensine a dividir (Soso)*

*Eu acho que iria ver os meus alunos jogando e iria revezar a bola entre eles (Papitio)*

Como previsto pelo pesquisador, essa parte do primeiro encontro que abarcava o TALE e o questionário não foi muito tranquila, já que a impaciência e o descontentamento pelo fato dos/as estudantes permanecerem em sala de aula ia de encontro ao desejo e ao prazer de estarem na quadra, local interpretado por muitos estudantes como o único onde as aulas de EF devem acontecer. Além disso, ainda predomina no senso comum a ideia de que as aulas de EF são exclusivamente práticas e que, portanto, qualquer momento diferente da aula prática, do movimento, não é aula de EF. No entanto, os momentos citados foram superados e pesquisador e a turma seguiram para as atividades práticas planejadas para o encontro.

Já na quadra da escola, o pesquisador reuniu a turma para apresentar os materiais que seriam utilizados nas atividades: bolas de rugby, bambolês, cones grandes e cones pequenos.

## **Fotografia 2 – Materiais utilizados nas atividades**



Fonte: O Autor, 2025.

Aproveitando a composição original da turma (12 meninos e 12 meninas), o pesquisador realizou previamente uma divisão em 4 grupos mistos com 6 integrantes cada, ou seja, cada grupo continha, obrigatoriamente, 3 meninos e 3 meninas. Os grupos foram denominados de Grupo A, Grupo B, Grupo C, Grupo D. Optou-se pela palavra “grupo”, e não “time” ou “equipe”, como forma de não despertar uma possível competitividade entre os/as estudantes. Afinal, o que precisava ser valorizado e visibilizado era o teor pedagógico do processo educativo em detrimento do espírito de competição. E como foi feita essa divisão dos grupos? De posse da ordem em que os/as estudantes apareciam na lista de chamada da turma, o pesquisador separou meninos em uma lista e meninas em outra lista. O primeiro menino da lista foi para o Grupo A, o segundo menino da lista para o Grupo B, o terceiro menino da lista para o Grupo C e o quarto menino da lista para o Grupo D. Isso também foi feito com as meninas: a primeira menina da lista foi para o Grupo A, a segunda menina da lista foi para o Grupo B e assim sucessivamente. Essa dinâmica gerou os 4 grupos mistos com 6 integrantes cada um, além de uma ordem alternada entre meninos e meninas que foi importante para outros momentos da pesquisa, sobretudo o jogo propriamente dito. Como esperado, algumas reações (felicidade, insatisfação, vibração, indiferença) ficaram evidente conforme o pesquisador ia falando os nomes dos/as estudantes e a qual grupo eles/as deveriam integrar. Curiosamente, só houve um caso manifestado de resistência por conta da divisão feita pelo pesquisador. A estudante Zoey comunicou ao pesquisador que não se “dava bem” com uma colega (menina) que também foi direcionada ao grupo B: Emma ou Moon. Abaixo, apresentamos os grupos formados:

#### **Quadro 15 – Grupos formados para as atividades**

<b>Grupo A</b>	<b>Grupo B</b>	<b>Grupo C</b>	<b>Grupo D</b>
Mini Petter Park	Bee	GB	Kris Negão da Pele Clara
Rujinu	Emma	Aloha	Kitty
Papitio	Menó	Otrop	Garrafa de Água
Lóri	Zoey	Pontes	Rangel
Show de Bola	Neymar Jr.	Lebron James	Pepa Pig
Mussalem	Moon	Yas	Soso

Fonte: O Autor, 2025.

Mesmo diante de somente um caso de resistência na formação dos grupos, o pesquisador deixou sinalizado para os/as estudantes que eles/as tinham liberdade para trocar de grupo, desde que a troca obedecesse a regra “menino por menino” e “menina por menina” para manter a paridade em todos os grupos. Mas essa regra da mudança de grupo só foi implementada a partir da aula seguinte para não impactar o planejamento do dia.

Uma vez que todos/as conheceram seus respectivos grupos, o pesquisador iniciou a preparação da primeira das 3 atividades planejadas para o momento prático do dia. Para isso, distribuiu 4 cones de um lado da quadra de modo que eles guardassem uma boa distância entre si com o objetivo de manter os 4 grupos formados bem afastados. A primeira atividade foi explicada para os grupos e iniciada em seguida. Ela consistia na formação de uma fila com 5 integrantes, meninos e meninas organizados alternadamente, ao lado do cone específico do grupo, enquanto 1 integrante do grupo posicionava-se do outro lado da quadra de frente para a fila formada pelo seu grupo. Esse/a integrante, que vamos chamar de “isolado/a”, era responsável pelo lançamento da bola para o primeiro da fila, que a recebia e a lançava de volta para o/a integrante “isolado/a” e, em seguida, se dirigia para o final da fila. Depois disso, era a vez do segundo da fila realizar as mesmas ações e assim sucessivamente. Após um tempo pré-determinado, o/a integrante “isolado/a” era substituído/a por outro integrante do grupo até que todos assumissem essa função (integrante “isolado/a”). Importante destacar que se um menino estava ocupando a função do integrante “isolado”, a próxima pessoa a integrar essa função deveria, obrigatoriamente, ser uma menina e vice-versa.

Essa atividade representa a forma mais simples de pontuação do jogo pique bandeiricano, que é o lançamento/passe associado a uma recepção “perfeita”, ou seja, sem que o/a receptor/a deixe a bola cair no chão. Durante o jogo, tal combinação acarreta 1 ponto para o grupo que conseguir executá-la. E como veremos no decorrer da explicação e detalhamento do jogo, existem espaços específicos da quadra de jogo que devem ser ocupados pelos/as jogadores/as que realizarão essas ações: lançar/passar e receber a bola. O pesquisador sugeriu que os/as estudantes ajustassem as distâncias para lançamento/passe e recepção caso assim desejassem, visto que a apresentação de facilidades e dificuldades é algo natural nesse tipo de atividade envolvendo utilização de bola, diferentes distâncias e gestualidades motoras. Mesmo diante da orientação anterior, algumas reclamações, e até um princípio de conflito, sobretudo no Grupo B, foram observadas pelo fato de parte da turma apresentar dificuldade tanto para lançar/passar quanto para receber a bola. Todavia, o pesquisador não deixou de incentivar todos os grupos em suas ações lembrando o tempo todo de que “o erro faz parte do aprendizado”.

Ao avaliar o tempo que restava para terminar o encontro, o pesquisador decidiu encerrar a primeira atividade. A decisão acabou impossibilitando que 2 integrantes de cada grupo assumissem a função do/a integrante “isolado/a”. Pautando-se no viés pedagógico, o pesquisador decidiu “pular” a segunda atividade que consistia em simular a marcação dos “adversários” nos bambolês, ou seja, impedir a realização da recepção pelos/as jogadores/as

ocupantes dos bambolês. Anteriormente, mencionamos a existência de espaços específicos na quadra onde os/as jogadores/as deveriam se posicionar para que as pontuações sejam feitas. Os bambolês representam o espaço que deve ser ocupado pelos/as jogadores/as que realizam a recepção do lançamento/passe.

A terceira atividade consistia em chutar a bola ovalada em um determinado alvo (gol formado por dois minis cones colocados a uma certa distância). Porém, os grupos deveriam se organizar em duplas mistas (1 menino e 1 menina) de forma que cada grupo (A, B, C, D) tivesse 3 duplas mistas. Para a atividade, um integrante deveria apoiar a bola ovalada no solo em posição vertical e o outro aplicaria o chute. Em seguida, inverteriam as funções (apoiar a bola x chutar a bola). Para essa atividade, o pesquisador chamou atenção para a importância de as duplas estabelecerem um comando, uma sintonia ou qualquer outra ação que julgassem pertinente para que o/a chutador/a não corresse o risco de chutar a mão do/a apoiador/a junto com a bola, o que valorizava a segurança. Logo, a necessidade de diálogo entre as duplas era obrigatória. Após os 2 integrantes da dupla experimentarem as 2 funções (apoiar a bola e chutar a bola), se dirigiam para o final da fila dando a vez para a dupla seguinte e assim por diante. Foi um momento importante e curioso pois parte dos/as estudantes realizou chutes com força desproporcional ao objetivo requerido pela atividade. Outros estudantes perceberam que chutes com menos força, e que obrigavam a bola ovalada ter contato com o solo antes da chegada ao alvo (gol), potencializava a imprevisibilidade do percurso da bola, já que ora ela ia em direção ao alvo (gol) e desviava para “fora” e ora estava indo para “fora” e desviava em direção ao gol. Mesmo diante das orientações do pesquisador para formação de duplas mistas, foi observada a “burla” de regra com formação de duplas não mistas em alguns momentos, sobretudo no grupo C.

### **Fotografia 3 – Apoio da bola e chute ao alvo**



Fonte: O Autor, 2025.

Durante a terceira atividade, o pesquisador percebeu que sorrisos, descontração, alegria e outras expressões tinham dominado o ambiente do encontro, atestando que os objetivos do dia foram alcançados, mesmo com a supressão de uma das atividades planejadas. Quando faltavam 3 minutos para terminar o encontro, e mesmo diante da reclamação de parte da turma que queria continuar a atividade, o pesquisador reuniu os grupos e todos/as se sentaram em roda no centro da quadra. Finalizou o início da imersão no campo de pesquisa tecendo alguns comentários sobre a experiência do dia, além de agradecer o envolvimento e a participação de todos os/as presentes.

#### 5.1.2 Segundo encontro – 21/08/2025

O planejamento do dia envolvia 3 momentos:

- 1) Verificação de algumas informações não preenchidas ou incompreensíveis detectadas no questionário do encontro anterior;
- 2) Explicação na lousa das atividades práticas que ocorreriam na quadra;
- 3) Realização de atividades práticas divididas em 2 momentos: lançamento/passe e recepção em conjunto com a marcação dos bambolês e vivência incipiente do jogo pique bandeiricano com validação da pontuação mais básica de 1 ponto, ou seja, lançamento/passe realizado da área da bandeira com respectiva recepção da bola nos bambolês).

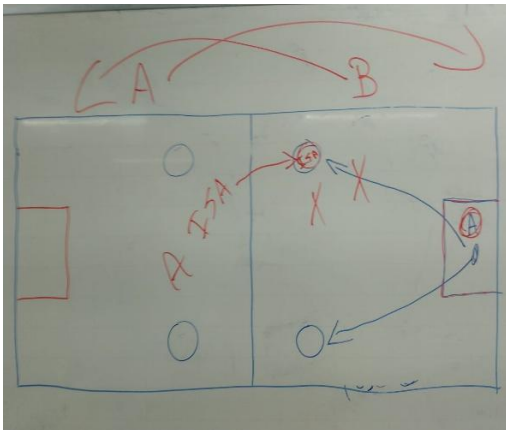
Para iniciar o segundo encontro, foi preciso que o pesquisador investisse um tempo razoável para uma organização geral, visto que a turma estava muito agitada. Mais uma vez, ficou evidente que o principal motivo para essa condição residia no fato de os/as estudantes desejarem se deslocar para a quadra o mais rápido possível. Lembramos aqui que a regra estabelecida pelo pesquisador exigia o início dos encontros na sala de aula da turma (sala 09). Como exposto anteriormente, na concepção do pesquisador, as explicações e orientações sobre as dinâmicas dos encontros feitas previamente em sala, antes do deslocamento da turma para a quadra (parte prática), facilitaria a compreensão e a absorção da verbalização, além de favorecer a gestão da minutagem da aula e de otimizar o planejamento do dia.

A turma estava com a presença de 23 estudantes nesse dia, com ausência de uma menina. Os grupos formados no encontro anterior (A, B, C, D) foram utilizados para a dinâmica das atividades práticas do dia. No entanto, o pesquisador lembrou os/as estudantes da possibilidade de realização de trocas de integrantes entre os grupos, desde que feitas de menina por menina e

de menino por menino, de forma que a formatação quantitativa e respectiva paridade permanecesse igual.

O pesquisador desenhou na lousa uma representação da quadra da escola dando ênfase a marcações que seriam utilizadas para as atividades. Utilizando-se do próprio nome e de alguns nomes da turma, o pesquisador deu início às explicações das atividades programadas para o dia que foram acompanhadas de desenhos na quadra da escola representada na lousa. Situações foram criadas, a título de exemplificação, como forma de consolidação mental e visual pelos/as estudantes. Contudo, o pesquisador deixou claro que o entendimento pleno do que estava sendo proposto ocorreria na vivência, na prática, na experimentação que ocorreria em seguida e colocaria em evidência a relação indissociável entre teoria e prática. De forma rápida, dúvidas pontuais dos/as estudantes foram sanadas e, em seguida, todos/as se dirigiram para a quadra.

#### Fotografia 4 – Explicação na lousa



Fonte: O Autor, 2025.

O pesquisador organizou a turma no centro da quadra e procedeu a divisão dos grupos. De certa forma, os/as estudantes já sabiam a qual grupo pertenciam, com exceção da Aloha que não estava presente no primeiro encontro. Esse foi um momento que 2 estudantes “cobraram” uma mudança de grupo, já que estavam separadas – uma no grupo A e outra no grupo B – e desejavam integrar o mesmo grupo. O pesquisador não negou essa possibilidade, mas a postergou para o momento em que ocorreria o jogo propriamente dito. Para a atividade de lançamento/passe e recepção, uma das atividades do encontro anterior (dia 14/08/2025) foi utilizada como exemplo. Contudo, o pesquisador indicou apenas uma alteração. De um lado da quadra, ficariam 4 componentes do grupo (2 meninos e 2 meninas) e do outro lado os outros 2

componentes (1 menino e 1 menina). A atividade deveria iniciar do lado em que havia menos componentes, ou seja, do lado em que estavam 2 componentes do grupo. Um desses 2 componentes arremessava/lançava a bola para o primeiro da fila formada do lado oposto da quadra, que a recebia e lançava de volta para componente que não havia arremessado/lançado anteriormente. Após essa dinâmica, o primeiro da fila se dirigia para o final dela e o segundo da fila recebia o lançamento do componente que terminou com a posse da bola na dinâmica relatada anteriormente. Esse processo ocorria por um tempo e as duplas formadas por todos os grupos deveriam ser trocadas quando o pesquisador apitava, ou seja, no lado da quadra onde ficava a dupla (1 menino e 1 menina) aconteciam, no mínimo, 2 trocas de duplas. Embora as atividades envolvendo o lançamento/passe e a recepção ganhassem destaque desde o primeiro encontro, o pesquisador enfatizou a importância dessa dinâmica ser realizada entre menino e menina, pois serviria de referência para as situações de jogo que acarretariam pontuações.

Da mesma forma que ocorreu no primeiro encontro, o pesquisador sugeriu que os/as estudantes ajustassem a distância para a realização do lançamento/passe e/ou da recepção se assim julgassem necessário. Não menos importante, o pesquisador lembrou o cuidado que deveriam ter ao imprimir força e direção ao lançamento/passe de forma que nenhum/a estudante corresse o risco de se machucar com algo claramente evitável. Superada essa atividade (lançamento/passe e recepção em formato de rodízio na dupla e no quarteto formado pelo restante do grupo), o pesquisador solicitou que todos se sentassem na arquibancada para explicação e simulação da atividade seguinte.

A atividade em questão envolveu a simulação da marcação do/a “adversário/a” que estivesse ocupando os bambolês. Essa simulação é muito importante para o jogo pique bandeiricano por estar diretamente relacionada à pontuação no jogo. Em suma, o lançamento/passe da bola feito por um/a jogador/a que se encontra na área da bandeira para um/a jogador/a posicionado/a dentro de um dos 2 bambolês na metade da quadra do adversário é uma situação de jogo que acarreta pontuação para o grupo que a fizer, desde que sejam cumpridos alguns requisitos. Assim, com a finalidade de se evitar o ponto adversário, é necessário realizar uma marcação desses/as jogadores/as que estão dentro dos bambolês de forma que a jogada tentada pelo adversário não seja exitosa, ou seja, lançamento/passe realizado e recepção consumada.

Para a compreensão dessa atividade, foi preciso redobrar um pouco a atenção. Como os grupos A, B, C e D foram formados por 6 integrantes (3 meninos e 3 meninas), a organização para essa atividade ocorreu da seguinte forma: 2 integrantes se posicionaram dentro dos

bambolês, 1 integrante em cada bambolê que estavam a uma certa distância um do outro; 1 integrante deveria realizar a marcação desses 2 jogadores, ou seja, impedir que eles/as realizassem a recepção do lançamento/passe. Os 3 componentes restantes realizavam o lançamento/passe de forma alternada entre eles. Resumidamente, a atividade continha a simulação de jogo que abarcava a marcação, o lançamento/passe e a recepção, ações singulares durante o jogo pique bandeiricano. Como forma de estimular a dinâmica, o pesquisador criou uma espécie de “disputa” entre o marcador e o restante dos integrantes do grupo. Toda vez que o lançamento/passe não era acompanhado por uma recepção consumada, ou seja, o/a integrante dentro do bambolê não agarrava a bola, o marcador receberia 1 ponto. Do contrário, os outros 5 componentes é que pontuavam. Lembramos que o lançamento/passe quando feito com pouca força ou com força excessiva acabavam impossibilitando a consumação da recepção e, portanto, também a pontuação do marcador nessa “disputa” que foi criada. A atividade de marcação dos/as jogadores/as posicionados/as dentro dos bambolês seguiu até todos/as os integrantes vivenciarem a função de “marcador”, de suma importância para aplicação na realidade do jogo.

Mesmo diante de toda conversa e acordos estabelecidos entre pesquisador e turma, 2 episódios negativos foram registrados. Um pequeno conflito entre integrantes do grupo B e um incidente com uma integrante do grupo C. No primeiro caso, os integrantes não estavam respeitando a regra da fila, o que gerou empurrões e chutes. Já no segundo, a estudante estava sentada na arquibancada passando a mão na testa com expressão de desconforto. Ao ser indagada pelo pesquisador o que tinha ocorrido, ela respondeu que “a bola tinha batido na cabeça dela e que não viu quem jogou”. Prontamente, uma colega pegou gelo para que a estudante aplicasse no local atingido. Os 2 episódios aconteceram fora do campo visual do pesquisador. Os 2 envolvidos no primeiro caso foram advertidos verbalmente pelo pesquisador, que exigiu a não repetição da situação sob pena de prejudicarem severamente o grupo ao qual fazem parte. Mais adiante, veremos que o causador do incidente se pronunciou na parte final da aula.

Como forma de organizar e iniciar o momento da vivência do jogo pique bandeiricano pela primeira vez, o pesquisador solicitou que todos/as os/as estudantes se sentassem na arquibancada e ficassem atentos/as para as explicações. Foi pontuado que todas as atividades realizadas até aquele instante seriam colocadas em prática na hora do jogo. Porém, por questões didáticas, o “chute ao alvo (gol)” só foi introduzido na vivência na aula seguinte (dia 28/08/2025). De maneira objetiva e com os/as estudantes ainda sentados na arquibancada, o pesquisador fez algumas simulações de situações de jogo com auxílio de 2 estudantes

escolhidos aleatoriamente. Resumidamente, enumeramos abaixo a operacionalização do jogo pique bandeiricano com regras parciais:

- 1) Uma bola de rugby foi colocada em cada área da bandeira;
- 2) 2 bambolês foram colocados em cada metade de quadra bem afastados um do outro e com uma distância razoável da linha central da quadra e da área da bandeira;
- 3) O jogo é iniciado da mesma forma que o pique bandeira tradicional;
- 4) Caso algum/a jogador/a fosse colado/a na quadra adversária, ele/a deve retornar para sua quadra e tentar uma nova investida;
- 5) Chegando à área da bandeira sem ser colado/a, o/a jogador/a não tem como objetivo retornar para a sua quadra com a posse da bola;
- 6) O jogador que chegar à área da bandeira deve lançar/passar a bola para algum/a jogador/a do seu time que estiver posicionado/a dentro de um dos 2 bambolês que se encontram na quadra adversária, podendo esse/a jogador/a adotar a posição de “meia lua”, um pé dentro do bambolê e outro fora, para realizar a recepção. Na vivência do jogo planejada para esse encontro, essa era a única situação que acarretava pontuação (1 ponto).

Com essas seis informações foi possível iniciar a vivência do jogo. Todavia, foram observadas jogadas ou tentativas de jogadas em que o/a executor/a buscou retornar a sua metade de quadra (defesa) com a posse da bola. Como assinalado na informação de número 5, essas jogadas ou tentativas denunciaram a falta de atenção na explicação e simulação realizadas previamente pelo pesquisador com o auxílio de 2 estudantes. A informação de número 6 também não foi bem assimilada, já que em alguns momentos teve jogador/a recepcionando a bola dentro do bambolê e correndo de volta para sua metade de quadra (defesa). Bastava recepcionar o lançamento/passe que a pontuação (1 ponto) era consumada e o jogo reiniciado com cada grupo posicionado em sua quadra de defesa. Mais uma vez, ficou perceptível que estudantes não estavam atentos na hora da explicação e da simulação prévias. Por se tratar de uma prática que envolve o elemento da novidade para os/as participantes, o pesquisador salientou que os equívocos observados compõem o processo de aprendizado e a tendência é que no decorrer da vivência eles tendem a se dissipar.

Conforme as situações “treinadas” surgiram no jogo, o pesquisador alertou os/as estudantes envolvidos/as no sentido de eles/as estabelecerem a devida conexão das atividades feitas de forma isoladas em seus grupos com as aquelas vivenciadas no próprio jogo. Houve

dificuldades de visualização da área da bandeira, tanto para quem tentou entrar nela quanto para aqueles/as que a protegiam. No mais, todos/as foram devidamente orientados/as para que suas posturas equivocadas não resultassem em episódios de conflito, confusão. De forma proposital, não foi exigido que a pontuação ocorresse da combinação do lançamento/passe e recepção envolvendo menino/a de um lado (área da bandeira) e menina/o do outro (bambolê). Com isso, o pesquisador observou que a maioria esmagadora das situações que culminaram em pontuação envolveu somente meninos. Essa observação resultou em problematizações interessantes no final do encontro. Ocorreram 4 jogos (2 vezes grupo A x grupo B e 2 vezes grupo C x grupo D) com aproximadamente 7-8 minutos cada. Foi perceptível a evolução no entendimento da dinâmica proposta pelo jogo, conforme os/as estudantes progrediram na experiência. Até esse momento, o pesquisador considerou o tempo de vivência do jogo pequeno, mas extremamente importante até chegar ao jogo em seu formato original.

Uma vez que o tempo do encontro se aproximava do fim, foi necessário interromper o jogo que ocorria e todos/as se sentaram no centro da quadra em roda. Houve o anúncio da inserção do “chute ao alvo (gol)”, como mais uma possibilidade de pontuação, para o encontro seguinte. O pesquisador aproveitou para reforçar o compromisso que cada um/a deve ter com os/as demais colegas no que tange ao respeito e, principalmente, ao zelo pela integridade física. Como exemplo, pontuou que é inadmissível lançar/passar a bola para um/a colega que não esteja em contato visual com o/a lançador/a sob o risco de a bola machucar o/a colega “desatento/a”. Os 2 episódios negativos foram compartilhados com a turma e serviram de alerta para os prejuízos causados no processo educativo. Foi nesse momento que o estudante GB admitiu que foi ele que jogara a bola para a estudante Pontes quando ela não mantinha contato visual ele, ação que gerou o incidente com a bola batendo em sua cabeça. GB reconheceu o equívoco e ofertou um sincero pedido de desculpas para Pontes, que o aceitou com ressalvas. Por fim, o pesquisador agradeceu a participação, o envolvimento e o empenho de todos/as nas atividades e deu por encerrado o segundo encontro da imersão no campo de pesquisa.

### 5.1.3 Terceiro encontro – 28/08/2025

O planejamento do dia envolveu os seguintes momentos:

- 1) Breves comentários sobre as respostas dadas ao questionário aplicado no primeiro encontro (14/08/2025) sobre preferências de jogos e brincadeiras;
- 2) Dinâmica do “fato ou fake” baseada na experiência que a turma teve na semana anterior (segundo encontro – 21/08/2025) com o jogo pique bandeiricano, ainda com regras basilares;

- 3) Detalhamento na lousa das 3 novidades que foram inseridas na dinâmica do jogo: chute ao alvo (field goal), possibilidade de pontuação maior (2 pontos) e obrigatoriedade de realizar a jogada válida para pontuação entre menino/a e menina/o;
- 4) Vivência do jogo pique bandeiricano com as novidades.

O terceiro encontro foi realizado mais uma vez com a turma incompleta, já que uma estudante estava ausente. O pesquisador iniciou o encontro compartilhando algumas observações obtidas através da análise das respostas dos/as estudantes quanto às preferências de jogos e brincadeiras sinalizados no questionário. Partindo da concepção de práticas corporais generificadas, amplamente disseminada e debatida nos estudos sobre questões de gênero e EF, buscou-se refletir sobre os atravessamentos existentes entre as escolhas dos/as estudantes e possíveis reverberações no processo educativo empreendido pela pesquisa. Assim, algumas surpresas foram sinalizadas como forma de fomentar diferentes problematizações, tais como:

- 1- Nenhuma menina escolheu futebol;
- 2- o pique sardinha (uma espécie de pique esconde invertido, segundo as estudantes que escolheram essa brincadeira) ficou em segundo lugar no grupo das meninas;
- 3- o futebol não foi unanimidade entre os meninos. Obteve a mesma quantidade de indicações que o pique bandeira;
- 4- no grupo dos meninos, foram apontadas práticas “não usuais” como: skate, xadrez, hóquei e dodgeball;
- 5- enquanto as meninas indicaram somente o vôlei como esporte coletivo, os meninos indicaram futebol, vôlei, basquete e hóquei;
- 6- considerando os 2 grupos (meninos e meninas) conjuntamente, 2 jogos populares ficaram em destaque: queimado e pique bandeira.

Após compartilhar as observações, o pesquisador procedeu um questionamento ao grupo das meninas que consistia em saber se alguma menina já tinha recebido de presente uma bola de futebol em algum momento da vida e somente 2 meninas responderam afirmativamente. Logo, as outras 9 meninas nunca tinham recebido o referido brinquedo de presente. O objetivo foi propor uma reflexão sobre as questões culturais e sociais que envolvem tal contexto. Na mesma linha de raciocínio, o pesquisador procedeu um questionamento ao grupo dos meninos que consistia em saber se algum menino já tinha recebido uma cozinha ou uma boneca de

presente. Diferente das meninas no questionamento anterior, muitos meninos deram risadas, o que denuncia fortes indícios de uma masculinidade tóxica. Somente 1 menino respondeu positivamente e recebeu olhares desabonadores de outros meninos e até de meninas. Por outro lado, chamou atenção quando 1 menino fez questão de mudar a entonação da voz e responder: *“Claro que não. Só bonecos!”*.

Superado esse momento do planejamento, o pesquisador migrou as atenções para a dinâmica do “fato ou fake” que consistia em afirmar algo baseado na vivência do jogo pique bandeiricano ocorrida no encontro anterior (21/08/2025) e, em seguida, os/as estudantes confirmarem a veracidade da afirmação (fato) ou negarem-na (fake). A atividade objetivou compreender o nível de absorção das ideias (regras) do jogo pique bandeiricano até aquele momento. Outro fator que motivou a elaboração da atividade foi a detecção de que a falta de atenção e a desorganização de parte da turma impactaram a vivência do jogo na hora que os/as estudantes precisaram transferir o “treinamento” realizado pelos grupos (A, B, C, D) nas atividades práticas para situações reais. Com isso, foram disponibilizadas 8 afirmações que necessitaram de julgamento por parte dos/as estudantes. Como forma de retomar e reforçar o aprendizado do encontro anterior, o pesquisador recorreu à lousa para exemplificar as afirmações julgadas, quando necessário. Seguem abaixo as afirmações e respectivas respostas aos seus julgamentos:

#### **Quadro 16 – Dinâmica fato ou fake**

1	Quando não há sucesso na tentativa de pontuação, os/as jogadores/as envolvidos/as na jogada permanecem em seus lugares.	Fake
2	Só houve pontuação em jogadas realizadas por meninos.	Fake
3	Não ocorreu nenhuma troca de jogadores/as entre os grupos.	Fake
4	Para pontuar, era necessário atravessar a linha que divide a quadra ao meio com a bola presa embaixo do braço.	Fake
5	Ao ser colado/a, o/a jogador/a deveria ser descolado/a por alguém do seu grupo para retornar ao jogo.	Fake
6	O/a jogador/a que chega até a área da bandeira tem chance de pontuar para seu grupo mesmo sem a presença de jogadores/as nos bambolês.	Fake
7	O pique bandeiricano não pode terminar empatado.	Fake
8	Para receber o lançamento/passe, o/a jogador/a do bambolê não pode utilizar a “meia lua”.	Fake

De uma forma geral, para julgar as 8 afirmações acima, a turma mostrou-se atenta e deu pistas para validar o entendimento das atividades propostas no encontro anterior. Só demonstrou equívoco no julgamento da afirmação 7, já que na própria experiência do encontro anterior a primeira partida disputada, envolvendo os grupos A e B, terminou 1 x 1, por exemplo. Com isso, essas extrações confirmam que a falta de atenção e a desorganização da turma impactaram parcialmente no aprendizado, já que não houve prejuízo gerado para o entendimento da dinâmica do jogo até aquele momento.

Assim como ocorreu no encontro anterior (21/08/2025), o pesquisador recorreu à lousa para iniciar o detalhamento das 3 novidades anunciadas, que foram inseridas no jogo, por meio de esquematizações gráficas. A novidade 1 foi descrita da seguinte forma:

- Chute ao alvo/gol (field goal): quando uma equipe não obtiver êxito na tentativa de pontuação mínima (1 ponto), aquela em que um/a jogador/a localizado na área da bandeira lança/passa a bola para a recepção por outro/a jogador/a do seu time localizado no bambolê, a equipe adversária tem direito ao chute ao alvo/gol (field goal). Essa ação deve ser executada em local marcado na quadra exatamente em cima da linha de 3 metros do vôlei do próprio campo da “defesa”. Nessa pesquisa, a marcação foi feita em formato de asterisco com fita crepe verde fluorescente, como demonstrado na imagem abaixo.

#### **Fotografia 5 – Locais do chute ao alvo**



Fonte: O Autor, 2025.

Aproveitando a explicação sobre a marcação feita anteriormente, a marcação da área da bandeira foi refeita com a mesma fita crepe verde fluorescente a fim de favorecer a estética visual da referida área. Tal medida foi necessária porque o pesquisador percebeu que, no encontro anterior, a turma apresentou dificuldade na compreensão de qual “pedaço” da quadra representava realmente a área da bandeira, o que gerou algumas discussões entre os/as

estudantes. Optou-se pela colocação de 2 cones no lugar da baliza existente na quadra, que representou o gol (alvo) por questões de segurança e de preenchimento espacial da área da bandeira. Diante da possibilidade de alguns chutes gerarem dúvidas se foram “altos”, a altura da baliza existente na quadra ficou como referência para essa avaliação.

### **Fotografia 6 – Visualização da área da bandeira**



Fonte: O Autor, 2025.

Encerrada a explicação da novidade 1, o pesquisador iniciou a explicação da novidade seguinte: jogada que vale 2 pontos (novidade 2). Essa jogada segue a mesma lógica da jogada que acarreta 1 ponto. Porém, a região da quadra onde ocorre a recepção do lançamento/passe não é o bambolê e sim a região compreendida entre a linha central da quadra e a linha de 3 metros do vôlei localizada na própria quadra de defesa, ou seja, uma grande retângulo.

Para finalizar a parte do planejamento envolvendo as novidades, o pesquisador indicou que a pontuação só seria validada se a jogada envolvesse obrigatoriamente menino/a e menina/o (novidade 3), o que não correu na aula anterior. Em outras palavras, caso uma jogada exitosa de 1 ponto fosse realizada entre 2 meninos ou 2 meninas, o ponto não seria contabilizado e tal ação acarretaria um chute ao gol/alvo (field goal) para a equipe adversária.

Antes de iniciar a vivência do jogo pique bandeiricano com a inserção das 3 novidades compartilhadas anteriormente, o pesquisador resgatou o acordo feito no primeiro encontro que tratava da possibilidade dos/as estudantes trocarem de grupo, desde que fosse mantida a paridade entre eles, ou seja, composição por 6 estudantes (3 meninos e 3 meninas). Algumas trocas tinham sido realizadas, mas não cumpriam esse requisito. Logo, tiveram que se reorganizar. Resolvido esse imbróglio, o pesquisador distribuiu uma “súmula” para cada grupo com a finalidade de obter uma ordem de chutadores/as para os momentos do jogo em que ocorresse um “chute ao gol/alvo (field goal)”. Porém, foi enfatizado que a ordem da lista deveria

obedecer ao princípio da alternância entre os sexos. Desse processo, surgiram as seguintes conformações de grupos:

**Quadro 17 – Ordem dos/as chutadores/as**

<b>Ordem</b>	<b>Grupo A</b>	<b>Grupo B</b>	<b>Grupo C</b>	<b>Grupo D</b>
1°	Show de Bola	Menó	Aloha	Mini Petter Park
2°	Zoey	Emma	GB	Rangel
3°	Garrafa de Água	Neymar Jr.	Soso	Kris Negão da Pele Clara
4°	Rujinu	Mussalem	Otrop	Kitty
5°	Pepa Pig	Bee	Yas	Papitio
6°	Lóri	Moon	Lebron James	Pontes

Fonte: O Autor, 2025.

As ordens estabelecidas pelos grupos possuíam 2 objetivos: indicado o/a chutador/a “da vez” e quem seria o/a jogador/a do grupo que apoiaria a bola na posição vertical para que ela fosse chutada. Para exemplificar, no grupo C temos a seguinte dinâmica: Aloha chuta e GB apoia; GB chuta e Soso apoia; Soso chuta e Otrop apoia; Otrop chuta e Yas apoia; Yas chuta e Lebron James apoia; Lebron James chuta e Aloha apoia. A repetição desse ciclo de combinações está condicionada à quantidade de chutes ao gol/alvo (field goal) que ocorrerem durante uma partida do jogo pique bandeiricano.

Apesar do tempo restante não ser favorável para uma vivência estendida do jogo, foi possível realizar 3 jogos e observar as primeiras experiências com as “novidades adicionadas”. As situações de jogo que acarretavam pontuação foram acontecendo, mas ficou evidente a “preferência” dos/as jogadores/as pela jogada com pontuação mínima (1 ponto) que todos/as já tinham aprendido na aula anterior. Isso gerou um número razoável de “chutes ao gol/alvo (field goal)”, o que foi interessante pela possibilidade de colocar em prática a lista com a ordem dos/as chutadores/as (súmula) preenchida previamente. Nos registros fotográficos realizados pelo pesquisador, ficou evidente o “medo” que alguns demonstraram ao assumir a posição de apoiar a bola na posição vertical para que outro/a colega do grupo realizasse a ação do chute propriamente dita. Como os/as estudantes não estavam explorando a tentativa de “pontuação nova” (2 pontos), o pesquisador passou a estimular esse tipo de jogada através de alertas para o/a lançador/a (localizado na área da bandeira) e para aqueles/as que estavam em condições de receber o lançamento (localizados/as no retângulo formado entre a linha central da quadra e a linha dos 3 metros da quadra de vôlei do campo de “defesa”).

Outro ponto que despertou atenção e intervenção foi o fato de os/as jogadores/as que chegavam à área da bandeira se livrarem da bola imediatamente, ou seja, efetuavam o

lançamento/passe de qualquer jeito para um/a colega que estava no bambolê, como se a bola fosse uma “batata quente”. Diante disso, o pesquisador reforçou que não havia necessidade desse lançamento/passe ser efetuado assim que chegassem à área da bandeira. Era desejável aguardar, pacientemente, o “melhor” momento, visto que um erro nesse tipo de jogada acarretaria um chute ao gol/alvo (field goal) para o adversário. Logo, além de não confirmarem pontuação a favor do seu grupo, correriam risco de o adversário pontuar.

Além disso, muitas jogadas não foram exitosas porque o/a jogador/a que efetuava o lançamento/passe e aquele/a que recepcionava a bola, ou deveria recepcioná-la, não estabeleciam contato visual ou corporal. Como consequência, alguns lançamentos/passes foram realizados sem que aquele/a em condição de recepcionar estivesse “prestando atenção” na jogada. Assim, essa falta de comunicação gerava “chute ao gol/alvo (field goal)” para o adversário. Como forma de zelar pela integridade física de todos/as, o pesquisador precisou chamar a atenção de um estudante por ele ter desferido um chute na bola fora do contexto e das regras do jogo. Ficou acordado que tal ação não mais se repetiria e o encontro caminhou para seu término.

Infelizmente, esse encontro não alcançou a produtividade esperada. Para finalizar o encontro, o pesquisador reuniu o grupo em roda, com todos sentados no centro da quadra, e proferiu alguns comentários sobre a experiência do dia. Deixou claro que, até então, tinha sido o “pior” dia com a turma, uma vez que o agito e a desorganização impactaram na fruição do tempo de aula, sobretudo na experiência do jogo em si.

#### 5.1.4 Quarto encontro – 04/09/2025

O planejamento do dia incluiu os seguintes pontos:

- 1) Comunicação da proximidade do término da pesquisa e proposição de um encontro adicional com a realização de um minitorneio de pique bandeiricano antes da realização dos grupos de discussão, programados para o último encontro;
- 2) Questionar os motivos das trocas de grupos;
- 3) Indagar o porquê de não terem utilizado, no encontro anterior (28/08/2025), a jogada que gerava 2 pontos;
- 4) Ressaltar a importância da comunicação visual e corporal para aumento da possibilidade de sucesso nas jogadas;
- 5) Adicionar o “chute ao gol/alvo (field goal)” da jogada de 2 pontos;
- 6) Adicionar as jogadas mais valiosas do jogo que valem 3 pontos: touchdown e “chute ao gol/alvo (field goal)” gerado pela tentativa de realização do touchdown;

Por conta da realização de uma avaliação, o pesquisador entrou em sala um pouco depois do horário regular destinado à pesquisa. O encontro foi iniciado com a confirmação de que a turma estava completa, ou seja, os/as 24 estudantes estavam presentes. Infelizmente, 4 estudantes (Neymar Jr., Lebron James, Menó e Otrop) foram liberados pela professora responsável pela aplicação da avaliação e se dirigiram ao pátio da escola, deixando de participar de um momento importante: aquele que precedia as atividades práticas realizadas na quadra. Ela tinha esquecido da pesquisa que vinha sendo realizado com a turma. Uma vez resolvido esse pequeno ruído comunicacional, o pesquisador lembrou a turma da proximidade do término da pesquisa, já que no planejamento inicial estavam previstos 5 encontros, com o último deles dedicado aos grupos de discussão. A turma lamentou veementemente, o que chancelou a positividade e o prazer da experiência promovida pela pesquisa até então. Diante da repercussão, o pesquisador apresentou como proposta a adição de mais um encontro. No entanto, a decisão por incluí-lo, ou não, coube ao coletivo. Com exceção dos estudantes que não estavam presentes em sala, houve unanimidade entre os/as presentes pela adição do encontro, o que gerou comemoração da turma. Ficou decidido que o encontro adicional contemplaria a realização de um minitorneio do jogo pique bandeiricano como forma de unificar e colocar em prática todas as informações inseridas progressivamente nos encontros que antecederam o evento.

Superado esse momento, o pesquisador questionou o motivo pelo qual foram efetuadas algumas trocas de grupos. Uma estudante (Pontes) afirmou que “o grupo em que estava era chato”. O momento seguiu e ficou evidente que essa afirmação estava estreitamente relacionada à desorganização dos meninos do grupo e ao descumprimento das orientações sobre as atividades realizadas. No mais, outros/as estudantes se manifestaram no sentido de as trocas terem ocorrido de forma natural. O fato de ficar evidente que algumas trocas foram simplesmente para que amigos/as ficassem no mesmo grupo não se apresentou como um problema. Em suma, não houve conflito no processo para trocar de grupos, possibilidade sinalizada pelo pesquisador desde o primeiro encontro.

Antes de falar sobre as novidades nas regras, o pesquisador teceu comentários sobre a aula anterior (28/08/2025). O primeiro deles foi sobre a importância da comunicação visual e corporal entre os/as jogadores/as envolvidos/as na jogada que gerava pontuação, de forma que a chance de obter o êxito fosse aumentada. Em outras palavras, não adiantava nada alguém chegar à área da bandeira, pegar a bola e lançá-la de qualquer forma, sem que um/a companheiro/a de grupo estivesse atento/a. Essa conjunção de posturas aumentava a chance do

erro e não do êxito, o que ocasionava o “chute ao alvo (field goal)” para o adversário. O segundo comentário foi direcionado ao fato de a turma não ter tentado a jogada que valia mais pontos até então: 2 pontos. Quando ela aconteceu, foi motivada por alertas e incentivos realizados pelo pesquisador.

Superado esse momento, o pesquisador recorreu à lousa e fez um desenho representativo da quadra da escola. Nele estavam todas as marcações necessárias para a compreensão das pontuações do jogo. Foi solicitada máxima atenção da turma a fim de que pudessem compreender as lógicas contidas nas pontuações, já que seria o momento de “completar” o jogo, ou seja, conhecer todas as pontuações possíveis do jogo. O pesquisador revisitou o que tinham aprendidos até aquele momento: jogada geradora de 1 ponto (lançamento/passe da área da bandeira para os bambolês), “chute ao gol/alvo (field goal)” gerado pelo erro na jogada de 1 ponto e na jogada de 2 pontos (lançamento/passe da área da bandeira até o “retângulo” formado entre a linha central e linha de 3 metros da quadra de vôlei com as respectivas linhas laterais). Foi preciso reforçar o entendimento da área que representava a parte da quadra que possibilitava a recepção do lançamento/passe oriundo da área da bandeira e, conseqüentemente, geradora de 2 pontos para aqueles/as que obtivessem êxito, ou seja, não deixassem a bola cair.

Feito isso, o pesquisador comunicou que a lógica do “chute ao gol/alvo (field goal)” para obter 2 pontos é a mesma que a turma aprendeu para fazer 1 ponto. O que muda é a área de recepção do lançamento/passe que gera essa jogada. Para a obtenção de 1 ponto, é preciso estar dentro do bambolê ou em “meia lua” (um pé dentro do bambolê e outro fora) para proceder a recepção da bola lançada/passada vinda da área da bandeira. Já para a obtenção de 2 pontos, a recepção precisa ser realizada por um/a jogador/a localizado/a no “retângulo” limitado pela linha central da quadra, linha de 3 metros do vôlei da quadra de “defesa” e suas respectivas linhas laterais.

Outra diferença foi explicada: o “chute ao gol/alvo (field goal)” gerado pelo erro ocorrido na jogada de 1 ponto é realizado a uma distância maior que o “chute ao gol/alvo (field goal)” gerado pelo erro ocorrido na jogada de 2 pontos. Em outras palavras, o “chute ao gol/alvo (field goal)” que vale 1 ponto é realizado da linha de 3 metros do vôlei na quadra de “defesa” e o “chute ao gol/alvo (field goal)” que vale 2 pontos é realizado da linha central que divide a quadra ao meio. Algumas dúvidas foram sanadas e o pesquisador explicou a lógica dessas diferenças a partir de aspectos comparativos entre as jogadas. O insucesso de uma jogada mais fácil, gera um “chute ao gol/alvo (field goal)” de um local mais longe do objetivo da ação: fazer o gol. Logo, como o lançamento/passe para a área de recepção com o objetivo de obter 2 pontos

é mais difícil por precisar de mais força, o “chute ao gol/alvo (field goal)” é consumado de uma distância mais próxima do gol.

O pesquisador seguiu explicando a forma de obtenção da maior pontuação do jogo pique bandeiricano: o touchdown que vale 3 pontos. A jogada pode ser resumida da seguinte forma: o/a jogador/a sai da área da bandeira de ataque, percorre a quadra inteira com a posse da bola e chega até a área da bandeira de defesa, ou seja, área da bandeira adversária situada em seu próprio campo. Até a consumação da jogada, ou seja, o ingresso na área da bandeira de defesa, o/a jogador/a não pode ser colado, encostado pelo/a adversário/a em hipótese alguma sob pena de ter a jogada anulada e, conseqüentemente, gerar um “chute ao gol/alvo (field goal)” para o grupo adversário. Mais uma vez, foi lembrado aos grupos que qualquer tentativa de jogada, seja de 1, 2 ou 3 pontos, não exitosa implica um “chute ao gol/alvo (field goal)” para o adversário. O pesquisador alertou a turma que alguns detalhes envolvem o touchdown por se tratar da jogada mais complexa e mais valiosa do jogo pique bandeiricano. Sendo assim, explicou que:

1) Caso o/a jogador/a saia da área da bandeira com a posse da bola e seja colado, mesmo que não tenha iniciado a tentativa do touchdown, ficará caracterizada a tentativa. Logo, acarretará um “chute ao gol/alvo (field goal)” para o adversário;

2) Enquanto o/a jogador/a percorre o espaço compreendido entre a área da bandeira de ataque e a linha central, ele/a só pode ser colado/a pelos/as adversários/as que estiverem no próprio campo de defesa (da mesma forma que ocorre com o pique bandeira tradicional);

3) Quando o/a jogador/a cruza a linha central, ou seja, chega ao seu campo de defesa, ele/a deve continuar sua corrida até entrar na área da bandeira de sua defesa. Durante essa parte da tentativa do touchdown, ele/a só pode ser colado/a pelos/as jogadores/as adversários que estiverem posicionados/as nos bambolês ou na área da bandeira que ele/a está tentando entrar;

4) Quando houver a tentativa de touchdown e o/a jogador for colado/a, a consequência dessa ação será a realização de um “chute ao gol/alvo (field goal)” para o adversário, já que toda jogada não exitosa possui uma espécie de “punição”.

O “chute ao gol/alvo (field goal)” gerado pelo erro na tentativa de um touchdown é realizado em uma posição mais próxima do gol, se comparado as outras 2 possibilidades já apresentadas. A lógica existente para essa distinção de locais para a realização do “chute ao gol/alvo (field goal)” é simples: como o/a adversário/a foi capaz de evitar uma jogada de pontuação máxima (3 pontos), nada mais justo que executar um chute com maior chance de

êxito, ou seja, o mais perto possível do gol. Toda explicação envolvendo o touchdown foi realizada utilizando exemplos com nomes de integrantes da turma e do pesquisador, por exemplo. Porém, ao perceber que boa parte da turma permaneceu com dúvidas, o pesquisador adotou a simulação da jogada diretamente na quadra para clarificar o entendimento. Aproveitou e fez simulações com as demais áreas de pontuação e locais de “chute ao gol/alvo (field goal)” de forma que a integralidade das pontuações ficasse explícita a todos.

Foi preciso investir um tempo maior na parte da explicação do touchdown e do “chute ao gol/alvo (field goal)” gerado pelo não êxito dessa jogada. Superado esse momento, as energias foram canalizadas para a vivência prática do jogo pique bandeiricano de forma que todos/as pudessem colocar em prática a integralidade das regras compartilhadas pelo pesquisador. Para cada partida, estipulou-se um tempo de aproximadamente de 5 minutos e a intenção era utilizar o tempo restante do encontro para que todos os grupos jogassem entre si, o que representaria 30 minutos para 6 partidas (A x B; C x D; A x C; B x D; A x D; B x C) programadas. A primeira partida, A x B, foi iniciada sem o integrante Menó do grupo B. Em seu lugar, entrou Otrop. Não demorou muito para a realização de uma jogada que não atendia uma das regras estabelecidas para a dinâmica do jogo: um menino na área da bandeira lançou/passou a bola para outro menino na área do bambolê. Embora ambos tenham comemorado a jogada “exitosa”, o pesquisador tratou logo de anular a suposta pontuação porque a jogada deveria ter envolvimento de 2 integrantes de “sexo distinto”, o que não foi o caso. Logo, tal equívoco gerou um “chute ao gol/alvo (field goal)” para a equipe adversária.

O jogo seguiu seu curso normal e em dado momento o pesquisador entrou em quadra, se dirigindo até a área da bandeira, e incentivou um jogador a realizar o touchdown, tendo em vista que a equipe adversária estava totalmente “desatenta” na marcação e a chance de sucesso era de praticamente 100 %. O jogador em questão não conhecia essa possibilidade, já que era um dos 4 estudantes que não estava presente em sala na hora da explicação sobre essa novidade. Após o êxito, outro integrante do grupo que acabara de pontuar se dirigiu ao pesquisador e agradeceu a “ajuda”. Todavia, o pesquisador aproveitou a situação para reforçar a importância da presença, atenção e organização de todos/as na hora das explicações. Terminado o tempo da primeira partida, os outros dois grupos (C x D) demoraram a se organizar para o início da segunda partida. Essa transição dos grupos entre as partidas foi um ponto bem conturbado do processo envolvendo a pesquisa e as reincidências na desorganização dos grupos não foram capazes de sensibilizar a turma para que todos/as percebessem e se incomodassem com a perda de tempo no encontro.

O jogo foi acontecendo e as formas de pontuação surgindo o tempo todo. Aparentemente, a dinâmica de “disputa” apresentava maior compreensão dos envolvidos naquele momento se comparado aos demais. Enquanto a segunda partida ocorria, o pesquisador notou que aqueles/as que estavam do lado de fora, sentados na arquibancada, faziam de tudo (corriam para o bebedouro, implicavam uns com os outros, conversavam de costas ou de lado para a quadra, entre outras lamentáveis posturas), menos observar a partida dos outros grupos e fazer da observação um importante exercício de aprendizagem. Diante da inviabilidade de supervisionar a partida concomitantemente ao controle das ocorrências na arquibancada, o pesquisador optou em canalizar as atenções para a vivência do jogo, mas sempre “passando os olhos” na movimentação ocorrida na arquibancada.

A segunda partida foi muito dinâmica, fato comprovado pelo placar final (7 x 4), e exteriorizou situações não pensadas pelo criador do jogo, o que atesta a versatilidade e incompletude do jogo pique bandeiricano. Diante disso e pelas lógicas transmitidas durante as explicações das regras, o pesquisador procedeu a interrupção das partidas e problematizou as situações ocorridas com os/as participantes do jogo buscando uma reflexão e, posteriormente, uma solução coletiva. As principais situações “diferentes” que ocorreram foram:

1) Concomitância de tentativas de realização de pontos: caso ambas fossem exitosas, jogadas seriam anuladas; uma exitosa e outra “desastrosa”, pontua a equipe que obteve o êxito, mas sem direito ao “chute ao gol/alvo (field goal)” gerado pelo erro da outra equipe; as duas sendo “desastrosas”, anula a jogada. Nesse contexto, o pesquisador validou pontuação de uma equipe, mas a equipe adversária reclamou dizendo que ela havia feito a pontuação antes, o que descaracterizaria a análise da concomitância. Em outras palavras, havendo clareza para discernir qual equipe tentou a pontuação primeiro, adota-se a ordem das tentativas. Como o pesquisador não foi capaz de resolver sozinho o impasse, ofertou 2 opções que deveriam ser decididas coletivamente: anular as 2 jogadas ou cada equipe executar um “chute ao gol/alvo (field goal)”. A decisão dos grupos foi pela anulação da jogada e ambos permaneceram com as pontuações que estavam antes da discussão empreendida sobre a situação “diferente”;

2) Bloqueio da tentativa do touchdown: uma equipe estava prestes a completar o touchdown, mas existia um “jogador adversário” na área da bandeira em que o “quase pontuador do touchdown” queria entrar. Diante disso, o “jogador adversário” saiu da área da bandeira com a posse da bola e colou o “quase pontuador do touchdown” evitando a pontuação máxima. Seria o tipo de situação que geraria um “chute ao gol/alvo (field goal)” pelo não êxito da tentativa do touchdwn para a equipe adversária do “quase pontuador do touchdown”. Mas

para isso ocorrer, o “jogador adversário” deveria estar sem a posse da bola, pois foi explicado que qualquer jogador/a que saia da área da bandeira com a posse da bola era considerado/a em atitude de tentativa do touchdown, ainda que não esteja deliberadamente correndo. Esse foi um caso que o pesquisador sugeriu a anulação das ações pela lógica que envolve o touchdown e os grupos envolvidos acataram.

Por conta do descompromisso dos grupos que estavam na arquibancada, com o caso de um estudante passar correndo na quadra de jogo e visivelmente atrapalhar uma pontuação “certa” de uma equipe, o pesquisador tomou a decisão de não interromper a segunda partida e deixá-la fluir. A decisão anterior foi comunicada aos integrantes dos grupos que jogavam a segunda partida e não houve nenhuma ponderação ou ventilação de que tal decisão seria injusta. O pesquisador atribui tal postura ao envolvimento daqueles/as que estavam jogando no momento. Nenhum integrante dos grupos que estavam na arquibancada se dirigiu ao pesquisador para reclamar da demora da partida que ocorria - um claro indicativo de que a preocupação residia na continuidade das ações e das posturas equivocadas concretizadas na arquibancada.

Com o tempo se esgotando e mesmo diante de reclamações advindas dos/as integrantes dos grupos que jogavam a segunda partida, e desejavam continuar a experiência, o pesquisador convocou todos para se sentarem em roda no centro da quadra e preparou a finalização da aula. Durante a formação da roda, o pesquisador ouviu duas queixas de integrantes que estavam na arquibancada e que, portanto, jogaram a primeira partida: uma queixa porque a segunda partida tinha “sido com mais tempo que a dela” e outra queixa porque “um dos estudantes não tinha jogado ainda”. No caso da segunda queixa, lembramos que o estudante em questão não esteve em sala durante a parte inicial da aula, que envolvia a explicação das “novidades” que completariam a dinâmica de pontuação do jogo, e não subiu para a quadra junto com a turma, o que ocasionou sua substituição na primeira partida por outro estudante. Inclusive, quando o estudante chegou à quadra durante a primeira partida, o pesquisador comunicou que a ausência dele acarretara na substituição por outro colega escolhido pelo próprio grupo. Assim, o pesquisador não retirou o substituto imediatamente, como o estudante “ausente” achou que aconteceria. Pelo contrário, sugeriu que o estudante “ausente” resolvesse o imbróglio com seu próprio grupo (B). Esse caso atesta que é preciso cumprir regras no espaço escolar e a vontade individual não pode se sobrepor à coletiva.

Após esse momento, o pesquisador teceu breves comentários sobre a experiência do dia e se mostrou muito satisfeito com a imersão dos grupos na proposta, sobretudo na

cumulatividade das regras que fazem o jogo pique bandeiricano acontecer. Todavia, aproveitou para chamar atenção da turma, principalmente dos integrantes dos grupos A e B. Lembrou a perda de oportunidade do aprendizado pela observação, já que estavam mais interessados/as em alimentar a desordem na arquibancada. O pesquisador mencionou o surgimento das situações de jogo não pensadas até então que proporcionaram uma reflexão coletiva importante para o processo educativo. Destacou a compreensão da lógica de operacionalização das situações do jogo como fator preponderante para sanar os impasses surgidos. Ainda problematizou situações ocorridas na segunda partida como o fato de ter 2 meninas na área da bandeira questionando a imprescindibilidade da estratégia, por exemplo.

Como forma de projetar o quinto encontro, o minitorneio de pique bandeiricano, o pesquisador perguntou se havia alguma sugestão para esse momento vindouro. Zoey sugeriu a utilização de um placar para facilitar a visualização de todos/as, daqueles/as que estivessem jogando e dos/as que estivessem aguardando a vez de jogar na arquibancada. Não havendo mais manifestações, o pesquisador agradeceu a participação da turma em mais um encontro, ressaltando a “questão da arquibancada”, encerrando-o.

#### 5.1.5 Quinto encontro – 25/09/2025

O planejamento do dia envolvia a vivência de um torneio do jogo pique bandeiricano como forma de reforçar sua dinâmica através das regras apresentadas nos encontros anteriores. Ao iniciar o encontro, o pesquisador foi surpreendido pelo pedido, quase unânime da turma, pela prática do jogo queimado. Por alguns instantes, a turma havia esquecido que participava de uma pesquisa e que o planejamento do dia era a consolidação de uma decisão coletiva ocorrida no último encontro (04/09/2025). Esse lapso de memória coletiva pode ser atribuído ao expressivo tempo que a pesquisa ficou “parada”: 2 semanas. No dia 11/09/2025, não houve encontro por causa da paralisação nacional dos institutos federais. No dia 18/09/2025, ocorreu o conselho de classe. Assim, o esquecimento geral guardou relação com o tempo que a turma ficou sem encontrar o pesquisador pelos motivos citados anteriormente.

Com todos/as reunidos/as na quadra, o pesquisador explicou a dinâmica do torneio do jogo pique bandeiricano destacando que:

- 1) Todos jogariam contra/com todos;
- 2) As partidas durariam entre 6 e 7 minutos;

3) Os grupos que estivessem aguardando deveriam ficar atentos a fim de não perder tempo nas transições dos jogos;

4) Vitória na partida valeria 3 pontos, empate 2 e derrota 1 ponto;

Em um primeiro momento, o pesquisador indagou a turma sobre a necessidade de relembrar as jogadas e suas respectivas pontuações. A maior parte da turma disse que não. Porém, havia estudantes que desejavam esse resgate. Com receio desse resgate de jogadas e respectivas pontuações implicar “perda” de tempo, o pesquisador sugeriu que esse exercício de memória acontecesse durante os jogos disputados e assim foi feito. Curiosamente, alguns estudantes solicitaram a não participação no torneio por motivos distintos. Houve 3 ausências no dia (Otrop, Mini Petter Park e Aloha). Esse cenário e o fato de ser a última aula de vivência prática do jogo pique bandeiricano serviram de argumentos para a solicitação de não participação ser repensada e integralmente revertida. As ausências do dia exigiram ajustes nos grupos de forma que eles ficassem completos, ou seja, com 3 meninos e 3 meninas.

Uma constatação curiosa, a partir desses ajustes, foi que alguns estudantes perceberam que estavam jogando “direto”, sem descanso, o que soou como positivo, embora cansativo também. As partidas fluíram bem e o pesquisador não ficou preso ao tempo de partida mencionado inicialmente, o que não foi fator de reclamação em nenhum momento. As transições dos jogos demoraram mais que o previsto porque era preciso completar os grupos desfalcados para manter a paridade exigida: 3 meninos e 3 meninas. Diante da derrota na primeira partida do dia, um estudante chorou copiosamente, mas foi prontamente acolhido e incentivado pelo pesquisador a continuar no torneio, já que todos os grupos jogariam 3 partidas.

Outro estudante reclamou que determinado grupo estava “muito forte” (grupo B), o que gerou visível desmotivação em sua participação. Esse fato foi constatado pelo pesquisador ao verificar que o estudante abandonou o jogo abruptamente virando as costas para seu grupo após o grupo adversário realizar uma pontuação. Sobre esse ponto, o pesquisador lembrou sobre a permissão que todos/as tinham para trocar de grupo desde o primeiro encontro desde que a troca ocorresse por alguém do mesmo sexo, ou seja, menino por menino e menina por menina. E isso foi feito de forma autônoma sem intervenção do pesquisador. Só fora pedido atenção para a manutenção da organização exigida para a composição dos grupos: 3 meninos e 3 meninas.

Sobre os jogos propriamente disputados, destacamos as seguintes extrações:

1) As jogadas que geraram pontuações foram majoritariamente de 1 ponto (lançamento/passe da área da bandeira e recepção nos bambolês);

2) Só houve 1 jogada exitosa de 2 pontos e 1 de 3 pontos (touchdown). Essa última só ocorreu por conta do incentivo e da explicação feita na hora pelo pesquisador ao estudante envolvido na jogada;

3) Aconteceram pouquíssimas tentativas de jogadas de 2 pontos;

4) Os/as estudantes que chegaram até a área da bandeira mostraram-se ansiosos/as para a realização do lançamento/passe imediatamente, não avaliando o momento mais favorável para a ação, o que aumentariam as chances de pontuação. Em outras palavras, muitos lançamentos/passes foram precipitados, o que ocasionava um “chute ao gol/alvo (field goal)” para o adversário;

5) A ordem original para a realização do “chute ao gol/alvo (field goal)” não foi respeitada por conta do “agito” das disputas. Todavia, a alternância entre meninos e meninas e a obrigatoriedade de quem estivesse apoiando a bola ser do sexo oposto a quem chutaria foram mantidas;

6) Sobre o “chute ao gol/alvo (field goal)”, observou-se com frequência nos diferentes grupos o seguinte: quem apoiava a bola acabava soltando-a antes do/da colega aproximar o pé para realizar o chute. Como consequência, chutes foram executados sem direção ou o pé passava direto no ar e errava a bola. Essa observação é bem curiosa porque nos encontros anteriores não houve tantos erros assim na vivência dessa ação. Em suma, a sincronia entre apoio da bola e chute ficou comprometida na realização do torneio;

7) Em alguns momentos, o pesquisador observou que mesmo já existindo menina na área da bandeira, chegava um menino e retirava a bola dela para realizar o lançamento/passe;

8) Aconteceu uma situação de concomitância de jogadas erradas e elas foram anuladas conjuntamente. Ou seja, não houve “chute ao gol/alvo (field goal)” para ambas as equipes;

9) Aconteceu uma “quase concomitância” de jogada sendo a primeira jogada errada e a jogada em seguida exitosa. A decisão foi marcar o “chute ao gol/alvo (field goal)” gerado pela primeira jogada e anular a pontuação da segunda jogada, o que ocasionou reclamação pela equipe que, supostamente, havia feito ponto;

10) Na parte final, último jogo, um estudante provocou o adversário após sua equipe pontuar, o que foi prontamente problematizado pelo pesquisador.

Na parte final do encontro e após os 6 jogos serem realizados, o pesquisador reuniu a turma no centro da quadra com todos sentados em círculo e teceu uma breve avaliação do encontro destacando, principalmente, a positividade da experiência. Agradeceu enormemente todo o envolvimento da turma. Reforçou que a parte prática da pesquisa foi finalizada, mas anunciou a existência de mais 2 encontros restantes para a realização dos grupos de discussão com finalidade precípua de refletir e avaliar a experiência vivida com o jogo pique bandeiricano em diálogo com as temáticas gênero e coeducação. Explicou que 2 representantes (1 menino e 1 menina) de cada um dos 4 grupos foram escolhidos para a composição dos 2 grupos de discussão com 4 representantes (2 meninos e 2 meninas) cada. Um dos critérios utilizados foi ter os termos de assentimento e consentimento assinados. Complementou que o momento de realização dos grupos de discussão também serve para os/as estudantes apontarem sugestões, elogios e críticas ao jogo que tiveram a oportunidade de aprender, além de sinalizar as datas 16/10/2025 (grupo 1) e 23/10/2025 (grupo 2) de ocorrência deles.

#### 5.1.6 Sexto encontro – 16/10/2025

O planejamento do dia envolveu a mediação do primeiro grupo de discussão (GD1) e contou com as presenças dos/as estudantes Zoey, Emma, Garrafa de Água e Menó, ou seja, 2 meninas e 2 meninos. Para que todos/as tivessem clareza da importância do momento, o pesquisador explicou que um grupo de discussão nada mais é que um “grande bate papo” entre os presentes cujo objetivo principal era refletir sobre o processo de envolvimento na pesquisa, sem perder do radar o diálogo com as temáticas gênero e coeducação. O pesquisador salientou que sua atuação se limitaria a mediar a dinâmica. Além disso, a existência de um roteiro prévio de perguntas foi uma informação importante compartilhada com os/as estudantes.

No início, a partir da primeira pergunta, percebeu-se uma espécie de timidez no grupo. Porém, bastou que alguém iniciasse suas considerações para que o restante do grupo se sentisse confortável para participar da conversa. Os/as quatro estudantes se mostraram muito falantes, mas a estudante Zoey foi a que trouxe as reflexões mais interessantes e baseadas em senso de justiça, respeito, equidade, coletividade, entre outros aspectos. Inclusive, teceu comentários comparativos valiosos entre a EF vivida no CPII e aquela experimentada em outro país da América do Sul em que viveu. Por fim, o grupo 1 forneceu dados superimportantes para análise que foi feita na pesquisa.

### 5.1.7 Sétimo encontro – 23/10/2025

O planejamento do dia envolveu a mediação do primeiro grupo de discussão (GD2) e contou com as presenças dos/as estudantes Soso, Pontes, GB e Papitio, ou seja, 2 meninas e 2 meninos. O rito explicativo seguiu o mesmo padrão daquele compartilhado com o grupo 1. Mesmo sabendo que a dinâmica não se daria da mesma forma nos dois grupos, já que foram compostos por indivíduos diferentes, as extrações do grupo 2 revelaram limitações por dois motivos: o estudante GB esteve boa parte do tempo disperso, tirando atenção do restante do grupo, e a timidez apresentada pelo grupo misturada com uma espécie de falta de vontade para falar.

Como consequência, a função de mediador do grupo de discussão exercida pelo pesquisador ficou comprometida. Por diversas vezes, teve que estimular o grupo através da exposição de situações do processo educativo na tentativa de obter reflexões do grupo, por mais célere que fosse a fala. O roteiro com perguntas prévias foi insuficiente. Contudo, não obteve muito êxito. Na transcrição do áudio fica evidente que o pesquisador falou além do esperado para o que sugere a metodologia do grupo de discussão. É como se o protagonismo do grupo, que deveria ser exercido pelos/as estudantes, tivesse sido suprimido pelo pesquisador. Mesmo diante dessa questão sensível, surgiram falas e reflexões importantes sobre a experiência empreendida pelo processo educativo, sobretudo as realizadas pelo estudante Papitio. Talvez, isso seja explicado pelo fato de o estudante ter se envolvido plenamente na proposta, do começo ao fim. Em suma, o grupo 2 forneceu dados que contribuíram para a análise que foi feita na pesquisa, ainda que em menor proporção se comparado ao grupo 1.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Nessa pesquisa, optou-se pela utilização da Análise Textual Discursiva (ATD) como metodologia de análise de dados por essa técnica propiciar a leitura e a ampliação da realidade estudada, a partir da exteriorização discursiva dos/as participantes, valorizando a descrição e a interpretação desse *lócus*. De acordo com Moraes e Galiazzi (2016), há um intenso envolvimento do/a pesquisador/a com o corpus, o que implica a produção de outros sentidos originados no processo de organização própria de compreensão dos temas estudados. A compreensão do método escolhido pode ocorrer a partir da leitura das linhas do trecho a seguir:

A Análise Textual Discursiva pode ser entendida como a explicação, cada vez mais elaborada, de elementos de discursos dos contextos em que a pesquisa se concretiza. Ao mesmo tempo, contudo, em que ajuda a explicitar elementos discursivos, possibilita reconstruir os discursos examinados. Dessa forma, pode constituir um exercício de participação na reconstrução dos discursos com que lida. Retomando e expressando de outro modo, esse tipo de análise pode ser entendido como uma combinação de comunicação, aprendizagem e intervenção. (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 158).

A imprevisibilidade do *lócus* de pesquisa, como nos ensina Moraes e Galiazzi (2016) na abordagem da ATD, potencializa os mecanismos interpretativos do/a pesquisador/a em uma espécie de movimento ininterrupto de leitura e tradução do contexto estudado. Com o intuito de fundamentar a escolha metodológica dessa pesquisa para análise dos dados coletados através dos instrumentos mencionados anteriormente, utilizamos os percursos da ATD, mais especificamente o que Moraes e Galiazzi (2016) designam como etapas que formam um ciclo: desmontagem dos textos (unitarização), estabelecimento de relações (categorização) e captação do novo emergente (metatexto). Abaixo, temos uma explicação pormenorizada dessas etapas:

Etapa 1: Desmontagem dos textos: esse processo também denominado de unitarização, implica em fragmentar os textos em detalhes para que sejam produzidas unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados. Essa etapa representa o início da análise e deve ocorrer com uma intensa imersão do/a pesquisador no corpus, visto que essas unidades precisam surgir do próprio material analisado (instrumentos de coleta de dados), e não de categorias inflexíveis.

Etapa 2: Estabelecimento de relações: implica na categorização, ou seja, envolve constituir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, agregando esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos,

resultando daí sistemas de categorias. Em outras palavras, não se trata de um exercício comum de aglutinação por temas. É preciso construir as categorias em permanente diálogo com o corpus, ou seja, elas não emergem do nada ou do “achismo”.

Etapa 3: Captação do novo emergente: a intensa impregnação nos materiais de análise desencadeada nos dois focos anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constitui o último elemento do ciclo da análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores. Capitaneado pelas contribuições da utilização dos instrumentos de coleta de dados dessa pesquisa, esse momento oportunizou a análise do contexto estudado cujo pesquisador teve a incumbência de descrevê-lo e de interpretá-lo a fim de provocar reflexões e encaminhamentos passíveis de alimentar a ampliação dos estudos dentro da temática.

### **6.1 Apresentação e discussão das categorias emergentes**

Após leituras sucessivas e exaustivas dos instrumentos de dados utilizados na pesquisa (questionário, diário de campo e grupos de discussão), foi possível realizar a fragmentação dos materiais em unidades de significado que mantiveram o sentido e a origem do contexto das falas dos/as participantes. Esse processo permitiu a identificação de reiteradas menções que perpassam, semanticamente, as ideias de competição, mediação, conflito, equidade e desigualdade. Além disso, também evidenciou a existência de conflitos discursivos, algumas contradições e regularidades. Abaixo, trazemos falas extraídas dos instrumentos de coleta de dados que representam essa conexão:

#### **Quadro 18 – Falas dos/as estudantes que representam unidades de sentido (fragmentação)**

“Não escutam o professor”	“Menino, menina, menino, menina”	“Sempre tem uma briga”	“As meninas nivelam o jogo”
“Os meninos e meninas se implicam”	“Eu faria um revezamento”	“Porque perdem”	“Não passam a bola”

Fonte: O Autor, 2026.

Da articulação dos instrumentos de coleta de dados com os significados das unidades apresentadas surgiram quatro categorias, a saber: regra como dispositivo de reconfiguração relacional, desigualdades nas oportunidades de participação, mediação pedagógica e construção coletiva de regras e competitividade como intensificadora de conflitos.

#### 6.1.1 Regra como dispositivo de reconfiguração relacional

Essa categoria representa a consolidação de um olhar pedagógico para além da mera organização e execução do jogo pique bandeiricano, visto que outras formas de organizar as relações sociais entre os/as estudantes foram evidenciadas. Para além de sua função disciplinar, as regras sugeridas operaram, pedagogicamente, na estruturação de novas formas interativas entre meninos e meninas. A obrigatoriedade de formação de grupos mistos com manutenção da paridade equitativa entre os gêneros (3 meninas e 3 meninos) e a constituição de duplas mistas e a necessidade de alternância de funções permitiram que o planejamento didático alterasse padrões de separação por gênero, algo que encontra recorrência na EFE, o que impactou positivamente o cenário de naturalizações prévias.

Nesse ponto, percebemos que uma espécie de ‘dança das cadeiras’ nas posições de protagonismo, participação e poder trouxe importantes reflexões ao grupo em relação à contribuição que cada estudante possui no processo educativo, sobretudo na questão cooperativa intergênero. Buscando o aprofundamento dessa análise, lembramos que o entendimento de gênero se associa à compreensão do seu conceito como categoria relacional. Em outras palavras, conforme Scott (1995), gênero constitui um elemento estruturante das relações sociais e está intimamente ligado a sistemas simbólicos de poder. Não à toa, a existência de expectativas diferenciadas sobre meninas e meninos é algo muito observado no cotidiano escolar. No caso do universo das práticas corporais, ou seja, nas aulas de EF, ainda hoje percebemos valorização demasiada de atributos como força, competitividade e desempenho físico, que se vinculam – socialmente e historicamente - ao masculino. Logo, atributos com conotações distintas como sensibilidade, receptividade e solidariedade não devem fazer parte do mundo masculino. Diante desse cenário, operacionalizar um jogo em que haja a obrigação de composição mistas de grupos e alternância de funções, além da obrigatoriedade de meninos e meninas atuarem em comunhão para pontuar, promoveu abalos nesses sistemas simbólicos e produziu deslocamento das práticas habituais, que são marcadas por hierarquias previamente estabelecidas.

Compactuando com a reflexão anterior, Louro (1997) ressalta que a escola é um ambiente favorecido para (re) produção de normas de gênero. A ruptura da lógica tradicional e naturalizada que associa força, habilidade e protagonismo ao masculino foi possível pelas regras do jogo analisado, que funcionaram como contranarrativas pedagógicas nesse contexto. Concordamos com Freire (1996) quando o autor afirma que o ato de educar é um ato necessariamente político. Logo, mesmo aquelas práticas pedagógicas que se dizem neutras carregam significados que questionam ou reforçam desigualdades, por exemplo. Assim, acreditamos que houve uma importante reconfiguração simbólica do valor da presença feminina nas práticas corporais diante da validação da pontuação somente com participação equitativa dos/as estudantes. O momento inicial, em que o jogo foi experimentado sem a adoção da regra da participação equitativa, reforçou o reconhecimento pelo grupo de que a pontuação ficaria restrita a poucos/as participantes, o que acarretaria fomento à lógica de segregação observada em muitas aulas de EF. Nesse ponto, a regra da participação equitativa (concomitância ou alternância) atuou como ferramenta de ressignificação das interações entre meninos e meninas, transformando a maneira como os/as estudantes se posicionavam e se reconheciam no contexto coletivo de aula. Como podemos depreender das falas abaixo, a inexistência de regras que valorizem a participação equitativa traz severos prejuízos pedagógicos para o processo educativo:

*Eu tenho medo é dos meninos não querem ficar lá e não passam a bola. É tipo ser meio humilhada. (Zoey)*

*Eu lembro uma vez que eu fui para o bambolê, o Mini Peter Park estava lá na área da bandeira com a bola na mão. Eu gritei porque era menino e menina, né? Eu gritei para ele jogar para mim, ele não jogou e não conseguiu o ponto. Porque aí chegou a marcação também, e aí dificultou. (Pontes)*

Percebam que a primeira fala representa um justo receio de uma menina e a segunda fala parece confirmar esse fato, já que aparentemente o estudante Mini Peter Park hesitou em fazer o lançamento/passe por não confiar na recepção da bola pela estudantes Pontes. Isso mostra uma contradição, visto que a pontuação só ocorreria com menino e menina realizando esse tipo de jogada. Por outro lado, expõe uma cena não rara em situações de aula cujo jogo é tematizado e vivenciado, que invisibiliza meninas.

Sob a perspectiva da coeducação, sabemos que a escola mista, aquela que tem como prerrogativa a formação de turmas em que meninos e meninas estejam juntos/as, não garante a vivência da equidade (Auad, 2022; Corsino; Auad, 2012; Devede, 2024). É preciso que as

estruturas organizativas das práticas pedagógicas recebam intervenções de modo que haja uma reorganização das dinâmicas das atividades a fim de se criarem condições sólidas para a participação equilibrada entre meninos e meninas. A análise realizada atesta essa premissa na medida em que percebe as regras como dispositivos centrais para a construção e concretização de novas formas de interação. Isso ficou evidente na adoção de duplas mistas para pontuar ou para realizar a ação do chute e na permissão de trocas entre grupos com a manutenção do equilíbrio quantitativo de gênero. Essas ações permitem concluir que o jogo conseguiu estabelecer parâmetros objetivos que atuaram no impedimento da consolidação de práticas excludentes. A fala da estudante Soso evidencia a adoção de uma das regras que atuaram na reconfiguração relacional:

*Eu troquei porque a Yas estava no time e ela é minha amiga. E no time que a Yas estava, tinha mais gente que eu tenho mais, sabe...mais afinidade. (Soso)*

A cultura esportiva tradicional, que circula intensamente nos espaços escolares, é conhecida por valorizar a competição e a performance individual. Com isso, atua em mecanismos meritocráticos e, por consequência, excludentes. Não é incomum presenciarmos o reforço das distinções corporais e das hierarquias de gênero que as práticas corporais esportivizadas e competitivas promovem. Bracht (1999) endossa essa questão dizendo que quando o esporte é transferido de forma acrítica para o ambiente escolar, tende a reforçar exclusões e hierarquias. Contrapondo esse cenário, a análise realizada destaca o papel estratégico da regra no jogo em questão. A adoção do termo “grupo” no lugar de “time” buscou suavizar a ideia da competição tão arraigada na cultura escolar e provocou um deslocamento do foco da performance individual para o processo de construção coletiva. Outras ações também atuaram nesse deslocamento. Destacamos, por exemplo, o equilíbrio numérico entre meninos e meninas nos grupos e a vinculação do sucesso das ações à cooperação recíproca entre os/as estudantes. Logo, o papel de ressignificar valores e práticas pode ser atribuído à regra que funcionou, na análise, como uma espécie de tecnologia pedagógica.

Por outro lado, no processo educativo em questão, resistências foram observadas em alguns momentos. Essa constatação demonstra que a reconfiguração relacional entre os/as estudantes não ocorre de forma automática. Ela é permeada de atritos, de insurgências. A formação de duplas não mistas e a insatisfação com determinadas composições de grupo representam esse mecanismo de resistência e cancelam o impacto das regras sobre estruturas simbólicas naturalizadas no ambiente de aula. Longe de fragilizar a proposta, essa observação,

na verdade, revela sua potência transformadora. Conforme Moraes e Galiuzzi (2016), o processo analítico realizado na pesquisa permite perceber que os conflitos são integrantes da dinâmica investigada e oferecem boas pistas sobre os significados que estão em disputa. Em suma, o mecanismo de resistência às regras comprova o quanto elas impactaram as disposições internalizadas pelos/as estudantes. O condicionamento da pontuação à participação mista conseguiu realocar oportunidades de protagonismo e de visibilidade. Com isso, meninos puderam reconhecer a importância do diálogo e da cooperação, fato que modificou a centralidade individual. Já as meninas tornaram-se sujeitos indispensáveis para o êxito coletivo.

Enquanto espaço de formação moral, ética e social, a escola possui um papel singular na vida dos/as estudantes. Sob a ótica desse trabalho, a regra constitui conteúdo formativo cujos valores como equidade e respeito são ensinados e disseminados. Não se trata de um simples dispositivo disciplinar ou adestrador. A explicação do porquê de cada norma e a permissão de ajustes negociados sem comprometer o princípio da equidade feitas pelo pesquisador contribuíram para que os/as estudantes internalizassem conscientemente esses valores. Podemos afirmar que as regras impactaram dimensões diversificadas como a formativa, a simbólica, a organizativa e a relacional. Além disso, atuou na organização do espaço e do tempo de jogo, na reconfiguração das interações entre os/as estudantes, no tensionamento das hierarquias de gênero e na produção de aprendizagens que transcenderam os gestos técnicos encontrados nas práticas corporais, entre outros. Através dos ensinamentos oriundos da ATD, foi possível articular os referenciais teóricos e os fragmentos empíricos confirmando que a regra foi tratada nessa categoria emergente como uma estratégia pedagógica de transformação a partir de uma construção intencional feita pelo pesquisador. Por fim, a categoria “Regra como dispositivo de reconfiguração relacional” atesta o funcionamento das regras como instrumentos de intervenção social e pedagógica. Essas proporcionaram a redistribuição de protagonismos, a promoção de experiências de equidade no contexto das aulas de EFE e a reorganização de relações entre os/as estudantes. Logo, as práticas corporais mediadas por intencionalidade pedagógica crítica e por regras que possibilitam novas formas de convivência possuem uma boa parcela de contribuição para a construção de relações mais justas e inclusivas nas aulas de EF.

### 6.1.2 Desigualdades nas oportunidades de participação

Essa categoria apresenta importantes assimetrias percebidas na distribuição das oportunidades de engajamento durante as práticas corporais. Mesmo diante da adoção de uma

estratégia organizativa intencionalmente mista e abarcada pela equidade, desigualdades na qualidade e na intensidade da participação dos/as estudantes permaneceram, ou seja, a presença física em um dos quatro grupos não foi capaz de garantir protagonismo ou inserção equivalente nas principais ações do jogo. Essa condição converge para o que Uchoga e Altmann (2015) denominam de ‘participação mascarada’ que pode ser traduzida como a permanência do/a estudante na atividade sem envolvimento com ela. Eles/as permanecem no jogo de forma figurativa, como se fossem invisíveis aos olhos dos/as outros/as. Em muitas situações durante o processo educativo empreendido pela vivência do jogo, estudantes eram compelidos ao cumprimento de ações específicas não conseguindo experimentar outras ações que integravam o jogo. E em pelo menos duas ocasiões, meninas tiveram a bola arrancada de suas mãos por meninos do seu próprio grupo quando ocupavam a área da bandeira.

Esse cenário evidencia mais uma vez a compreensão de gênero como relação de poder e que alguns estudantes agem neutralizando ou reduzindo a participação de outros/as. Os referenciais teóricos de gênero empreendem debates cujas distinções entre meninas e meninos se baseiam nas construções sociais que são historicamente situadas. Relembramos que gênero é um elemento constitutivo das relações sociais que giram entorno das diferenças percebidas entre os sexos (Scott, 1995). Ao projetarmos o que acabamos de falar para o contexto das aulas de EFE, imergimos em um universo recheado de expectativas quanto ao que meninas e meninos devem ou não fazer/ter, que vão das práticas corporais aos atributos comuns a cada grupo. Concordamos com Goellner (2010, p. 75) quando a autora reforça que a compreensão de gênero “... envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino”. Dessa forma, as expectativas que circulam na EFE apontam, frequentemente, para um menor engajamento das meninas e maior protagonismos dos meninos, mesmo em contextos formalmente mistos. No entanto, não foi o que ocorreu na vivência do jogo pique bandeiricano. Percebemos um engajamento progressivo dos/as estudantes na proposta conforme as situações didáticas foram ocorrendo. Sob o ponto de vista de Saraiva (2005, p. 86), do qual concordamos, “o esporte significa possibilidades diferentes de atuação por meninos e meninas, homens e mulheres, a partir de suas diferenças de sexo e consequente desenvolvimento cultural de comportamentos diferenciados”. Para as meninas, as opções de lazer e de práticas corporais que se apresentam como disponíveis se apresentam de forma restrita, já que a elas são destinados um número maior de proibições e de ocupações domésticas (Saraiva, 2005). Logo, ao considerarmos o engajamento dos meninos e das meninas

nas atividades prévias e no jogo propriamente dito, não percebemos nenhum desequilíbrio significativo.

As representações simbólicas sobre o que diz respeito ao masculino e ao feminino impactam a autopercepção dos/as estudantes e a forma como os pares os/as reconhecem. Retomando Louro (1997), a escola é um *locus* com forte contribuição na reprodução de desigualdades. Infelizmente, ela também atua na produção dessas desigualdades através de práticas cotidianas que se revestem de suposta neutralidade. Na ocasião em que o jogo foi vivenciado sem as regras equitativas, ficou muito evidente a consolidação de um cenário cuja pontuação era realizada quase que exclusivamente por meninos. Parece uma questão naturalizada nas aulas, já que não houve questionamento por nenhum/a estudante. O grupo D foi o único que realizou pontuação envolvendo uma dupla mista, mas foi um caso isolado. Os discursos contrários ao contexto de desequilíbrio que acabamos de mencionar só emergiram após o pesquisador levantar a questão na conversa realizada após a experiência. Os/as estudantes concordaram que todos/as deveriam acessar as mesmas oportunidades de participação ao longo da proposta que estavam vivendo. Todavia, em outro momento da vivência, o estudante Otop parece ter esquecido da reflexão pedagógica coletiva feita entre pesquisador e turma ao reclamar da marcação de um chute ao gol para o grupo adversário por ele ter feito ponto, prontamente anulado, em discordância com a regra da concomitância, ou seja, com outro menino. A busca pela garantia de equidade formal através de regras já mencionadas nesse trabalho foi dificultada por percepções introjetadas pelos/as estudantes que impactaram a distribuição real das oportunidades de participação. Enquanto alguns meninos exteriorizavam maior autoconfiança, havia uma retração de algumas meninas. Contudo, pudemos observar o movimento oposto também com meninos retraídos e meninas exalando autoconfiança.

A literatura crítica, na área da EF, indica a hegemonia do modelo esportivizado como responsável em privilegiar estudantes com memória corporal e familiaridade com distintas gestualidades motoras em detrimento daqueles/es que não possuem essas características. Essa conformação pode provocar exclusão simbólica dos/as estudantes que não possuem identificação com esse tipo de padrão ou que demonstrem autoconfiança reduzida em relação às habilidades motoras exigidas por determinada prática corporal. As situações didáticas que envolveram reprodução do lançamento/passe e recepção evidenciaram um pouco disso nos momentos não raros em que os/as estudantes não seguravam a bola ovalada, deixando-a cair no chão da quadra, ou nos momentos em que a força e a direção da bola eram insatisfatórias, o que

impossibilitava a realização da recepção. A manifestação das desigualdades nas oportunidades de participação ocorre em duas frentes: na distribuição objetiva das ações do jogo e na dimensão subjetiva de pertencimento e competência que os/as estudantes possuem. Em um momento do grupo de discussão, a estudante Zoey levantou uma questão sobre visibilidade das meninas nas aulas referenciada por um aspecto físico:

*Como eu sou pequena e falam que eu sou mais fraca, a Emma já é maior. Então, às vezes, você tem um pouquinho mais de reconhecimento.*

Essa fala expõe um olhar que tensiona a desigualdade entre meninos e meninas, já que esse reconhecimento explicitado seria dos meninos em relação às meninas por conta da estatura um pouco mais elevada da estudante Emma. Ainda nesse debate, o estudante Menó apresenta duas falas que colocam as meninas em condição inferiorizada se comparadas aos meninos:

*Eu acho que quase todos os meninos aqui na escola são mais rápidos que as meninas. E por isso que a gente pensa em acertar as meninas primeiro. (Menó)*

*A Zoey é pequena, só que ela é muito rápida. A gente tenta acertar as meninas primeiro porque elas são menos ágeis que os meninos. (Menó)*

Percebam que o estudante Menó tentou suavizar sua colocação tecendo um elogio ao dizer que a estudante Zoey “é muito rápida”. A forma como os/as estudantes enxergam um colega de turma chamou atenção, uma vez que soou como suposto argumento para justificar a pouca participação dele revestida de desinteresse pelas aulas de EF. Esse foi um momento de confirmação do quanto o modelo hegemônico de masculinidade circula de maneira intensa na cultura escolar. Ao se referirem ao estudante Be, houve a tentativa de suavização da fala para dizer que ele era “afeminado”. As falas abaixo, de uma menina e de um menino, exemplificam bem esse ponto:

*... porque o Be tem um jeitinho um pouquinho diferente dos outros garotos. Todo mundo tem jeito diferente, só que o Be, ele tem... Não estou falando que o Bê tem nenhuma deficiência. (Emma)*

*Ele age de um jeito. Não vou falar que ele age de um jeito parecendo menino. Ele age de um jeito que parece... Que ele é fraco. Só que o Be, ele não gosta de jogar muito. (Menó)*

Essas colocações estão estreitamente ligadas à ideia de masculinidade hegemônica que “incorpora a forma mais honrada de ser homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela...” (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 275). Em suma, se um menino não torna visível atributos característicos do “ser masculino”, recebe olhares e julgamentos permeados de preconceito. Diante disso, concordamos com Santos e Brito (2023, p. 4) que “... o campo da Educação pode se engajar nas disputas em torno da masculinidade tóxica, sobretudo nas escolas, por meio de propostas pedagógicas democráticas, dialógicas e que reconheçam as diferenças”. Importa lembrar que um movimento similar ocorre com as meninas quando elas subvertem os determinismos historicamente atribuídos aos gêneros.

A análise em questão atesta que a desigualdade que estamos discutindo não é restrita à dimensão de gênero. Pelo contrário, ela é atravessada por conflitos interpessoais e questões emocionais. O estudante Kris Negão da Pele Clara praticamente não participou de um dos momentos da pesquisa por, justamente, ter se envolvido em um conflito com o estudante GB. Já o estudante Pepa Pig apresentou dificuldades com um placar adverso e a frustração com o ocorrido influenciou a continuidade de sua participação naquele momento da pesquisa. Esses dois exemplos esclarecem que o engajamento nas atividades não é afetado exclusivamente pela dimensão gênero. Ele é atravessado por múltiplos fatores (dinâmicas de grupo, gênero, habilidade percebida, capital corporal, entre outros).

Todas essas desconformidades que observamos nas linhas anteriores conversam diretamente com os referenciais teóricos sobre coeducação. Esses advogam que a justiça relacional e, portanto, a igualdade de oportunidades, não é automática quando reunimos meninas e meninos em uma aula de EF, por exemplo. Devide (2024), Auad (2024), Auad e Corsino (2012), Saraiva (2005), que são autores/as que discutem as práticas coeducativas, lembram que a consolidação da equidade no ambiente escolar exige intervenções pedagógicas reflexivas e contínuas que devem observar quem são os/as estudantes que ocupam os espaços de maior visibilidade, de liderança e de decisão, além de perceber o espraiamento das interações que ocorrem entre os/as estudantes. Desse debate, podemos extrair que não há eliminação automática das desigualdades simbólicas pelo simples fato de se promover uma igualdade estrutural.

No âmbito dessa pesquisa, prevalece a compreensão que a desigualdade nas oportunidades de participação apresenta diferentes ramificações, ou seja, trata-se de um fenômeno complexo e multifacetado. Essa categoria, em especial, se vale de um movimento

tensionador entre estruturas sociais internalizadas que afetam diretamente os/as estudantes e a intencionalidade pedagógica crítica e contínua oriunda do/a docente.

Nesse contexto em que desigualdade nas oportunidades de participação possui um caráter múltiplo, a proposta coeducativa desenvolvida ganha ainda mais relevância. As desconformidades identificadas revelam que a EFE está inserida em um campo de disputa simbólica que favorece intervenções pedagógicas distintas que buscam a ruptura e a ressignificação de cenários como os que foram apresentados anteriormente. Acreditamos que a construção de práticas mais inclusivas e equitativas passa obrigatoriamente pelo compromisso ético e profissional do/a docente. Podemos afirmar que o enfrentamento das desigualdades observadas se deu pelo incentivo ao diálogo - via mediação docente -, pelo reforço da importância da amplificação do olhar coletivo e cooperativo e pela valorização do erro como parte do processo de aprendizagem, entre outras ações.

Enquanto espaço de formação integral, a escola propicia a articulação das dimensões sociais, afetivas, corporais, cognitivas e políticas que, em alguma medida, impactam a vida dos/as estudantes. Quando o estudante Pepa Pig não conseguiu administrar o sentimento de frustração, que o fez abandonar temporariamente a atividade, foi preciso reverter a situação com acolhimento e confiança. Por esse motivo, enquanto docentes, precisamos ampliar nossos olhares para além das execuções das gestualidades técnicas que envolvem determinada prática corporal. Focar só na prática pela prática é impor uma limitação cruel ao trabalho pedagógico do/a docente de EF. Logo, é imprescindível que se estabeleçam relações de respeito mútuo e de reconhecimento afetivo independentemente do/a estudante estar inserido/a em naturalizações e essencializações historicamente produzidas. Isso é respeitar as diferenças. É inadmissível um/a docente fazer vista grossa para um cenário em que estudantes permaneçam sistematicamente em posições periféricas nas atividades ou exercendo uma participação mascarada. As consequências negativas, caso haja perpetuação desse cenário, atravessam a formação cidadã e as experiências motoras dos/as estudantes. Para finalizar a análise da categoria “Desigualdade nas oportunidades de participação”, deixamos registrado que contextos pedagogicamente planejados para promover equidade, igualdade, justiça e evitar exclusões e atos de preconceito não impossibilitam a eclosão de assimetrias advindas das normas de gênero, da cultura esportiva e, principalmente, das dinâmicas relacionais que envolvem os/as estudantes no cotidiano escolar. No entanto, o reconhecimento e a problematização dessas assimetrias permitem um trato pedagógico comprometido com a formação holística do/a estudante de forma que sua leitura de mundo, e sobretudo das engrenagens que movem a sociedade, seja realizada de forma

crítica. É nesse sentido que a multiplicação de experiências genuinamente coeducativas, no âmbito da EFE, pode contemplar todos/as estudantes de forma equânime e não ficarmos diante de um cenário em que a participação dos/as estudantes seja apenas formalmente garantida.

### 6.1.3 Mediação pedagógica e construção coletiva de regras

Essa categoria traduz a importância do papel docente frente ao processo educativo em questão. Considera o movimento dialógico entre pesquisador/docente e estudantes como imprescindível para a tomada de decisões. Podemos destacar algumas ações que alicerçaram e potencializaram esse trabalho: explicação do porquê das regras, simulação de situações didáticas antes da prática do jogo, justificativas para a composição dos grupos, possibilidade de trocas entre os grupos, fomento do diálogo entre as duplas mistas, intervenções nos conflitos, orientação sobre força e cuidado para evitar acidentes, fomento constante à prática dos princípios da equidade, entre outras ações. Houve todo um planejamento para que as regras fossem absorvidas pela turma dentro de um processo pedagógico e progressivo. Assim, aquela ideia de imposição irrestrita de regras, tão comum em alguns cenários escolares, não prevaleceu nesse trabalho.

Como já mencionamos em diferentes partes desse trabalho, a simples existência de turmas mistas não garante a consolidação de uma experiência pautada na coeducação. A articulação de saberes, de sujeitos e de contextos sustenta a compreensão da mediação pedagógica como um processo imerso em relações. Concordamos com Freire (1996) que as ações docentes devem envolver a criação de condições para que os/as estudantes possam atribuir sentido às experiências educativas vividas e, assim, desenvolverem a ideia de pertencimento ao processo de aprendizado. Essa foi a tônica desse trabalho. Limitar esse processo à transmissão de conteúdos, o que conhecemos como educação bancária, é – sem sombra de dúvidas – reforçar que os/as estudantes não possuem contribuições dentro desse contexto. Além disso, o que consideramos gravíssimo, fica “no ar” uma espécie de hierarquização/verticalização do conhecimento cujos conhecimentos dos/as docentes são os únicos verdadeiramente válidos. Todo o movimento de apresentação, explicação, exemplificação e justificativa das regras do jogo pique bandeiricano demonstra que elas (regras) operaram como conteúdo formativo, objeto de reflexão e de negociação. Algo totalmente distante da ideia tradicional das regras atuando como mecanismo disciplinar. A formação dos grupos e de duplas mistas, a sugestão para alternância de funções e os critérios de pontuação adotados no jogo indicam que havia uma preocupação para além de uma mera organização do

jogo. Em outras palavras, as regras estavam vinculadas a princípios coeducativos que valorizam a equidade, o respeito, a justiça, entre outros aspectos.

Aparentemente, o recorte dado por esse trabalho às questões de gênero pode parecer limitado, já que tem se pautado – principalmente – nas relações entre meninos e meninas no universo das aulas de EFE. No entanto, ao focarmos nesse universo, percebemos possibilidades de ramificações que não devem ser desconsideradas. Independentemente do foco, dialogamos com Santos e Brito (2023, p. 8) para dizer que o formato das regras do jogo analisado se relaciona com “... reflexões pedagógicas sobre as questões de gênero nas vivências da cultura corporal”. Os sistemas simbólicos de poder encontrados nas relações de gênero (Scott, 1995) costumam moldar expectativas e comportamentos nos espaços escolares. Já dissemos isso inúmeras vezes ao longo desse trabalho. E as aulas de EF parecem representar um palco para isso. A estudante Soso traz na fala abaixo a representação de uma atitude radical diante de um cenário de jogo em que ela não conseguia realizar uma ação contida no jogo:

*Teve um dia também que eu não lembro quem foi. Eu fui...Eu joguei, eu acho que só uma vez. Eu fui lá e falei, tal, tal, tal, me dá a bola para eu jogar porque eu só joguei uma vez. Ai fingiu que não escutou e jogou a bola. (Soso)*

Reproduzimos outra fala, da estudante Zoey, que “conversa” com a fala da estudante Soso e, em seguida, trazemos alguns apontamentos:

*E se você visse a desigualdade que era, eu quase nunca conseguia jogar. E quando eu pegava a bola, tiravam de mim pra jogar em pessoas que eram maiores, mais fortes. Só que no final, quem sobrou fui eu. (Zoey)*

Percebam que os dois contextos sugerem uma espécie de proibição, ainda que temporária, das estudantes efetuarem uma ação comum do jogo. E os motivos para que isso ocorra podem ser das mais variadas ordens. Para ilustrar essa discussão, dialogamos com Uchoga e Altmann (2015) ao observarem algo bem curioso que parece endossar a operacionalização desses sistemas simbólicos de poder. Em uma atividade de introdução ao arremesso do basquete, o/a docente utilizou o queimado. Foi exigido um número mínimo de passes entre os/as jogadores/as até que o arremesso fosse efetivamente realizado. Em um grupo formado por 11 meninas e 4 meninos, as autoras perceberam que esse arremesso final era sempre executado por um menino. Baseado nisso, a explicitação das regras seguida de justificativas pedagógicas para que a participação ocorresse de maneira obrigatoriamente mista,

com permissão de ajustes negociados, fez da mediação pedagógica uma ação capaz de interferir nesses sistemas simbólicos e de desconstruir hierarquias naturalizadas. Podemos ter essa confirmação na fala abaixo:

*Eu marquei ponto chutando, mas eu provavelmente se não tivesse essa regra, eu não chutaria. (Pontes)*

A fala da estudante Pontes diz respeito à regra da alternância entre menino e menina no chute ao gol e evidencia, por exemplo, que a probabilidade de ela executar essa ação tão comum no jogo pique bandeiricano seria baixa ou até mesmo zero. Em suma, a estudante poderia não ser estimulada ou mesmo ser proibida de chutar, o que ocorre em outros tipos de jogos sem mediação docente. Assumimos que a construção conjunta de regras e as decisões coletivas diante de impasses atuam como estratégia de ressignificação das práticas corporais. Por esse motivo, ao longo do processo educativo empreendido por esse trabalho, ocorreram algumas interrupções que visaram problematizar as situações não previstas. Uma delas envolveu a decisão de qual grupo realizou a jogada que valia ponto primeiro. Quando houve a necessidade de complementar um grupo que estava com menos integrantes, geralmente porque alguém havia faltado, a decisão coletiva era legitimada principalmente pelos/as integrantes dos grupos envolvidos no contexto sob os olhares do pesquisador/docente mediando o processo. As falas a seguir elucidam um pouco a questão da formação dos grupos:

*Eu acho muito legal, porque essa ideia de que menino e menina tem participação de jogar. (Zoey)*

*Eu acho que foi justa. A maioria dos grupos foi justa. (Papitio)*

As falas valorizam o formato adotado. No entanto, a fala do estudante Papitio deixa claro que ficou alguma lacuna. E ao analisarmos todo o contexto, detectamos a existência de um grupo que, na visão do Papitio e de outros/as estudantes, ficou “forte”, o que acabou gerando insatisfações e casos de desmotivação. Embora tenha se tratado de uma coincidência, a formação do grupo “forte” acende a discussão sobre competitividade nas aulas de EF e os conflitos que podem ser gerados por ela. Discutimos essa questão na categoria que analisaremos em seguida. Abaixo, uma fala do estudante Garrafa de Água resume o olhar sobre o grupo “forte”:

*O GB também, ele falou que o outro time era muito forte, mas eu meio que concordo com ele, porque normalmente quem são diretamente mais fortes, mais competitivos, estavam praticamente nesse grupo. (Garrafa de Água)*

Lembramos que a educação crítica se baseia no diálogo como prática de liberdade, entendida como a construção do conhecimento coletivamente entre docentes e estudantes via problematização da realidade (Freire, 1987). Assim, o reconhecimento dos/as estudantes como sujeitos históricos e capazes de transformar a sociedade é um compromisso inegociável desse trabalho, que atribui à regra um caráter singular na atuação dos modos de interação e não apenas um caráter técnico definidor de pontos e espaços. O jogo assume um espaço de aprendizagem social e ética ao, por exemplo, reforçar o zelo e a atenção com o outro e a comunicação entre os/as estudantes, além do respeito às regras da concomitância e da alternância. Logo, a mediação pedagógica empreendida nesse trabalho avoca um caráter transformador em um campo marcado por modelos esportivos rígidos e competitivos.

Observamos que a categoria “Mediação pedagógica e construção coletiva de regras” apresentou momentos distintos de resistência e de tensão. Durante as atividades de familiarização com as ações do jogo, que foram conduzidas através de situações didáticas progressivas, houve formação de duplas não mistas e de desrespeito às sugestões que indicavam a execução de determinadas ações de forma alternada. Tais fatos exigiram problematização e ajustes negociados, a fim de oportunizar o diálogo e reafirmar os princípios do jogo em questão. Daí a importância de uma contínua reconstrução de regras no cotidiano escolar caracterizada pela aglutinação do planejamento docente e das experiências dos/as estudantes. Quando houve uma problematização específica sobre a regra da concomitância, menino e menina na jogada para a confirmação do ponto, o estudante Papitio fez uma confusão temporal ao interpretar essa regra como “prejudicial” à proposta. Vejamos:

*Eu acho que o que menos funcionou foi o negócio de menino com menino. Porque várias pessoas fizeram só menino com menino. E menina com menina também. Então, menino com menina não funcionou muito bem, porque...Não sei por quê. Porque o pessoal não...Acho que o pessoal não gostou. (Papitio)*

A fala confusa do estudante aconteceu na discussão que abarcou a experiência do jogo pique bandeiricano sem e com a regra da concomitância. Ficou evidente que sem a regra da concomitância, a maioria dos pontos, ou tentativa dos pontos, ocorreu envolvendo dois meninos. Não foram observadas situações similares envolvendo menina com menina. Somente um caso isolado de pontuação envolveu uma menina e um menino. Todo esse panorama denuncia um quadro de desigualdades muito comum na EFE, que discutimos anteriormente na

categoria “Desigualdades nas oportunidades de participação”. E mesmo quando a regra da concomitância já estava inserida na experiência, o descumprimento dela ocorreu por mais de uma vez sob nítido descontentamento dos meninos envolvidos na jogada. As duas falas abaixo reproduzem esse momento:

*Ah, tio, que isso! Deixa valer! (Ortrop)*

*Ah, que isso! Por que não valeu? (Menó)*

Isso é muito curioso porque levanta algumas reflexões que podem ir desde a competitividade inserida na cultura escolar, sobretudo nas aulas de EF, e chegar à desatenção e desinteresse nos momentos de operacionalização dos diálogos e respectivas decisões coletivas. No primeiro caso, o estudante deseja pontuar e ganhar a qualquer custo, ainda que para isso burle a regra. No segundo caso, a desconexão com o momento de explicação da regra deixa o estudante suscetível para seu descumprimento, já que ele passa a jogar da forma como está “acostumado” e ignora por completo as regras que regem o jogo. A análise feita aqui confirma que construir coletivamente as regras não é sinônimo de eliminação das tensões existentes nas aulas de EF. Porém, acreditamos que a internalização dos princípios coeducativos pelos/as estudantes é um processo gradual e precisa ser incentivado com base em uma educação crítica, sobretudo através de constantes reflexões pedagógicas envolvendo as questões de gênero, conforme nos ensina Devide (2024). Diante dos ensinamentos e argumentos de Moraes e Galiuzzi (2016), entendemos que o processo de análise de dados aponta para algumas contradições e resistências pontuais como parte da dinâmica investigada e, mesmo assim, oferecem ferramentas que ajudam aprofundar a compreensão. Nesse sentido, a mediação docente colaborou para a consolidação progressiva das regras do jogo pique bandeiricano. A intervenção nos conflitos e a reafirmação dos fundamentos da proposta coeducativa tiveram papel importante nessa consolidação.

Com base na ATD, essa categoria representa um processo formativo singular não limitado à mera descrição de um conjunto de intervenções feitas pelo docente/pesquisador. Esse processo exterioriza um tratamento pedagógico cujas regras são explicadas, negociadas, apropriadas e ressignificadas pelos/as estudantes. Em outras palavras, consideramos a regra como um dispositivo de formação cidadã que contribui significativamente para a construção e consolidação de relações mais equitativas no universo da EFE. No caso da perspectiva da coeducação, a necessidade do desenvolvimento de ações estruturais e contínuas é algo inerente

à equidade. Já dissemos e reafirmamos: não é suficiente colocar meninos e meninas no mesmo espaço de aula. A necessidade da criação de instrumentos que garantam participação equilibrada e reconhecimento recíproco precisa estar em primeiro plano. Dessa forma, a sustentação das práticas coeducativas é realizada pela mediação pedagógica que assume a posição de elemento central e, além disso, permite que as regras constituam compromissos coletivos colaborando para a/o: reconfiguração das relações sociais no âmbito da EFE, ampliação da participação dos/as estudantes nas aulas, fomento das aprendizagens que não se restrinjam à execução de gestos técnicos e alcance das dimensões ética e social da educação. Por fim, a categoria indica que diante de um contexto que não possui uma mediação estruturada, podemos observar uma intensificação das desigualdades de uma forma geral.

#### 6.1.4 Competitividade como intensificadora de conflitos

Essa categoria indica que a ideia de competitividade circula entre os/as estudantes ainda que não seja uma questão central no planejamento pedagógico docente. Como consequência, as tensões relacionais entre os/as estudantes são inflamadas pelo advento da competição e impactam o ambiente de aula e, conseqüentemente, nas oportunidades. Os instrumentos de coleta de dados indicaram que houve reclamações com certa regularidade, força desproporcional aplicada em situações de jogo, agito de grupos por pontuação realizada ou partida ganha, insatisfação com erros praticados pelos/as estudantes, disputa por ponto, entre outros destaques. A análise realizada confirma a disposição cultural internalizada sobre os ideários da competição que carrega em sua concepção múltiplas expectativas quanto ao desempenho dos/as estudantes, a afirmação de identidade e o reconhecimento entre aqueles/as que dividem o espaço de aprendizagem. Logo, a competitividade não esteve limitada à conquista formal por pontuação. O planejamento da proposta coeducativa até buscou mitigar a lógica competitiva, enraizada na cultura dos/as estudantes, com a adoção do termo “grupo” no lugar do termo “time” ou “equipe”. Todavia, como se tratava de um jogo, a própria existência das três formas distintas de pontuação e a oposição entre os/as estudantes e, conseqüentemente, entre os grupos, atuaram como mecanismos disparadores da lógica.

A consulta prévia feita com os/as estudantes, através do questionário, forneceu indícios sobre essa questão. Quando perguntados/as se os momentos das aulas de EF eram com muitos conflitos, 20 (11 meninas e 9 meninos) de 22 estudantes responderam positivamente, ainda que a frequência tenha sido diferente: 14 responderam “às vezes” (8 meninas e 6 meninos) e 6 responderam “sim” (3 meninas e 3 meninos), que na verdade traduz a ideia de “sempre”. Para

esses/as estudantes que responderam “às vezes” e “sim”, a pergunta pedia para que indicassem o (s) motivo (s) do porquê dos conflitos. Abaixo, trazemos algumas dessas falas:

*Porque às vezes porque perdem. (Yas)*

*Porque as vezes algumas pessoas podem ficar chateadas que seu time perdeu ou está perdendo. (Moon)*

*Normalmente quando alguém trapaceia. (Lóri)*

*Seria o motivo de um time jogar na cara do outro que ganhou (Be)*

*Porque as vezes alguém zoa um time que perde e também trapaceiam. (Garrafa de Água)*

*O motivo é que muitos não passam a bola, e tem muitas brigas por causa disso. (Soso)*

*O motivo principal seria nós se discordamos em escolha de jogos. (Mussalem)*

*Acho que por injustiça na maioria dos jogos. (Rangel)*

*Muitas crianças brigam por causa de coisas bobas, tipo, sem querer esbarrou em tal pessoa. (Pontes)*

*Por problemas nos jogos e desigualdade (Zoey)*

*Porque sempre tem uma briga (Emma)*

*O motivo é porque os meninos e meninas se implicam muito. (Papitio)*

Reparem que a questão competitiva está explícita em algumas respostas. Além disso, são mencionadas nas falas o ganhar, o perder, a briga, a trapaça, a zoação, a implicância entre meninos e meninas, entre outros. Tudo isso para justificar os conflitos na turma 501 sob os olhos dos/as estudantes que compõem essa turma. Foi verificado que esse cenário prévio se deslocou para o processo educativo empreendido pela proposta coeducativa desse trabalho. Não foi algo recorrente, mas quando emergia gerava desconforto para o ambiente de aprendizagem. Porém, eram momentos potentes para problematizações envolvendo, principalmente, a temática coeducativa. Culturalmente, os/as estudantes apresentam enormes dificuldades para aceitarem que os aprendizados oriundos de um processo educativo que propõe reflexões pedagógicas sobre questões de gênero, e outras questões, devem se sobrepor à competição desenfreada que eles/as teimam em alimentar. Não se trata de exterminar a competição das aulas de EFE. Mas ela não pode, ou não deveria, ser a promotora de brigas, desrespeito, conflitos.

Conforme demonstrado e criticado por Kunz (2006), Nunes e Rúbio (2008) e Carvalho (2017), o modelo esportivizado tradicional que encontramos em várias realidades escolares exalta a competitividade. Essa costuma estar ligada a modelos de masculinidade hegemônica

cuja centralidade simbólica é assumida através da vitória, da superioridade e da demonstração de força. Concordamos com Saraiva (2005, p. 131) quando a autora afirma que “... o uso, quase exclusivo, do esporte nas escolas tem sido um importante mecanismo de reforço à estereotipia sexual”. Isso ficou evidenciado no encontro destinado à realização do minitorneio que possuía como objetivo precípuo consolidar o entendimento do jogo pique bandeiricano através de sua prática integral, com todas as regras e possibilidades que fazem parte do jogo. O grupo que ficou “forte”, mencionado na análise da categoria “Mediação docente e construção coletiva de regras”, foi aquele que incorporou a competição de forma exacerbada, o que gerou interrupções constantes para que ocorressem as problematizações necessárias. A zoação, o deboche e a comemoração desmedida colaboraram para os princípios de conflitos e para visibilizar o oposto do que se espera de um “jogo limpo”. Além disso, constatamos que esses comportamentos eram exclusivos dos meninos que compunham o referido grupo. Assim, consideramos que os conflitos observados não ficaram restritos ao plano técnico, chegaram à dimensão identitária.

As linhas finais do parágrafo anterior dialogam com a conclusão que Jesus e Devede (2006) chegaram ao mapear representações dos/as estudantes frente a (im) possibilidades de práticas coeducativas em um determinado contexto escolar, ou seja, investigaram as representações considerando as aulas separadas por sexo e mistas. As aulas separadas por sexo foram vistas como positiva e as aulas mistas como negativa. Um das justificativas apresentadas, sobretudo pelas meninas, foi que no contexto das aulas separadas por sexo havia “... maior participação e liberdade nas atividades, com menos violência” (Jesus; Devede, 2006, p. 135). No contexto desse trabalho, questionamos previamente os/as estudantes sobre essa “preferência”. Em suma, se as aulas de EF deveriam ocorrer com meninas e meninos “separados”, “juntos” ou “tanto faz”. Embora o pedido para que justificassem suas escolhas não tenha ocorrido, já que se tratava de uma pergunta fechada, as respostas indicaram que 4 estudantes (3 meninas e 1 menino) preferem aulas de EF com menino e menina “separados”, 13 estudantes (5 meninas e 8 meninos) preferem “juntos” e 5 estudantes (3 meninas e 2 meninos) se mostraram indiferentes e responderam “tanto faz”. Teríamos mais elementos para a discussão, caso soubéssemos os motivos que levaram os 4 estudantes a optarem pela resposta “separados”. Mesmo diante desse panorama, não verificamos manifestações de recusa de participação ao longo do trabalho pelo fato do/a estudante integrar um grupo misto.

Anteriormente, afirmamos que a competição não deve ser extinta da escola. Até porque, muitas situações da vida em sociedade exigem a competição. Nos locais em que a cultura esportiva valoriza desempenho e comparação constante entre os indivíduos, e a escola

representa um desses locais, o ponto sensível é a não problematização das nuances que envolvem a competitividade e sua potencialidade para visibilizar e reforçar hierarquias e distinções. Para além do risco de produção de conflitos, casos de exclusão, de desrespeito e de injustiça se tornam presentes nesse tipo de ambiente. De certa forma, a existência de tensões prévias foi potencializada pela lógica da disputa. Indicamos os casos de reclamações acintosas diante de erros cometidos pelos/as estudantes e as tentativas de protagonismo demasiado como possíveis colaboradores para instauração de momentos conflituosos. Importa destacar que o “mesmo erro” cometido pelos/as estudantes recebeu tratamento distintos pelos meninos. Quando cometido pelas meninas, reclamações e brados em volume absurdamente alto. Quando cometido pelos meninos, somente olhares rápidos que de certa forma desabonavam o erro. Ao serem indagados pelo pesquisador/docente do porquê desse trato diferenciado diante de um fato idêntico (erro), os meninos envolvidos não souberam explicar no primeiro momento, mas o convite à reflexão impactou a postura de alguns na sequência do processo educativo. Percebemos que no quesito da cobrança entre os/as estudantes, há a internalização de expectativas diferenciadas para meninos e meninas. Para as últimas, quando as expectativas são frustradas, o conflito interpessoal é mais intenso.

Não é nenhuma novidade que a valorização dos/as estudantes que já possuem múltiplas experiências corporais e afinidade com o desempenho técnico acontece quando a escola pauta suas aulas de EF em um conceito de modelo esportivo competitivo. Esse modelo valoriza certos padrões, desconsiderando a potencialidade pedagógica das diferenças, e atua fortemente na exclusão e na intensificação das desigualdades. A proposta coeducativa desse trabalho buscou outras leituras relacionais, sobretudo aquelas com foco na valorização da cooperação coletiva. Foi exitosa em muitos aspectos, mas a análise aqui empreendida mostra que houve registros de tensão e disputas mais acaloradas nos momentos em que o pesquisador/docente precisou enfatizar as jogadas que acarretavam pontuação, já que era frequente o surgimento de dúvidas. Mais uma vez, destacamos que a competitividade não é algo negativo. Contudo, merece um olhar pedagógico de forma que não fomente um ambiente de aprendizado traumático e desmotivador para os/as estudantes. Inclusive, o teor competitivo das práticas corporais indica que a busca por desafios e superações tende estimular motivação e engajamento, mas tudo precisa ser feito na “medida certa”. Na experiência do jogo pique bandeiricano, isso foi percebido pela simples manipulação da bola ovalada através de chutes, lançamentos/passes e recepções, além dos/as estudantes realizarem ações dependentes de colegas de outro sexo.

Apresentamos duas falas que validam o jogo pique bandeiricano no contexto da lógica do ineditismo e que, portanto, despertou motivação e engajamento:

*Eu gostei porque isso tem uma junção de zagueiro e tipo um atacante. É, que ataca para pegar a bola. (Papitio)*

*Ficava muito repetitivo, né? Que era só queimado, pique três bandeiras. E uma junção das coisas ficou mais interessante, assim. (GB)*

Baseado em Moraes e Galiazzi (2016), o processo de análise dos dados favorece a compreensão de que os conflitos podem ser lidos como manifestações de estruturas culturais mais amplas e não como meros eventos isolados que ocorrem de maneira estanque. Nesse sentido, entendemos que os conflitos foram intensificados pela competitividade por terem sido ativadas características histórica e socialmente legitimadas no campo esportivo e que circulam amplamente no ambiente escolar. Por outro lado, destacamos a necessidade do alinhamento das estratégias cooperativas com elementos competitivos, visto que o reconhecimento recíproco deve sobrepujar a lógica da dominação quando buscamos a equidade nas relações de gênero nas aulas de EF. O princípio coeducativo de participação equitativa fica completamente comprometido pela competição. Isso ocorre com a intensificação das cobranças e das desvalorizações impostas aos/as estudantes. Mas tem o outro lado da moeda que apresenta a competição como oportunidade de reflexão sobre respeito e justiça. Porém, somente quando o/a docente a utiliza sob mediação crítica e não pela lógica dominante. A mediação docente mais uma vez se mostrou fundamental nesse processo educativo. Ao intervir para a contenção dos conflitos, reforçar o zelo com o outro e ponderar erros técnicos, o pesquisador apresentou ações compensatórias à intensificação das tensões entre os/as estudantes. Quando afirmou reiteradas vezes que o “erro faz parte do processo de aprendizado” e deu ênfase às ações de cooperação mista, ressignificou a lógica competitiva tão impregnada na cultura escolar. Por esses motivos, afirmamos que a constante problematização da competição insere a EF no papel de articulação entre desafio e ética relacional.

À guisa de conclusão, a categoria “Competitividade como intensificadora de conflitos” explica que as tensões nas relações entre os/as estudantes e as desigualdades simbólicas observadas no ambiente escolar foram ampliadas pela lógica competitiva, particularmente aquela que circula com bastante força nas aulas de EFE. A compreensão das tensões observadas e a orientação para práticas pedagógicas mais inclusivas passam necessariamente pelo

reconhecimento da articulação entre a interação da dinâmica do jogo pique bandeiricano com a cultura esportiva consolidada nos espaços escolares. Consideramos que a ATD oportunizou o entendimento que os conflitos analisados são expressões de um campo cultural em disputa. Entendemos que a EFE responde por um espaço cuja intensificação das relações de gênero é facilmente notada. Nele, a competitividade e a centralidade do desempenho provocam desequilíbrios na participação dos/as docentes e, paradoxalmente, surgem possibilidades concretas de reorganização coeducativa. Desse modo, a importância da EFE – ao problematizar criticamente a competição – reside na possibilidade de contribuir na construção de relações mais equitativas entre os/as estudantes, de forma que não haja exclusão e sim crescimento coletivo.

## 6 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL SOB OS OLHARES DOS/AS EXTENSIONISTAS E DOS/AS ESTUDANTES

Dedicamos essa parte do trabalho para tecer alguns comentários que conversam com a validação do produto educacional desenvolvido e aplicado durante a pesquisa. As informações fornecidas aqui têm origem nas falas e percepções de professores/as que participaram do curso de extensão intitulado “Diálogos sobre Coeducação e Educação Física Escolar: o jogo pique bandeiricano e suas possibilidades” e dos/as estudantes participantes dos grupos de discussão realizados nos dias 16/10/2025 e 23/10/2025, na parte final da ida a campo.

Como forma de manter o anonimato dos/as professores e manter as premissas éticas e morais que envolvem a pesquisa, optamos por representá-los/as pelos números arábicos 1, 2, 3 e 4. Logo, temos professor/a 1, professor/a 2, professor/a 3 e professor/a 4. Além disso, todos/as assinaram autorização específica para o compartilhamento das informações e concordaram com os objetivos da pesquisa. Já os/as estudantes foram representados/as pelas designações já disponibilizadas nesse trabalho, especialmente quando discorreremos sobre a dinâmica do grupo de discussão. Todavia, trazemos novamente seus respectivos “nomes”: Zoey, Emma, Soso, Pontes, Garrafa de Água, Menó, GB e Papitio. Assim, em um primeiro momento, abarcamos as informações sobre os/as professores e, em seguida, sobre os/as estudantes.

Para esclarecer como ocorreu o envolvimento do/a professor/a com o jogo pique bandeiricano, julgamos oportuno tecer alguns comentários. Pois bem, o curso de extensão foi composto por 5 aulas: 4 remotas (3 síncronas e 1 assíncrona) e 1 presencial. As 2 primeiras foram reservadas para abordagem teórica das temáticas gênero e coeducação, nessa ordem. No final da segunda aula, o jogo pique bandeiricano foi apresentado para os/as professores/as através de explicações com forte apelo visual, ou seja, com utilização de figuras de quadra e simulações de jogadas. A terceira aula, assíncrona, foi reservada para a leitura do protótipo do jogo e acesso à atividade teórico-prática do curso que sugeria a aplicação do jogo na realidade escolar de cada professor/a. A quarta aula, presencial, incluiu a realização de uma oficina pedagógica, em evento acadêmico, com a apresentação e vivência do jogo. Porém, nenhum dos 4 professores/as esteve presente no evento por motivos diversos. A quinta e última aula, síncrona, foi dedicada ao compartilhamento das experiências de aplicação do jogo nas distintas realidades escolares dos/as professores. A possibilidade de professores/as não estarem atuando, ou mesmo não conseguirem aplicar o jogo, foi considerada. Nesses casos, a atividade teórico-prática sugeriu que o/a professor/a fizesse uma análise crítica da proposta.

Superada essa breve explicação sobre o curso de extensão, a avaliação do jogo pique bandeiricano feita pelos/as professores ocorreu por dois instrumentos: atividade teórico-prática e formulário de avaliação do curso que tinha uma parte dedicada à avaliação do jogo em si. Inicialmente, optamos pela apresentação das percepções dos/as professores/as de maneira separada. Ao final, apresentamos um quadro resumo contendo algumas das informações fornecidas pelos/as professores/as por meio de um dos instrumentos citados.

### **Professor/a 1**

O/a professor/a 1 conseguiu aplicar o jogo com algumas adaptações. Relatou que a aplicação ocorreu em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental com aproximadamente 35 estudantes. Por não existir quadra em sua escola, adaptou o espaço de jogo no pátio. Diante da inexistência de bolas ovaladas na escola, utilizou materiais recicláveis para confeccioná-las junto com os/as estudantes, o que favoreceu - segundo ele - discussões sobre sustentabilidade, consumo consciente e inclusão social. Percebeu que algumas jogadas foram monopolizadas por parte dos/as estudantes ao não serem adotadas, inicialmente, as regras da alternância e da concomitância. Tal cenário confirmou a necessidade de implementação de estratégias pedagógicas que promovam a equidade. Em suma, ter colocado em prática alguns princípios da coeducação foi fundamental para incentivar a participação ativa de todos/as, o que tornou o jogo mais dinâmico e colaborativo.

Destacou que as adaptações realizadas, incluindo a utilização de bolas não convencionais e ajustes nas regras de pontuação, foram essenciais para a operacionalização do jogo em um contexto escolar. O/a professor 1 ressaltou o engajamento da turma, a motivação para experimentar diferentes estratégias coletivas e a valorização da cooperação entre meninos e meninas como pontos fortes da experiência. Por outro lado, apontou a dificuldade do cumprimento das regras da alternância e concomitância em turmas com perfis competitivos. Para ele/a, a compreensão das regras do jogo pique bandeiricano foi considerada moderada e o jogo atendeu totalmente as prerrogativas da coeducação. Além disso, achou a proposta extremamente interessante e afirmou categoricamente que estaria disposto/a a participar de uma oficina pedagógica conduzida pelo idealizador do jogo. As falas abaixo descrevem comentários realizados na atividade teórico-prática e no formulário de avaliação, respectivamente:

*A vivência do Pique Bandeiricano demonstrou que jogos coeducativos podem ser ferramentas poderosas para discutir gênero, estimular a participação equitativa e fortalecer habilidades sociais e motoras, tornando-se uma prática pedagógica significativa e adaptável às diversas realidades escolares. (Professor/a 1)*

*Somente parabenizar pela iniciativa, tão necessária e potente.  
(Professor/a 1)*

## **Professor/a 2**

O/a professor/a 2 não conseguiu aplicar o jogo por não estar atuando como professor/a de EF no momento que o curso de extensão foi ofertado. No entanto, tem forte ligação com as temáticas gênero e coeducação, já que sua dissertação – defendida um pouco antes da realização do curso – foi referenciada por essas temáticas. Inclusive, resumiu o contexto em que sua pesquisa foi realizada, destacando objetivos e estratégias, entre outros aspectos. Lembrou que a existência de acúmulo significativo de produções acadêmicas sobre gênero, corpo, sexualidade e práticas pedagógicas caminha lado a lado com a dificuldade de transposição dessas discussões para o chão da escola, lugar onde as desigualdades de gênero se materializam de maneira intensa.

Destacou que o jogo pique bandeiricano possui grande potencial para levar a teoria para a sala de aula, além de estar de acordo com os princípios didáticos propostos por Devide (2024) de garantir oportunidades iguais aos/as estudantes, busca de equidade, cooperação se sobrepor à competição, não privilegiar os meninos e proporcionar que as meninas ocupem mais espaços. Acrescentou que o jogo apresenta uma organização de regras e pontuações que tensiona desigualdades de gênero historicamente presentes nas aulas de EF, mas que não há sustentação de tais estratégias se problematizações pedagógicas envolvendo questões de gênero não forem incentivadas. Por esse motivo, trouxe um alerta: a coeducação não se efetiva apenas na criação de jogos mistos ou na alternância obrigatória entre meninos e meninas, mas na reflexão crítica e na problematização sobre os sentidos dessas escolhas. Para ele/a, a compreensão das regras do jogo pique bandeiricano foi considerada moderada e o jogo atendeu totalmente as prerrogativas da coeducação. Além disso, achou a proposta extremamente interessante e afirmou categoricamente que estaria disposto/a a participar de uma oficina pedagógica conduzida pelo idealizador do jogo. As falas abaixo descrevem comentários realizados na atividade teórico-prática e no formulário de avaliação, respectivamente:

*Sugiro que os/as professores/as englobem perguntas como: por que é necessário que a pontuação envolva obrigatoriamente um menino e uma menina? Como determinadas habilidades (velocidade, força, arremesso, chute) costumam ser socialmente atribuídas aos meninos, que tendem a assumir as ações mais decisivas do jogo e por quê? Como as regras do jogo buscam criar condições mais equitativas de participação? (Professor/a 2)*

*Minha sugestão é gravar a explicação do jogo e disponibilizar no youtube para ser compartilhado juntamente com o material didático.  
(Professor/a 2)*

### **Professor/a 3**

O/a professor/a 3 não conseguiu aplicar o jogo por conta das burocracias que envolvem o fim do ano letivo: provas, relatórios, conselho de classe, entre outras questões. Lembramos que o período sugerido aos/as professores/as para aplicação do jogo pique bandeiricano foi do dia 25/11/2025 ao dia 09/12/2025. Esse motivo também inviabilizou a realização da análise crítica do jogo por parte do/a professor/a 3. Logo, ele/a só participou da avaliação preenchendo o formulário criado para essa finalidade.

Para ele/a, a compreensão das regras do jogo pique bandeiricano foi considerada moderada e o jogo atendeu totalmente as prerrogativas da coeducação. Além disso, achou a proposta extremamente interessante e afirmou categoricamente que estaria disposto/a a participar de uma oficina pedagógica conduzida pelo idealizador do jogo. A fala do/a professor/a 4 abaixo indicou que ele/a se sentiu prejudicado/a em não dar atenção integral ao curso de extensão por causa do período em que ele foi ofertado:

*Que o curso seja ministrado no início do ano letivo. (Professor/a 4)*

### **Professor/a 4**

O/a professor/a 4 conseguiu aplicar o jogo, mas em uma realidade bem diferente da escolar: em uma escolinha de futsal. Lamentou que a temática da coeducação não foi abordada, já que a escolinha só tem meninos. Porém, valorizou o fato de ter aplicado o jogo em sua realidade profissional e trouxe algumas contribuições. O jogo foi realizado com crianças de 6 a 12 anos. Diante do pouco tempo disponível, o/a professor/a 4 fez algumas adaptações. A principal delas foi a retirada da pontuação Z2, deixando somente a Z1 e a Z3 (touchdown). Segundo ele/a, os alunos tiveram muita facilidade para entender as regras do jogo e justifica o motivo pelas práticas pretéritas do jogo pique bandeira em seu formato tradicional.

Observou que a maioria das pontuações ocorreu pela jogada Z3 (touchdown), aquela que um aluno individualmente corre a quadra inteira com a bola nas mãos e não trabalha em equipe como na jogada Z1. Não ficou claro se as bolas utilizadas na vivência possuíam o

formato convencional, ou seja, redondas. A quantidade de regras trouxe um pouco de confusão ao grupo, o que causou euforia e foco apenas no ataque. Na maioria das vezes, não havia preocupação na organização da defesa para bloquear as investidas do adversário. Por esse motivo, o jogo virou uma disputa de quem conseguia realizar o touchdown mais rápido. Outro ponto que causou confusão nos alunos foi a permissão para colar em ambos os campos (ataque e defesa). O/a professor/a creditou a falta de maiores esclarecimentos ao pouco tempo disponível para a aplicação do jogo que foi em torno de 15-20 minutos. Para ele/a, a compreensão das regras do jogo pique bandeiricano foi considerada moderada e o jogo atendeu totalmente as prerrogativas da coeducação. Além disso, achou a proposta extremamente interessante e afirmou categoricamente que estaria disposto/a a participar de uma oficina pedagógica conduzida pelo idealizador do jogo. As falas abaixo descrevem comentários realizados na atividade teórico-prática e no formulário de avaliação, respectivamente:

*O jogo foi de útil aplicabilidade, por mais que não tenha sido trabalhada a coeducação. Pôde ser visto um pouco de coletividade e divertimento. (Professor/a 3)*

*O jogo é muito interessante e sua prática divertiu meus alunos. (Professor/a 3)*

Para finalizar essa parte, apresentamos no quadro abaixo o resumo das informações obtidas, que se referem ao jogo pique bandeiricano, através do formulário de avaliação respondido pelos/as 4 professores/as:

**Quadro 19 – Informações resumidas do formulário de avaliação do curso de extensão**

<b>Pontos verificados</b>	<b>Professor/a 1</b>	<b>Professor/a 2</b>	<b>Professor/a 3</b>	<b>Professor/a 4</b>
Compreensão do jogo	Moderada	Moderada	Moderada	Moderada
Atendimento às prerrogativas da coeducação	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Totalmente
Proposta do jogo	Extremamente interessante	Extremamente interessante	Extremamente interessante	Extremamente interessante
Aplicação do jogo	Aplicou com adaptações	Não aplicou: sem atuação na área	Não aplicou: fim do ano letivo	Aplicou com adaptações
Participaria de uma oficina pedagógica sobre o jogo	Com certeza	Com certeza	Com certeza	Com certeza

Fonte: O Autor, 2026.

Com base nas informações dos/as professores/as que foram obtidas pela atividade teórico-prática e pelo formulário de avaliação do curso de extensão, percebe-se a potencialidade pedagógica do jogo pique bandeiricano. Além de permitir adaptações para distintas realidades escolares, atendendo ao requisito da replicabilidade, aproxima a prática da teoria ao provocar debates e reflexões pedagógicas sobre questões de gênero que atravessam historicamente as aulas de EF. Porém, o universo de apenas quatro professores/as não é capaz de atestar a inexistência de lacunas e de necessidade de melhorias na proposta pedagógica apresentada.

Quanto aos/as estudantes, tivemos dois momentos em que suas percepções quanto ao jogo puderam ser extraídas. No primeiro, eles/as foram incentivados/as a comentar sobre o que mais tinha funcionado e o que menos tinha funcionado ao longo do processo educativo que envolveu a explicação e vivência do jogo. No segundo, foram questionados se levariam a proposta do jogo para os locais onde residem, a fim de apresentá-la aos/as amigos/as. De início, importa dizer que houve uma resistência inicial apresentada pela turma, já que se tratava de uma “dupla novidade”: participação em uma pesquisa e acesso ao jogo pique bandeiricano, de caráter inédito. Junto com a resistência, momentos cuja motivação foi baixa também estiveram presentes, como podemos depreender das falas abaixo:

*Quando eu descobri que a gente ia ter um jogo novo, eu não queria, porque tipo...Não fiquei empolgada, né? Só que com a evolução, quando a gente foi tendo as aulas...Eu comecei a gostar mais e fui nos jogos me sentindo mais competitiva, por conta que eu sou muito competitiva. E, jogando, eu fiquei mais ainda, então foi bem legal. Foi emocionante. (Emma)*

*Eu achei uma experiência bem legal, que muita gente gostou, e que é uma boa experiência para aprender, se divertir. Acho que é por aí. (Zoey)*

*Eu gostei bastante do jogo, porque no começo ele não estava muito empolgante. Só que quando a gente foi indo para frente, se desempenhando, aí o jogo ficou mais legal. Está entendendo mais, porque no começo ficou tudo muito vago. (Menó)*

*Olha, para eu ser bem sincero, no início eu fiquei muito animado. Mas no início, ao mesmo tempo que eu fiquei animado, eu achei um pouco não tão legal, porque no início não foi o jogo, jogo mesmo. Foi a gente fazendo aquele treino. (Garrafa de Água)*

*Eu gostei. Eu achei bem legal. Eu jogava coisas repetitivas, repetitivas, aí ficava cansativo. (Soso)*

*Eu achei interessante porque é uma coisa nova, né? (Papitio)*

Ao mesmo tempo que o “jogo novo” despertava algum interesse e curiosidade, trazia resistência e repulsa. O fato de os/as estudantes terem passado por um período de atividades que envolveu situações didáticas progressivas que subsidiaram a prática do jogo em si foi

mencionada com ar de reprovação. Mas isso é facilmente explicado por algo que atravessa as mentes dos/as estudantes: aula de EF é sinônimo de jogo, movimento. É proibido ficar parado, dialogar, refletir, opinar, questionar, entre outras questões. Obviamente, discordamos veementemente disso. Ainda sobre comentários que indicam a aprovação da proposta do jogo, recorreremos às falas a seguir:

*E uma junção das coisas ficou mais interessante, assim. (Papitio)*

*Eu gostei do jogo porque é bola, eu gosto de bola, mesmo sendo uma bola oval. (GB)*

*Então, para mim, eu achei bem legal essa ideia de que menino e menina têm que fazer dupla para conseguir marcar ponto. Fazer pontuação. (Zoey)*

*E aí achei legal que para marcar ponto era obrigatório que tenha uma menina e um menino. Fazer essa dupla, né? (Pontes)*

As falas que valorizam a regra da concomitância deixam pistas para o debate da desigualdade nas oportunidades de participação, especialmente as observações de hierarquias históricas entre meninos e meninas nas aulas de EF. Ao mesmo tempo, a questão cultural de gênero que relaciona o menino com a bola enquanto principal “objeto brincante” também está presente. Reforçamos que problematizações pedagógicas sobre questões de gênero estiveram presente com frequência ao longo do processo educativo. Anteriormente, o/a professor/a 2 tocou em um ponto importante que balizou esse trabalho. Não adianta a simples criação de um jogo misto que tenham regras que obriguem meninos e meninas interagirem. Paralelamente, é imprescindível que se reflita criticamente e haja problematizações sobre os sentidos dessas escolhas. Dessa forma, reforçamos o caráter indissociável entre teoria e prática que deve permear a prática docente.

O questionamento sobre a possibilidade de a proposta do jogo ser levada para os locais onde os/as estudantes residem buscou ampliar o atendimento ao requisito da replicabilidade. Embora idealizado, desenvolvido e vivenciado no espaço escolar, entendemos que outros espaços cujas experimentações de práticas corporais ocorrem com frequência são impactados pelas questões sociais e históricas sobre gênero. No geral, as falas que afirmaram que não levariam a proposta para seus locais de moradia são justificadas por elementos dificultadores que superam a vontade dos/as estudantes, como as apresentadas abaixo:

*Eu moro...como é que eu posso dizer? No beco...aí meus amigos brincam ali, no beco mesmo, porque o beco é pequeno. Isso aqui é grande. Mas dá pra brincar. É estreito e longo. Muitas vezes a gente joga futebol, faz várias coisas ali. (Menó)*

*Porque onde eu moro não dá, porque...a escada. Onde eu moro eu não levaria, porque...Só, tipo assim, a escada. Ai, quando você desce lá embaixo, é uma rua assim, só que eu moro mais em cima, então...Não tem um espaço propício pra... É, porque senão a bola vai rolar lá ára baixo. (Soso)*

*No meu condomínio, eu sou a única criança. É, às vezes o pessoal lá do condomínio leva sobrinho, mas eles não moram lá, eu sou a única criança. (Papitio)*

*Eu não, porque no lugar que eu moro não dá, mas na rua do meu primo dá. Mas ninguém vai para a rua. Eu chamo para brincar e ninguém vai. (Pontes)*

Os registros mostram que locais com beco, com escada que já desemboca na rua, onde não tem crianças suficiente ou não há hábito de as crianças se reunirem para brincar inviabilizam o compartilhamento da proposta do jogo pique bandeiricano. Aparentemente, se existissem condições espaciais, materiais e quantitativo favorável de crianças ou de pessoas dispostas a conhecer o jogo, os discursos dos/as estudantes ganhariam outros contornos. O estudante Menó comentou que existe um campo onde ele mora, mas é longe e depende de um adulto acompanhá-lo até lá. Fora isso, esse adulto deveria ficar com ele até o final da jornada brincante. A estudante Pontes parece apresentar um cenário cujas crianças preferem o uso da tecnologia a brincar juntas ou até serem impedidas pelos/as responsáveis.

Conforme as falas apresentadas pelos/as estudantes, podemos perceber que a proposta do jogo foi bem aceita e que sua ampliação para os locais onde residem esbarra em fatores diversos e não na vontade individual de cada um/a. Outro ponto que podemos destacar é uma suposta predileção pelo jogo puro e simples em detrimento das discussões e problematizações sobre gênero que deram origem ao pique bandeiricano. Por tudo que foi apresentado nessa parte do trabalho, entendemos que o produto educacional intitulado “Pique Bandeiricano: o jogo coeducativo como ferramenta pedagógica nas aulas de Educação Física” é capaz de contribuir com reflexões pedagógicas que abarcam as temáticas gênero e coeducação. Todavia, ressaltamos que o ínfimo alcance da proposta, em termos de amostra, reflete sua limitação e é preciso que mais estudantes tenham acesso ao jogo para tecermos melhores considerações.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão objetivou analisar a equidade das oportunidades de participação e de tomada de decisão nas aulas de EF à luz da categoria gênero. Para tanto, a pesquisa recorreu ao processo histórico que envolve esse componente curricular, e que afeta muitas práticas pedagógicas em escolas públicas e privadas pelo Brasil, ou seja, a forte influência dos esportes enquanto modelo hegemônico nas aulas e aos conhecimentos oriundos do conceito de coeducação, a fim de responder a seguinte indagação: “As oportunidades de participação e de tomada de decisão durante as aulas de EF são equitativas quando analisadas à luz da categoria gênero, considerando as possíveis desigualdades e assimetrias nas relações entre estudantes?”. Assumi como hipótese de estudo que essas oportunidades e tomada de decisão não são equitativas sob a perspectiva de gênero, visto que há desigualdades e assimetrias influenciadas por normas e estereótipos de gênero socialmente construídos.

A articulação ocorrida entre os instrumentos de coleta de dados (questionário semiestruturado, diário de campo e grupo de discussão) com a metodologia escolhida para a realização da análise dos dados (ATD) permitiu a verificação dos fatores circulantes nas aulas que afetam as interações e as oportunidades dos/as estudantes, indicando necessidade de intervenção docente contínua. Essa abordagem evidenciou lacunas no contexto das aulas que foram preenchidas por reflexões críticas e premissas da coeducação, entre outras ações.

A hipótese formulada foi parcialmente confirmada. Já os resultados obtidos sugerem que a pergunta de pesquisa não foi plenamente respondida, mas possibilitaram observar que fatores como desigualdade, competitividade, conflito, mediação pedagógica e regras atravessaram a pesquisa com bastante intensidade, o que indica relação com tentativas de observação de ações equitativas nas aulas de EF. O jogo pique bandeiricano, desenvolvido e apresentado para a turma 501, contribuiu para reflexões pedagógicas sobre questões de gênero nas aulas de EF, mantendo vivo e desvelado o debate sobre uma temática com repertórios histórico, social e cultural que impactam a convivência humana, seja no espaço escolar ou em qualquer outro espaço social. Contudo, essas reflexões ocorreram em momentos muito pontuais como na formação dos grupos, na vivência do jogo com ausência das regras equitativas, nos comentários sobre respostas dadas a perguntas do questionário e em pequenos conflitos ocorridos ao longo das experimentações oriundas das situações didáticas promovidas.

A proposta coeducativa em formato de jogo afetou positivamente a forma como os/as estudantes se portaram durante o percurso investigativo. Ações individuais ou de um pequeno grupo foram substituídas por ações coletivas e solidárias. Esse olhar mais ampliado para a importância do pertencimento ao processo educativo foi ofuscado em alguns momentos pela tentativa de resgate de ações que não contemplavam integralmente o grupo. Os diálogos promovidos em forma de reflexão crítica ao final de cada encontro favoreceram falas que reconheceram erros cometidos pelos/as estudantes e proposições que melhoraram a convivência do grupo.

Os objetivos aventados pela pesquisa foram parcialmente alcançados durante o percurso investigativo. A resistência apresentada por parte dos/as estudantes no início deu lugar ao engajamento paulatino e aos sentimentos de motivação e de euforia logo em seguida. As situações didáticas vivenciadas antes da aplicação do jogo assumiram importante papel na compreensão das premissas coeducativas que compuseram a experiência. As reflexões sobre as questões relacionais entre meninos/homens e meninas/mulheres, ainda que pontuais, extrapolaram o contexto das aulas de EF, chegando aos ambientes de trabalho, redutos familiares e mundos esportivo e político. As céleres decisões coletivas diante de situações não previstas no jogo foi um ponto alto, demonstrando a importância de os/as estudantes se sentirem parte de qualquer ambiente de aprendizagem.

A visibilização da coeducação enquanto ferramenta pedagógica foi possível, principalmente, ao se debater o sentido de pertencimento ativo à proposta do jogo pique bandeiricano. Durante o processo educativo da pesquisa, a ideia prévia trazida pelas meninas de que a relação entre elas e os meninos era cercada de conflitos não se confirmou e, conseqüentemente, não impactou a dinâmica dos encontros. Embora reduzidas, as propostas coeducativas que a pesquisa mapeou serviram para ampliar a compreensão sobre a temática, uma vez que não se restringiram a operacionalização de jogos e esportes.

A pesquisa apresenta contribuições no campo educacional como um todo. No campo teórico, se debruça sobre duas temáticas muito vivas e que possuem uma carga social e histórica fértil para intervenções docentes, ainda que a temática da coeducação possa ser considerada mais recente. No campo pedagógico, apresenta a coeducação como uma ferramenta pedagógica capaz de atuar na instalação e propagação da equidade, ou seja, na promoção de adaptações nas oportunidades de forma que elas se tornem justas. As regras da concomitância e da alternância assumiram um papel singular na pesquisa, mais especificamente no jogo. Outras práticas de cunho coeducativo foram apresentadas nesse trabalho servindo de exemplos de compreensão

das premissas da coeducação no âmbito da EF. Já no campo acadêmico, serve de inspiração para que outros/as docentes realizem pesquisas com a temática da coeducação na EFE, uma vez que foi percebida, nas buscas feitas em bases acadêmicas (Google Acadêmico e Portal de Periódicos Capes), uma carência de produções se comparadas à temática de gênero na EFE.

O produto educacional desenvolvido – “Pique Bandeiricano: o jogo coeducativo como ferramenta pedagógica nas aulas de Educação Física” – destaca-se por ser constituído por elementos de duas práticas corporais que possuem penetração distinta no universo das aulas de EF: um jogo popular (pique bandeira) e um esporte não convencional (futebol americano). O material, compreendido como um guia didático, revela a origem e o histórico do jogo, além de detalhar minuciosamente sua operacionalização, contemplando possibilidades de adaptação para que a replicação do jogo ocorra em distintas realidades escolares e até em espaços informais. Embora a pesquisa tenha sido realizada com uma turma de quinto ano, acredita-se que outros anos de escolaridade também possam se beneficiar da proposta, ressaltando a Educação Infantil e primeiro, segundo e terceiros anos do Ensino fundamental, que precisariam de adaptações não apresentadas no material. Salienta-se que a apropriação da proposta sem a devida valorização e problematização dos motivos que a sustentam incorre em covardia pedagógica, já que ficaria o “jogar por jogar”.

Por outro lado, o produto educacional apresenta algumas limitações que são importantes destacar. A primeira delas é que sua aplicação em uma amostra pequena mitiga consideravelmente as considerações positivas atribuídas ao jogo pique bandeiricano. É preciso que o alcance da proposta pedagógica seja ampliado e, preferencialmente, não se restrinja ao ano de escolaridade contemplado pela pesquisa. A segunda reside na não compreensão efetiva da proposta, por parte do/a docente ou de pessoa interessada, pela simples leitura do material elaborado. Há uma necessidade premente de complementação desse material através de gravação de vídeos sobre o jogo e posterior disponibilização, via link e/ou QR Code, para o público interessado. Por último, o simples cumprimento de regras pode sobrepujar a reflexão sobre o direito de participação do outro.

No caminho das considerações apresentadas, importa destacar que qualquer proposta coeducativa exige intervenções contínuas e críticas por parte dos/as docentes. Todavia, a existência de professores/as que não se sentem preparados/as para tratar pedagogicamente questões de gênero que atravessam a EFE, ou até mesmo naturalizam o que deveria ser problematizado, pode perpetuar preconceitos, exclusões e desrespeito. Daí a necessidade

imperativa de criação, fortalecimento, visibilização e expansão de cursos de formação geral e continuada que abordem questões de gênero na EF, na escola e na sociedade como um todo.

Destarte, os resultados sugeridos por essa pesquisa ressaltam a aplicabilidade, a significância e a viabilidade da proposta, corroborando seu potencial para abarcar a compreensão e disseminação da coeducação no meio escolar. Observou-se a valorização do trabalho coletivo, sobretudo na relação intergênero, e a ressignificação do sentido de jogar, o que gerou um ambiente de aprendizagem equitativo e prazeroso. Espera-se, por conseguinte, que este estudo auxilie as discussões sobre a coeducação na EFE e sirva de inspiração para que novas práticas coeducativas emergjam dos diferentes locais de produção do conhecimento. Por fim, apontamos como possíveis desdobramentos da pesquisa a expansão da proposta pedagógica através de cursos de formação continuada, oficinas pedagógicas, editais de iniciação científica e acompanhamento de docentes na aplicação do jogo via curso de doutorado.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Juliana Jungs de. **Explorando boas práticas na Educação Física escolar**. 2025. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento e Reabilitação) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2025.

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”?. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 491-501, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/p8cj4Xpntfdhx4ncS8ZLJwj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 de abr. de 2026.

ARAÚJO, Jennifer Nayane Gomes Soares de. *et. al.* “Você não deveria usar short curto porque você tem um corpo muito sedutor”: masculinidade e assédio no espaço escolar. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 1958–1977, 2025. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/19998>. Acesso em: 06 de jan. de 2026.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AUAD, Daniela. **Educar Meninos e Meninas: relações de gênero na escola**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2022.

BARROS, Layanne Oliveira. Educação física escolar: um estudo de caso sobre as práticas corporais de meninas e meninos nas aulas de educação física em escolas da rede estadual de Aracaju. *In: Congresso Internacional de Atividade Física, Nutrição e Saúde*, 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/CIAFIS/article/view/3100>. Acesso em: 11 de abr. de 2026.

BILGE, Sirma. Panoramas recentes do feminismo na interseccionalidade. **Escritas do Tempo**, Marabá, v. 2, n. 6, p. 238-256, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1525/581>. Acesso em: 19 de ago. de 2025.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRACHT, Valter. **A educação física escolar como prática pedagógica**. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

BRAGA, Rafael da Silva. *et. al.* Dispositivo analítico para a elaboração de processos e produtos educacionais a partir da interlocução entre a pesquisa e a prática profissional. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 9, e2560, 2023. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2560>. Acesso em: 10 de fev. de 2026.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, p. 329-376, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cpa/a/B33FqnvYyTPDGwK8SxCPmhy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 de mai. De 2025.

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

Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal.pdf). Acesso em: 15 de set. de 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 de set. de 2024.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, Aline Paixão Miranda. Espaço de meninos: reflexões sobre a construção das masculinidades por adolescentes de uma escola pública do município do Rio de Janeiro. **Revista Crítica Histórica**, v. 11, n. 22, p. 153-169, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/criticahistorica/article/view/11195>. Acesso em: 10 de out. 2025.

CARVALHO, Rosa Malena. Caracterizando a educação física e organizando o escolar pela cultura corporal. In: **XX CONBRACE/VII CONICE**, 2017, Goiânia. XX CONBRACE/VII CONICE. Goiânia: CBCE, 2017. p. 1191-1195. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/viewFile/8976/5445>. Acesso em: 15 de set. de 2024.

CARVALHO, Marília Pinto de; SENKEVICS, Adriano Souza; LOGES, Thaís Alves. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 717-734, jul./set. 2014. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/86271/88933?utm.com>. Acesso em: 17 de mai. de 2025.

CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes. Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos. In: **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L.(org.). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008, p. 09-16. Disponível em: [https://naueditora.com.br/ebook\\_gratuito/pesquisa-intervencao-na-infancia-e-juventude/?utm.com](https://naueditora.com.br/ebook_gratuito/pesquisa-intervencao-na-infancia-e-juventude/?utm.com). Acesso em: 11 de jun. de 2025.

CASTRO, Lucia Rabello de. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L.(org.). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008, p. 21-43. Disponível em: [https://naueditora.com.br/ebook\\_gratuito/pesquisa-intervencao-na-infancia-e-juventude/?utm.com](https://naueditora.com.br/ebook_gratuito/pesquisa-intervencao-na-infancia-e-juventude/?utm.com). Acesso em: 11 de jun. de 2025.

COLÉGIO PEDRO II. Departamento de Educação Física. In: COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico Institucional Colégio Pedro II**. p. 234-260. 2018. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20NOVO.pdf>. Acesso em: 15 de jun. 2025.

CONNELL, Raewyn. **Masculinidades**. Tradução de Felipe Bruno Martins Fernandes. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

CONNELL, Raewyn; MESSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/381/38126283020.pdf?utm.com>. Acesso em: 04 de ago. de 2025.

CORSINO, Luciano; AUAD, Daniela. **O professor diante das relações de gênero na Educação Física escolar**. Cortez, São Paulo, 2012.

COSTA, Marco Antônio Faria da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. **Projeto de Pesquisa: entenda e faça**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

COSTA, Maria Regina Ferreira; SILVA, Rogério Goulart da. A Educação Física e a Co-Educação: Igualdade ou Diferença? **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 43-54, jan. 2002. Disponível em: <https://ce.v.org.br/biblioteca/a-educacao-fisica-e-co-educacao-igualdade-diferenca/>. Acesso em: 10 de mai. de 2025.

CRUZ, Marlon Messias Santana; PALMEIRA, Fernanda Caroline Cerqueira. Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.1 p.116-131, jan./mar. 2009 Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1470/2224>. Acesso em: 11 dez. 2025.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEVIDE, Fabiano Pries; ROCHA, Cristina Maria da; MOREIRA, Izabela dos Santos. Coeducação e Educação Física escolar: uma ferramenta para abordar as relações de gênero nas práticas corporais. **Cadernos de Formação RBCE**. Campinas, v. 11, n. 2, p. 48-60, 2020. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2420>. Acesso em: 10 jun. 2025.

DEVIDE, Fabiano Pries. **Coeducação e Educação Física Escolar: reflexões introdutórias e sistematização de atividades**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

DEVIDE, Fabiano Pries. *et. al.* Estudos de gênero na Educação Física brasileira. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 93-103, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/vdH5QcysDZcqrTk4hNZsqYJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 de out. de 2025.

FONSECA, Michele Pereira de Souza; RAMOS, Maitê Mello Russo. Inclusão em movimento: discutindo a diversidade nas aulas de educação física escolar. *In*: PONTES JUNIOR, J. A. de F. (Org.). **Conhecimentos do professor de educação física escolar**. Fortaleza, CE: EdUECE, 2017, p.184-208. Disponível em: <http://www.uece.br/eduece/dmdocuments/Conhecimentos%20do%20professor%20de%20Educacao%20Fisica%20escolar.pdf>. Acesso em 15 de set. de 2024.

FORTUNATO, Ivan; PORTO, Maria do Rosário Silveira. Gênero e formação docente: Uma revisão (as) sistemática da literatura. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e022021, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/17486>. Acesso em: 1 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Juan. Leal. **O Corfebol e a equidade entre os gêneros na escola**. 2022. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GEREZ, Alessandra Galve; WENETZ, Ileana. Registros de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física no ensino fundamental. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, 2022. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/af01/2a798c167096375d3508a11162df139b6832.pdf>. Acesso em: 02 de jun. de 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOELLNER, Silvana. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de formação RBCE**. Campinas. Vol. 1, n. 2 (mar. 2010), p. 71-83 Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/105085>. Acesso em: 15 dez. 2025.

GOELLNER, Silvana. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, Brasil, v. 19, n. 2, p. 143–151, 2005. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rbefe/article/view/16590>. Acesso em: 15 dez. 2025.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Gênero, corpo e educação: notas para problematizar práticas pedagógicas. In: Dagmar Meyer; SOARES, Rosângela (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 35-54. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/87483/000545086.pdf?sequence=1&isAllowed>. Acesso em: 11 de abr. de 2026.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na Revista Educação Physica**. Ijuí: Unijuí, 2003.

GUIMARÃES, Eduardo Barbosa de Menezes. *et. al.* Projetos pedagógicos de curso em análise: gênero e sexualidade na formação docente. **Educação em revista**, 39, e41675, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4MSKk9KvhFjccY4XxDPw6bK>. Acesso em: 1 dez. 2024.

HALL, Stuart. **Estudos Culturais: Ideias e debates**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENNING, Carlos Eduardo. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Revista Mediações**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 97-128, 2015. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/22900>. Acesso em: 23 de mai. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estatísticas de Gênero, 2021**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero.html>. Acesso em: 05 de jun. de 2025.

JESUS, Mauro Louzada de; DEVIDE, Fabiano Pries. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 123–140, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/movimento/article/view/2912>. Acesso em: 09 de mai. de 2025.

SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço da; BRITO, Leandro Teófilo de. Masculinidades performativas no contexto escolar: entre regulações, tensões e subversões. **Áskesis**, v. 7, n. 1, p. 26-38, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/view/308>. Acesso em: 15 de dez. de 2025.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LONGARY, Douglas Araújo; RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Fernanda Feltrin da. “Eu não suporto isso: Mulher com mulher e homem com homem”: Analisando as narrativas de adolescentes sobre homofobia. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 252-280, jan./jun., 2011. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download.php?direct=1&ext=pdf&noattach=true&ref=43903&utm.com>. Acesso em: 15 de dez. de 2025.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, Escola e Identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre. V. 25, n. 2, p. 59-76, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833>. Acesso em: 20 de mai. de 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre. V. 20, n. 2, p. 101-132, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 20 mai. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACHADO, Gabriella Eldereti; NARVAES, Andréa Becker; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes. de. Políticas de Formação Docente e as Questões de Gênero e Sexualidade. **Communitas**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 218–239, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4798>. Acesso em: 30 jan. 2025.

MARIANO, Marina.; ALTMANN, Helena. Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas? **Cadernos Pagu**, n. 46, p. 411–438, jan. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8645916>. Acesso em: 02 de jun. de 2025.

MENDONÇA, Andréa Pereira. et. al.. O que contém e o que está contido em um processo/produto educacional? **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 8, e2022003, 2022. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2114>. Acesso em: 28 de nov. de 2025.

- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MONTEIRO, Marcos Vinícius Pereira. **Educação Física Escolar e Significados de gênero: uma pesquisa em uma escola estadual da cidade de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) – Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.
- MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- NEIRA, Marcos Garcia. “Se você não entende, não vê”: a Educação Física cada vez mais presente nas escolas. *In*: SILVEIRA, S. R. et al. (Orgs.). **90 anos da Educação Física Escolar da Escola de Educação Física e Esporte**. São Paulo: EEFUEUSP, 2024. p. 41-54.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. **Educação Física escolar**, p. 25-43, 2020. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/neira\\_nunes\\_01.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/neira_nunes_01.pdf). Acesso em: 15 de jun. 2025.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Praticando estudos culturais na educação física**. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2009.
- NEIRA, Marcos Garcia. Em defesa do jogo como conteúdo cultural do currículo da Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2009. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1719>. Acesso em: 15 jun. 2025.
- NUNES, Mário Luiz Ferrari; RUBIO, Katia. O(s) Currículo (s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, p. 55-77, jul/dez 2008. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001723469>. Acesso em 05 de mar. de 2024.
- OLIVEIRA, Rogério Cruz de; DAÓLIO, Jocimar. Na “periferia” da quadra: Educação Física, cultura e sociabilidade na escola. **Pró-posições**, v.25; n.2 (74); p.237-254, mai. /ago., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/13.pdf>. Acesso em 15 de set. de 2024.
- PARAÍSO, Marluce Alves. Currículo, gênero e sexualidade: problematizações contemporâneas. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 133-152. Disponível em: <https://educarparaomundo.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/07/moreira-candau-multiculturalismo-diferenc3a7as-culturais-e-https://educarparaomundo.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/07/moreira-candau-multiculturalismo-diferenc3a7as-culturais-e-prc3a1ticas-pedagc3b3gicas.pdfrc3a1ticas-pedagc3b3gicas.pdf>. Acesso em: 11 de abr. de 2026.
- PIEDRA, Joaquin. Propuestas coeducativas para la docência em Educación Física em primaria e secundaria. *In*: PIEDRA, Joaquim (ed.). **Coeducación Física: Aportaciones para una nueva cultura de género**. Editorial Académica Española, 2014, p. 287-307. Disponível em:

<https://scholar.google.com/citations?user=MQace40AAAAJ&hl=en>. Acesso em: 15 de dez. de 2025.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação e Sociedade**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: [https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14530/2/IDEOLOGIA\\_DE\\_GENERO\\_U\\_MA\\_FALACIA\\_CONSTRUIDA\\_SOBRE\\_OS\\_PLANOS\\_DE\\_EDUCACAO\\_BRASILEIRO\\_S.pdf](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14530/2/IDEOLOGIA_DE_GENERO_U_MA_FALACIA_CONSTRUIDA_SOBRE_OS_PLANOS_DE_EDUCACAO_BRASILEIRO_S.pdf). Acesso em: 11 de abr. de 2026.

SANTOS, Ana Paula da Silva.; BRITO, Leandro Teófilo de. Diálogos com as masculinidades por meio da perspectiva intercultural e da coeducação na educação física escolar. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 29, p. e-74987, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/74987>. Acesso em: 11 dez. 2025.

SARAIVA, Maria do Carmo. **Coeducação física e esportes: quando a diferença é mito**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

SCHULTZ, Victor Brandão. Meninos de saia no Colégio Pedro II: trajetórias textuais de um documento institucional. **Revista RILA – Revista Interdisciplinar de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rila/article/view/27271>. Acesso em: 06 de jan. de 2026.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre. V. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 20 mai. 2025.

SOARES, Carmen Lúcia. *et al.* **Metodologia de ensino de educação física**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

UCHOGA, Liana 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**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 163-170, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/rdqF38mftSTqS7tCLrFLBMQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2025.

VALADARES, Ana Oliveira; LIMA, Tatiana Polliana Pinto de. Gênero e Sexualidade na Formação de Professores de Educação Física: um estudo bibliográfico (1997-2021). **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 1, p. 1-24, e-rte331202458, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/69650>. Acesso em: 03 de jun. de 2025.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7c6QvcWJc6pX6xwgxYVLFKv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 de out. de 2025.

ZAMAI-FRANCISCO, Sabrina Elaysa *et al.* A (des)igualdade de gênero na escola: políticas públicas e o papel docente. **Imagens da Educação**, v. 12, n. 4, 2022. Disponível em:

file:///C:/Users/alial/Downloads/60526-Texto%20do%20artigo-751375259787-1-10-20221130.pdf. Acesso em: 11 de abr. de 2026.

ZAVATTO JUNIOR, Pedro; VASCONCELOS, Valéria. Relações de gênero na educação física escolar: contribuições da educação popular. **Motricidades**, v. 6, n. 2, p. 102-114, 2022. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2022-v6-n2-p102-114>. Acesso em: 11 de abr. de 2026.



