



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL  
BRASÍLIA - DISTRITO FEDERAL

JOÃO PAULO MARQUES DE FREITAS

**Gênero na Educação Física Escolar a partir  
das Representações Sociais de Estudantes do  
Ensino Fundamental**

BRASÍLIA - DF  
2024



Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional –  
ProEF

Marques de Freitas, João Paulo

Gênero na Educação Física Escolar a partir das representações sociais de estudantes do ensino fundamental / João Paulo Marques de Freitas. – Unb (Brasília)  
185 p.

Orientador(a): Alexandre Luiz Gonçalves Rezende

Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade de Brasília, (Brasília), 2024.

1. Gênero. 2. Educação Física Escolar. 3 . Representações Sociais. 4. Pedagogia Histórico-crítica. 5. Intervenção Educacional. I. Rezende, Alexandre Luiz Gonçalves. II. Doutor.

# **Gênero na Educação Física Escolar a partir das Representações Sociais de Estudantes do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da [Nome da IES Associada], como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Alexandre Rezende

Data da defesa: 25/06/2024

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Dr. Alexandre Luiz Gonçalves Rezende**  
Faculdade de Educação Física - FEF/UnB

---

**Membro Interno: Dr. Jonatas Maia da Costa**  
Membro interno  
Faculdade de Educação Física - FEF/UnB

---

**Membro Externo: Dr. Simão Francisco de Miranda**  
Secretária de Educação do Distrito Federal - SEEDF

**Local: Universidade de Brasília  
UnB – câmpus de Brasília**

Dedico este projeto de mestrado ao meu querido pai, Antônio Oliveira de Freitas, que partiu de forma precoce devido à COVID-19 em 2021. Você foi muito mais do que um pai para mim; você foi meu maior apoiador e fonte de inspiração ao longo dos anos. Mesmo não tendo completado a 6ª série, você sempre compreendeu o valor inestimável da educação e fez questão de transmitir essa sabedoria para mim.

Suas palavras encorajadoras e seu constante incentivo foram fundamentais para que eu persistisse nos estudos, mesmo diante dos desafios. Você me ensinou a importância da honestidade e da integridade, e esses valores têm sido guias em minha jornada acadêmica.

Embora você não esteja fisicamente presente para testemunhar a conclusão deste projeto, tenho certeza de que você estaria imensamente orgulhoso de minhas conquistas. Dedico este trabalho a você, meu amado pai, como uma forma de honrar sua memória e agradecer por todo amor, apoio e sabedoria que você compartilhou comigo.

Que sua alma descanse em paz e que sua lembrança continue a me inspirar e guiar em cada passo do caminho. Este projeto é dedicado a você, meu pai, com todo meu amor e gratidão.

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas e instituições que foram fundamentais para o desenvolvimento e conclusão deste projeto de mestrado:

À Escola Centro Educacional 02 do Riacho Fundo I (CED02 do RF1), onde me senti e ainda me sinto em casa. Agradeço a todos os funcionários, professores e alunos(as) por tornarem esse ambiente acolhedor e propício ao aprendizado. Foi nesse ambiente que pude vivenciar e observar as representações sociais de gênero que foram objeto deste estudo.

Ao Diretor Silvio e à Vice-Diretora Fernanda, pelo apoio constante, pela confiança depositada em meu trabalho e pelo incentivo ao desenvolvimento da pesquisa. Agradeço por acreditarem na importância da educação e por proporcionarem um espaço de diálogo e colaboração.

Aos colegas professores do CED 02 do RF1 e do Programa de Mestrado de Educação Física em Rede Nacional (ProEF), que compartilharam suas experiências e conhecimentos ao longo desta jornada. Agradeço pelas trocas de ideias, discussões e contribuições, que foram essenciais para o enriquecimento deste projeto.

Ao meu orientador, Alexandre Rezende, pela sua orientação dedicada e valiosa. Agradeço por sua disponibilidade, paciência e pelo compartilhamento de conhecimentos que foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos(As) meus(minhas) alunos(as), que participaram e contribuíram com este estudo. Agradeço por sua participação e interesse, pois foram vocês que tornaram possível a análise das representações sociais de gênero antes e depois da intervenção pedagógica. Espero que esse estudo tenha contribuído de alguma forma para a melhoria de suas experiências escolares.

Ao meu companheiro, Kennedy, que esteve ao meu lado durante todo o processo, oferecendo apoio, encorajamento e compreensão. Agradeço por sua

presença constante, por compartilhar das alegrias e desafios desta jornada acadêmica. Seu amor e apoio foram fundamentais para minha motivação e sucesso neste projeto.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF. Agradeço pela oportunidade de participar deste programa, que ampliou minha visão e possibilidades na área da Educação Física Escolar (EDFE).

A todos os mencionados e a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para o sucesso deste projeto, expressei minha profunda gratidão. Vocês foram peças fundamentais neste caminho, e sem o apoio e colaboração de vocês, essa conquista não seria possível. Muito obrigado!

FREITAS, João Paulo Marques de. **Gênero na Educação Física Escolar a partir das Representações Sociais de Estudantes do Ensino Fundamental**. Orientador: Alexandre Rezende. 2024. 185 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

## RESUMO

O presente estudo investiga as representações sociais de gênero na Educação Física escolar a partir das percepções de estudantes do ensino fundamental. O objetivo principal é analisar a mediação docente fundamentada na Didática da Pedagogia Histórico-Crítica para suscitar as representações sociais de gênero e esporte condizentes com as diretrizes educacionais de respeito à diversidade. Utilizando uma abordagem qualitativa, a pesquisa foi conduzida no Centro Educacional 02 do Riacho Fundo I, envolvendo 42 alunos(as). A metodologia incluiu a aplicação de questionários de associação livre, análise de dados demográficos e implementação de uma intervenção educacional baseada na didática da pedagogia histórico-crítica, estruturada em cinco etapas: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final. Os resultados mostraram que a intervenção pedagógica promoveu mudanças significativas nas percepções dos(as) alunos(as) sobre gênero e esporte, destacando a importância de uma abordagem crítica e reflexiva no ensino da Educação Física. Conclui-se que a mediação docente, quando orientada pela didática da pedagogia histórico-crítica, pode contribuir para a desconstrução de estereótipos de gênero e para a promoção da igualdade de oportunidades no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Gênero. Educação Física Escolar. Representações Sociais. Pedagogia Histórico-Crítica. Intervenção Educacional.

FREITAS, João Paulo Marques de. **Gênero na Educação Física Escolar a partir das Representações Sociais de Estudantes do Ensino Fundamental.** Orientador: Alexandre Rezende. 2024. 185 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

## **ABSTRACT**

The present study investigates the social representations of gender in school Physical Education from the perceptions of elementary school students. The main objective is to analyze teacher mediation based on the Didactics of Historical-Critical Pedagogy to evoke social representations of gender and sports consistent with educational guidelines for respect for diversity. Using a qualitative approach, the research was conducted at Centro Educacional 02 do Riacho Fundo I, involving 42 students. The methodology included the application of free association questionnaires, analysis of demographic data, and the implementation of an educational intervention based on the didactics of historical-critical pedagogy, structured in five stages: Initial Social Practice, Problematization, Instrumentalization, Catharsis, and Final Social Practice. The results showed that the pedagogical intervention promoted significant changes in students' perceptions of gender and sports, highlighting the importance of a critical and reflective approach in teaching Physical Education. It is concluded that teacher mediation, when guided by the didactics of historical-critical pedagogy, can contribute to the deconstruction of gender stereotypes and the promotion of equal opportunities in the school context.

**Keywords: Gender. School Physical Education. Social Representations. Historical-Critical Pedagogy. Educational Intervention.**

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Fachada do muro da escola .....	28
Figura 2. Localização da escola .....	29
Figura 3. Sala de aula sem porta .....	30
Figura 4. Quadra Poliesportiva .....	30
Figura 5. Diagrama da interação recíproca entre as etapas de organização do ensino na Didática da PHC .....	35
Figura 6. Apresentação do Filme “A Guerra dos Sexos” .....	79
Figura 7. As cinco Estações .....	88
Figura 8. Jogos de Futsal e Queimada .....	91
Figura 9. Jogos de Basquetebol, voleibol e corda/bambolês .....	92
Figura 10. Cartões e adereços .....	101
Figura 11. Encenações .....	102
Figura 12. Cartões de Estereótipos e bambolês do pique-gênero .....	108
Figura 13. Apresentações dos trabalhos .....	113
Figura 14. Roda de conversa final .....	119

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Sexo dos participantes .....	30
Tabela 2. Idade dos participantes .....	31
Tabela 3. Religião dos participantes .....	31
Tabela 4. Frequência na religião .....	32
Tabela 5. Discriminação por gênero .....	33

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Atividades da unidade de intervenção educativa.....	37
Quadro 2. Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação social .....	48
Quadro 3. Descrição e organização dos componentes da representação social .....	57
Quadro 4. Estrutura da Representação Social da Questão "O Que é Ser Homem?" pelos Participantes antes da intervenção educativa .....	59
Quadro 5. Estrutura da Representação Social da Questão "O Que é Ser Homem?" na Perspectiva dos Homens Participantes antes da intervenção educativa .....	60
Quadro 6. Estrutura da Representação Social da Questão "O Que é Ser Homem?" na Perspectiva das Mulheres Participantes antes da intervenção educativa .....	60
Quadro 7. Estrutura da Representação Social da Questão "O Que é Ser Mulher?" pelos Participantes antes da intervenção educativa .....	61
Quadro 8. Estrutura da Representação Social da Questão "O Que é Ser Mulher?" na Perspectiva dos Homens Participantes antes da intervenção educativa .....	62
Quadro 9. Estrutura da Representação Social da Questão "O Que é Ser Mulher?" na Perspectiva das Mulheres Participantes antes da intervenção educativa .....	63
Quadro 10. Estrutura da Representação Social da questão "Esporte Mais Adequado para Homem" pelos Participantes antes da intervenção educativa .....	64
Quadro 11. Estrutura da Representação Social da questão "Esporte Mais Adequado para Mulher" pelos Participantes antes da intervenção educativa .....	65
Quadro 12. Estrutura da Representação Social da Questão o que você entende pela Expressão "Esporte para Homens" pelos Participantes antes da intervenção educativa .....	65

Quadro 13. Estrutura da Representação Social da Questão o que você entende pela Expressão "Esporte para Homens" na Perspectiva dos Homens Participantes antes da intervenção educativa .....	67
Quadro 14. Estrutura da Representação Social da Questão o que você entende pela Expressão "Esporte para Homens" na Perspectiva das Mulheres Participantes antes da intervenção educativa .....	67
Quadro 15. Estrutura da Representação Social da Questão o que você entende pela Expressão "Esporte para Mulheres" pelos Participantes antes da intervenção educativa .....	68
Quadro 16. Estrutura da Representação Social da Questão o que você entende pela Expressão "Esporte para Mulheres" na Perspectiva dos Homens Participantes antes da intervenção educativa .....	69
Quadro 17. Estrutura da Representação Social da Questão o que você entende pela Expressão "Esporte para Mulheres" na Perspectiva das Mulheres Participantes antes da intervenção educativa .....	70
Quadro 18. Conexões entre Percepções dos(as) Estudantes nos QLA e Atividades da Intervenção educativa .....	71
Quadro 19. Apresentação dos conteúdos .....	74
Quadro 20. Questões Problematicadoras .....	75
Quadro 21. Dimensões do conhecimento .....	76
Quadro 22. Cenários Hipotéticos - Explorando Desafios de Gênero na Vida de Estudantes .....	99
Quadro 23. Explorando Estereótipos de Gênero: 40 Cenários para Reflexão .....	106
Quadro 24. Temas para cada um dos 4 grupos de discussão do Trabalho Final .....	112
Quadro 25. Intenções das(os) alunas(os) e compromisso de ação .....	118
Quadro 26. Análise Comparativa das Percepções dos(as) Estudantes sobre "O que é ser homem?" .....	119
Quadro 27. Análise Comparativa das Percepções dos Alunos sobre "O que é ser homem?" .....	120
Quadro 28. Análise Comparativa das Percepções das Alunas sobre "O que é ser homem?" .....	120

Quadro 29. Análise Comparativa das Percepções Gerais sobre “O que é ser mulher?” .....	122
Quadro 30. Análise Comparativa das Percepções dos Alunos sobre “O que é ser mulher?” .....	123
Quadro 31. Análise Comparativa das Percepções das Alunas sobre “O que é ser mulher?” .....	123
Quadro 32. Análise Comparativa das Percepções sobre Esportes Adequados para Homens .....	125
Quadro 33. Análise Comparativa das Percepções sobre Esportes Adequados para Mulheres .....	125
Quadro 34. Análise Comparativa das Percepções sobre a expressão "Esporte para Homens" .....	127
Quadro 35. Análise Comparativa das Percepções dos Meninos sobre a expressão "Esporte para Homens" .....	127
Quadro 36. Análise Comparativa das Percepções das Meninas sobre a expressão "Esporte para Homens" .....	128
Quadro 37. Análise Comparativa das Percepções sobre a expressão "Esporte para Mulheres" .....	130
Quadro 38. Análise Comparativa das Percepções dos Meninos sobre a expressão "Esporte para Mulheres" .....	130
Quadro 39. Análise Comparativa das Percepções das Meninas sobre a expressão "Esporte para Mulheres" .....	131

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>SIGLA</b>	<b>Significado</b>
RS	Representações Sociais
TNC	Teoria do Núcleo Central
PHC	Pedagogia Histórico-crítico
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
PEF	Professor de Educação Física
UNB	Universidade de Brasília
PP	Pesquisa Pedagógica
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UDIP	Unidade de Intervenção Pedagógica
IE	Intervenção Educacional
QLA	Questionário de Livre Associação
DPHC	Didática da Pedagogia Histórico-crítica
ADE	Área de Desenvolvimento Econômico

<b>ABREVIATURA</b>	<b>Nome por extenso</b>
Obs.	Observação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>18</b>
1.1 Objetivo	23
1.1.1 Objetivos específicos	23
1.2 Problema	24
1.3 Justificativa	24
1.4 Produto educacional	25
<b>2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b>	<b>26</b>
2.1 Pesquisa pedagógica	26
2.2 Contexto Institucional da pesquisa	27
2.2.1 Participantes	30
2.3 Aspectos éticos	33
2.4 Trajetória metodológica	34
2.5 Intervenção Educacional (IE)	37
2.5.1 Construção da Intervenção Educacional (IE)	37
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>40</b>
3.1 Pedagogia histórico-crítica	40
3.2 Teoria do núcleo central	46
3.3 Gênero	48
3.3.1 Desafios e transformações: a evolução do gênero na educação física brasileira	51
3.3.2 Em direção à equidade: a luta persistente das mulheres por direitos iguais no Brasil	54
<b>4 INTERVENÇÃO EDUCACIONAL</b>	<b>56</b>
4.1 Prática Social Inicial - diálogos iniciais: explorando percepções de gênero e esporte	56
4.2 Problematização e reflexão: um esforço conjunto	74
4.3 Instrumentalização: os instrumentos da transformação Social	78

4.3.1 Cinema e Diálogo: explorando gênero através do filme “A Guerra dos Sexos“	78
4.3.2 Igualdade de gênero em jogo: reflexões e diálogos	86
4.3.3 As Cinco Estações: o jogo e o esporte para a igualdade de gênero	88
4.3.4 Gênero em perspectiva: conceitos, questões e diálogos	94
4.3.5 Teatro das Emoções: uma abordagem lúdica ao gênero	99
4.3.6 Pique-bandeira dos estereótipos: um caminho para a conscientização de gênero	106
4.4 Catarse - expressão e transformação do conhecimento	111
4.5 Educação libertadora: a prática social final na construção da igualdade de gênero	117
<b>5 REFLEXÕES E DESAFIOS: AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO EDUCACIONAL</b>	<b>135</b>
<b>6 LIMITAÇÕES DO ESTUDO</b>	<b>140</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>142</b>
7.1 Reflexão Pessoal	143
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>144</b>
<b>9 APÊNDICES</b>	<b>151</b>
APÊNDICE A – Questionários de Livre Associação (QLA)	151
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	154
APÊNDICE C - INTERVENÇÃO EDUCACIONAL - Planejamento	156
<b>10 ANEXOS</b>	<b>173</b>
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	173
ANEXO B – MEMORANDO ACEITE INSTITUCIONAL	176
ANEXO C - RESULTADOS DA REAPLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS (QUADROS)	177
ANEXO D - QUADROS DE SUBSTITUIÇÕES SEMÂNTICAS	183

## 1 INTRODUÇÃO

As representações sociais (RS) são conceituadas por Moscovici (2003) como construções sociais que resultam da interação entre os indivíduos em um determinado contexto, sendo um produto das interações sociais, da cultura e do conhecimento compartilhado pelos membros desse grupo social. De acordo com a teoria das representações sociais, elas são elaboradas e compartilhadas pelos indivíduos com o objetivo de atribuir sentido ao mundo e orientar suas ações (MOSCOVICI, 2003).

De acordo com Alves-Mazzotti (1994), as representações sociais são importantes no contexto educacional, uma vez que os professores e alunos constroem suas próprias representações sobre os processos educacionais, influenciando assim suas práticas pedagógicas e o próprio processo de aprendizagem. A autora destaca a relação entre as representações sociais e as práticas pedagógicas, apontando para a necessidade de se compreender as representações dos professores e dos alunos para poder adequar as práticas pedagógicas ao contexto sociocultural em que estão inseridas. Portanto, a análise das representações sociais dos alunos pode permitir que os professores adaptem suas práticas pedagógicas, de forma a dialogar com as necessidades e expectativas dos alunos.

Contudo, as representações sociais também podem reproduzir estereótipos e preconceitos presentes na sociedade. Por isso, é importante estudar as representações sociais de gênero, a fim de compreender como meninos e meninas constroem e internalizam ideias sobre o que é ser homem ou mulher e como essas ideias influenciam suas atitudes e comportamentos (VIANNA e RIDENTI, 1998).

As representações sociais (RS) são importantes para a compreensão das percepções dos indivíduos em relação a um determinado tema, e na educação física não é diferente. O estudo de Freitas, Triani e Novikoff (2017) aponta que os alunos do ensino médio possuem representações sociais ambíguas em relação à educação física: muitos a veem como importante para a saúde, e, ao mesmo tempo, a associam a atividades físicas prazerosas, como jogar futebol, porém, principalmente, a relacionam com o esporte de competição, mais do que com outras práticas corporais.

As questões de gênero são relevantes na construção dessas representações sociais. Segundo Silva e França (2017), em um estudo com alunos do ensino fundamental, as meninas foram mais propensas a desvalorizar a educação física, quando comparadas aos meninos, sendo essa percepção influenciada por alguns estereótipos de gênero relacionados com as atividades esportivas.

Segundo os autores Auad e Corsino (2017), é relevante destacar como alguns estereótipos de gênero são reforçados na Educação Física escolar (EFE) e podem influenciar negativamente os alunos em relação ao seu desempenho e interesse pela disciplina. Tais estereótipos são disseminados pela cultura na sociedade, resultando em discriminação e exclusão de certos grupos de alunos. Para combater esses estereótipos, os autores ressaltam a importância de uma reflexão crítica por parte dos professores sobre suas práticas pedagógicas, a fim de identificar e minimizar a presença desses estereótipos nas aulas de Educação Física (EF). Eles sugerem a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e igualitárias que valorizem as diferenças e promovam a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de seu gênero.

As representações sociais (RS) na Educação Física escolar (EFE) são influenciadas por diversos fatores históricos, sociais e culturais. Segundo Bracht (1999), a prática de atividades físicas sempre esteve associada ao masculino na sociedade ocidental, enquanto que, para as mulheres, a expectativa era que se concentrassem nas tarefas domésticas e no cuidado com os filhos. Essa divisão de papéis por gênero, influenciou a forma como a Educação Física foi concebida nas escolas, com atividades físicas destinadas principalmente aos meninos, enquanto que as meninas eram incentivadas a participar de atividades mais “femininas” como a dança e a ginástica rítmica.

As representações sociais (RS) têm influência na autoimagem dos estudantes e na percepção que eles têm dos outros. Como destacado por Altman et al. (2018), é comum as meninas se interessarem por atividades consideradas femininas, como dança e yoga, enquanto os meninos geralmente preferem atividades associadas à masculinidade, como futebol e artes marciais. Tais escolhas são influenciadas tanto por pressões sociais quanto por escolhas pessoais. A adesão a estereótipos de gênero pode levar os meninos a se sentirem desconfortáveis ao participar de atividades vistas como femininas, enquanto as meninas podem se sentir excluídas de atividades consideradas masculinas.

Para desconstruir esses estereótipos e promover igualdade de gênero na Educação Física escolar (EFE) é necessário uma intervenção pedagógica consciente e deliberada. Bracht (1999) afirma que a Educação Física deve ser vista como uma prática cultural que pode ser usada para mudar as normas sociais e promover a equidade de gênero. Isso pode ser feito através de uma abordagem pedagógica que

inclua a diversidade de gênero e a valorização da expressão subjetiva, em vez de estereótipos de gênero.

Acreditamos que uma abordagem didática à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é uma proposta que se compromete com a transformação social e a superação das desigualdades. Essa perspectiva pedagógica reconhece que a escola tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária e que as práticas pedagógicas devem ser orientadas nesse sentido (SAVIANI, 2008). A partir desse enfoque, vamos recorrer à abordagem didática de Gasparin à luz da Pedagogia Histórico-Crítica para combater as desigualdades de gênero na Educação Física escolar (EFE), promovendo a desconstrução de estereótipos e contribuindo para a igualdade de gênero.

O conceito de mediação, para a PHC, está associado com o papel transformador desempenhado pela interiorização, por parte das alunas e alunos, dos signos culturais historicamente construídos, como elemento formativo do seu pensamento e da sua maneira de interpretar e fazer uma leitura das contradições presentes na realidade social. Como o professor desempenha uma função chave no processo ensino-aprendizagem, sendo responsável por apresentar a cultura para alunas e alunos, de forma organizada e coerente, vamos nos referir à sua posição como a de um intermediador.

De Aguiar e De Oliveira (2022) endossam a importância do professor como intermediador para a materialização de estratégias que ampliem valores associados à equidade entre os gêneros, que rompam com atitudes sexistas e estereotipadas, e que desencorajem práticas de permissividade frente ao absenteísmo nas aulas de Educação Física (EF).

A intervenção educativa do professor, portanto, requer a seleção e a organização de atividades que mobilizem a participação ativa das alunas e dos alunos em experiências de aprendizagem coletivas, ou seja, vivenciadas em comum; essa função intermediadora denominaremos de “mediação docente”. Nesse sentido, as etapas de ensino sugeridas por Gasparin (2012) devem ser entendidas como um mero recurso de organização das atividades que, na prática, estão dialeticamente sobrepostas e concomitantes. Por exemplo, a Prática Social Inicial está influenciada por diversas outras Práticas Sociais Finais que ocorreram na escola, em casa, na igreja e em diversos outros cenários sociais; da mesma maneira, a Instrumentalização é uma etapa que ocorre por meio de Catarses e que retoma a Problematização, a ponto de sugerir sua revisão. Mesmo ciente de que as etapas são interdependentes e não

lineares, vamos, no planejamento e na execução da intervenção educacional, adotar uma sequência que contribui para criar experiências de aprendizagens coletivas e comuns entre as alunas e os alunos.

Sendo assim, o presente estudo se propõe a realizar uma pesquisa pedagógica, que reflita sobre a “mediação docente” de um professor de Educação Física, pautada em uma abordagem didática à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), com foco na discussão de como os alunos da Educação Básica constroem e internalizam ideias sobre o que é ser homem ou mulher, e como essas ideias influenciam suas atitudes e comportamentos.

A Intervenção Educacional (IE) foi realizada na forma de uma abordagem didática à luz da PHC, em uma escola da rede pública do Distrito Federal, localizada na cidade do Riacho Fundo 1, com alunas e alunos voluntárias(os)<sup>1</sup> de turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. A intervenção educacional abrange as seguintes etapas:

- (1) Prática Social Inicial: Avaliação diagnóstica para a identificação das representações sociais dos(as) estudantes, a ser realizada por meio de um questionário de associação livre, pautado nos princípios da Teoria do Núcleo Central (TNC) (ABRIC, 1993);
- (2) Apresentação e discussão dos resultados da avaliação diagnóstica com as alunas e alunos, a serem registrados em um Diário de Classe, onde serão descritos: o núcleo central das representações sociais sobre esporte e gênero, como também, o debate realizado em grupo sobre esses resultados;
- (3) Problematização: Apresentação dos conteúdos e das questões problematizadoras, que culminem no levantamento das dimensões do conhecimento a serem trabalhadas no decorrer da abordagem didática, além do incentivo para que os(as) estudantes se posicionem na construção conjunta dessas questões.
- (4) Instrumentalização: Com as dimensões do conhecimento já conhecidas e discutidas durante o momento de problematização, buscamos agora articulá-las com um momento de instrumentalização; este processo visa aprofundar e expandir nossa compreensão, integrando teoria e prática de forma coesa e significativa, e compreende as seguintes atividades:

---

<sup>1</sup> O projeto de pesquisa foi apresentado ao Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UnB e contém a concordância institucional do órgão responsável pela aprovação de projetos de pesquisa no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do DF, a Escola de aperfeiçoamento de Pessoal da Educação (EAPE), como também, da direção da escola, além da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais ou responsáveis legais pelos alunos.

- a. A exposição e debate com a turma de um filme sobre a luta pela igualdade entre os sexos no esporte, quando a tenista Billie Jean King vence uma partida de tênis contra o ex-campeão Bobby Riggs, como parte das discussões sobre a diferença nos valores pagos para homens e mulheres que venciam as competições de tênis (“A Guerra dos Sexos”) – o relato desse debate também será incluído no Diário de Classe;
  - b. Aula expositiva: Slides sobre assuntos abordados pelo filme (machismo, feminismo, desigualdade salarial e estereótipos de gênero) acompanhado de um debate crítico.
  - c. Atividade de estações esportivas na quadra, desafiando estereótipos, por exemplo: espaço para a queimada, um espaço para o futsal, um para o voleibol, outro para o basquetebol e um último para jogos de cordas e bambolês. Com grupos formados pelos próprios estudantes, passando por cada espaço/Estação e ao final de 5 minutos cada grupo colocou suas percepções sobre gênero e a modalidade praticada.
  - d. Aula expositiva: Gênero como construção social, História da Educação Física e o gênero no decorrer do tempo no Brasil, e Sexismo e objetificação no esporte. Roda de conversa e atividade de casa para envolver os pais.
  - e. Atividade na quadra: Encenar estereótipos de gênero em situações e emoções diversas, seguido de uma roda de conversas analisando as respostas da atividade anterior. Nova atividade para casa.
  - f. Dinâmica lúdica, para incentivar os participantes a identificar e questionar as construções sociais de gênero, promovendo uma consciência crítica. Roda de conversa. Preparação e orientação para a próxima etapa.
- (5) Catarse: A atividade será estruturada para oferecer uma experiência de aprendizagem profunda e reflexiva. Os alunos apresentarão trabalhos sobre temas críticos como Machismo, Feminismo, Desigualdade Salarial e Estereótipos de Gênero no Esporte. Estas apresentações não só demonstrarão o conhecimento adquirido, mas também estimularão discussões amplas e aprofundadas sobre esses tópicos relevantes. A avaliação será feita pelos líderes dos grupos e pelo professor, que observará a participação nas discussões, as devolutivas dos líderes e a apresentação dos trabalhos.

- (6) Prática Social Final: será realizada uma discussão reflexiva, onde os alunos compartilharão as devolutivas sobre suas propostas de ações para mudanças sociais.
- (7) Reaplicação do questionário de associação livre sobre esporte e gênero;
- (8) Apresentação e discussão final dos resultados a fim de comparar quais foram as representações sociais sobre esporte e gênero que sofreram mudanças e quais foram as mantidas inalteradas;
- (9) Análise da mediação docente no intuito de avaliar as possibilidades de flexibilização educacional que enriqueçam o debate sobre esporte e gênero. Oportunidade valiosa para analisar as modificações que foram alcançadas e subsidiar o planejamento de ações futuras, refletindo sobre como aplicar o aprendizado na promoção de transformações positivas na sociedade.

O estudo pretende chamar atenção de professores(as) de Educação Física para a influência exercida pelas representações sociais dos(as) alunos(as) em relação aos diversos temas trabalhados pela disciplina e, em especial a compreensão das questões de gênero, para que possam trabalhar de forma a desconstruir estereótipos e contribuir para a promoção da igualdade de oportunidades no esporte para meninas e meninos. É importante também que haja um diálogo constante com os(as) alunos(as), a fim de que conheçam suas percepções e expectativas em relação às aulas de Educação Física (EF) e adquiram a consciência de que a disciplina deve ser reconhecida como uma prática inclusiva e não estereotipada..

## **1.1. Objetivo**

Analisar a mediação docente, nas aulas de Educação Física, para alunas e alunos do Ensino Fundamental, pautada na Didática da Pedagogia Histórico-Crítica, para criar experiências de aprendizagem que influenciem nas representações sociais de gênero e esporte.

### **1.1.1. Objetivos Específicos**

- Analisar os aspectos chaves do processo de elaboração e execução de uma Intervenção Educacional (IE) pautada nos princípios da Didática da Pedagogia Histórico-Crítica (DPHC).
- Aplicar e analisar os resultados de um questionário de associação livre, que permita identificar o núcleo central das representações sociais de gênero e de esporte dos(as) alunos(as) do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, como parte da Intervenção Educacional.

## 1.2 Problema

As representações sociais de gênero presentes na sociedade são construções sociais e culturais que muitas vezes perpetuam estereótipos e preconceitos. Na escola, essas representações podem ser reproduzidas e reforçadas pelas práticas pedagógicas, o que pode afetar a construção da identidade dos estudantes. Portanto, surge a seguinte questão: a Didática da pedagogia histórico-crítica, aplicada nas aulas de educação física para turmas do Ensino Fundamental, é capaz de criar experiências de aprendizagem que contribuam para reflexão crítica de alunos e alunas sobre suas representações sociais de gênero e esporte?

## 1.3 Justificativa

A escola é um espaço de construção de conhecimentos, valores e identidades. Nesse sentido, a intervenção educacional pode ser uma ferramenta importante para questionar e problematizar as representações sociais de gênero presentes na sociedade e na escola. A abordagem didática proposta por Gasparin à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é uma metodologia que visa a promover uma compreensão crítica da realidade social e histórica dos alunos. Essa perspectiva pedagógica é particularmente relevante no contexto da desconstrução de estereótipos e preconceitos de gênero, uma vez que incentiva os estudantes a refletirem sobre as origens e as consequências dessas noções preconcebidas.

A presente pesquisa se justifica pela necessidade de promover uma reflexão crítica sobre as representações sociais de gênero na escola, visando contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária e sem preconceitos. A adoção da abordagem didática de Gasparin à luz da PHC, é fundamental nesse processo, pois visa formar estudantes críticos e conscientes, capazes de questionar e transformar a realidade social, como também, de favorecer a reflexão crítica do professor sobre o seu papel como intermediador entre as(os) alunas(os) e a cultura.

Neste contexto, a “mediação docente” e o aprendizado contínuo do professor são cruciais para construir experiências de aprendizagem que mobilizem os alunos na discussão sobre gênero e esporte. É vital que o educador adote estratégias que fomentem o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos, criando um ambiente seguro e inclusivo onde todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas. Este processo exige do educador uma postura reflexiva, adaptando-se às necessidades e realidades dos alunos, para facilitar uma reflexão profunda e significativa sobre essas questões.

## 1.4 Produto Educacional

O produto educacional será uma unidade didática sobre desigualdades de gênero baseada na abordagem didática de Gasparin à luz da Pedagogia Histórico Crítica (PHC).

A unidade didática sobre desigualdades de gênero, baseada na pedagogia histórico crítica, é um produto educacional que tem como objetivo promover a conscientização e a reflexão sobre as desigualdades de gênero na sociedade. Por meio da abordagem didática de Gasparin à luz da pedagogia histórico crítica, buscamos apresentar aos estudantes uma visão ampla e contextualizada das questões de gênero, considerando as diversas formas de opressão e discriminação presentes na sociedade.

A metodologia utilizada na unidade didática é baseada na participação ativa dos alunos, estimulando o diálogo e o debate sobre as questões de gênero. Além disso, a unidade didática contará com atividades práticas e recursos audiovisuais para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e interativo.

A “sequência de etapas” não deve ser vista como fases da aprendizagem, mas tão somente como uma estratégia de organização da proposta pedagógica que permite, ao professor, criar uma experiência de aprendizagem coletiva e, dessa maneira, favorecer a discussão sobre as questões de gênero. Sendo assim, cada etapa está permeada por aspectos referente às outras etapas, como também, as etapas não estão sujeitas a um encadeamento linear, e sim sobrepostas entre si. Essa compreensão dialética da aprendizagem é crucial para caracterizar a Pedagogia Histórico Crítica.

Ao final da unidade didática, espera-se que os alunos tenham ampliado sua compreensão sobre as desigualdades de gênero, adquirido ferramentas para identificar e combater o sexismo e a discriminação de gênero, além de desenvolverem uma postura crítica e reflexiva diante das questões de gênero na sociedade.

A unidade didática sobre desigualdades de gênero baseada na pedagogia histórico crítica é um produto educacional importante para a formação de alunos críticos, conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

## **2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Trata-se de uma Pesquisa Pedagógica (PP), qualitativa, de natureza aplicada, com procedimento de estudo de campo (GIL, 2002).

É uma pesquisa qualitativa pois busca compreender profundamente um fenômeno específico, por meio da coleta de dados não numéricos, no caso, as interações dialógicas entre professor e alunos(as), assim como, os debates e posicionamentos dos(as) alunos(as) ao longo da intervenção educativa. A ênfase está em entender as experiências, ideias e sentimentos dos(as) alunos(as).

É uma pesquisa de natureza aplicada por ter como objeto entender como os princípios da teoria histórico crítica podem subsidiar a intervenção educacional do professor, no desafio de promover a aprendizagem dos(as) alunos(as) e transformar as suas representações sociais sobre uma questão prática específica, as questões de gênero na educação física.

É uma pesquisa de campo por ser realizada na realidade escolar, a partir da intervenção educacional, sem requerer situações artificiais ou isoladas, de forma a coletar dados que possibilitem uma compreensão autêntica do dia-a-dia dos(as) professores(as) de educação física; os dados serão produzidos a partir do relato em Diário de Classe, a ser realizado pelo próprio professor-pesquisador, ao final de cada aula.

A meta é contribuir para análise teórica de uma intervenção educacional pautada na pedagogia histórico-crítica, de maneira a orientar professores sobre como construir, de forma dialógica com os(as) alunos(as), mediações docentes que promovam a melhoria da qualidade do ensino da educação física escolar.

### **2.1 Pesquisa Pedagógica**

A Pesquisa Pedagógica (PP) emerge como uma abordagem qualitativa e reflexiva, distanciando-se das metodologias quantitativas tradicionais. Lankshear (2008) destaca que essa modalidade de pesquisa é intencionalmente oposta às práticas dirigidas por abordagens experimentais e psicométricas, buscando uma compreensão mais profunda e contextualizada da sala de aula. Nesse cenário, os professores assumem o papel de pesquisadores, investigando diretamente suas próprias práticas educativas, o que permite um olhar crítico e construtivo sobre o ensino e a aprendizagem (Lankshear, 2008).

A função da pesquisa pedagógica (PP) é dupla: ela visa melhorar a percepção do papel e da identidade profissional dos professores, ao mesmo tempo em que busca

contribuir para um ensino de maior qualidade (Lankshear, 2008). Ao se engajar em pesquisa pedagógica, os professores podem refletir sobre suas práticas, avaliar intervenções e compartilhar estratégias didáticas eficientes, o que potencialmente melhora a educação em um espectro mais amplo (Lankshear e Knobel, 2008).

Neste contexto, a escolha estratégica da pesquisa pedagógica (PP) é fundamental para atingir o objetivo central deste estudo: investigar como a mediação docente, aplicada nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental e orientada pela abordagem didática de Gasparin à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, pode moldar experiências de aprendizagem que impactem as representações sociais de gênero e esporte. Este foco visa promover uma intervenção educacional que não apenas reconheça a diversidade, mas que também fomente ativamente a igualdade de gênero.

Assim, a pesquisa pedagógica (PP), conforme delineada por Lankshear e Knobel (2008), não só capacita os professores a se tornarem agentes ativos na transformação de suas práticas, mas também os instrumentaliza para enfrentar e modificar as representações sociais que permeiam o ambiente educacional. Ao focar na mediação docente pautada na abordagem didática de Gasparin, o estudo busca não apenas refletir sobre a prática educativa, mas também agir sobre ela, promovendo uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, crítica e emancipatória.

## **2.2 Contexto Institucional da Pesquisa**

Antes de adentrarmos na descrição da escola como parte do cenário educacional, é fundamental destacar aspectos importantes das leis sobre gênero na educação brasileira, que servem de base e orientação para práticas educacionais. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 3º, enfatiza a promoção do bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e outras formas de discriminação (BRASIL, 1988). O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e o Estatuto da Juventude, de 2013, reforçam, respectivamente, o direito à educação e proteção de crianças e adolescentes e a igualdade de direitos e oportunidades para jovens, enfatizando a luta contra a discriminação (Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990; Estatuto da Juventude, 2013).

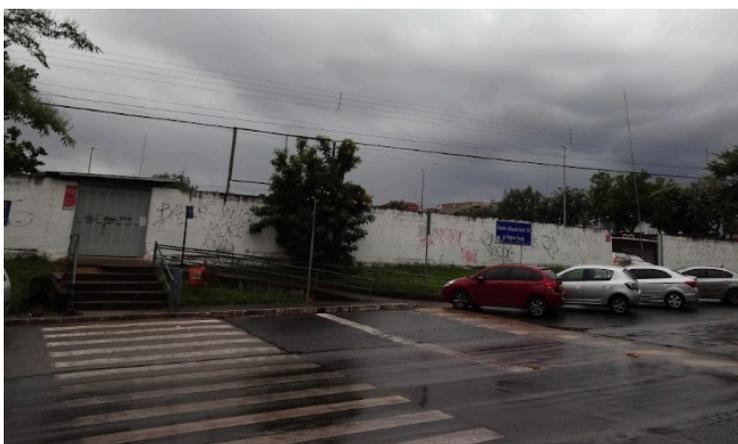
O Plano Nacional de Educação de 2014 busca uma educação inclusiva que combata discriminações (BRASIL, 2014), enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 abordam gênero, diversidade e direitos humanos (BRASIL, 1997). A Base Nacional Comum Curricular de 2018, apesar de não mencionar explicitamente

"gênero", foca na formação humana integral e no respeito à diversidade (Brasil, 2018). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, sem mencionar "gênero" explicitamente, promove a igualdade e valoriza a diversidade (BRASIL, 1996). A ausência do termo "gênero" na BNCC e na LDB deve ser objeto de debate posterior, mas o termo é utilizado em outros documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para Educação Básica de 2018 (BRASIL, 2018).

Essas legislações ressaltam a importância da questão de gênero no contexto educacional brasileiro e a necessidade de os professores se sentirem amparados pela lei ao abordarem esse tema, assegurando o respeito à diversidade e o combate a preconceitos e discriminações.

A pesquisa foi realizada no Centro Educacional 02 do Riacho Fundo I (CED 02 - RF I), uma renomada instituição pública pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Esta escola está estrategicamente situada na QN 07 Área Especial 12, na cidade de Riacho Fundo I, próxima à administração regional. Os telefones para contato desta instituição são (61) 3901-7958 / 3901-7956 / 99431-7602 (noturno) e 99567-3135 (diurno).

Figura 1: Fachada do muro da escola.



Fonte: Google Earth. Acessado em 22/10/23

Sob a administração da Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante, o CED 02 – RF I oferece atendimento no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Além disso, proporciona modalidades de educação especial, atendendo alunos com Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista e também oferta a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. A escola

ainda se destaca por possuir pólos de atendimento para Superdotação, Altas Habilidades e Deficiência Auditiva.

Com uma comunidade escolar de aproximadamente 1.500 estudantes, distribuídos em três turnos, a instituição acolhe alunos provenientes do Riacho Fundo 1, Riacho Fundo 2, Arniqueira, Área de Desenvolvimento Econômico (ADE), e regiões adjacentes. No intuito de conhecer melhor essa vasta comunidade, foi aplicado um questionário online, ao qual 69 pessoas responderam. Apesar do número parecer pequeno em relação ao total de estudantes, ele representa um começo na compreensão do perfil dessa comunidade. Deste montante, 93% dos respondentes são responsáveis por apenas um estudante e 86% são mães, com a faixa etária predominante entre 30 e 40 anos. A escolaridade revelou-se variada, com 34% possuindo ensino superior completo, 24% com ensino médio completo e 16% com ensino superior incompleto. Em relação à moradia, 56% residem em imóveis alugados e 32% em residência própria. A renda familiar variou, com destaque para 20% recebendo três salários mínimos, e 23% recebendo tanto dois quanto um salário mínimo (Projeto Político Pedagógico, 2023).

Os dados sugerem, apesar de ser uma amostra reduzida e não representativa, que as mães são jovens e estão mais próximas da vida escolar das(os) filhas(os); que mais da metade das respondentes tem escolaridade que pode influenciar em sua posição em relação às questões de gênero; que as famílias que responderam possuem uma renda familiar baixa e parte do orçamento é destinado para os custos com moradia, o que limita a possibilidade de investimentos adicionais com educação e cultura.

Figura 2: Localização da escola.



Fonte: Google Earth. Acessado em 22/10/23.

Conforme a política do PROEF, as intervenções pedagógicas devem refletir a realidade do professor pesquisador. Neste contexto, atuo como docente de educação física nesta instituição desde 2019, o que me proporciona uma perspectiva única sobre a dinâmica escolar e os desafios enfrentados. Um desses desafios é a infraestrutura. Desde abril de 2023, a sala ambiente designada para minhas aulas está sempre porta, uma situação que persiste até a data, 22 de outubro de 2023, comprometendo a privacidade e a eficácia das atividades pedagógicas.

Figura 3: Sala de aula sem porta.



Fonte: Acervo próprio

Figura 4: Quadra Poliesportiva



Fonte: Acervo próprio.

## 2.2.1 Participantes

A pesquisa envolveu 42 participantes, alunas(os) do Centro de Ensino 02 do Riacho Fundo 01, todos com seus respectivos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinados pelos pais. A Tabela 1 exibe a divisão por gênero dos participantes cujos pais ou responsáveis forneceram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado, sendo 22 do sexo masculino e 20 do feminino, indicando uma distribuição equilibrada entre os gêneros.

Tabela 1: Sexo dos participantes

Gênero	Quantidade
Masculino	22
Feminino	20
Total	42

Fonte: O autor.

Quanto à idade, a Tabela 2 mostra que a maioria dos participantes tem entre 12 e 13 anos, correspondendo aos estudantes do 6º e 7º ano, destacando-se a presença de dois alunos com idade superior e três com idade inferior ao esperado para esses anos.

Tabela 2: Idade dos participantes

Idade	Frequência
12 anos	28
13 anos	9
11 anos	3
14 anos	1
15 anos	1
Total	42

Fonte: O autor.

Em relação à religião, a Tabela 3, na página seguinte, revela que as autodeclaradas mais comuns entre os participantes são a católica, com 15 respostas, e a evangélica, com 14.

Tabela 3: Religião dos participantes

Religião	Frequência
Católico	15
Evangélico	14
Outra	9
Candomblé	2
Espírita	1
Umbanda	1
Total	42

Fonte: O autor.

A frequência de participação em atividades religiosas, conforme ilustrado na Tabela 4, é maior para aqueles que comparecem uma vez (16 participantes) e duas vezes (10 participantes) por semana.

Tabela 4: Frequência na religião

Vezes por semana	Quantidade
1	16
2	10
3	7
4	2
5 ou +	2
Total	37

Fonte: O autor. Nota: 5 participantes não responderam.

Por fim, a Tabela 5 aborda a experiência de preconceito de gênero, onde 17 participantes relataram ter sofrido preconceito relacionado ao gênero, enquanto 25 afirmaram não ter passado por tal experiência. Quando analisamos as respostas das meninas e dos meninos, percebemos que elas revelam muito mais do que as experiências individuais; elas desvendam padrões significativos de comportamento e percepção de gênero na sociedade. Os resultados indicam que 60% das meninas (12 em 20) relataram ter sofrido algum tipo de discriminação por gênero, enquanto apenas 22,7% dos meninos (5 em 22) relataram experiências similares. Essa discrepância não apenas quantifica as diferenças nas experiências de discriminação entre os gêneros, mas também ressalta a natureza das incidências relatadas.

As meninas especificaram incidentes concretos de discriminação, como serem “tocadas” inapropriadamente por homens em ônibus, receberem cantadas de cunho sexual na rua, além de assobios e olhares maliciosos. Esses relatos destacam uma forma de discriminação que é invasiva e sexualmente explícita, apontando para uma realidade preocupante em relação à segurança e ao respeito pelas mulheres em espaços públicos.

Por outro lado, os meninos que relataram ter sofrido discriminação não souberam especificar ou identificar claramente o que constituiria o assédio que alegam ter sofrido. Esta falta de detalhamento pode sugerir uma menor conscientização sobre

o que constitui discriminação de gênero ou uma menor prevalência de incidentes marcantes comparados aos relatados pelas meninas.

Esta análise nos permite refletir sobre a importância da educação em direitos e respeito de gênero nas escolas. A discrepância nos relatos e na percepção sobre o que constitui discriminação por gênero entre meninos e meninas ressalta a necessidade de programas educativos que não apenas abordem a igualdade de gênero de maneira teórica, mas que também equipem todos os estudantes com a capacidade de reconhecer e confrontar comportamentos discriminatórios em suas vidas cotidianas.

Tabela 5: Discriminação por gênero

Resposta	Frequência
Sim	17
Não	25
Total	42

Fonte: O autor.

A despeito de não ser necessário ter dois grupos equiparados em relação ao sexo, a discussão é enriquecida com a possibilidade do confronto das percepções de alunas e alunos em quantidades próximas em função de um peso semelhante das implicações culturais em relação ao sexo. A defasagem etária é pequena e o número de alunas e alunos com idade acima ou abaixo é reduzido, porém, vamos ficar atentos às posições defendidas por elas(es) a fim de verificar se o nível de amadurecimento pode ser considerado um fator interveniente no estudo. Em relação à influência da questão religiosa, há uma predominância do cristianismo que, historicamente, tem uma posição que confere às questões de gênero o sentido de pecado, o que pode reforçar atitudes discriminatórias. Logo, é importante ter cuidado para, ao longo da discussão, direcionar o debate para o respeito aos direitos de cada pessoa, a liberdade de expressão e o caráter laico da nossa sociedade, previstos na Constituição da República, sem deslocar o tema para os aspectos religiosos, que também estão incluídos como direito de todo cidadão.

### 2.3 Aspectos Éticos

Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade de Brasília (UnB), e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 55989722.0.0000.5540, cujo parecer de aprovação é de nº 5.311.564, datado de 24 de Março de 2022.

## 2.4 Trajetória Metodológica

A trajetória metodológica da pesquisa iniciou com o envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos responsáveis dos participantes, assegurando a informação adequada sobre o estudo e confirmando a voluntariedade após a assinatura dos termos.

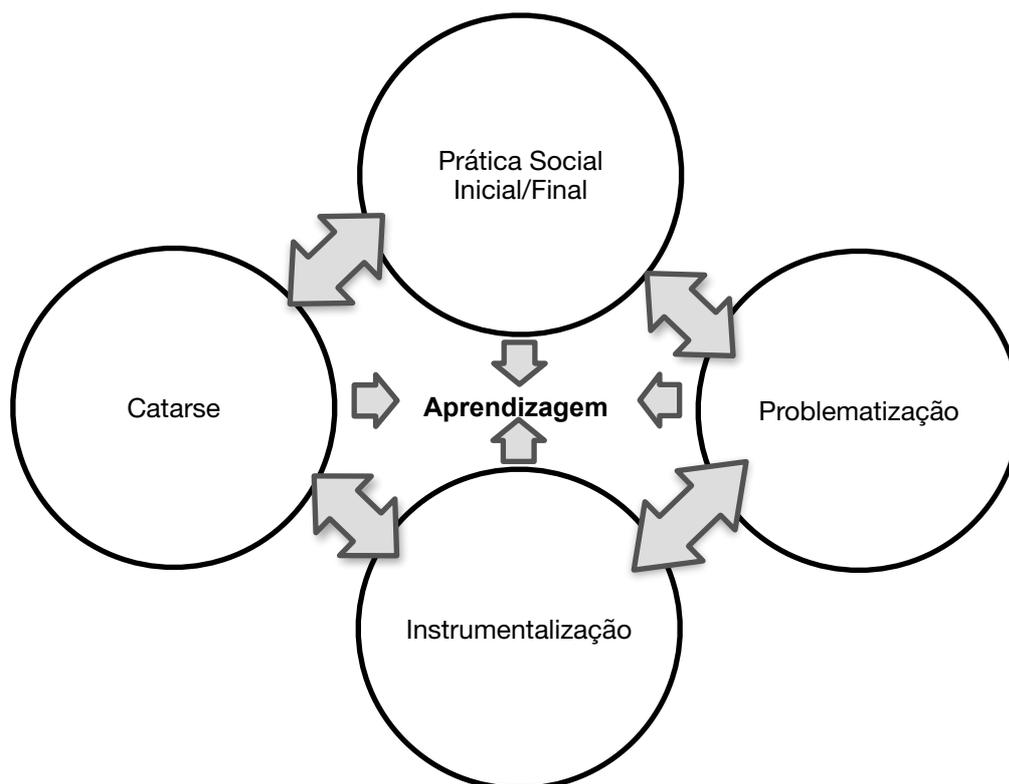
Seguiu-se com a aplicação de um questionário baseado no Método de Associações ou Evocações Livres (Abric, 2001), coletando respostas espontâneas sobre termos indutores relacionados a gênero e esporte. Em seguida, os participantes foram instruídos a ordenar numericamente as palavras evocadas, atribuindo o número um à palavra de maior importância, seguida pelo número dois para a próxima, e assim sucessivamente. Este método foi selecionado pela sua capacidade de acessar rapidamente o universo semântico dos participantes e revelar cognições implícitas (Abric, 2001; Wachelke e Wolter, 2011). Informações demográficas foram coletadas para contextualizar as respostas dos participantes.

A construção do planejamento das aulas e da Intervenção Educacional (IE) foi orientada pela análise conjunta dos Questionários de Livre Associação (QLA), realizada por professores e alunos. Esta análise, refletindo sobre a Prática Social Inicial dos estudantes, forneceu uma base sólida de informações que direcionou uma aprendizagem significativa e alinhada ao contexto dos alunos.

A intervenção educacional em questão foi estruturada com base na abordagem didática proposta por Gasparin (2012), que é fundamentada nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2008). Essa perspectiva pedagógica visa promover uma reflexão crítica sobre a realidade social, sendo especialmente eficaz para desconstruir estereótipos e preconceitos de gênero; é composta por cinco momentos interconectados, que guiam o processo de aprendizagem dos alunos desde a percepção da realidade concreta até a transformação dessa realidade por meio da aplicação do conhecimento adquirido.

O diagrama a seguir foi elaborado para ilustrar a interação dinâmica entre as etapas da abordagem didática de Gasparin (2012), que normalmente é criticada por sugerir, equivocadamente, que a aprendizagem ocorre a partir de uma sequência linear de etapas progressivas; o diagrama pretende esclarecer que se trata de um processo contínuo e complexo, marcado pela oposição de contrários, que ocorre em diversas direções; logo, as etapas são um mero recurso de organização das atividades educativas, e não uma descrição do processo de aprendizagem.

Figura 5. Diagrama da interação recíproca entre as etapas de organização do ensino na Didática da  
PHC



Fonte: O autor

No diagrama acima, a intenção das setas bidirecionais é indicar que a direção do processo de aprendizagem pode transcorrer nos dois sentidos, como também, pode iniciar de qualquer um deles, por isso tem um formato circular. Os momentos sugeridos por Gasparin (2012) não estão numerados para não dar a falsa impressão de uma ordem pré-definida. As setas centrais indicam que a aprendizagem ocorre, em diferentes níveis, ao longo de todo o processo, e não apenas em um momento específico, às vezes considerado como final. Coincidir o ponto inicial com o final também reforça que isso somente é possível quando se imobiliza o processo para que seja estudado, mas sua dinâmica é contínua, portanto, não tem início ou fim. Também é possível que um determinado momento deixe de acontecer ou que um ou mais momentos ocorram ao mesmo tempo, propriedades que são difíceis de assinalar no diagrama com setas ou outros ícones. O mais importante, no entanto, é frisar o caráter dialético, complexo, dinâmico e processual da aprendizagem. Logo, os momentos que serão descritos a seguir, são um mero recurso de organização das atividades a serem realizadas na intervenção educativa de maneira a construir experiências coletivas e comuns de aprendizagem, que favoreçam a discussão entre alunas, alunos e professor.

**Prática Social Inicial (Síncrese):** Segundo Gasparin, a prática social inicial é o ponto de partida para o processo educativo, onde os conteúdos são escolhidos com base na realidade dos alunos. Saviani enfatiza a importância de relacionar o conhecimento à prática social concreta dos alunos, estabelecendo assim uma base sólida para a aprendizagem.

**Problematização:** Nesta etapa, Gasparin propõe a identificação de questões que despertem o interesse dos alunos, levando-os a buscar respostas e a construir conhecimento. Saviani destaca a importância dessa problematização para promover uma análise crítica da realidade social, incentivando os alunos a refletirem sobre as dinâmicas sociais e culturais que influenciam as representações de gênero.

**Instrumentalização:** Gasparin sugere a oferta de instrumentos teóricos e metodológicos para a compreensão do conteúdo. Saviani reforça a necessidade de fornecer aos alunos os meios para analisar e compreender as questões problematizadas, promovendo assim uma educação que visa à transformação social.

**Catarse:** De acordo com Gasparin, a catarse é o momento em que os alunos sintetizam o que aprenderam e compartilham suas descobertas. Saviani vê essa etapa como crucial para a consolidação do conhecimento, onde os alunos articulam a teoria com a prática, refletindo sobre as implicações sociais do que aprenderam.

**Prática Social Final:** Gasparin propõe que o conhecimento adquirido seja aplicado na prática social para promover mudanças concretas. Saviani enfatiza a importância dessa aplicação do conhecimento na transformação da realidade social, destacando o papel da educação na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A ligação entre a abordagem didática de Gasparin e a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani é evidente na ênfase compartilhada na contextualização do conhecimento, na reflexão crítica sobre a realidade social e na busca por transformações sociais. Ao integrar esses princípios na intervenção pedagógica, busca-se não apenas uma compreensão mais profunda das questões de gênero, mas também o empoderamento dos alunos para atuarem como agentes de mudança em suas próprias realidades.

Para a análise das aulas, foram empregados métodos como observação, anotações e gravação de voz, essenciais para capturar comportamentos e interações dos participantes em seus contextos naturais e discussões em tempo real.

Ao final da intervenção educacional, os Questionários de Livre Associação (QLA) foram reaplicados para comparar as respostas iniciais com as novas, avaliando assim as possíveis mudanças nas percepções e atitudes dos participantes após as experiências de aprendizagem vivenciadas ao longo da pesquisa.

A técnica utilizada nos questionários, para desvendar a estrutura das representações sociais, foi a análise prototípica, sendo amplamente reconhecida por sua eficácia (Wachelke e Wolter, 2011). Esta técnica inicia com a avaliação das frequências e a ordem das palavras evocadas pelos participantes, seguindo para a formação de categorias que englobam essas evocações. O OpenEvoc, uma ferramenta online gratuita, é então empregada para o processamento e a visualização desses dados, seguindo a Teoria do Núcleo Central de Abric (1993), proporcionando insights significativos sobre as representações sociais em estudo (Sant'anna, 2012).

## 2.5 Intervenção Educacional (IE)

A Intervenção Educacional (IE) é concebida com base na proposta didática de João Luiz Gasparin à luz da PHC de Dermeval Saviani.

### 2.5.1 Construção da Intervenção Educacional (IE)

A construção da Intervenção Educacional (IE) foi baseada na abordagem didática de Gasparin à luz da pedagogia histórico-crítica, e o quadro abaixo detalha as atividades propostas para cada etapa de organização das atividades de ensino. Este quadro é estruturado de forma a destacar cada um dos momentos - Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final - seguido pelas atividades específicas planejadas.

A estrutura do quadro, com uma única coluna, foi escolhida para manter a simplicidade e a clareza, assegurando que o foco permaneça na descrição das atividades de cada fase e na construção de experiências coletivas de aprendizagem por parte das alunas e dos alunos.

Quadro 1: Atividades da Intervenção Educativa

<b>Momento zero</b>
• Diagnóstico: contato inicial com o tema - Aplicação dos 3 Questionários de Livre Associação (QLA)
<b>Primeiro Momento - Aula 01 (Prática Social Inicial)</b>
• Diagnóstico: Nível atual de desenvolvimento dos(as) estudantes; • Exposição dos resultados dos QLA; • Roda de conversa e planejamento participativo; • Avaliação Formativa.

<b>Segundo Momento - Aula 02 (Problematização)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação dos conteúdos;</li> <li>• Apresentação das questões problematizadoras;</li> <li>• Construção conjunta das questões problematizadoras;</li> <li>• Reflexão;</li> <li>• Avaliação Formativa.</li> </ul>
<b>Terceiro Momento - Aula 03 (Instrumentalização)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filme “A Guerra dos Sexos”;</li> <li>• Reflexão;</li> <li>• Atividade de casa: Entrevista com os pais sobre Experiências e reflexões sobre igualdade entre homens e mulheres no esporte;</li> <li>• Avaliação Formativa;</li> <li>• Orientações para a aula seguinte.</li> </ul>
<b>Quarto Momento - Aula 04 (Instrumentalização)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Roda de conversa sobre o filme;</li> <li>• Análise das entrevistas;</li> <li>• Aula expositiva: Slides sobre assuntos abordados pelo filme (machismo, feminismo, desigualdade salarial e estereótipos de gênero);</li> <li>• Avaliação Formativa: discussão reflexiva e feedback dos alunos.</li> </ul>
<b>Quinto Momento - Aula 05 (Instrumentalização)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade prática: Desafiando estereótipos nos esporte/atividades;</li> <li>• Reflexão: roda de conversa;</li> <li>• Avaliação Formativa: discussão reflexiva e feedback dos alunos.</li> </ul>
<b>Sexto Momento - Aula 06 (Instrumentalização)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula expositiva: Gênero como construção social, História da Educação Física e o gênero no decorrer do tempo no Brasil, e Sexismo e objetificação no esporte;</li> <li>• Reflexão: roda de conversa;</li> <li>• Atividade para casa: Sentimentos - Dizer um “eu te amo” para os pais ou responsáveis e anotar as reações;</li> <li>• Avaliação Formativa: discussão reflexiva e feedback dos alunos.</li> <li>• Orientações para a aula seguinte.</li> </ul>
<b>Sétimo Momento - Aula 07 (Instrumentalização)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade Prática: Emoções em Cena - encenar estereótipos de gênero em situações e emoções diversas;</li> <li>• Reflexão: roda de conversa; sobre a atividade Emoções em Cena e atividade do “eu te amo”;</li> <li>• Atividade de casa: Tarefas domésticas sem gênero;</li> <li>• Avaliação Formativa: discussão reflexiva e feedback dos alunos.</li> <li>• Orientações para a aula seguinte.</li> </ul>
<b>Oitavo Momento - Aula 08 (Instrumentalização)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade Pique-gênero: Através da dinâmica lúdica, para incentivar os participantes a identificar e questionar as construções sociais de gênero, promovendo uma consciência crítica.</li> <li>• Reflexão: roda de conversa sobre a atividade de casa e o pique-gênero;</li> <li>• Avaliação Formativa: discussão reflexiva e feedback dos alunos.</li> <li>• Orientações para a aula seguinte.</li> <li>• Orientações sobre o trabalho para a aula seguinte.</li> </ul>
<b>Nono Momento - Aula 09 (Catarse)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação dos trabalhos; Machismo no esporte, Feminismo no esporte, Desigualdade Salarial no esporte e Estereótipos de gênero;</li> <li>• Discutir e refletir sobre as apresentações;</li> <li>• Planejamento das ações práticas à serem desenvolvidas no contexto escolar, nas aulas de educação física e em casa;</li> <li>• Avaliação Formativa; apresentação dos trabalhos, observação na discussão reflexiva e feedback dos alunos.</li> </ul>

**Décimo Momento - Aula 10 (Prática Social Final)**

- Apresentação, discussão e reflexão das ações propostas por todos e todas;
- Reaplicação dos QLA.
- Avaliação Formativa; discussão reflexiva e feedback dos alunos.

Fonte: O autor

Para complementar os registros no diário de classe, os momentos pedagógicos foram capturados em gravações de áudio e acompanhados por observações detalhadas. Estas gravações e observações foram fundamentais na documentação precisa das atividades e das reflexões suscitadas, enriquecendo a elaboração dos relatórios analíticos.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 Pedagogia Histórico-crítica

Neste estudo, optou-se pela abordagem didática da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de João Luiz Gasparin (2012), que se fundamenta na perspectiva pedagógica desenvolvida por Dermeval Saviani. Saviani, em obras como "Escola e Democracia" (1999) e "Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações" (2008), enfatiza a necessidade de contextualizar o conhecimento e estabelecer uma conexão direta entre a prática social e o processo educativo. Além disso, destaca a importância da reflexão crítica sobre a realidade e a busca por transformações sociais. A escolha pela didática de Gasparin (2012), que tem como alicerce a pedagogia histórico-crítica de Saviani (1999 e 2008), visa uma compreensão mais aprofundada dessa abordagem, que é essencial para a estruturação da pesquisa.

Além disso, essa abordagem pedagógica encontra respaldo nas diretrizes educacionais adotadas pelo Distrito Federal, que afirmam que a "Pedagogia Histórico-Crítica fundamenta o Currículo em Movimento do Distrito Federal" (SEEDF, 2018:8). Da mesma forma, a utilização da pedagogia histórico-crítica se mostra consistente e coerente com o tema das representações sociais de gênero, uma vez que essa abordagem pedagógica busca a contextualização do conhecimento e a reflexão crítica sobre a realidade social, aspectos fundamentais para a compreensão e desconstrução de estereótipos e preconceitos de gênero. Desse modo, a pedagogia histórico-crítica pode contribuir para a construção de uma educação mais igualitária e comprometida com a transformação social, promovendo a formação de indivíduos capazes de atuar de forma crítica e consciente em relação às questões de gênero.

A apropriação dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani (1999 e 2008) é crucial para este estudo, uma vez que a abordagem da didática de João Luiz Gasparin (2012) está enraizada nessa perspectiva. Essa compreensão permite o desenvolvimento de uma intervenção educativa consistente e alinhada com os princípios de uma educação crítica e transformadora. Ao dominar os conceitos centrais da Pedagogia Histórico-Crítica, estaremos capacitados a fundamentar nossa intervenção em bases teóricas sólidas, visando fomentar uma formação que estimule o pensamento crítico dos educandos e contribua para uma sociedade mais equitativa.

Sendo assim PHC reflete a preocupação em estabelecer uma proposta educativa que combine a crítica social com uma reflexão histórica, buscando

compreender as raízes e as contradições presentes nos problemas estudados e, assim, oferecer uma visão mais completa e contextualizada. A PHC, nesse sentido, procura superar as limitações do reprodutivismo ao considerar as influências históricas e sociais na compreensão da sociedade.

Cunhei, então, a expressão “concepção histórico-crítica”, na qual eu procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista. (SAVIANI, 2008, p.61)

A pedagogia histórico-crítica surgiu como uma alternativa à pedagogia dominante, respondendo à necessidade de articular o trabalho pedagógico com as relações sociais de forma dialética, ou seja, levando em conta a ação recíproca em que a educação, embora determinada pelas relações sociais, reage ativamente sobre o elemento determinante. Assim, essa pedagogia se baseia na compreensão da educação escolar tal como ela se manifesta no presente, entendida como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2008).

Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica. (SAVIANI, 2008:80)

As bases teóricas da pedagogia histórico-crítica estão fundamentadas na dialética histórica expressa no materialismo histórico de Marx, que busca compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (SAVIANI, 2008).

Quanto às bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental. Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (SAVIANI, 2008, p. 119 e 120).

A pedagogia histórico-crítica, portanto, busca articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência seja a transformação da sociedade e não sua manutenção ou perpetuação (SAVIANI, 2008). Ela busca compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, articular uma proposta pedagógica que permita a transformação da sociedade.

Saviani (1999) apresenta sua pedagogia em momentos, que ao contrário do que se possa imaginar, não são estáticos, mas sim dinâmicos.

[...] Em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irá variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica (SAVIANI, 1999, pág. 84).

Gasparin (2012) desenvolve uma abordagem didática para a pedagogia histórico-crítica, de Dermeval Saviani, como um processo dinâmico composto de cinco momentos interdependentes entre si: (1) prática social inicial, (2) problematização, (3) instrumentalização, (4) catarse e (5) prática social inicial.

### **Prática Social Inicial**

A prática social constitui o ponto de partida fundamental no processo de ensino-aprendizagem, como destaca Saviani (2019). Neste contexto, professores e alunos, embora compartilhem a mesma prática social, assumem posições distintas como agentes sociais diferenciados. Enquanto os professores possuem uma compreensão que pode ser caracterizada como "síntese precária", os alunos apresentam uma compreensão de natureza sincrética. A síntese dos professores é considerada precária pois, apesar da articulação de conhecimentos e experiências em relação à prática social, a inserção de sua prática pedagógica como uma dimensão dessa prática social envolve uma antecipação incerta do que será possível realizar com os alunos. Em contrapartida, a compreensão sincrética dos alunos reflete a dificuldade inicial de articulação da experiência pedagógica na prática social em que estão inseridos, dada a sua condição de aprendizes

A prática social inicial envolve a preparação e mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar, sendo fundamental um primeiro contato com a realidade e o tema a ser estudado. Este contato é essencial pois "o primeiro olhar é sempre para a realidade" (GASPARIN, 2012:15). Para motivar os alunos, é importante conhecer e ouvir sobre sua prática social imediata, que é influenciada pelas relações sociais como um todo. Além disso, é necessário considerar os conhecimentos cotidianos das crianças antes de introduzir conceitos científicos específicos, pois estes já estão impregnados de experiência empírica no dia a dia delas. Portanto, ao considerar a realidade, a prática social imediata e os conhecimentos cotidianos dos alunos, é possível promover uma aprendizagem e prática docente mais significativas (GASPARIN, 2012).

O ponto de partida seria a prática social 1º passo que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social (SAVIANI, 1999:79-80).

## **Problematização**

O segundo momento do método pedagógico, conforme delineado por Saviani (2019), é a problematização. Este momento se distingue tanto da abordagem tradicional, que foca na apresentação de novos conhecimentos pelo professor, quanto da pedagogia nova, que enxerga o problema como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos. A problematização busca identificar os principais problemas emergentes da prática social, com o objetivo de reconhecer quais questões necessitam ser resolvidas nesse contexto. Conseqüentemente, esse processo visa determinar quais conhecimentos são essenciais para dominar a fim de abordar efetivamente esses problemas

O método dialético inclui a problematização como um segundo passo essencial, sendo um elemento-chave na transição entre a prática e a teoria, e o momento em que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado. A problematização envolve selecionar as principais interrogações levantadas pela prática social, que, em consonância com os objetivos de ensino, orientam todo o trabalho a ser desenvolvido pelo professor e pelos alunos (GASPARIN, 2012).

Caberia, neste momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Chamemos a este segundo passo de problematização (SAVIANI, 1999:80).

Além disso, é importante ressaltar que os conteúdos escolhidos não são definidos pelas necessidades imediatas e locais de cada aluno ou grupo de alunos, mas sim pelos conhecimentos universais que assumem contornos e especificidades particulares conforme as regiões ou necessidades locais. Esses produtos da humanidade são comuns, pois a prática social de uma dada sociedade, as necessidades sociais e as grandes questões enfrentadas coletivamente são comuns (GASPARIN, 2012).

Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar (SAVIANI, 1999:80).

## **Instrumentalização**

O terceiro momento do método pedagógico, conforme descrito por Saviani (2019), é denominado instrumentalização. Este momento se diferencia tanto do terceiro passo da pedagogia tradicional, que se baseia na assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor em comparação com conhecimentos anteriores, quanto do terceiro passo da pedagogia nova, que enfatiza a coleta de dados. A instrumentalização envolve a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para abordar os problemas identificados na prática social. Esses instrumentos, sendo produtos sociais preservados historicamente, requerem a transmissão direta ou indireta pelo professor para que os alunos possam se apropriar deles. Este momento é crucial para equipar os alunos com as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios apresentados pela prática social

A prática social inicial é uma etapa crucial no processo de ensino-aprendizagem, pois, após as questões serem levantadas e sistematizadas na problematização, os alunos são confrontados explicitamente com o conteúdo sistematizado do conhecimento. Esse confronto ocorre no terceiro passo do método, que envolve atos docentes e discentes necessários para a construção do conhecimento científico, e onde tanto o educador quanto os educandos agem no sentido da efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem (GASPARIN, 2012).

Nesse processo, a relação entre os sujeitos aprendentes e o objeto de sua aprendizagem é mediada pelo professor, sendo uma relação triádica marcada pelas determinações sociais e individuais que caracterizam os alunos, o professor e o conteúdo. A instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é disponibilizado aos alunos para que possam assimilá-lo, recriá-lo e, ao incorporá-lo, transformá-lo em um instrumento de construção pessoal e profissional (GASPARIN, 2012).

Chamemos, pois, este terceiro passo de instrumentalização. Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem (SAVIANI, 1999:81).

## **Catarse**

O quarto momento do método pedagógico, conforme articulado por Saviani (2019), é conhecido como catarse. Este momento distingue-se da generalização, característica do quarto passo da pedagogia tradicional, e da formulação de hipóteses,

típica do quarto passo da pedagogia nova. Após a aquisição dos conhecimentos básicos, chega-se ao momento da expressão elaborada da nova forma de compreensão da prática social alcançada. A catarse representa a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, que são transformados em elementos ativos de transformação social. Este momento é crucial para a consolidação do aprendizado e para o empoderamento dos alunos como agentes de mudança na sociedade

A catarse representa uma nova maneira de compreender a prática social, agindo como uma expressão renovada dessa compreensão. Enquanto a instrumentalização foca na análise, a catarse tem a síntese como sua operação mental principal, embora a linha entre essas duas operações seja tênue. Por meio da catarse, o educando alcança uma síntese entre o cotidiano e o científico, o teórico e o prático, refletindo uma nova perspectiva sobre o conteúdo e sua construção social. Esse processo culmina na habilidade do educando em situar e compreender as questões sociais, ressignificando o conteúdo e dando um novo sentido à aprendizagem. Ao final, a catarse demonstra uma postura mental transformada do educando em relação ao estudo, sendo a expressão mais clara de sua evolução intelectual (GASPARIN, 2012).

Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Chamemos este quarto passo de catarse, entendida na acepção gramsciana de "elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens"(Gramsci,1978:53). Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social (SAVIANI, 1999:81).

### **Prática social final**

O quinto e último momento do método pedagógico, segundo Saviani (2019), é a prática social final, que se distingue tanto da aplicação, característica da pedagogia tradicional, quanto da experimentação, presente na pedagogia nova. O ponto de chegada é a própria prática social, agora compreendida pelos alunos de forma mais avançada e menos sincrética. Neste momento, os alunos alcançam um nível de compreensão sintético, similar ao que o professor possuía no início do processo. Paralelamente, a síntese precária do professor se torna mais orgânica, indicando uma evolução na sua compreensão. A elevação dos alunos ao nível do professor é fundamental para entender a especificidade da relação pedagógica. Assim, o momento catártico se revela como o ponto culminante do processo educativo, pois os alunos demonstram a capacidade de expressar uma compreensão da prática social tão elaborada quanto a do professor

A Prática Social Final representa uma renovação na forma como se compreende e se posiciona diante da realidade, alinhando-se não apenas aos fenômenos visíveis, mas à essência da realidade concreta. Essa abordagem evidencia uma nova postura prática e uma revisão da percepção do conteúdo no cotidiano. Esse momento é crucial, pois representa uma ação consciente com foco na transformação social, revisitando e modificando a Prática Social Inicial por meio da aprendizagem. Aqui, professor e aluno, agora munidos de uma compreensão ampliada, dialogam sobre como aplicar esses novos conceitos de forma significativa em contextos práticos. O aluno, por sua vez, exibe uma disposição em aplicar este conhecimento renovado, assumindo coletivamente, junto aos colegas e professores, as ações que realizará, dando início a um comprometimento real com a transformação da prática social (GASPARIN, 2012).

O ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica (SAVIANI, 1999:81).

Nesta perspectiva, a Pedagogia Histórico-Crítica revela-se não apenas como um método de ensino, mas como um caminho para a construção de uma educação libertadora. Uma educação que, ao abordar o conteúdo de maneira dialética e crítica, empodera os alunos, transformando-os em cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e aptos a atuar de forma ativa e crítica. Assim, a escola, sob a luz da Pedagogia Histórico-Crítica, deixa de ser um espaço de reprodução social e passa a ser um espaço de resistência, reflexão e transformação.

### **3.2 Teoria do Núcleo Central**

Dentro das várias escolas que estudam representações sociais, a abordagem estrutural se destaca, e nela, a Teoria do Núcleo Central é considerada a principal. Esta teoria foi escolhida principalmente pela sua capacidade de oferecer uma compreensão mais aprofundada da estrutura das representações sociais.

A teoria do núcleo central pode ser considerada uma estratégia pedagógica. Essa teoria propõe que cada conceito ou tema tenha um "núcleo central" de ideias fundamentais, que são essenciais para a compreensão completa do tópico. Ao focar neste núcleo durante o ensino, o educador tem a possibilidade de oferecer uma aprendizagem mais estruturada e eficaz aos seus alunos(as).

Segundo Jodelet (2001) o mundo à nossa volta exige que sempre estejamos atentos e informados sobre o mesmo. “Além de nos ajustar a ele, precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam: é por isso que criamos representações sociais”. (JODELET, 2001:17).

Abric, (2003:38) define as Representações Sociais como “um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes; ele constitui um sistema sociocognitivo particular, composto de dois subsistemas: um sistema central (ou núcleo central) e um sistema periférico”. Essa definição de Abric (2003) contribui para compreendermos como as representações sociais são organizadas e estruturadas, oferecendo uma visão abrangente sobre os componentes e a dinâmica dessas representações na vida social.

O núcleo central é constituído de um ou alguns elementos, sempre em quantidade limitada. Ele assegura três funções essenciais, o que significa dizer que ele determina:

- o significado da representação (função geradora);
- a organização interna (função organizadora);
- a estabilidade (função estabilizadora) (ABRIC, 2003:38).

Abric (1993:75-76) apresenta as características do núcleo central das representações sociais:

- É diretamente ligado e determinado por condições históricas, sociológicas e ideológicas. Sendo assim, é fortemente marcado pela memória coletiva do grupo e pelo sistema de normas a que se refere.
- Constitui a base comum e coletivamente compartilhada das representações sociais, sendo sua função consensual. A homogeneidade de um grupo social é alcançada e definida através dele.
- É estável, coerente e resistente à mudança, assumindo, portanto, uma segunda função de continuidade e consistência da representação.
- Finalmente, pode-se dizer que é relativamente independente do contexto social e material imediato em que a representação se destaca. O sistema central é, portanto, estável, coerente, consensual e marcado historicamente.

De acordo com Abric (1993), o sistema central é essencialmente normativo, enquanto o sistema periférico desempenha um papel funcional. Assim, a representação não poderia existir sem o sistema periférico.

O sistema periférico é bem menos limitante, ele é mais leve e flexível. É a parte mais acessível e mais viva da representação. Se o núcleo central constitui, de algum modo, a cabeça e o cérebro da representação, o sistema periférico constitui o corpo e a carne (ABRIC, 2003:38).

Segundo Abric (1993) a primeira função do sistema periférico é a concretização do sistema central em termos de tomar uma posição ou definir o curso da ação. Ele é muito mais sensível e determinado pelas características do contexto imediato. Ele é a interface entre a realidade e o sistema central. Abric (1993) ainda destaca que o sistema periférico é muito flexível quando comparado com os elementos centrais. Essa é a sua segunda função, a regulamentação e adaptação às limitações e características do sistema central à situação concreta que o grupo enfrenta.

O Sistema periférico protege o núcleo central e é o primeiro que absorve novas informações ou eventos capazes de desafiar o núcleo central. Abric (1993) continua e destaca a terceira função do sistema periférico, que é ele permitir uma modulação individual de cada representação. Sua flexibilidade permite a integração na representação de variações individuais relacionadas às experiências subjetivas e factuais das pessoas, e de suas próprias histórias. Permitindo a elaboração de representações sociais individualizadas, organizadas, entretanto, em torno de um núcleo central comum. Em seu conteúdo, o sistema periférico é então flexível, adaptativo e relativamente heterogêneo.

Quadro 2: Características do sistema central e do sistema periférico das representações sociais.

<b>Sistema Central</b>	<b>Sistema Periférico</b>
Ligado à memória coletiva e a história do grupo	Permite a integração de experiências individuais e histórias passadas
Consensual - define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável / Coerente / Rígido	Flexível / Suporta contradições
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto
Funções: (1) Gera a significação da representação (2) Determina sua organização	Funções: (1) Permite adaptação à realidade concreta (2) Permite diferenciação de conteúdo (3) Protege o sistema central

Fonte: ABRIC (1993).

### 3.3 Gênero

Embora a centralidade deste projeto esteja em examinar a “mediação docente” nas aulas de Educação Física, direcionada a estudantes do Ensino Fundamental e fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, para criar experiências de aprendizagem que influenciem nas representações sociais de gênero e esporte, é imprescindível que o educador se aprofunde nas questões de gênero. O domínio desses temas, respaldado por escritoras e acadêmicas renomadas como Joan Scott, Guacira Louro e

Judith Butler, enriquece o processo educativo. Além disso, entender o contexto histórico de educação e gênero é vital para solidificar a fase de instrumentalização da pedagogia histórico-crítica.

O tema do gênero tem emergido como um campo fundamental de debate, especialmente em contextos sociopolíticos recentes, marcados por discursos ideológicos fortemente polarizados. No Brasil contemporâneo, a discussão em torno da questão de gênero é frequentemente atravessada por retóricas alarmistas que associam qualquer discussão sobre gênero à destruição da família ou à propagação de uma suposta "ideologia de gênero" (QUINALHA, 2022).

Historicamente, as definições tradicionais de gênero têm perpetuado desigualdades e estereótipos associados a papéis sociais específicos para homens e mulheres. Como apontado por Louro (2003), muitos justificam desigualdades com base nas características biológicas, reforçando noções estereotipadas sobre os papéis que homens e mulheres devem desempenhar na sociedade.

No entanto, uma compreensão moderna e atualizada do gênero vai além dessas noções restritivas. Segundo uma definição contemporânea, gênero refere-se à "diferença entre homens e mulheres que, construída socialmente, pode variar segundo a cultura, determinando o papel social atribuído ao homem e à mulher e às suas identidades sexuais" (GÊNERO, 2022). Esta definição destaca a construção social do gênero, enfatizando sua fluidez e variabilidade cultural, em vez de vê-lo como algo fixo ou biologicamente determinado.

O contraste entre as definições tradicionais e contemporâneas de "homem" e "mulher" ilustra essa mudança paradigmática. Enquanto definições anteriores, como aquelas do dicionário de Ferreira (1986), enfatizavam características viris e valorizavam o homem por sua coragem e força, relegando a mulher ao papel de reprodutora ou objeto de desejo, definições mais recentes refletem uma compreensão mais igualitária e holística dos gêneros. A famosa citação de Simone de Beauvoir, "não se nasce mulher, torna-se mulher" (MULHER, 2022), ressoa fortemente nesse contexto, destacando a construção social e cultural do gênero.

No contexto atual, diante da diversidade de discursos sobre gênero, torna-se essencial um olhar teórico sobre o tema. Judith Butler, Guacira Louro e Joan Scott são referências que desafiam conceitos tradicionais e nos oferecem insights sobre a complexidade do gênero e sua expressão social.

A teorização do gênero, a partir das perspectivas de Judith Butler, Joan Scott e Guacira Louro, envolve uma análise profunda das formas pelas quais as identidades de

gênero são socialmente construídas, performadas e vivenciadas. A discussão se centra em torno da performatividade, da instabilidade e da natureza contextual do gênero.

Butler (2003) revoluciona a compreensão do gênero ao enfatizar sua natureza performativa. Ela argumenta que o gênero é "um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes" (BUTLER, 2003:16) e que a identidade de gênero é construída através de "uma repetição estilizada de atos" (BUTLER, 2003:101). Esta perspectiva desafia as noções tradicionais de gênero como algo estável, argumentando que os gêneros são "produzidos como efeitos da verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável" (BUTLER, 2003:98).

Joan Scott (2012), por outro lado, aborda o gênero como uma categoria complexa e instável, destacando que ele está irrevogavelmente ligado à esfera psico-sexual e que é "um lugar perpétuo para a contestação política" (SCOTT, 2012:346).

Gênero como uma categoria analítica pode parecer estar diretamente ligado à arena que chamamos de social, mas o objeto de análise (as construções históricas das relações entre os sexos) é, irrevogavelmente, conectado à esfera psico-sexual. É por esta razão que gênero não pode estar livre de sua associação com sexo, isto é, com a diferença sexual. Desde que diferença sexual é referente de gênero, e desde que diferença sexual não tem nenhum significado inerente e fixo, gênero permanece uma questão aberta, um lugar de conflito sobre as definições que nós atribuímos (e outros) a ele (SCOTT, 2012:346).

Ela destaca que as definições de masculino e feminino estão em constante negociação e que o gênero é "um lugar perpétuo para a contestação política" (SCOTT, 2012:346). Para Scott (2012:347), o gênero é sempre uma "questão aberta", um campo de luta sobre as definições que atribuímos a ele.

Guacira Louro (2003) acrescenta outra dimensão à discussão, enfatizando o papel das representações e das práticas sociais na construção do gênero. Ela ressalta que não são apenas as características sexuais que determinam o feminino ou o masculino, mas sim a forma como elas são valorizadas e representadas socialmente.

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos (LOURO, 2003:21).

Louro também chama a atenção para o papel crucial da educação e da escola na construção e reprodução das identidades de gênero, argumentando que a escola "delimita espaços" e informa o "lugar" dos indivíduos na sociedade (LOURO, 2003).

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas" (LOURO, 2003:57).

Ao combinar essas perspectivas, torna-se evidente que a performatividade do gênero é uma construção contínua, moldada por práticas sociais, instituições e discursos. A importância de compreender a performatividade do gênero reside em sua capacidade de revelar as formas ocultas de poder, dominação e resistência nas relações de gênero, e de oferecer ferramentas para desafiar e transformar as normas de gênero restritivas e opressivas.

### **3.3.1 Desafios e Transformações: A Evolução do Gênero na Educação Física Brasileira**

A importância de abordar a historicidade da Educação Física, em conjunto com a questão de gênero no contexto brasileiro, reside na compreensão profunda das transformações e desafios enfrentados ao longo do tempo. Esta análise, inserida na etapa de instrumentalização, oferece uma perspectiva crítica sobre como práticas e conceitos evoluíram, moldando a educação e as percepções de gênero em nosso país.

Segundo Castellani (2010), a história da Educação Física no Brasil é marcada por diversas mudanças e transformações ao longo dos anos. Desde a sua introdução nas escolas brasileiras no final do século XIX até os dias atuais, a Educação Física tem sido objeto de muitos debates e reflexões, especialmente no que diz respeito à sua relação com as questões de gênero.

Educação Física associada a Educação Sexual, a qual, segundo os higienistas "...deveria transformar homens e mulheres em reprodutores e guardiões e proles e raças puras...". (CASTELLANI, 2010:34).

Nesse contexto, segundo os higienistas, a Educação Física e a Educação Sexual tinham como objetivo transformar homens e mulheres em "reprodutores" e "guardiões" de "proles" e "raças puras", ou seja, promover a eugenia, a seleção artificial de características consideradas desejáveis para a população.

Essa visão estava associada a ideias racistas e eugenistas que eram comuns na época, e que influenciaram não apenas a Educação Física e a Educação Sexual, mas também outras áreas do conhecimento e da sociedade brasileira. Castellani (2010) critica essa visão e aponta para a importância de se valorizar a diversidade e a individualidade de cada pessoa, ao invés de promover a ideia de que existem características "superiores" ou "inferiores" que devem ser selecionadas e promovidas.

A visão de homem e mulher naquela época era bastante diferente. Segundo Castellani (2010), a Educação Física para as mulheres era vista como um meio de prepará-las para os papéis que lhes eram designados pela sociedade, como o de mãe e dona de casa. A ênfase era na formação de um corpo saudável e bem-posto, capaz de realizar as tarefas domésticas sem prejuízo para a saúde.

Já para os homens, a Educação Física tinha uma ênfase maior na formação de um corpo forte e saudável, associado à ideia de virilidade e masculinidade. Isso refletia uma visão cultural que associava a força física e a capacidade atlética à ideia de masculinidade, enquanto as mulheres eram associadas à ideia de fragilidade e delicadeza.

Destinava-se, portanto, à Educação Física, nessa questão da eugenia da raça, um papel predominante. O raciocínio era simples: mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam aptos a defenderem e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres (CASTELLANI, 2010:43).

Dois personagens fortes e impactantes para a Educação Física que Castellani (2010) apresenta são Rui Barbosa e Fernando de Azevedo; as visões de ambos sobre a Educação Física são apresentadas de forma crítica e analítica, destacando as diferenças entre as duas perspectivas.

Em relação a Rui Barbosa, Castellani (2010) destaca que sua visão sobre a Educação Física estava fortemente influenciada pela higiene e moralidade da época, e que ele via a Educação Física como um meio de promover a saúde e a formação moral da população. Segundo Castellani (2010), essa visão acabou por reproduzir estereótipos de gênero e reforçar papéis sociais tradicionais para homens e mulheres.

Já em relação a Fernando de Azevedo, Castellani (2010) destaca que sua visão sobre a Educação Física era mais progressista e avançada para a época, defendendo a ideia de que a Educação Física deveria ser vista como um direito de todos os cidadãos, independentemente de seu gênero ou classe social. Ele acreditava que a Educação Física deveria contribuir para a formação integral do indivíduo, não apenas para a sua saúde física, mas também para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

A Educação Física da mulher deve ser, portanto integral, higiênica e plástica, e abrangendo com os trabalhos manuais os jogos infantis, a ginástica educativa e os esportes, cingir-se exclusivamente aos jogos e esportes menos violentos e de todo compatíveis com a delicadeza do organismo das mães (CASTELLANI, 2010:45 *apud* AZEVEDO, 1920:96).

Castellani (2010) deixa claro a concepção de gênero que prevalecia no início do século XX, em que as diferenças entre homens e mulheres eram vistas como inerentes à biologia, e não como construções sociais e culturais.

A compreensão de que as atitudes femininas são determinadas, como exclusivamente, pela influência das suas características biológicas, serviu de anteparo à ideia dominante da superioridade do sexo masculino sobre o feminino, sendo afastada qualquer alusão ao fato de estar tal superioridade calçada essencialmente em determinantes socioculturais e não biofisiológicos (CASTELLANI, 2010:45).

Segundo Castellani (2010), essa concepção naturalizava as diferenças de gênero e servia para justificar a desigualdade de oportunidades e o tratamento diferenciado dado a homens e mulheres na sociedade e na Educação Física. O argumento de que as características biológicas determinavam as atitudes femininas era usado para sustentar a ideia de que as mulheres eram naturalmente inferiores aos homens, e que a Educação Física deveria ser adaptada de acordo com as supostas limitações femininas.

No entanto, Castellani (2010) ressalta que essa visão é equivocada e perigosa, pois desconsidera o papel das construções sociais e culturais na formação das identidades de gênero e na perpetuação de desigualdades e estereótipos. Castellani (2010) argumenta que é preciso desconstruir essa concepção naturalizada de gênero e valorizar a diversidade e a individualidade de cada pessoa, independentemente de seu sexo ou gênero, para promover uma Educação Física mais inclusiva e democrática.

Castellani (2010) enfatiza, no entanto, que ambas as visões eram influenciadas pelas concepções de gênero da época, e que é preciso ter uma visão crítica e desconstruir estereótipos de gênero para promover uma Educação Física mais inclusiva e democrática, que valorize a diversidade e a individualidade de cada pessoa, independentemente de seu gênero.

Castellani (2010) cita o Decreto-Lei nº 3.199/1941, que regulamentava a Educação Física no Brasil e estabelecia que a prática da Educação Física era obrigatória para todos os estudantes, sem distinção de sexo, e que as atividades físicas deveriam ser adequadas às características de cada aluno.

No entanto, o Artigo 54 do Decreto-Lei nº 3.199/1941 estabelecia que "as mulheres serão submetidas a exercícios e jogos compatíveis com sua natureza", o que revela a persistência da visão de que as mulheres tinham limitações físicas inerentes à sua biologia.

Ainda de acordo com Castellani (2010), essa discriminação de gênero na prática da Educação Física foi ainda mais evidente durante o regime militar, que governou o Brasil entre 1964 e 1985. Nesse período, as mulheres foram impedidas de praticar certas modalidades esportivas consideradas "masculinas", como o futebol, e a Educação Física era usada como instrumento de controle social e disciplinamento dos corpos.

A partir da década de 1980, com a redemocratização do país e o movimento feminista, houve uma crescente conscientização sobre a importância da igualdade de gênero na Educação Física e a necessidade de superar os estereótipos e preconceitos de gênero na prática esportiva. Hoje, a Educação Física no Brasil busca promover uma cultura esportiva mais inclusiva, valorizando a diversidade de corpos, identidades de gênero e orientações sexuais.

Essas visões estereotipadas de gênero ainda persistem em certa medida na sociedade atual, como destaca Da Silva (2021), em seu artigo sobre relações de gênero na educação física escolar: um estudo de revisão bibliográfica. As atitudes marcadas pela discriminação de gênero ainda são presentes na educação física escolar, logo é preciso enfrentar essa questão por meio de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e a igualdade de gênero.

Da Silva (2021) destaca a importância de se criar um ambiente escolar seguro e inclusivo para todas as crianças e jovens, independentemente de seu gênero, e de se promover uma educação física crítica e reflexiva, que possibilite aos alunos e alunas entenderem as questões de gênero presentes na sociedade e na cultura esportiva e a se posicionarem de forma consciente e transformadora em relação a elas.

### **3.3.2 Em Direção à Equidade: a luta persistente das mulheres por direitos iguais no Brasil**

Dando continuidade, abordar gênero em sala de aula não é uma tarefa simples e exige que o professor esteja munido de conhecimentos específicos. O propósito do texto a seguir é justamente prover esse embasamento teórico e prático. Ele desempenhará um papel crucial na etapa de Instrumentação da Pedagogia Histórico-Crítica, conduzindo e consolidando a instrumentalização de forma eficaz, permitindo que o educador se sinta confiante e preparado para tratar de questões de gênero com seus alunos.

A luta das mulheres por direitos iguais no Brasil remonta ao século XIX, quando elas iniciaram uma campanha pelo direito ao voto. A conquista do sufrágio feminino, no

entanto, só ocorreu em 1932, após muitas manifestações e mobilizações sociais (TOSSI, 2016). A partir de então, outras demandas começaram a ser levantadas, como o acesso à educação, ao mercado de trabalho e à igualdade salarial.

Nos anos 1960 e 1970, as mulheres se organizaram em movimentos feministas que lutavam contra a opressão patriarcal e as desigualdades de gênero. Nessa época, foram criados diversos grupos e organizações que realizavam manifestações, greves e ocupações, exigindo o reconhecimento de seus direitos (DEL PRIORE, 2004).

Ao longo das décadas seguintes, as mulheres conquistaram importantes vitórias, como a criação da Lei Maria da Penha, que tornou mais rigorosas as punições para crimes de violência doméstica, e a aprovação da Lei do Feminicídio, que considera esse tipo de crime como uma forma extrema de violência contra a mulher (BRASIL, 2006; BRASIL, 2015).

No entanto, apesar dessas conquistas, ainda há muito a ser feito. As mulheres continuam enfrentando obstáculos para o acesso à educação e ao mercado de trabalho, além de serem vítimas constantes de violência física, psicológica e sexual. A cultura do machismo e da objetificação da mulher ainda é uma realidade na sociedade brasileira, o que torna a luta pela igualdade de gênero um tema urgente e necessário (BONETTI, 2011).

Nesse contexto, é importante que o debate sobre a luta das mulheres por direitos iguais seja incorporado às disciplinas escolares, incluindo a educação física. Isso porque a educação é uma ferramenta fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa, capaz de valorizar e respeitar as diferenças de gênero (BRASIL, 2018).

A luta das mulheres por direitos iguais no Brasil é uma questão histórica e atual, que exige atenção e mobilização social. As conquistas alcançadas até o momento são importantes, mas ainda há muito a ser feito para que as mulheres sejam tratadas de forma justa e igualitária na sociedade brasileira. A inclusão desse tema nas escolas, em especial na disciplina de educação física, é uma forma de conscientizar as novas gerações sobre a importância da igualdade de gênero e da luta pelos direitos das mulheres.

## 4 INTERVENÇÃO EDUCACIONAL

### 4.1 Prática Social Inicial - Diálogos Iniciais: explorando percepções de gênero e esporte

A abordagem didática desenvolvida por Gasparin (2012) para a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani é composta por cinco momentos interconectados, que incluem a prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Ao contrário do que se poderia supor, esses momentos não são etapas isoladas, mas aspectos dinâmicos de um processo único e orgânico, conforme apontado por Saviani (1999).

A prática social inicial desempenha um papel crucial, servindo como ponto de partida para a mobilização e preparação do(a) estudante na construção do conhecimento escolar. Esta etapa enfatiza a importância de um primeiro contato com a realidade e o tema em estudo, ressoando a ideia de Gasparin (2012) de que "o primeiro olhar é sempre para a realidade". Esta abordagem inicial é essencial para estabelecer uma base sólida para o desenvolvimento das etapas subsequentes, garantindo que o aprendizado esteja profundamente enraizado na experiência concreta e na vivência dos alunos.

Para efetivar a prática social inicial, foram implementados três questionários baseados na técnica de livre associação, visando capturar as percepções e atitudes iniciais dos alunos de maneira aberta e irrestrita. A escolha dessa técnica e a aplicação dos questionários são fundamentadas no conceito de representações sociais.

Conforme Jodelet (2001) argumenta, o mundo que nos cerca demanda um constante estado de alerta e conhecimento, não apenas para nos adaptarmos a ele, mas também para dominá-lo, identificar e resolver problemas. As representações sociais, vistas como um "saber de senso comum", diferem do conhecimento científico e fornecem uma visão valiosa sobre como os alunos percebem e interagem com o mundo ao seu redor.

Adotando a teoria do núcleo central de Abric (2003), que define a representação social como um sistema sociocognitivo composto de um núcleo central e um sistema periférico, buscamos<sup>2</sup> uma compreensão mais aprofundada das crenças e atitudes dos alunos. Essa abordagem, portanto, se alinha perfeitamente com a prática social inicial,

---

<sup>2</sup> Como parte da proposta metodológica da Pesquisa Pedagógica, o professor assume um papel duplo, ou seja, atua ao mesmo tempo como professor, realizando a mediação docente, e como pesquisador, produzindo dados e interpretando-os a luz da teoria. Na descrição da Intervenção Educativa, optamos por utilizar a terceira pessoa do plural, tanto por ser um processo construído em conjunto com as alunas e os alunos, como também, para evitar que o texto tivesse um caráter personalizado.

pois permite a identificação dos conhecimentos prévios e das perspectivas dos alunos, estabelecendo um ponto de partida relevante para o processo educativo subsequente.

Para evitar a fadiga mental dos participantes, os três questionários de associação livre foram aplicados em dias diferentes, permitindo um intervalo entre cada sessão. Durante a aplicação, registramos algumas respostas que se mostraram inadequadas para o contexto da pesquisa. Portanto, antes de procedermos com a tabulação e a análise dos dados para identificar o núcleo central e as periferias associadas a cada objeto de estudo, foi necessário realizar ajustes nas respostas coletadas.

O Quadro 3 é uma ferramenta analítica que detalha a estrutura das representações sociais em estudo. Ele é dividido em quatro quadrantes, cada um representando diferentes componentes da representação social. No primeiro quadrante, localizamos as evocações mais frequentes e com ordem de evocação abaixo da média (ou seja, estão entre as primeiras palavras escritas pelo respondente), logo, são consideradas como o núcleo central da representação, refletindo as ideias e conceitos mais estabilizados e compartilhados pelos sujeitos. O segundo quadrante apresenta as evocações frequentes, mas com ordem de evocação alta, formando a primeira periferia, que são elementos citados mas que não são considerados centrais pelos indivíduos. O terceiro quadrante, a zona de contraste, contém evocações menos frequentes e com baixa ordem de evocação, indicando conceitos importantes apenas para um grupo restrito, constituindo o segundo nível periférico. Por fim, o quarto quadrante mostra as evocações menos frequentes e com alta ordem de evocação, que são consideradas irrelevantes para a representação coletiva e contrastam com o núcleo central, representando o último nível do sistema periférico. Este quadro é essencial para entender a complexidade e a hierarquia dos elementos que formam as representações sociais em análise.

Quadro 3: Descrição e organização dos componentes da representação social

<b>Núcleo Central</b>	<b>Primeira Periferia</b>
No primeiro quadrante (superior esquerdo, ++), encontram-se as evocações de maior frequência e ordem de evocação que seja inferior à média geral - elementos com maior probabilidade de integrarem o <b>núcleo central</b> .	No segundo quadrante (superior direito, +-), encontram-se as evocações de maior frequência e maior ordem de evocação, sendo citadas mas sem importância para os sujeitos - <b>primeiro nível do sistema periférico</b> .
<b>Zona de Contraste</b>	<b>Segunda Periferia</b>

<p>No terceiro quadrante (inferior esquerdo, --), estão as evocações de menor frequência e de menor ordem de evocação, consideradas importantes por um pequeno grupo de sujeitos – <b>segundo nível do sistema periférico.</b></p>	<p>No quarto quadrante (inferior direito, - -), encontram-se as evocações de menor frequência e maior ordem de evocação, irrelevantes para a representação e contrastantes com o núcleo central – <b>o último nível do sistema periférico.</b></p>
--	--

Fonte.: Adaptado de SANT'ANNA (2012:96-97).

Os achados de Faria e Almeida (2020) ressaltam a eficácia da combinação da Teoria do Núcleo Central e da evocação de palavras para revelar o conhecimento prévio dos estudantes. Essa abordagem diagnóstica, pela sua simplicidade e confiabilidade, captura as representações sociais dos(as) estudantes, que são fundamentais para entender como eles interpretam e interagem com o mundo.

Essas representações sociais podem ser ligadas à prática social inicial, que reflete o nível atual de desenvolvimento do educando, conforme enfatizado por Gasparin (2012). Freire (2014) destaca a importância de respeitar os saberes dos educandos, particularmente aqueles oriundos das classes populares, que chegam à escola com conhecimentos construídos socialmente em suas escolas públicas e nas práticas comunitárias.

Saviani (1999) fundamenta essa visão ao observar que, embora a prática social inicial seja comum a professores e alunos, é fundamental reconhecer que eles se posicionam de maneira diferente como agentes sociais, com diferentes níveis de compreensão da prática social. Assim, a prática social inicial serve como ponto de partida para o processo educativo, respeitando e valorizando os conhecimentos prévios dos alunos, algo que é diretamente apoiado pela metodologia proposta por Faria e Almeida (2020), que permite uma compreensão aprofundada dessas representações sociais.

A partir dos questionários de livre associação (QLA), identificamos o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais relacionadas às questões de gênero e esporte. Esse processo teve como culminância a realização de uma roda de conversa para discutir as respostas obtidas e possibilitar um entendimento mais aprofundado da prática social inicial dos(as) estudantes. Essa abordagem permitiu explorar como os(as) alunos(as) interpretam e interagem com os temas abordados, respeitando e valorizando seus conhecimentos prévios e experiências.

A aula começou com uma roda de conversa, na qual compartilhei os resultados dos questionários preenchidos pelos estudantes, destacando o núcleo central e o sistema periférico das respostas. Essa fase serviu como ponto de partida para um

debate detalhado. Conforme apresentava os dados, os(as) estudantes engajavam-se ativamente, oferecendo suas perspectivas e argumentos. O propósito principal dessa interação foi explorar o conhecimento prévio dos estudantes e fomentar uma análise crítica dos assuntos discutidos.

Quadro 4: Estrutura da Representação Social da Questão "O Que é Ser Homem?" pelos Participantes antes da intervenção educacional.

Núcleo Central			Primeira periferia		
++	Frequência $\geq 2$ / Ordem de evocação $< 2.4$		+ -	Frequência $\geq 2$ / Ordem de evocação $\geq 2.4$	
4.29 %	Bonito	2.22	5.24 %	Forte	2.73
3.81 %	Trabalhador	2.38	3.33 %	Legal	2.43
2.38 %	Educado	2			
Zona de contraste			Segunda periferia		
- +	Frequência $< 2$ / Ordem de evocação $< 2.4$		- -	Frequência $< 2$ / Ordem de evocação $\geq 2.4$	
1.9%	Machista	2.25	1.9%	Chato	2.75
1.43 %	Fiel	2.33	1.9%	Mentiroso	3
			1.9%	Inteligente	3.25
			1.9%	Ignorante	4
			1.43 %	Gostoso	2.67
			1.43 %	Carinhoso	5

Fonte: OpenEvoc. Obs.: Frequência (%): 2; Ordem: 2.4; Frequência mínima: 1.

Na discussão sobre a resposta da questão “O que é ser homem?” na visão geral, mostrou o núcleo central: “bonito”, “trabalhador” e “educado”. Um aluno comentou que “ser homem é ser bonito”, houveram risadas e conversas paralelas. Indaguei se aquele núcleo central tinha algo a ver com a idealização do homem moderno, influenciado pelas mídias. Alguns estudantes concordaram. “A gente vê na televisão e no tik tok os homens bonitos toda hora”. Enquanto no sistema periférico tivemos palavras como; “machista”, “fiel”, “chato” e “forte”. Uma aluna disse que “alguns homens são legais mas a maioria são chatos”. Ilustrando a diversidade de percepções sobre o tema.

Quadro 5: Estrutura da Representação Social da Questão "O Que é Ser Homem?" na Perspectiva dos Homens Participantes antes da intervenção educacional.

Núcleo Central			Primeira periferia		
++	Frequência $\geq 2.5$ / Ordem de evocação $< 2.7$		+ -	Frequência $\geq 2.5$ / Ordem de evocação $\geq 2.7$	
5.45 %	Bonito	2.33	7.27%	Forte	2.75
2.73 %	Inteligente	2.67	4.55%	Trabalhador	2.8
2.73 %	Gostoso	2.67			
Zona de contraste			Segunda periferia		
- +	Frequência $< 2.5$ / Ordem de evocação $< 2.7$		- -	Frequência $< 2.5$ / Ordem de evocação $\geq 2.7$	
1.82 %	Legal	1	1.82%	Alto	4.5
1.82 %	Honesto	1.5	1.82%	Jogar bola	5
1.82 %	Machista	2	1.82%	Carinhoso	5

Fonte: OpenEvoc. Obs.: Frequência (%): 2.5; Ordem: 2.7; Frequência mínima: 1.

Na abordagem da questão "O que é ser homem?" sob a perspectiva masculina, os alunos identificaram no Núcleo Central características como "bonito", "inteligente" e "gostoso". Este ponto levou a uma discussão sobre como a mídia influencia as percepções sobre a masculinidade. No Sistema Periférico, emergiram palavras como "forte", "trabalhador", "machista" e "alto". A inclusão desses termos no Sistema Periférico pode ser reflexo das expectativas sociais e culturais moldadas pelo sistema capitalista, que frequentemente associa o homem ao papel de provedor e à força física. Um aluno do 7º ano expressou: "Acho que ser homem é ser forte e trabalhar muito, meu pai é assim". Essa observação aponta para a ideia de que, no contexto capitalista, há uma valorização do homem como um ser laborioso e robusto, aspectos que se tornam secundários, mas ainda relevantes, na construção da identidade masculina.

Quadro 6: Estrutura da Representação Social da Questão "O Que é Ser Homem?" na Perspectiva das Mulheres Participantes antes da intervenção educativa.

Núcleo Central			Primeira periferia		
++	Frequência $\geq 4$ / Ordem de evocação $< 2.8$		+ -	Frequência $\geq 4$ / Ordem de evocação $\geq 2.8$	
4%	Educado	2	5%	Legal	3
4%	Chato	2.75	4%	Ignorante	4
Zona de contraste			Segunda periferia		

-+	Frequência <4 / Ordem de evocação <2.8		--	Frequência <4 / Ordem de evocação >=2.8	
3%	Trabalhador	1.67			
3%	Bonito	2			
3%	Mentiroso	2.33			
3%	Fiel	2.33			
3%	Forte	2.67			

Fonte: OpenEvoc. Obs.: Frequência (%): 4; Ordem: 2.8; Frequência mínima: 3

Na questão "O que é ser homem na visão da mulher", a análise das respostas das alunas revelou um Núcleo Central com palavras como "Educado" e "Chato". Um comentário marcante de uma aluna do 7º ano foi: "Professor, é que tem muito homem chato, mas também alguns são educados, assim como meu pai". Esse relato sugere uma visão equilibrada e observadora das meninas sobre os homens. No Sistema Periférico, encontramos termos como "legal", "ignorante", "mentiroso" e "fiel". Esta diversidade de adjetivos indica, conforme percebido pelas meninas, que os homens não são todos iguais e que há uma variedade de traços que podem caracterizá-los. Uma aluna do 6º ano resumiu essa percepção ao dizer: "Alguns meninos da minha classe são legais, mas outros nem tanto". Esta fala revela como as meninas percebem que existem várias facetas na personalidade masculina, refletindo a complexidade e a pluralidade dos comportamentos e atitudes dos homens em sua visão.

Quadro 7: Estrutura da Representação Social da Questão "O Que é Ser Mulher?" pelos Participantes antes da intervenção educativa.

Núcleo Central			Primeira periferia		
++	Frequência >=2.38 / Ordem de evocação <3		+-	Frequência >=2.38/ Ordem de evocação >=3	
5.71 %	Trabalhadora	2.75	3.81%	Bonita	3.75
2.86 %	Forte	1.33	2.38%	Inteligente	3
2.38 %	Guerreira	2.6			
2.38 %	Educada	2.8			
Zona de contraste			Segunda periferia		
-+	Frequência <2.38 / Ordem de evocação <3		--	Frequência <2.38 / Ordem de evocação >=3	
1.9%	Independente	2.75	1.9%	Linda	3.5

1.43 %	Respeitável	2	1.9%	Cabeça-quente	4.25
1.43 %	TPM	2.67	1.43%	Se arrumar	3
1.43 %	Legal	2.67	1.43%	Ignorante	3
			1.43%	Gentil	3.33
			1.43%	Rica	3.67
			1.43%	Corajosa	3.67
			1.43%	Compreensiva	3.67
			1.43%	Cheirosa	4
			1.43%	Fiel	4

Fonte: OpenEvoc. Obs.: Frequência (%): 2.38; Ordem: 3; Frequência mínima: 1.

Na abordagem da questão "O que é ser mulher" na visão geral da turma, as palavras identificadas no núcleo central foram "Forte", "Trabalhadora", "Guerreira" e "Educada". Essas características foram unanimemente associadas às mães ou outras mulheres importantes na vida dos alunos. No sistema periférico, surgiram termos como "Bonita", "TPM" e "Cabeça-quente". Este último gerou um momento de agitação, especialmente entre as meninas, que argumentaram que tais características não se aplicam a todas as mulheres.

Um ponto crucial ocorreu quando um menino comentou que sua mãe às vezes ficava brava sem motivo. Ao explorar mais sobre a rotina dela, ficou claro que ela tinha uma jornada dupla de trabalho, cuidando tanto da carreira profissional quanto das tarefas domésticas. "Será que essa jornada dupla de trabalho não está cansando ela?", perguntei. A resposta do aluno, "Deve ser né, professor", indicou um momento de catarse. Ele começou a compreender a sobrecarga enfrentada pela mãe e como isso poderia afetar seu humor. Esse entendimento foi um passo significativo, não só para aquele aluno, mas para toda a turma, ao reconhecerem as pressões e desafios enfrentados pelas mulheres em seu cotidiano.

Quadro 8: Estrutura da Representação Social da Questão "O Que é Ser Mulher?" na Perspectiva dos Homens Participantes antes da intervenção educativa.

Núcleo Central			Primeira periferia		
++	Frequência $\geq 2.5$ / Ordem de evocação $< 1.5$		+-	Frequência $\geq 2.5$ / Ordem de evocação $\geq 1.5$	
2.75 %	Forte	1.33	6.36%	Trabalhadora	3.43

			3.64%	Bonita	3.5
			2.73%	Inteligente	3.67
			2.73%	Cabeça quente	4
<b>Zona de contraste</b>				<b>Segunda periferia</b>	
-+	Frequência <2.5 / Ordem de evocação <1.5		--	Frequência <2.5 / Ordem de evocação >=1.5	

Fonte: OpenEvoc. Obs.: Frequência (%): 2.5; Ordem: 1.5; Frequência mínima: 2.

Na questão sobre "O que é ser mulher" sob a visão dos homens, o núcleo central trouxe a palavra "forte", interpretada pelos alunos não como força física, mas como resiliência e capacidade de suportar diversas pressões. Eles associaram essa força às figuras maternas em suas vidas. No sistema periférico, apareceram termos como "trabalhadora", "bonita", "cabeça-quente" e "inteligente", reforçando as características observadas nas mulheres ao seu redor. Essa percepção dos alunos reflete uma realidade comum no sistema **capitalista**, onde as mulheres frequentemente enfrentam jornadas duplas de trabalho. Elas se dividem entre responsabilidades profissionais e tarefas domésticas, o que frequentemente resulta em sobrecarga física e emocional. A observação dos alunos sobre suas mães e mulheres próximas evidencia essa realidade, mostrando como a sociedade exige muito das mulheres, tanto no ambiente de trabalho quanto em casa.

Quadro 9: Estrutura da Representação Social da Questão "O Que é Ser Mulher?" na Perspectiva das Mulheres Participantes antes da intervenção educativa.

<b>Núcleo Central</b>			<b>Primeira periferia</b>		
++	Frequência >=4 / Ordem de evocação <3		+-	Frequência >=4 / Ordem de evocação >=3	
5%	Trabalhadora	1.8	4%	Bonita	4
4%	Guerreira	2.5			
<b>Zona de contraste</b>			<b>Segunda periferia</b>		
-+	Frequência <4 / Ordem de evocação <3		--	Frequência <4 / Ordem de evocação >=3	
3%	Forte	1.33	3%	Independente	3.33
3%	Educada	2.67	3%	Linda	3.67
			3%	Compreensiva	3.67
			3%	Fiel	4

Fonte: OpenEvoc. Obs.: Frequência (%): 4; Ordem: 3; Frequência mínima: 3

Na questão "o que é ser mulher" sob a ótica feminina, "trabalhadora" e "guerreira" surgiram como núcleo central, palavras que as meninas rapidamente associaram às suas mães, confirmando percepções já expressas pelos meninos. No sistema periférico, destacaram-se termos como "bonita", "forte" e "independente", vistos pelas alunas como atributos de uma mulher resiliente. Ao discutir a palavra "bonita", as meninas reconheceram que, embora haja uma pressão social para que a mulher se cuide e seja bonita, elas valorizam a sensação de se sentirem atraentes. Essa conversa destacou como certas expectativas sociais são internalizadas, mas também como as meninas encontram valor e prazer em sua própria definição de beleza.

Quadro 10: Estrutura da Representação Social da questão "Esporte Mais Adequado para Homem" pelos Participantes antes da intervenção educativa.

Núcleo Central			Primeira periferia		
++	Frequência $\geq 10$ / Ordem de evocação $< 2$		+-	Frequência $\geq 10$ / Ordem de evocação $\geq 2$	
17.62 %	Futebol	1.35	14.29 %	Basquetebol	2.53
			12.68 %	Vôlei	3.59
Zona de contraste			Segunda periferia		
-+	Frequência $< 10$ / Ordem de evocação $< 2$		--	Frequência $< 10$ / Ordem de evocação $\geq 2$	
			5.71%	Corrida	3.42

Fonte: OpenEvoc. Obs.: Frequência (%): 10; Ordem: 2; Frequência mínima: 5.

Na exploração da questão "Esportes mais adequados para homem", os alunos identificaram com entusiasmo "futebol" como o núcleo central, uma escolha reiterada e enfatizada pelos meninos. Ao questioná-los sobre o motivo dessa escolha, respostas como "é o melhor esporte" e "não tem nada melhor que futebol" emergiram, indicando uma conexão profunda com as raízes históricas e culturais do futebol no Brasil. No sistema periférico, surgiram esportes como "basquetebol" e "vôlei". Um momento de tensão ocorreu quando uma menina associou o vôlei à homossexualidade, causando desconforto e desencadeando um debate na turma. Após minha intervenção e o restabelecimento da calma, a menina que fez o comentário se desculpou. Este incidente destacou a necessidade de abordar e desconstruir estereótipos e preconceitos em relação a gênero e sexualidade, especialmente no contexto de esportes. A reação da turma e o pedido de desculpas da menina também

demonstraram a conscientização dos alunos sobre a importância do respeito e da inclusão.

Quadro 11: Estrutura da Representação Social da questão "Esporte Mais Adequado para Mulher" pelos Participantes antes da intervenção educativa.

Núcleo Central			Primeira periferia		
++	Frequência $\geq 8$ / Ordem de evocação $< 2$		+-	Frequência $\geq 8$ / Ordem de evocação $\geq 2$	
19.14 %	Vôlei	1.95	13.4%	Futebol	2.11
			8.61%	Queimada	3.1
Zona de contraste			Segunda periferia		
-+	Frequência $< 8$ / Ordem de evocação $< 2$		--	Frequência $< 8$ / Ordem de evocação $\geq 2$	
				Natação	3.5
				Basquetebol	4.25
				Queimada	3

Fonte: OpenEvoc. Obs.: Frequência (%): 8; Ordem: 2; Frequência mínima: 5.

Na questão "Esportes mais adequados para mulher", o núcleo central identificado foi "vôlei". Esse destaque se deu, em parte, pela popularidade do vôlei entre os estudantes, muitos dos quais participam do Centro de Iniciação Desportiva (CID) de voleibol próximo à escola. No sistema periférico, surgiram esportes como "futebol", "queimada", "natação" e "basquetebol".

Ao indagar sobre a presença do futebol nessa lista, especialmente considerando a recente Copa do Mundo Feminina, as respostas das meninas foram reveladoras. Uma delas comentou que a inclusão do futebol não estava relacionada ao evento global, mas sim à sua experiência pessoal com o esporte na escola, como no início do ano e nos jogos interclasse. Outra aluna acrescentou que nem assistiu ao futebol feminino na televisão. Essas observações sugerem que a exposição e a experiência prática com diferentes esportes na escola podem influenciar significativamente as preferências esportivas das meninas, desafiando os estereótipos de gênero e ampliando o interesse por esportes tradicionalmente vistos como masculinos.

Quadro 12: Estrutura da Representação Social da Questão o que você entende pela Expressão "Esporte para Homens" pelos Participantes antes da intervenção educativa.

Núcleo Central	Primeira periferia
----------------	--------------------

++	Frequência >=3.3 / Ordem de evocação <3		+ -	Frequência >=3.3/ Ordem de evocação >=3	
10.14 %	Machismo	2.48	4.83%	Isso é para todo mundo	3
4.83 %	Força	2.6	3.38%	Desgosto	3.71
3.38 %	Raiva	2.86			
Zona de contraste			Segunda periferia		
- +	Frequência <3.3 / Ordem de evocação <3		- -	Frequência <3.3 / Ordem de evocação >=3	
1.93 %	Esporte para homem	2.25	2.9%	Felicidade	3
1.93 %	Machista	2.25			
1.93 %	Legal	2.75			
1.93 %	Ignorante	2.75			

Fonte: OpenEvoc. Obs.: Frequência (%): 3.3; Ordem: 3; Frequência mínima: 1.5

Na análise da questão "O que você entende pela expressão Esporte para Homens", pelos participantes, emergiu um núcleo central com termos como "machismo", "força" e "raiva". As meninas rapidamente identificaram a expressão como machista, embora não conseguissem definir conceitualmente o termo, ilustrando seu entendimento por meio de experiências cotidianas com os colegas meninos. Este aspecto reflete uma luta de classes de gênero, onde as meninas estão constantemente desafiando e questionando as normas estabelecidas pelos meninos (patriarcado).

Ao discutir a palavra "força", vinculada a esportes masculinos, questionei se mulheres não poderiam praticar esportes que exigem força física. A resposta inicialmente hesitante dos alunos, admitindo que mulheres podem participar desses esportes, mas "não todas", destacou a persistência de estereótipos de gênero. Ao perguntar se todos os presentes poderiam praticar esportes de força, a resposta foi que nem todos poderiam, abrindo caminho para uma discussão sobre biotipos e a importância de respeitar as diferenças individuais. Isso demonstra a relevância de romper com as estruturas classistas que categorizam indivíduos com base em características físicas ou de gênero.

A palavra "raiva", assim como "felicidade" e "desgosto", apareceu no núcleo central porque a maioria dos alunos interpretou a pergunta como "como você se sente quando alguém diz isso para você?". Isso revela uma resposta emocional aos estereótipos de gênero e uma reação às estruturas de poder existentes, onde a

expressão "Esporte para Homens" evoca sentimentos variados, refletindo o conflito interno e a resistência às normas de gênero.

Quadro 13: Estrutura da Representação Social da Questão o que você entende pela Expressão "Esporte para Homens" na Perspectiva dos Homens Participantes antes da intervenção educativa.

Núcleo Central			Primeira periferia		
++	Frequência $\geq 4$ / Ordem de evocação $< 2.5$		+ -	Frequência $\geq 4$ / Ordem de evocação $\geq 2.5$	
6.36 %	Força	2.43	8.18%	Machismo	3
			5.45%	Felicidade	3
Zona de contraste			Segunda periferia		
- +	Frequência $< 4$ / Ordem de evocação $< 2.5$		- -	Frequência $< 4$ / Ordem de evocação $\geq 2.5$	
3.64 %	Esporte para homem	2.25	2.73%	Triste	2.67
2.73 %	Feliz	1	2.73%	Legal	3

Fonte: OpenEvoc. Obs.: Frequência (%): 4; Ordem: 2.5; Frequência mínima: 2

Na análise da questão "O que você entende pela expressão Esporte para Homens" sob a perspectiva dos meninos, a palavra "Força" emergiu como núcleo central, ecoando as percepções já expressas anteriormente. Este destaque à "força" reflete a associação tradicional e cultural do masculino com a robustez física, um estereótipo comumente perpetuado na sociedade. No sistema periférico, palavras que expressam emoções como "felicidade", "triste" e "feliz" foram mencionadas. Interessantemente, os meninos revelaram diferentes reações a essa expressão: enquanto alguns afirmaram que gostariam se alguém lhes dirigisse tal frase, associando-a a um elogio ou reconhecimento de sua masculinidade, outros reconheceram seu caráter machista. Esta divisão de opiniões sugere um momento de reflexão sobre as normas de gênero, onde alguns começam a questionar as noções tradicionais de masculinidade, enquanto outros ainda as veem de forma positiva.

Quadro 14: Estrutura da Representação Social da Questão o que você entende pela Expressão "Esporte para Homens" na Perspectiva das Mulheres Participantes antes da intervenção educativa.

Núcleo Central			Primeira periferia		
++	Frequência $\geq 5$ / Ordem de evocação $< 2.6$		+ -	Frequência $\geq 5$ / Ordem de evocação $\geq 2.6$	
14.43 %	Força	1.93	5.15% %	Raiva	2.6
8.25 %	Isso é pra todo mundo	2.5	5.15% %	Desgosto	4

Zona de contraste			Segunda periferia		
-+	Frequência <5/ Ordem de evocação <2.6		--	Frequência <5 / Ordem de evocação >=2.6	
			4.12%	Ignorante	2.75
			3.09%	Forte	3
			3.09%	Preconceito	3.67

Fonte: OpenEvoc. Obs.: Frequência (%): 5; Ordem: 2.6; Frequência mínima: 2.5

Na análise da questão "O que você entende pela expressão Esporte para Homens" pela perspectiva das meninas, o núcleo central foi composto por "força" e a expressão progressista "isso é para todo mundo". Interessante notar que algumas meninas ainda reproduzem estereótipos de gênero, associando erroneamente esportes de força exclusivamente aos homens, sem um entendimento claro do que constitui um estereótipo. Essa falta de clareza sobre o conceito foi evidenciada quando nenhuma delas conseguiu definir a palavra. Ao perceber essa lacuna, ofereci exemplos do que são estereótipos e prometi abordar o tema mais profundamente em aulas futuras.

A expressão "isso é para todo mundo", por outro lado, reflete uma consciência e uma luta das meninas contra as barreiras de gênero nos esportes, reconhecendo que todos, independentemente do gênero, devem ter a liberdade de escolher e praticar o esporte que desejarem. No sistema periférico, surgiram emoções como "raiva" e "desgosto", o que sugere a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre como os estereótipos de gênero afetam emocionalmente as meninas. Isso demonstra a importância de abordar não só os estereótipos em si, mas também o impacto emocional que eles podem ter, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e sensível às questões de gênero.

Quadro 15: Estrutura da Representação Social da Questão o que você entende pela Expressão "Esporte para Mulheres" pelos Participantes antes da intervenção educativa.

Núcleo Central			Primeira periferia		
++	Frequência >=2.8 / Ordem de evocação <2.6		+-	Frequência >=2.8/ Ordem de evocação >=2.6	
4.43 %	Machismo	1.78	6.9%	Podemos jogar tudo	2.93
3.45 %	Legal	2.57	2.96%	Sem noção	2.83
2.96 %	Feminismo	2	2.96%	Felicidade	3.33
			2.96%	Raiva	3.5

Zona de contraste			Segunda periferia		
-+	Frequência <2.8 / Ordem de evocação <2.6		--	Frequência <2.8 / Ordem de evocação >=2.6	
1.9%	Independente	2.75	1.97%	Ignorante	3.25
1.43 %	Respeitável	2	1.48%	Vôlei	2.67
1.43 %	TPM	2.67	1.48%	Corrida	2.67
1.43 %	Legal	2.67	1.48%	Força	3

Fonte: OpenEvoc. Obs.: Frequência (%): 2.8; Ordem: 2.6; Frequência mínima: 1

Na análise da questão "O que você entende pela expressão Esporte para mulheres" sob uma perspectiva geral, identificamos um núcleo central intrigante com palavras como "machismo", "legal" e "feminismo". A presença de "machismo" e "feminismo" no núcleo central gerou uma discussão variada, revelando uma confusão comum entre os alunos: muitos pareciam entender o feminismo como uma espécie de contrapartida do machismo, direcionado às mulheres. Diante dessa confusão, senti a necessidade de esclarecer o conceito de feminismo de maneira direta, destacando seu verdadeiro significado como um movimento pela igualdade de direitos e oportunidades entre os gêneros.

No sistema periférico, emergiram palavras diversas como "podemos jogar tudo", "felicidade", "corrida" e "TPM". Essa variedade indica uma ampla gama de percepções sobre o que significa "Esporte para mulheres", sugerindo que seria benéfico explorar mais detalhadamente as diferenças nas percepções de meninos e meninas. Compreender quem disse o quê poderia revelar insights valiosos sobre como os gêneros percebem e internalizam as normas sociais relacionadas aos esportes.

Quadro 16: Estrutura da Representação Social da Questão o que você entende pela Expressão "Esporte para Mulheres" na Perspectiva dos Homens Participantes antes da intervenção educativa.

Núcleo Central			Primeira periferia		
++	Frequência >=3 / Ordem de evocação <3		+-	Frequência >=3 / Ordem de evocação >=3	
4.76 %	Machismo	1.6	3.81% %	Legal	3.5
4.76 %	Feminismo	1.6	3.81%	Felicidade	3.5
			3.81%	Podemos jogar tudo	4
Zona de contraste			Segunda periferia		
-+	Frequência <3 / Ordem de evocação <3		--	Frequência <3 / Ordem de evocação >=3	

Fonte: OpenEvoc. Obs.: Frequência (%): 3; Ordem: 3; Frequência mínima: 3

Na análise da questão "O que você entende pela expressão Esporte para mulheres" sob a ótica dos meninos, observou-se uma notável contradição entre os termos "machismo" e "feminismo". Essa confusão entre os conceitos sugere que muitos dos meninos podem estar reproduzindo estereótipos e ideias machistas sobre o feminismo, influenciados por opiniões que ouvem em outros contextos, como em casa. Um exemplo claro disso foi a declaração de um aluno, que mencionou seu pai descrevendo o feminismo de forma negativa. Contudo, também é possível perceber sinais de progresso e mudança em algumas atitudes. A presença da expressão "Podemos jogar tudo" no sistema periférico indica que há meninos na turma que estão começando a questionar e a se opor às normas de gênero desatualizadas, demonstrando uma visão mais igualitária e progressista. Isso reflete um movimento positivo entre alguns dos meninos, que estão se distanciando das ideias machistas tradicionais e abraçando conceitos de igualdade de gênero.

Quadro 17: Estrutura da Representação Social da Questão o que você entende pela Expressão "Esporte para Mulheres" na Perspectiva das Mulheres Participantes antes da intervenção educativa.

Núcleo Central			Primeira periferia		
++	Frequência $\geq 5$ / Ordem de evocação $< 3$		+-	Frequência $\geq 5$ / Ordem de evocação $\geq 3$	
10.2 %	Podemos jogar tudo	2.5	5.1%	Raiva	3.4
Zona de contraste			Segunda periferia		
-+	Frequência $< 5$ / Ordem de evocação $< 3$		--	Frequência $< 5$ / Ordem de evocação $\geq 3$	
4.08 %	Normal	2	4.08%	Ignorante	3.25
4.08 %	Machismo	2			
4.08 %	Sem noção	2.75			
3.06 %	Legal	1.67			

Fonte: OpenEvoc. Obs.: Frequência (%): 5; Ordem: 3; Frequência mínima: 2.7

Na análise da questão "O que você entende pela expressão Esporte para mulheres" sob a ótica das meninas, o núcleo central foi marcado pela expressão assertiva "podemos jogar tudo". Isso demonstra que as meninas estão na vanguarda da luta por igualdade de direitos, mostrando uma atitude feminista na prática, mesmo que algumas não se identifiquem explicitamente com o termo. A explicação sobre o que

é o feminismo levou a um momento de reflexão entre aquelas que inicialmente não se consideravam feministas, evidenciando um momento de catarse e, possivelmente, um estágio de prática social final.

Esse processo de ressignificação sobre o feminismo pode indicar uma mudança em suas identidades, tornando-as mais empoderadas. No sistema periférico, surgiram termos como “machismo”, “sem noção”, “raiva” e surpreendentemente “normal”. Ao questionar a inclusão de “normal”, ficou claro, após uma conversa, que nem as próprias meninas tinham certeza do significado ou da razão para essa escolha. Isso aponta para uma complexidade nas percepções das meninas sobre o esporte e o gênero, onde ainda existem conceitos e normas a serem explorados e compreendidos.

Quadro 18: Conexões entre Percepções dos(as) Estudantes nos QLA e Atividades da Intervenção Pedagógica

Percepções sobre Gênero e esporte	Atividades da Intervenção Pedagógica
Masculinidade: Predominância de ser "bonito", "trabalhador" e "educado"	Filme 'A Guerra dos Sexos': Explora a igualdade de gênero no esporte e a influência da mídia na formação das percepções de gênero.
Influência da Mídia na Masculinidade: Homens idealizados como "bonito", "inteligente" e "gostoso", refletindo normas de mídia que valorizam a aparência e a inteligência juntamente com a virilidade.	Discussão e Análise de Mídia: Refletir sobre como a mídia molda a percepção de masculinidade e feminilidade, usando exemplos atuais e relevantes.
Visão Feminina sobre Homens: As meninas percebem homens como variando entre "educado" e "chato", mostrando uma avaliação crítica que reconhece tanto qualidades positivas quanto negativas nos homens.	Teatro das Emoções: Encenações que refletem estereótipos de gênero em interações cotidianas, permitindo aos alunos explorar e questionar essas normas.
Feminilidade: Características de "Forte", "Trabalhadora", "Guerreira" e "Educada"	Pique Bandeira dos Estereótipos: Jogos que desafiam estereótipos de gênero, promovendo reflexão e diálogo entre os estudantes.
Os alunos do sexo masculino demonstram dificuldades em escutar ativamente as colegas do sexo feminino. Realizar uma atividade de entrevista com os pais, focada na prática da escuta ativa, pode contribuir significativamente para melhorar essa habilidade entre os alunos.	Atividade de Casa - Entrevista com os Pais sobre 'A Guerra dos Sexos': Alunos conduzem entrevistas com os pais para explorar experiências e reflexões sobre igualdade de gênero no esporte, abordando temas como experiências pessoais, influência do filme "A Guerra dos Sexos", desigualdade salarial, e o impacto do feminismo e machismo no esporte.
Esportes e Gênero: Ideias preconcebidas sobre esportes apropriados para cada gênero, com os alunos associando esportes como futebol a meninos e vôlei a meninas.	Atividades Esportivas Diversas: Fomentar a participação igualitária em diferentes esportes, questionando e expandindo as percepções dos alunos sobre quem pode jogar quais esportes.
Confusão sobre Feminismo e Machismo: Mal-entendidos entre os alunos sobre o feminismo, muitas vezes confundido com machismo, destacando uma necessidade de clarificação conceitual.	Aula Expositiva sobre Conceitos: Clarificar conceitos de feminismo, machismo e igualdade de gênero, fornecendo uma base sólida de entendimento para futuras discussões.

<p>Nas respostas dos(as) alunos(as) às questões sobre "esportes para homens" e "esportes para mulheres", observamos uma mistura de emoções que revela como eles internalizam e expressam sentimentos relacionados a essas categorizações de gênero.</p>	<p>Atividade de Casa 'Eu Te Amo': Os(as) alunos(as) são encorajados a compartilhar seus sentimentos com os pais e a documentar as reações obtidas, promovendo uma troca emocional aberta e sincera no ambiente familiar.</p>
<p>Dupla Jornada de Mulheres: Reconhecimento da sobrecarga de trabalho das mulheres, tanto em profissões quanto em tarefas domésticas, refletindo a realidade de muitas das figuras femininas na vida dos alunos.</p>	<p>Atividade de Casa: Tarefas Domésticas Sem Gênero: Alunos(as) realizam tarefas domésticas sem considerar gênero, explorando e refletindo sobre a igualdade de responsabilidades no lar.</p>

Fonte: O Autor.

A prática social inicial revelou-se uma etapa fundamental, fornecendo insights valiosos que se tornaram a base para o desenvolvimento de todos os momentos subsequentes do processo educativo. As percepções e discussões originadas nessa fase inicial não só enriqueceram o entendimento dos(as) estudantes sobre temas complexos como gênero, estereótipos e igualdade, mas também guiaram a estruturação das atividades e debates posteriores.

#### **Pontos Positivos da Prática Pedagógica:**

**Engajamento e participação ativa dos(as) estudantes:** A utilização de uma roda de conversa incentivou a participação ativa dos(as) estudantes, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e interativo.

**Fomento ao pensamento crítico:** Ao questionar e discutir as percepções dos(as) estudantes sobre gênero e esportes, a prática incentivou o pensamento crítico, especialmente ao desafiar estereótipos e ideias preconcebidas.

**Promoção de catarse e reflexão:** Momentos como a compreensão do aluno sobre a carga de trabalho de sua mãe destacam a eficácia da abordagem em provocar reflexões profundas e momentos de catarse nos alunos.

**Educação sobre feminismo e igualdade de gênero:** O esclarecimento de conceitos como feminismo e machismo, e a discussão sobre igualdade de gênero e estereótipos, foram aspectos fundamentais nesta etapa inicial, mesmo que superficialmente.

**Reconhecimento da diversidade de opiniões:** A prática mostrou a diversidade de opiniões e percepções entre os alunos, refletindo uma variedade de experiências e contextos pessoais.

Do ponto de vista da mediação docente, a preparação para o uso da Teoria do Núcleo Central exigiu uma dedicação especial do professor na leitura e apropriação tanto dos conceitos como das estratégias metodológicas de produção de dados para a

compreensão das representações sociais das alunas e dos alunos. Apesar das dificuldades iniciais, a partir do momento em que nos tornamos familiarizados com os procedimentos, foi possível identificar as vantagens, pois a roda de conversa foi realizada a partir das percepções e catarses das próprias alunas e alunos, como também o professor tem a oportunidade de identificar os aspectos que precisam ser melhor discutidos.

A aplicação das Representações Sociais (RS) na prática social inicial revelou-se uma ferramenta valiosa no estímulo à escuta ativa por parte do professor e dos alunos durante as discussões. Essa abordagem foi crucial para a criação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e respeitoso, onde todas as vozes são ouvidas e valorizadas. A exploração das RS permitiu não apenas a compreensão profunda das perspectivas alheias, mas também facilitou a reflexão sobre atitudes e crenças arraigadas, possibilitando aos alunos desenvolver uma compreensão mais crítica sobre si mesmos e os outros. Esse processo de reflexão contribuiu para mudanças positivas em suas atitudes.

Integrar as RS desde o início da prática social enriqueceu significativamente os conteúdos abordados posteriormente, conectando-os de maneira direta às experiências e realidades dos alunos. Isso aumentou o interesse e a relevância do material de estudo, tornando o aprendizado mais significativo e aplicável à vida real. Ao trabalhar com representações sociais, os alunos foram capacitados para articular suas opiniões, questionar informações e participar ativamente em discussões sociais. Essa experiência os preparou para serem cidadãos mais ativos e informados, capazes de contribuir efetivamente para suas comunidades e para a sociedade em geral.

Além disso, o uso das Representações Sociais permitiu que eu, como educador, refletisse sobre meu próprio papel como facilitador do aprendizado. Isso me incentivou a examinar como minhas próprias crenças e preconceitos podem influenciar as interações em sala de aula e a maneira como ensino. Essa reflexão foi essencial para promover uma educação mais consciente e equitativa.

#### **Pontos Negativos da Prática Pedagógica:**

Desafios na gestão da discussão: Em alguns momentos, as discussões pareceram perder o foco, com risadas e conversas paralelas, indicando a necessidade de uma moderação mais eficaz para manter a produtividade da discussão.

Confusão conceitual entre os(as) estudantes: Alguns alunos demonstraram confusão sobre conceitos importantes como estereótipos e feminismo, sugerindo a necessidade de uma abordagem mais estruturada para o ensino desses conceitos.

Necessidade de maior sensibilidade com tópicos sensíveis: A abordagem de questões sensíveis, como sexualidade, requer uma condução cuidadosa para evitar desconforto ou mal-entendidos entre os(as) estudantes.

Inclusão e equidade na participação: Embora a roda de conversa seja um método inclusivo, ainda é necessário garantir que todas as vozes sejam ouvidas igualmente, evitando que alguns alunos dominem a discussão..

#### **4.2 Problematização e reflexão: um esforço conjunto**

A problematização envolve selecionar as principais interrogações levantadas pela prática social, que, em consonância com os objetivos de ensino, orientam todo o trabalho a ser desenvolvido pelo professor e pelos estudantes (GASPARIN, 2012).

Além disso, é importante ressaltar que os conteúdos escolhidos não são definidos pelas necessidades imediatas e locais de cada aluno ou grupo de alunos, mas sim pelos conhecimentos universais que assumem contornos e especificidades particulares conforme as regiões ou necessidades locais. Esses produtos da humanidade são comuns, pois a prática social de uma dada sociedade, as necessidades sociais e as grandes questões enfrentadas coletivamente são comuns (GASPARIN, 2012).

Durante o momento da problematização em nossa aula, o processo iniciou-se com a apresentação de slides que abordavam os conteúdos relacionados à prática social inicial, focando no tema "gênero no esporte", com o objetivo de conhecer as representações sociais de gênero dos(as) estudantes, assim como a compreensão do esporte como um espaço marcado socialmente pelas questões de gênero. Esta etapa estabeleceu um contexto informativo e uma base sólida para os(as) estudantes, situando-os no assunto que seria explorado.

Quadro 19: Apresentação dos conteúdos

<b>Conteúdo</b>
Estereótipos de Gênero: Conceitos e manifestações no esporte e na vida.
Feminismo: Influência no esporte e luta por igualdade.
Gênero: Construção social e sua relação com o esporte.
Machismo no Esporte: Conceito, exemplos e impactos.
Desigualdade Salarial: Diferenças e causas no contexto esportivo e na vida.
Expressão e Reconhecimento de Sentimentos: A importância da inteligência emocional no contexto de gênero no esporte.

Fonte: O autor.

Após introduzir os conteúdos principais, conduzimos uma atividade colaborativa para identificar e descrever diversas dimensões relacionadas ao estudo de "gênero no esporte". Começamos pela dimensão histórica e, com a participação ativa dos(as) estudantes, exploramos e contextualizamos outras dimensões, como a social, econômica, midiática, cultural, política, estética, psicológica e emocional. Juntos, estabelecemos a relevância de cada dimensão e como elas se conectam aos temas abordados, proporcionando uma compreensão integrada e enriquecida do assunto.

Para garantir uma abordagem inclusiva e abrangente, perguntamos aos estudantes se acreditavam ser necessário adicionar outras dimensões ao nosso estudo. A resposta unânime foi que as dimensões já propostas satisfaziam as necessidades do tema. Durante essa discussão, percebemos um interesse particular nas dimensões emocional e estética. Muitos estudantes se mostraram curiosos, questionando quando esses aspectos seriam explorados em detalhe. Esse interesse destacou a importância dessas dimensões no contexto do tema "gênero no esporte", indicando áreas que despertam uma conexão especial com os estudantes. Diante disso, assegurei que esses tópicos receberiam atenção especial mais adiante na unidade, demonstrando o compromisso de abordar integralmente as áreas que mais ressoavam com os (as) alunos(as).

Quadro 20: Questões Problematizadoras.

<b>Dimensão</b>	<b>Descrição</b>
Histórica	Como os homens e as mulheres eram vistos no esporte antigamente e como isso mudou até hoje?
Social	De que maneira as ideias sobre o que meninos e meninas 'devem' fazer no esporte influenciam o jeito que agimos uns com os outros?
Econômica	Por que você acha que homens e mulheres às vezes ganham quantias diferentes no esporte? Como isso é justo?
Mídia e Cultura	Como filmes, programas de TV e notícias sobre esportes mostram homens e mulheres de maneiras diferentes?
Política	Quais regras nos esportes ajudam a garantir que meninos e meninas tenham as mesmas oportunidades?
Estética	Você já percebeu como atletas homens e mulheres são mostrados de forma diferente nas fotos e na TV? O que você acha disso?
Psicológica	Como você acha que se sentiria se alguém dissesse que você não pode praticar um esporte só porque é menino ou menina?
Emocional	Por que é importante para atletas, sejam meninos ou meninas, poderem falar sobre como se sentem?
Legal	As leis de gênero são importantes para a proteção das mulheres?

Fonte: O autor.

As questões problematizadoras foram criadas em conjunto com os(as) estudantes, incentivando a participação de todos no processo educativo. Introduzimos os conceitos por meio de exemplos práticos: "Por que a maioria dos atletas famosos que vemos na TV são homens?". Esta pergunta iniciou uma discussão sobre a representação de "gênero no esporte" e o papel da mídia nas disparidades de gênero. Ao debater esta questão, orientei os(as) estudantes a refletirem sobre as influências externas e desigualdades no esporte. Esse exemplo específico ajudou os alunos a entenderem como criar suas próprias questões problematizadoras. Enfatizei a importância destas perguntas para desenvolver o pensamento crítico e aprofundar a análise dos temas. Essa metodologia colaborativa se mostrou eficaz, engajando os(as) estudantes ativamente na construção do conhecimento.

Quadro 21: Dimensões do conhecimento

<b>Dimensão</b>	<b>Descrição</b>
Histórica	Evolução da realidade do papel de gênero no esporte ao longo do tempo.
Social	Impacto das normas de gênero na sociedade e no esporte.
Econômica	Influência das estruturas econômicas na desigualdade salarial no esporte.
Mídia e Cultura	Examinar o papel da mídia e da cultura popular na perpetuação de normas de gênero, analisando como filmes, programas de TV, e esportes moldam a compreensão e as atitudes de gênero na sociedade.
Política	Papel das políticas públicas na promoção da igualdade de gênero no esporte e na sociedade.
Estética	Influência de gênero nas representações visuais e estéticas no esporte e na sociedade.
Psicológica	Efeitos dos estereótipos de gênero na autoimagem e comportamento de atletas.
Emocional	A habilidade de expressar e reconhecer sentimentos no contexto de gênero no esporte e na vida.
Legal	Leis antigas e novas de gênero.

Fonte: O autor.

A fase de problematização foi, portanto, um momento crucial para orientar os(as) estudantes na identificação e análise crítica dos aspectos fundamentais relacionados a "gênero no esporte". As dimensões estabelecidas forneceram uma estrutura compreensiva para as discussões e análises subsequentes, assegurando que os alunos pudessem explorar o tema "gênero no esporte" de uma maneira abrangente e multidimensional. Além disso, a reação dos alunos às dimensões emocional e estética

destacou a importância de abordagens pedagógicas que sejam receptivas aos seus interesses e necessidades, promovendo um aprendizado mais envolvente e significativo.

### **Pontos Positivos da Prática Pedagógica:**

Abordagem multidimensional: A inclusão de várias dimensões (histórica, social, econômica, etc.) para explorar o tema "gênero no esporte" é um ponto forte, pois permite uma compreensão mais rica e diversificada do assunto.

Engajamento dos(as) estudantes: A metodologia empregada estimulou o interesse e a participação dos alunos, especialmente quando expressaram curiosidade sobre as dimensões emocional e estética.

Promoção do pensamento crítico: Ao utilizar questões problematizadoras, a prática incentivou os(as) estudantes a pensar criticamente e a questionar conceitos e normas estabelecidas.

Resposta às necessidades dos(as) estudantes: A prática mostrou flexibilidade e sensibilidade às necessidades e interesses dos(as) estudantes, ajustando-se às suas curiosidades.

Preparação para discussões futuras: Ao planejar abordar as dimensões de interesse dos(as) estudantes mais adiante, o professor preparou o terreno para discussões futuras, mantendo o engajamento dos(as) estudantes.

### **Pontos Negativos da Prática Pedagógica:**

Complexidade dos temas para a faixa etária: Algumas das dimensões e conceitos apresentados podem ser complexos para alunos(as) do 6º e 7º anos, exigindo uma simplificação ou adaptação para adequar-se ao nível de compreensão deles.

Desafios na moderação de discussões: Pode haver desafios na moderação das discussões, especialmente ao lidar com temas sensíveis como "gênero no esporte", para garantir que todos(as) os(as) estudantes participem de maneira respeitosa e produtiva.

Risco de superficialidade em alguns tópicos: Dada a ampla gama de dimensões a serem cobertas, existe o risco de algumas delas serem tratadas superficialmente, o que pode limitar a profundidade do entendimento dos(as) estudantes sobre esses aspectos.

Necessidade de reforço conceitual: A confusão dos(as) estudantes sobre conceitos como feminismo e estereótipos sugere a necessidade de reforço e esclarecimento desses temas, garantindo que sejam compreendidos adequadamente.

### **4.3 Instrumentalização: os instrumentos da transformação social**

A prática social inicial é uma etapa crucial no processo de ensino-aprendizagem. Ela serve como base para o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes e para a sistematização das questões durante a problematização. Neste contexto, os estudantes são expostos ao conteúdo sistematizado. Segundo Gasparin (2012), este confronto com o conteúdo acontece na fase da instrumentalização. Saviani (2019) descreve este momento como a aquisição dos instrumentos teóricos e práticos necessários para abordar os problemas identificados na prática social. Esses instrumentos, sendo socialmente produzidos e historicamente preservados, dependem da transmissão direta ou indireta pelo(a) professor(a) para a sua apropriação pelos estudantes (“mediação docente”).

Durante este processo, a relação entre os aprendizes e o objeto de aprendizagem é intermediada pelo professor. Esta relação triádica é influenciada pelas características sociais e individuais dos(as) estudantes, do(a) professor(a) e do conteúdo (Gasparin, 2012). A instrumentalização, conforme descrito por Gasparin (2012), é o momento em que os(as) estudantes se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para resolver os problemas identificados. Isso implica um processo ativo de aprendizado, onde os(as) alunos(as) não apenas recebem informações, mas também se engajam criticamente com o conteúdo para entender e aplicar esses conhecimentos na prática.

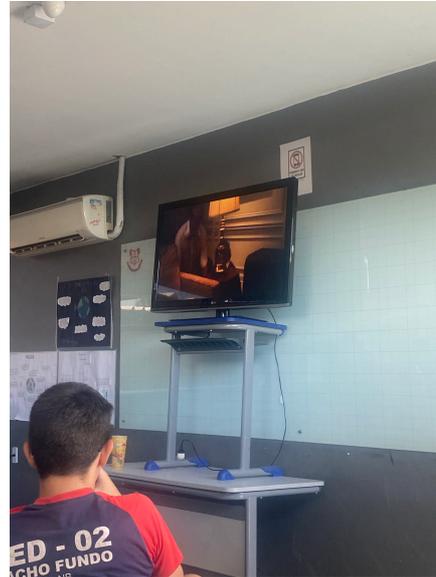
#### **4.3.1 Cinema e Diálogo: explorando gênero através do filme “A Guerra dos Sexos”**

A primeira aula da Instrumentalização teve por objetivo desenvolver uma compreensão crítica e reflexiva sobre questões de gênero, igualdade e respeito à diversidade no contexto esportivo e social, inspirando os(as) estudantes a reconhecer e questionar as desigualdades e estereótipos de gênero, através de discussões (rodas de conversas) sobre a apresentação do filme “A Guerra dos Sexos”.

De acordo com Darido (2013), o filme pode ser um recurso valioso no ensino da Educação Física, desde que permita estabelecer conexões com o tema em discussão, como ocorre no caso em questão. A sugestão de exibição do filme "A Guerra dos Sexos" partiu do meu orientador, Alexandre Rezende. Após assistir e reconhecer sua relevância, decidimos incluí-lo no plano de aula. Inicialmente, houve certa resistência dos alunos, pois não havíamos exibido nenhum filme longo, durante o ano letivo. Antes de revelar o título, expliquei que a trama girava em torno da história real de uma tenista, Billie Jean King, despertando curiosidade, pois no bimestre anterior havíamos

trabalhado tênis nas nossas aulas. Ao mencionar o nome "A Guerra dos Sexos", houve risadas e comentários sobre a possível inapropriedade do título.

Figura 6: Apresentação do Filme "A Guerra dos Sexos".



Fonte: Acervo próprio.

#### Durante a Exibição:

1. **Concentração:** Notei uma dificuldade significativa por parte dos(as) alunos(as) em manter a atenção no filme. Isso pode ser reflexo da era das redes sociais, onde a absorção rápida de conteúdo, como vídeos de 30 segundos no TikTok, se tornou habitual.
2. **Interação:** Devido à dispersão, fiz pausas estratégicas, incentivando a turma a refletir e discutir sobre pontos-chave do enredo. Por exemplo, uma cena envolvendo um beijo entre duas mulheres gerou bastante comentário.
3. **Discussão Pós-Filme:** O debate/diálogo foi desafiador. Muitos estudantes falavam simultaneamente, dificultando o entendimento. Ao estabelecer limites, percebemos que os comentários se tornaram mais cautelosos e contidos. Decidimos, então, permitir que se expressassem livremente, contanto que respeitassem uns aos outros. Foi nesse momento que pude compreender verdadeiramente suas percepções e sentimentos sobre o filme e o tema abordado.

Inspirado pelo filme "A Guerra dos Sexos", iniciamos um debate/diálogo com os(as) estudantes para discutir várias questões de gênero no contexto esportivo e social. Começamos perguntando o que o filme abordou, e as turmas destacaram temas como desigualdade salarial e machismo. Os temas debatidos foram estruturados nos

cinco pontos descritos a seguir: (1) igualdade de gênero no esporte; (2) desafios das mulheres no esporte; (3) orientação sexual e preconceito; (4) desafios dos movimentos feministas, e; (5) marketing e manipulação de imagem.

### **1. Igualdade de Gênero no Esporte:**

Discutimos a percepção dos alunos sobre as diferenças de gênero no esporte, questionando se homens e mulheres deveriam competir separadamente e analisando suas opiniões sobre a disparidade de prêmios em dinheiro entre os gêneros. Durante essa conversa, emergiram reflexões importantes sobre a luta de classes subjacente às desigualdades no esporte. Muitos alunos argumentaram que a competição mista é possível, como observado nas aulas de educação física, mas expressaram ceticismo sobre sua viabilidade em níveis profissionais. Um aluno questionou: “professor, não tem como o time do Brasil juntar homens e mulheres para jogar juntos”. Isso abriu uma janela para discutir não apenas as diferenças físicas, mas também como essas diferenças têm sido amplificadas por uma estrutura social que historicamente colocou as mulheres em uma posição de desvantagem, relegando-as a um segundo plano no esporte e em muitas outras áreas da sociedade.

Ao pedir que os(as) estudantes refletissem sobre essas diferenças, enfatizamos a importância de reconhecer como a desigualdade de gênero no esporte é um reflexo de lutas de classes mais amplas, onde o acesso a recursos, oportunidades de treinamento, patrocínios e reconhecimento midiático tem sido desproporcionalmente distribuídos a favor dos homens. Isso não apenas cria barreiras físicas e psicológicas para as mulheres, mas também perpetua a desigualdade de gênero, limitando a visibilidade e os investimentos no esporte feminino.

Uma aluna então destacou um exemplo concreto dessa desigualdade: “Mas professor, na educação física, algumas vezes, os meninos não deixam as meninas jogarem com eles”, refletindo como essa mentalidade se estende desde o nível profissional até o ambiente escolar, reforçando a ideia de que as mulheres são menos capazes ou merecedoras de participar em igualdade de condições. A discussão sobre se eles/elas podiam jogar juntos no interclasse, e o exemplo de uma menina do 9º ano que participou no time masculino, mostrou a possibilidade de superar essas barreiras, mas também, ressaltou a necessidade de uma conscientização e de uma ação coletiva para desafiar e mudar as normas sociais existentes.

### **2. Desafios das Mulheres no Esporte:**

Na continuidade do nosso diálogo, exploramos as adversidades que as atletas femininas enfrentam no cenário esportivo, englobando desde os estereótipos

enraizados, passando pela discriminação salarial, até a notória falta de reconhecimento. Para ilustrar a magnitude dessas disparidades, utilizamos como recurso didático a apresentação de listas que detalhavam as premiações e os salários dos atletas mais bem remunerados ao longo da história. Esta revelação não somente surpreendeu os estudantes, mas também incitou um descontentamento palpável entre eles, especialmente quando uma aluna, intrigada pela ausência de nomes femininos proeminentes, questionou: “Cadê a Marta?”.

Este questionamento serviu como um ponto de inflexão na nossa discussão, destacando não apenas a desigualdade salarial existente, mas também a sub-representação feminina no reconhecimento global dentro do esporte. A indagação da aluna refletiu uma conscientização emergente sobre como as estruturas sociais e econômicas moldam as oportunidades e a visibilidade no esporte, deixando clara a necessidade de um diálogo mais aprofundado sobre igualdade de gênero.

A partir deste momento, a conversa se expandiu para abordar como as barreiras identificadas não são meramente consequências de diferenças físicas ou de habilidades, mas estão firmemente enraizadas em preconceitos de gênero e em uma estrutura de poder que historicamente favoreceu os homens. Esta discussão permitiu aos estudantes reconhecerem a complexidade das lutas enfrentadas pelas mulheres no esporte, assim como a importância de desafiar e questionar as normas sociais que perpetuam tais desigualdades.

Além disso, a discussão incentivou uma reflexão crítica sobre as próprias percepções dos(as) estudantes e sobre como eles(elas) podem contribuir para a promoção da igualdade de gênero, não apenas no esporte, mas em todos os aspectos da sociedade. Foi enfatizada a importância de questionar narrativas dominantes, apoiar a visibilidade feminina no esporte e, crucialmente, reconhecer e valorizar as contribuições das mulheres em igual medida às dos homens.

### **3. Orientação Sexual e Preconceito:**

No curso da nossa aula, dedicamos um segmento significativo à promoção da aceitação e do respeito pelas diferenças, com um enfoque particular no valor da diversidade. Este tópico essencial veio à tona de maneira imprevista, mas profundamente instrutiva, quando enfrentamos o incidente de um comentário homofóbico/transfóbico em sala de aula. A situação exigiu uma resposta imediata e cuidadosa, que abordasse tanto o impacto do comentário quanto as questões mais amplas de preconceito e respeito mútuo.

Ao lidar com o aluno que foi alvo do comentário ofensivo, fizemos questão de oferecer não apenas apoio, mas também enfatizar a importância de trabalharmos juntos para tornar a sala de aula um ambiente seguro, onde a discriminação é ativamente combatida. A conversa com o aluno responsável pelo comentário resultou em um pedido de desculpas imediato, demonstrando uma oportunidade de aprendizado sobre as consequências das palavras e a importância da empatia.

A insistência do aluno ofendido em reportar o caso à direção ressaltou a gravidade do incidente e a necessidade de uma política escolar clara contra todas as formas de discriminação. Isso também abriu um canal para discussões mais amplas sobre como "piadas" e comentários depreciativos, muitas vezes minimizados como brincadeiras, podem perpetuar estereótipos e causar um dano real.

Este episódio serviu como um ponto de partida crucial para uma conversa mais profunda sobre o respeito pela diversidade. Em vez de limitar a discussão às consequências do incidente específico, aproveitamos a oportunidade para enfatizar que o respeito deve ser incondicional, abrangendo todas as formas de expressão de identidade e orientação sexual. Sublinhamos a importância de criar um ambiente inclusivo, onde o respeito e a aceitação não sejam apenas esperados, mas incorporados nas práticas e nas interações diárias.

Essa discussão não apenas reforçou a necessidade de conscientização e educação contínuas sobre questões LGBTQ+ entre os(as) alunos(as), mas também destacou a importância de mecanismos de apoio e intervenção eficazes dentro do ambiente escolar. Tornou-se uma parte integrante de nossa investigação mais ampla, ilustrando vividamente os desafios e oportunidades na promoção de uma cultura de respeito e inclusão.

#### **4. Desafios dos Movimentos Feministas:**

No decorrer da nossa aula, a introdução e exploração do conceito de feminismo ocuparam um lugar central, revelando-se uma experiência iluminadora tanto para os(as) estudantes quanto para o projeto como um todo. Inicialmente, a falta de familiaridade da maioria dos(as) estudantes com os conceitos de feminismo e machismo apresentou um desafio, mas também uma oportunidade única de esclarecimento e educação. Recorrendo a um dicionário online, buscamos dissipar dúvidas e promover uma discussão sobre estratégias efetivas para combater o machismo no cotidiano, uma sugestão notável veio de um aluno que propôs a não participação em risadas provocadas por piadas machistas como um passo inicial.

Durante a discussão, a polarização político-partidária, tão evidente no Brasil de 2023, manifestou-se nas opiniões dos(as) estudantes, refletindo a divisão mais ampla na sociedade sobre a percepção do feminismo. As conversas revelaram um espectro de entendimento e mal-entendidos sobre o feminismo, com alguns estudantes inicialmente expressando visões negativas ou desinteresse. No entanto, a revelação do verdadeiro significado do feminismo marcou um ponto de virada, um momento de catarse coletiva que desafiou preconceitos e abriu caminho para uma compreensão mais profunda.

Ao abordar a disseminação de desinformação e "fake news" como táticas empregadas para desacreditar movimentos sociais, provocamos um debate crítico sobre as razões pelas quais certos grupos desejam marginalizar o feminismo. A interação entre os alunos revelou uma crescente consciência de como a desigualdade de gênero é perpetuada e a importância de lutar contra ela para alcançar a igualdade.

Este diálogo não apenas desmistificou o feminismo para os(as) estudantes, mas também destacou como a educação e a discussão podem transformar percepções e incentivar a ação. Observar os(as) estudantes reconhecendo um pouco a longa história de subjugação das mulheres e celebrando suas conquistas recentes em direção à igualdade foi um testemunho do poder da educação em mudar perspectivas.

### **5. Marketing e Manipulação de Imagem:**

No nosso diálogo, focamos também no impacto do marketing e manipulação de imagem no esporte, usando como exemplo a icônica partida entre Billie Jean King e Bobby Riggs. Esse evento, mais do que uma competição de tênis, foi transformado em um grande espetáculo, com o marketing explorando e ampliando as questões de gênero envolvidas. Discutimos como essa manipulação não só distorceu a essência da competição, mas também serviu para reforçar estereótipos e influenciar a percepção do público.

Destacamos que o confronto King vs. Riggs, ao ser vendido como a "batalha dos sexos", exemplifica perfeitamente como o marketing pode alterar a narrativa de eventos esportivos, adicionando camadas de significado que vão além do esporte. Esse caso específico mostrou como a mídia e o marketing podem não apenas criar um espetáculo, mas também moldar debates sociais, neste caso, sobre a igualdade de gênero.

Além disso, refletimos sobre como essas práticas de marketing refletem e perpetuam desigualdades, agindo como uma lente que amplia certas questões enquanto minimiza outras. A manipulação de imagem em eventos como esse não

apenas entretém, mas também influencia como a sociedade vê as mulheres no esporte, reforçando a luta por reconhecimento e igualdade.

Ao final da aula, distribuimos a cada aluno um conjunto de perguntas relacionadas aos temas abordados no filme. A tarefa designada era para que os(as) estudantes realizassem uma entrevista com seus responsáveis — seja pais, mães, tutores ou outros membros da família — a fim de discutir percepções e experiências pessoais sobre igualdade de gênero no esporte. O propósito dessa atividade é fomentar um diálogo intergeracional acerca da igualdade de gênero nos esportes, conscientizar sobre as desigualdades existentes, debater o impacto do feminismo e do machismo, além de estimular a busca por soluções que visem a superação das desigualdades de gênero no ambiente esportivo. Essa iniciativa também busca intensificar a discussão sobre o assunto dentro do ambiente familiar.

O objetivo desta tarefa é duplo: primeiro, ampliar o entendimento dos alunos sobre igualdade de gênero no esporte; segundo, estreitar a relação entre as vivências escolares e familiares. Além disso, a atividade visa desenvolver competências essenciais como comunicação efetiva, escuta ativa e reflexão crítica.

O debate/diálogo permitiu uma exploração profunda e construtiva das questões de gênero no contexto esportivo e social. Ao abordar esses temas de maneira sensível e inclusiva, pudemos promover uma discussão saudável e respeitosa, permitindo que cada estudante expressasse sua perspectiva. Foi uma oportunidade valiosa para promover a reflexão e a conscientização sobre importantes questões de igualdade de gênero entre os(as) estudantes.

Vale ressaltar que o diálogo emerge como uma ferramenta indispensável na educação, ultrapassando a mera troca de palavras para se tornar um elemento crucial no desenvolvimento crítico e criativo do(a) estudante. Inspirado pelas ideias de Paulo Freire (1994), compreende-se que o diálogo transcende a simples metodologia de ensino, configurando-se como um ato de amor, humildade e esperança. Na visão de Freire (1994), dialogar não significa apenas conversar, mas firmar um compromisso com a libertação e a transformação social, permitindo que o educando não só assimile conhecimentos, mas também os reconstrua e questione sua realidade.

Assim, as rodas de conversa adquirem uma relevância destacada, constituindo não somente instâncias de comunicação, mas verdadeiros espaços para a construção coletiva do saber, onde o(a) educando(a) é incentivado(a) a exercitar o pensamento crítico e ponderar sobre seu papel no mundo. Ao manter o diálogo aberto, garante-se que a educação transcenda o modelo unidirecional, promovendo um intercâmbio

contínuo de conhecimentos e experiências, em consonância com a concepção dialógica de ensino preconizada por Freire (1994).

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo (FREIRE, 1994:44).

### **Pontos Positivos da Prática Pedagógica:**

Inclusão de temas relevantes: A escolha do tema e do filme foi acertada, engajando os(as) estudantes em discussões críticas sobre igualdade de gênero e desigualdades sociais, o que é crucial para o desenvolvimento de uma consciência social.

Estímulo ao pensamento crítico: A metodologia incentivou os estudantes a refletirem sobre suas percepções e preconceitos, promovendo um ambiente de aprendizado reflexivo.

Promoção do diálogo: A estratégia de usar rodas de conversa fomentou o diálogo entre os alunos, permitindo a troca de ideias e perspectivas diversas, o que é essencial para uma educação dialógica, conforme proposto por Paulo Freire.

Conscientização sobre diversidade: Ao abordar temas como a luta de classes, preconceito e desafios do feminismo, a intervenção educativa promoveu uma maior conscientização sobre questões sociais complexas.

### **Pontos Negativos da Prática Pedagógica:**

Dificuldade de concentração: A falta de atenção dos alunos durante a exibição do filme sugere uma dificuldade em adaptar-se a métodos pedagógicos que divergem da rotina usual, possivelmente devido ao impacto da era digital no comportamento dos(as) jovens.

Desafios na moderação do debate: A gestão do debate pós-filme apresentou desafios, especialmente na mediação de conversas simultâneas e na manutenção do respeito mútuo, o que indica a necessidade de estratégias mais eficazes para facilitar discussões produtivas.

Resistência inicial ao tema: A resistência inicial dos(as) estudantes ao assistir um filme longo e ao abordar temas de gênero revela um desafio em engajar estudantes em conteúdos que percebem como fora do padrão curricular ou de seu interesse imediato.

Necessidade de políticas claras: O incidente de comentário discriminatório destacou a importância de ter políticas escolares claras e mecanismos de apoio para lidar com discriminação e preconceito.

#### **4.3.2 Igualdade de Gênero em Jogo: reflexões e diálogos**

A segunda aula da Instrumentalização envolveu uma roda de conversa para discutir as entrevistas realizadas pelos estudantes com seus responsáveis sobre igualdade de gênero no esporte, na qual conseguimos extrair insights significativos. Esta atividade foi desenhada para encorajar um diálogo intergeracional e fomentar uma análise crítica das desigualdades de gênero, revelando tanto as percepções dos estudantes quanto as variadas experiências e opiniões dos responsáveis sobre este tema crucial.

Notavelmente, observamos uma predominância de respostas das mães em comparação aos pais, o que instigou uma discussão em sala de aula. Uma aluna do 7º ano ponderou sobre essa tendência, sugerindo que "as mães estão mais presentes né, professor. Meu pai não conversa muito não". Essa reflexão nos levou a explorar os papéis de gênero dentro das famílias e como eles influenciam o envolvimento em discussões sobre temas sociais.

Os(as) alunos(as) demonstraram um bom entendimento dos tópicos abordados, como evidenciado por suas reações às entrevistas:

- **Importância de Discutir Igualdade de Gênero no Esporte:** "Minha mãe disse que é importante porque ajuda a construir um mundo mais justo. Eu nunca tinha pensado no esporte dessa forma," expressou uma aluna do 6º ano, refletindo sobre a capacidade do esporte de ser um veículo para mudança social.
- **Experiências Pessoais com Desigualdade de Gênero:** "Ela jogava vôlei e sentia que não era levada a sério como os homens. Isso me fez ver que ainda temos muito o que mudar, não só nos esportes, mas em tudo" compartilhou um aluno, ressaltando como as experiências pessoais de sua mãe ressoaram com ele.
- **Reflexões sobre o Filme "A Guerra dos Sexos":** "Meu pai disse que o filme abriu os olhos dele para a desigualdade salarial. Isso me fez perceber que muitas pessoas não sabem das lutas que as mulheres enfrentam no esporte," comentou um aluno do 7º ano, mostrando o impacto do filme em mudar perspectivas.
- **Desigualdade Salarial no Esporte:** "Minha mãe ficou triste ao falar sobre isso, e eu também. Não faz sentido as mulheres ganharem menos," disse uma aluna,

provocando uma discussão animada sobre a necessidade de justiça e igualdade de remuneração.

- Feminismo e Machismo no Esporte: "Meu responsável acha que o machismo ainda é um grande problema no esporte. Eu concordo e acho que precisamos fazer mais para apoiar as atletas femininas," um aluno destacou, evidenciando uma consciência sobre a persistência do machismo.
- Sugestões para Superar as Desigualdades: "Um dos pais sugeriu mais visibilidade para as mulheres no esporte. Isso me fez pensar que nós, como sociedade, podemos fazer mais para celebrar e apoiar as atletas mulheres," refletiu uma aluna, sugerindo ações concretas para promover a igualdade.

A roda de conversa não só proporcionou um espaço para que os(as) alunos(as) expressassem suas opiniões e aprendizados sobre as desigualdades de gênero no esporte, mas também reforçou a importância de conectar as experiências educacionais com as vivências familiares. Além de desenvolver habilidades de pensamento crítico, comunicação e empatia, a atividade sublinhou o papel vital do diálogo intergeracional na educação e na promoção de mudanças sociais. Através dessa intervenção educacional, os estudantes puderam aprofundar sua compreensão sobre as complexidades das desigualdades de gênero, evidenciando um impacto positivo duradouro na construção de uma consciência social mais ampla.

#### **Pontos Positivos da Prática Pedagógica:**

**Estímulo ao pensamento crítico:** A atividade incentivou os(as) alunos(as) a analisarem e refletirem criticamente sobre as desigualdades de gênero no esporte, promovendo uma compreensão mais profunda dos temas discutidos.

**Fomento ao diálogo intergeracional:** Ao integrar as perspectivas dos responsáveis na discussão, a intervenção educativa enriqueceu o diálogo em sala de aula, proporcionando uma troca de experiências valiosa entre gerações.

**Desenvolvimento de competências de comunicação:** Os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver habilidades importantes, como expressão verbal, escuta ativa e argumentação, ao compartilharem suas opiniões e as dos seus responsáveis.

**Conscientização e sensibilização:** A roda de conversa sensibilizou os estudantes para as questões de gênero no esporte, aumentando a conscientização sobre as desigualdades existentes e a importância de promover a igualdade.

**Engajamento dos(as) estudantes:** A intervenção educativa conseguiu engajar os(as) estudantes de maneira significativa, permitindo-lhes participar ativamente das discussões e compartilhar insights pessoais.

### **Pontos Negativos da Prática Pedagógica:**

Participação desigual: Nem todos os alunos se sentiram à vontade para falar, principalmente devido à insegurança em relação às respostas curtas ou à dificuldade de expressão, limitando a participação plena de alguns estudantes.

Predominância das respostas das mães: A maior participação das mães em detrimento dos pais nas respostas aos questionários pode indicar uma lacuna na representação de perspectivas masculinas na discussão sobre igualdade de gênero.

Necessidade de estratégias inclusivas: A intervenção educativa destacou a importância de adotar estratégias que incentivem a participação de todos os alunos, especialmente aqueles mais tímidos ou relutantes em compartilhar suas ideias.

Desafios em gerenciar o diálogo: O manejo efetivo de discussões em grupo, especialmente em temas sensíveis como igualdade de gênero, apresentou desafios, incluindo garantir que todos fossem ouvidos e manter o respeito mútuo.

Reflexão sobre a estrutura familiar: A atividade expôs a necessidade de refletir sobre e abordar as estruturas familiares e os papéis de gênero que influenciam a disposição dos indivíduos para engajar em diálogos sobre igualdade.

### **4.3.3 As Cinco Estações: o jogo e o esporte para a igualdade de gênero**

Na terceira aula da instrumentalização, o objetivo principal foi estimular os estudantes a refletirem sobre os estereótipos de gênero presentes no esporte, buscando dismantelar barreiras e incentivar a participação equitativa em diversas modalidades esportivas.

Figura 7: As Cinco Estações



Fonte: Acervo próprio.

A atividade, realizada na quadra poliesportiva da escola, começou com uma roda de conversa explicativa sobre o que seria feito durante a prática e sobre a formação dos grupos, delineando o cenário para uma experiência educativa rica e interativa.

Para a execução da atividade, a quadra foi dividida em cinco estações, cada uma dedicada a um esporte ou atividade específica: futsal, vôlei, corda e bambolês, queimada e basquete. Em cada estação, disponibilizamos os materiais necessários para a prática do esporte, bem como uma carteira escolar equipada com folhas e canetas para que os(as) estudantes pudessem registrar suas observações e reflexões. A turma foi organizada em pequenos grupos, com o número de grupos correspondendo ao número de estações, garantindo que todos tivessem a oportunidade de participar ativamente de cada atividade proposta.

Cada grupo iniciou em uma estação específica, onde permaneceram por 5 minutos antes de rotacionar para a próxima. Durante esse tempo, os estudantes se envolveram em atividades como dribles entre cones no futsal, troca de passes no vôlei, pulos de corda e brincadeiras com bambolês, além de jogos de queimada e práticas de arremesso no basquete. Foi ressaltado que as atividades em cada estação poderiam ser adaptadas de acordo com as necessidades e preferências do grupo, promovendo uma experiência inclusiva e acessível a todos.

Após a conclusão de cada estação, os grupos dedicaram um minuto para discutir e anotar suas observações, guiados por perguntas que os encorajavam a refletir sobre suas experiências, a percepção dos esportes em relação à questão de gênero, e os aprendizados obtidos. As questões indutoras da reflexão foram: (1) Como vocês se sentiram fazendo essa atividade? (2) Como vocês veem esse esporte/atividade na questão de gênero? (3) O que vocês aprenderam com essa experiência? As reflexões individuais e coletivas suscitadas por essa dinâmica de grupo foram fundamentais para fomentar uma discussão mais profunda sobre como os estereótipos de gênero influenciam a participação esportiva, assim como a discussão sobre como podem ser superados.

Ao final da atividade prática, todos os grupos se reuniram para uma discussão geral, utilizando as anotações feitas como base para o diálogo. Esse momento foi essencial para que os estudantes compartilhassem suas experiências, desafiassem estereótipos e refletissem sobre a importância da igualdade de gênero no esporte.

Altman (2018) destaca a importância de reconhecer e questionar as normas de gênero na Educação Física escolar para promover maior inclusão e diversidade nas

práticas corporais. Nesse sentido, Jacoby e colaboradores (2020) enfatizam a necessidade de educadores de Educação Física estarem cientes da questão de gênero nas modalidades esportivas ofertadas pela escola, trabalhando para criar um ambiente inclusivo e diversificado, que ofereça uma variedade de atividades para todos(as) os(as) estudantes, independentemente do gênero.

Uchoga e Altman (2016) reforçam que é crucial que os professores estejam conscientes dessas questões e variem as atividades para criar um ambiente mais igualitário e inclusivo nas aulas. Por fim, De Aguiar e De Oliveira (2022) concluem que é preciso reconhecer a importância da Educação Física como um espaço para promoção da inclusão e diversidade, e que é necessário continuar pesquisando e discutindo sobre esse tema para garantir um ambiente escolar acolhedor e inclusivo para todos os alunos, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero.

A diversidade de atividades propostas visava fomentar a interação entre os(as) estudantes, proporcionando variadas experiências esportivas e observando as dinâmicas sociais e de gênero nas práticas.

A distribuição dos(as) estudantes por atividade mostrou variações interessantes, onde em algumas estações, havia uma divisão evidente entre gêneros e em outras uma mistura mais harmônica.

A análise das respostas dos(as) estudantes às perguntas propostas após cada estação de atividades esportivas revelou *insights* profundos sobre como eles percebem e experienciam os esportes, especialmente em relação aos estereótipos de gênero. A roda de conversa proporcionou um espaço valioso para discutir essas percepções, com os alunos compartilhando abertamente seus sentimentos, aprendizados e observações.

No geral os(as) estudantes manifestaram entusiasmo e alegria ao participar das atividades, um reflexo do ambiente positivo e inclusivo criado durante a aula. Por exemplo, um aluno comentou: "Eu me senti realmente feliz jogando vôlei, mesmo não sendo muito bom nisso. Foi divertido tentar melhorar." No entanto, também emergiram sentimentos de pressão e frustração, particularmente em esportes onde sentiam-se menos habilidosos. "No basquete, senti muita pressão para acertar a cesta. Foi ruim quando não consegui," relatou outro estudante, evidenciando como a autoexigência pode influenciar a experiência esportiva.

Na Queimada: a inclusividade deste esporte foi destacada, com as(os) estudantes percebendo-o como livre de distinções de gênero. "Todos jogamos juntos

na queimada, e não importava se você era menino ou menina. Aprendi que sou bem rápida!", compartilhou uma estudante, ilustrando como o esporte pode ser um veículo para o desenvolvimento de habilidades físicas, além de promover a igualdade.

Figura 8: Jogos de Futsal e Queimada.



Fonte: Acervo próprio.

No Futsal: durante a atividade de futsal, foi observado que, embora geralmente percebido como divertido, alguns momentos de tensão surgiram, especialmente quando as meninas expressaram se sentirem excluídas ou subestimadas pelos meninos. Uma aluna comentou: "Os meninos achavam que sabiam jogar melhor, mas depois que começamos a jogar, eles viram que também somos boas," refletindo sobre a superação de estereótipos e a importância do respeito mútuo. Essa dinâmica destaca a necessidade de promover a inclusão e o respeito mútuo nas atividades físicas escolares, independentemente dos estereótipos de gênero tradicionalmente associados a certas atividades.

No Vôlei: a frustração com a desigualdade de habilidades foi um tema comum, mas a atividade também serviu como um lembrete de que o esporte é acessível a todos. "No começo, foi ruim porque não conseguíamos manter a bola no ar, mas depois começamos a melhorar juntos," relatou um grupo misto, destacando o aprendizado coletivo e a superação de desafios.

No Basquete: o entusiasmo foi palpável entre os estudantes, que valorizaram a cooperação e o espírito de equipe. "Fazer uma cesta foi o melhor momento para mim.

Aprendi que trabalhar em equipe é muito bom," compartilhou um aluno, ressaltando a importância da colaboração.

Figura 9: Jogos de Basquetebol, voleibol e corda/bambolês.



Fonte: Acervo próprio.

Na Corda e Bambolê: associadas com alegria e nostalgia, essas atividades lembraram os(as) estudantes das brincadeiras da infância. "Eu não pulava corda desde que era bem pequeno. Foi legal ver que ainda sei como fazer e que todos podem se divertir juntos, não importa o gênero," comentou um estudante, evidenciando como atividades lúdicas podem ser inclusivas e promover a igualdade.

As reflexões coletadas durante a roda de conversa mostraram uma crescente compreensão de que o esporte deve transcender gênero, promovendo a inclusão, a cooperação e o desenvolvimento pessoal. As atividades não apenas permitiram aos(as) estudantes se engajarem fisicamente, mas também os incentivaram a questionar estereótipos de gênero e a refletir sobre a importância da igualdade e do respeito no esporte e além.

Uchoga e Altman (2016) destacam em seu artigo a influência das questões de gênero na participação dos alunos e alunas em atividades físicas. Essa influência foi observada nesta aula, que proporcionou descobertas sobre as interações sociais e de gênero entre os(as) estudantes. Foi notável a tendência dos meninos em assumir

papéis de liderança ou de ensino, enquanto as dinâmicas de apoio entre as meninas eram evidentes.

O respeito foi uma constante ao longo da atividade, embora tenham ocorrido momentos que exigiram intervenção, como quando um aluno fez gestos obscenos para algumas meninas. Chamei o aluno de lado para uma conversa mais reservada e o incentivei a refletir sobre as mulheres importantes em sua vida, como sua mãe, irmã e avó. Ao questioná-lo sobre como se sentiria se alguém desrespeitasse essas mulheres da mesma forma que ele fez com suas colegas, ele ficou visivelmente cabisbaixo e com os olhos cheios de água, demonstrando arrependimento. Aproveitei o momento para enfatizar a importância de respeitar todas as pessoas, especialmente as mulheres, destacando que respeito é fundamental em todas as interações. Sensibilizado, o aluno pediu desculpas às meninas, o que mostrou um entendimento significativo sobre o impacto de suas ações e a importância do respeito mútuo. Essa experiência reforça a importância de criar ambientes inclusivos e seguros na Educação Física, onde todos os(as) estudantes possam se expressar, aprender e se divertir, independentemente de gênero.

A utilização de atividades em estações provou ser uma excelente estratégia para concluir períodos letivos, como bimestres ou semestres. Este método revitaliza conteúdos já estudados e introduz novas práticas, misturando atividades populares com outras menos exploradas pelos(as) estudantes. Isso é particularmente útil para superar a hesitação de participar, oferecendo um ambiente acolhedor para observação e apoio direto.

Para facilitar a adesão dos alunos às práticas corporais seria importante diversificar as vivências experimentadas nas aulas [...] (DARIDO, 2013:18).

O que mais impactou nesta experiência foi a alegria visível nos(as) estudantes, totalmente envolvidos e desapontados apenas ao término das atividades. Essa atividade também alerta para o fato de que a aprendizagem é um processo gradual, que ocorre em ritmos diferenciados e que se concretiza por meio de sua aplicação na realidade prática, logo, não é porque estamos trabalhando as questões de gênero com tema da intervenção educacional, que os problemas de preconceito e machismo vão simplesmente desaparecer. Ao contrário, as atividades querem exatamente criar situações de aprendizagem onde podem ocorrer conflitos a serem mediados de forma a recriminar atitudes inadequadas e incentivar as adequadas.

**Pontos Positivos da Prática Pedagógica:**

Promoção da reflexão sobre estereótipos de gênero: A atividade foi eficaz em estimular os estudantes a refletir sobre estereótipos de gênero no esporte, incentivando a discussão e o questionamento dessas normas sociais.

Inclusão e participação equitativa: As estações esportivas promoveram a inclusão, permitindo que todos(as) os(as) alunos(as) participassem ativamente, independentemente de seu gênero. Isso foi evidenciado em atividades como a queimada, onde a percepção de inclusão foi destacada por estudantes que viam o esporte como livre de distinções de gênero.

Desenvolvimento de habilidades e trabalho em equipe: Além do foco em gênero, as atividades facilitaram o desenvolvimento de habilidades físicas e promoveram o trabalho em equipe, como observado no basquete, onde o entusiasmo e o aprendizado sobre a importância da cooperação foram notáveis.

Ambiente positivo e encorajador: O ambiente criado durante a aula foi amplamente positivo e encorajador, contribuindo para a alegria e o entusiasmo dos estudantes em participar das atividades, mesmo aquelas fora de sua zona de conforto.

#### **Pontos Negativos da Prática Pedagógica:**

Desafios na gestão pedagógica: A gestão de um ambiente com múltiplas atividades esportivas representou um desafio para o professor, exigindo habilidades de organização e a capacidade de manter a atenção e o envolvimento dos(as) estudantes.

Manifestações de comportamento inapropriado: Foram observados gestos obscenos em direção às meninas, indicando a presença de sexismo/machismo, o que ressalta a necessidade de intervenções pedagógicas focadas no respeito mútuo e na dignidade.

Variações na participação e engajamento: Embora a maioria dos(as) estudantes tenha se envolvido positivamente, surgiram questões sobre a participação universal e a experiência dos alunos em esportes menos apreciados, apontando para a importância de considerar as preferências individuais e a possibilidade de exaustão física devido à dinâmica intensa das atividades.

Reflexão sobre experiências menos positivas: É crucial refletir sobre os(as) estudantes que não encontraram prazer nas atividades, buscando entender suas razões e adaptar futuras intervenções para serem mais inclusivas e engajadoras.

#### **4.3.4 Gênero em Perspectiva: conceitos, questões e diálogos**

A quarta aula da etapa da instrumentalização foi dedicada à apresentação e discussão de conceitos cruciais relacionados às questões de gênero. Por meio de uma metodologia que combinou exposição teórica e diálogo interativo com os estudantes, a

aula visou aprofundar o entendimento e estimular a reflexão crítica sobre as dinâmicas de gênero na sociedade.

Iniciamos a aula expondo uma série de imagens de bebês vestidos com roupas nas cores tradicionalmente associadas a gêneros específicos – azul para meninos e rosa para meninas – seguido por bebês em roupas de cores variadas. As respostas dos estudantes às perguntas sobre o gênero dos bebês basearam-se nas expectativas convencionais: azul vinculado a meninos e rosa a meninas, enquanto roupas de outras cores levavam a associações baseadas em características faciais percebidas como mais ou menos “femininas”.

Ao apresentarmos imagens de quartos de bebês e indagarmos sobre a cor, uma aluna questionou o estereótipo: “Não é porquê o quarto é rosa que tem que ser de menina”, desencadeando reflexões entre os colegas. A discussão evoluiu ao introduzirmos exemplos de vestimentas culturais, como a saia escocesa, evidenciando que as normas de vestimenta variam significativamente entre diferentes culturas.

Aprofundando o diálogo sobre cores e gêneros, compartilhamos a história social por trás da associação entre rosa e azul (<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/amp/noticias/reportagem/historia-rosa-para-meninos-e-azul-para-meninas.phtml>), revelando que tais associações são construções sociais, não imutáveis. Ao questionarmos sobre a natureza do gênero, "Só tem homem e mulher, professor", uma intensa discussão se seguiu. Utilizamos essa oportunidade para introduzirmos o conceito de gênero como uma construção social, apoiado pelos trabalhos de Judith Butler e Joan W. Scott, que diferenciam gênero de sexo biológico, enriquecendo a conversa com um quadro explicativo sobre identidade de gênero, orientação sexual, sexo biológico e expressão de gênero (<https://www.dci.com.br/dci-mais/noticias/identidade-de-genero/10870/?amp>).

A aula tomou um rumo ainda mais reflexivo ao abordarmos a intersexualidade e a diversidade de identificações de gênero, momentos que provocaram surpresa e um silêncio reflexivo entre os alunos. A revelação de que o sexo biológico e a identidade de gênero não são binários ampliou significativamente a compreensão dos estudantes sobre a complexidade das identidades humanas.

Prosseguindo com a apresentação, dedicamos um segmento à evolução da Educação Física no Brasil, com especial atenção às dinâmicas de gênero, conforme discutido na obra de Lino Castellani Filho (2010), "Educação Física no Brasil: A história que não se conta". Abordamos o período higienista até os anos 90, iluminando como as questões de gênero influenciaram tanto a prática quanto o ensino da Educação Física

ao longo dos anos. Uma ênfase particular foi dada às leis históricas que limitavam a participação das mulheres em diversas modalidades esportivas, vistas como dominadas pelos homens. "Professor, sério que a mulher não podia jogar por lei?", questionou uma aluna ao confrontar essa realidade.

Quando falei sobre a Lei Maria da Penha e o Femicídio algumas questões foram levantadas "E o machicídio?", "E o João da Penha". Explicamos que o termo "femicídio" foi cunhado especificamente para destacar a violência letal contra mulheres e meninas, fundamentada em desigualdades de poder entre os gêneros e em uma longa história de discriminação. Esta violência é frequentemente perpetrada por parceiros ou ex-parceiros, refletindo padrões mais amplos de opressão de gênero. Em contraste, embora homens possam ser vítimas de violência, essa violência não é sistematicamente enraizada em desigualdades de gênero ou em uma estrutura social que os desvalorize por seu gênero. Assim, a falta de termos como "machicídio" ou leis equivalentes à "Maria da Penha" para homens reflete a realidade de que as estruturas de poder e violência de gênero operam de maneira significativamente diferente para mulheres e homens na sociedade.

A ausência de uma "Lei João da Penha" é uma consequência direta dessa compreensão. A Lei Maria da Penha foi estabelecida como um mecanismo legal para combater e prevenir a violência doméstica e familiar contra as mulheres, reconhecendo a necessidade urgente de abordar as formas específicas de violência que elas enfrentam. Explicamos que a lei é um reconhecimento das desigualdades de gênero sistêmicas e da violência direcionada às mulheres, fundamentada em uma longa história de lutas feministas por reconhecimento e proteção legal. Portanto, a inexistência de uma legislação paralela para homens não é uma omissão, mas um reconhecimento das diferentes dinâmicas e raízes da violência de gênero.

A discussão sobre femicídio desencadeou um momento profundamente emotivo na sala de aula, marcado pelo compartilhamento de uma experiência pessoal por parte de um dos alunos. Ele corajosamente revelou que sua mãe havia sofrido agressões por parte do pai, mas que, após buscar proteção através da Lei Maria da Penha, sua família agora se encontra em uma situação melhor. Durante seu relato, mantivemos uma postura de escuta ativa e respeitosa, reconhecendo a coragem do aluno em compartilhar algo tão íntimo e significativo. Ao concluir sua fala, respondemos com um reflexo de alívio e solidariedade, expressando "Ainda bem, né?" — como uma tentativa de reconhecermos a superação e a resiliência de sua família diante de circunstâncias tão adversas.

O silêncio que se seguiu na sala pode ter sido um sinal de empatia e reflexão por parte dos demais alunos, indicando o impacto que o compartilhamento dessa experiência teve sobre todos. Esse momento evidenciou não apenas a importância de discutirmos temas difíceis como o feminicídio de maneira sensível e educativa, mas também ressaltou o valor de criarmos um ambiente seguro em que os alunos se sintam confortáveis para expressar suas vivências e sentimentos, contribuindo para a conscientização e o apoio mútuo dentro da comunidade escolar.

Na sequência da aula, abordamos os temas do sexismo e da objetificação da mulher, iniciando com definições claras desses conceitos a partir de um dicionário online para garantir a compreensão dos estudantes. Para ilustrarmos essas questões no contexto esportivo, apresentamos imagens de atletas masculinos e femininos praticando os mesmos esportes, convidando os alunos a observarem as diferenças, particularmente nos uniformes. A observação de uma aluna sobre as roupas femininas serem excessivamente curtas desencadeou uma discussão sobre sexismo e objetificação nas vestimentas esportivas. Referenciamos exemplos reais de sexismo no esporte, utilizando artigos que detalham incidentes específicos: um do G1 sobre o controle de uniformes nas Olimpíadas de Tóquio (<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/07/27/olimpiada-de-toquio-como-o-sexismo-se-reflete-no-controle-dos-uniformes-das-atletas.ghtml#>) e outro do UOL que discute o constrangimento provocado pelos uniformes (<https://www.uol.com.br/esporte/ultimas-noticias/2023/10/06/uniforme-constrangimento-atletas.htm>).

Durante a discussão, um aluno expressou a opinião de que as mulheres deveriam usar roupas curtas nos esportes porque isso seria esteticamente mais agradável. Essa afirmação provocou a indignação de uma aluna, que argumentou que o propósito do esporte é a competição, e não a aparência. Esse momento foi crucial para evidenciarmos as diversas percepções sobre o tema e a necessidade de um debate mais profundo sobre igualdade de gênero no esporte.

Um caso específico trazido à discussão foi o do time feminino de handebol de praia da Noruega, que se opôs à regra que exigia "biquíni obrigatório" para as competições, lutando pelo direito de usar vestimentas em que se sentissem mais confortáveis. Essa situação ilustra não apenas a luta contra o sexismo no esporte, mas também como as regras podem perpetuar a objetificação das mulheres.

A reação dos(as) alunos(as) a esses exemplos revelou uma divisão de opiniões. Enquanto alguns meninos pareceram não se sensibilizar com a questão, ficando aparentemente mais focados nas imagens do que na discussão sobre igualdade de

gênero, a turma como um todo se envolveu em um debate acalorado. Esse momento destacou a importância de abordarmos tais temas em sala de aula, evidenciando a necessidade de educarmos os jovens sobre respeito, igualdade de gênero e a inadmissibilidade de reduzir atletas, independentemente do gênero, a meros objetos de apreciação estética. A discussão serviu como um lembrete de que o combate ao sexismo e à objetificação das mulheres no esporte é uma luta contínua, que exige conscientização, educação e ações concretas tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Prosseguimos a aula introduzindo uma nova temática, apresentando aos estudantes uma coleção de imagens que representavam esportes e profissões tradicionalmente vinculados a um gênero específico. Após a exibição, questionamos sobre suas impressões acerca do conteúdo visualizado. As respostas foram notavelmente progressistas, com a maioria expressando a crença de que mulheres podem aspirar a qualquer profissão ou papel na sociedade, evidenciando um avanço significativo na compreensão da igualdade de gênero entre os alunos. Esse momento foi um marco, revelando uma maturidade e consciência sobre a questão de gênero que superou nossas expectativas iniciais.

Em seguida, propusemos uma reflexão adicional através de uma segunda leva de imagens, agora ilustrando homens e mulheres engajados nas mesmas atividades esportivas e profissionais, rompendo com as concepções estereotipadas anteriores. Por exemplo, destaquei a presença feminina no futebol e a masculina na enfermagem, uma escolha intencional para desafiar e expandir as noções preconcebidas sobre gênero e capacidade. Essa abordagem visou não apenas reforçar a mensagem de igualdade de gênero, mas também estimular uma reflexão mais profunda sobre como as expectativas sociais influenciam a percepção das capacidades e escolhas de indivíduos de diferentes gêneros.

Através desse exercício, os estudantes foram encorajados a questionar e repensar os limites impostos por estereótipos de gênero, promovendo um diálogo enriquecedor sobre possibilidades e escolhas livres de preconceitos. A evolução do pensamento dos alunos, evidenciada nas discussões, sublinha a importância de abordagens pedagógicas que desafiem as normas tradicionais e fomentem um ambiente de aprendizado inclusivo e igualitário.

Ao concluirmos a aula, distribuimos aos estudantes uma atividade de casa impressa, designada para ser realizada antes do nosso próximo encontro. A tarefa, intitulada “Atividade de casa: ‘eu te amo’”, incentivava os(as) estudantes a dedicarem

um momento para expressar amor e apreciação às pessoas que cuidam deles(as) – pais, mães ou responsáveis. A instrução era clara: se você não tem o hábito de expressar verbalmente seu amor, faça-o e observe atentamente a reação da pessoa. Anote como ela respondeu e reflita sobre seus próprios sentimentos durante esse intercâmbio emocional. Em seguida, inicie um diálogo sobre o que a experiência significou para ambos, perguntando especificamente como a pessoa se sentiu ao ouvir essas palavras e compartilhe também suas emoções.

#### **Pontos Positivos da Prática Pedagógica:**

Promoveu uma compreensão mais profunda das questões de gênero entre os(as) alunos(as).

Estimulou a reflexão crítica sobre as normas sociais e o papel do gênero na sociedade.

Encorajou uma discussão aberta, permitindo que os(as) alunos(as) expressassem suas opiniões e aprendessem com as perspectivas dos outros.

#### **Pontos Negativos da Prática Pedagógica:**

Algumas discussões revelaram resistências e preconceitos que ainda precisam ser abordados, indicando a necessidade de mais trabalho para desmontar estereótipos de gênero.

#### **4.3.5 Teatro das Emoções: uma abordagem lúdica ao gênero**

A atividade "Emoções em Jogo" objetivou promover empatia, análise crítica de emoções e questionamento de estereótipos de gênero de maneira interativa e pensativa. Os(as) estudantes formaram um círculo no centro da quadra, ao redor de uma bolsa contendo objetos e cartas de emoções. A base da atividade era uma lista de 35 situações que abordavam estereótipos de gênero (Quadro 22) Cada estudante escolhia um número entre 1 e 35, após a escolha do número, apresentávamos a situação selecionada. O(a) estudante, então, retirava aleatoriamente uma carta de emoções, com emojis, para encenar a situação escolhida expressando a emoção do emoji. Neste momento, o aluno encenador tinha a liberdade de convidar colegas para auxiliarem na dramatização, enriquecendo a performance.

Quadro 22: Cenários Hipotéticos - Explorando Desafios de Gênero na Vida de Estudantes

Nº	Contexto	Situação
1	Escola	Você é repreendido(a) em frente à classe inteira por um erro em português, mesmo sendo excelente em matemática.
2	Escola	Você tira nota máxima em matemática (Artes) e ouve: "Isso é raro para uma menina" ou "isso é raro para um menino".

3	Escola	Você é elogiado(a) por uma redação sobre carros/bonecas e alguém comenta "não esperava isso de você".
4	Escola	Você é escolhido(a) para apresentar um projeto sobre culinária/física e as pessoas se questionam.
5	Escola	Você apresenta um trabalho sobre grandes mulheres/homens da história brasileira e a turma parece desinteressada.
6	Escola	Você é intimidado(a) por escolher aulas de dança/matемática.
7	Escola	Você é o único(a) da turma que gosta de cozinhar e ouve comentários sobre isso.
8	Esporte	Você treina há meses para o torneio de futsal da escola, mas ouve que "futebol é para meninos" e não é selecionado(a). Ou "vôlei é para meninas"...
9	Esporte	Você torce o tornozelo durante uma partida de handebol e ouve que "deveria tentar um esporte mais tranquilo".
10	Esporte	Você é escolhido(a) para a equipe de vôlei/basquete da escola e alguns colegas mostram surpresa.
11	Esporte	Você cai durante uma dança e ouve: "Talvez tente algo mais masculino".
12	Esporte	Durante a aula de educação física, você é elogiado(a) após uma jogada incrível e alguns colegas parecem surpresos.
13	Esporte	Você é subestimado(a) em uma corrida por ser "muito delicado(a)".
14	Esporte	Você marca o gol da vitória na aula de educação física e ouve: "Joga como homem/mulher!"
15	Na rua	Ao ajudar um idoso com compras, você ouve: "Forte assim e ainda menina, hein?" ou "Bom menino ajudando assim".
16	Na rua	Você encontra uma carteira cheia de dinheiro e, ao devolver, ouve: "Não esperava tamanha honestidade de um rapaz da sua idade".
17	Na rua	Você encontra um filhote perdido chorando e alguém diz "Homens de verdade não se preocupariam".
18	Na rua	Você compra uma revista de tecnologia/moda e o vendedor mostra surpresa.
19	Na rua	Você mostra interesse em mecânica/bijuterias e as pessoas se mostram surpresas.
20	Na rua	Você defende uma menina/menino sendo tratada(o) de forma injusta e recebem olhares de surpresa.
21	Em casa	Você descobre que seu irmão mexeu nos seus esmaltes/carrinhos sem permissão.
22	Em casa	Você encontra seu desenho de um carro/bailarina rasgado no chão.
23	Em casa	Você é acordado(a) no meio da noite com o som de vidro quebrando e dizem para você "deixe isso para os homens da casa".
24	Em casa	Você tem que apresentar uma pesquisa sobre carros/moda e se preocupa com a reação dos outros.
25	Em casa	Você descobre que seu diário foi lido e alguém comentou sobre suas "coisas de menino/menina".
26	Em casa	Você anuncia que quer ser chef de cozinha/engenheiro(a) e sua família reage com surpresa.
27	Em casa	Você conserta algo quebrado em casa e ouve: "Você aprendeu isso onde? Não é coisa de menina/menino".
28	Lugares de conversa	Durante um almoço, você percebe que seus amigos escolheram um bolo de aniversário que eles acham "apropriado" para seu gênero (rosa ou azul).

29	Lugares de conversa	No intervalo, você ouve colegas dizendo que você não se "comporta como as outras meninas/meninos".
30	Lugares de conversa	No pátio, você ouve um amigo defendendo sua escolha de não seguir "tradições femininas/masculinas" em termos de vestuário, por exemplo.
31	Lugares de conversa	Na cantina, você escuta uma piada sobre sua preferência por novelas/futebol.
32	Lugares de conversa	Em uma festa, você é ignorado(a) em uma discussão sobre futebol/ culinária.
33	Lugares de conversa	Em uma chamada online com amigos da escola, você fala sobre seu amor por videogames/romances e as pessoas se mostram surpresas.
34	Lugares de conversa	Você ajuda a organizar uma limpeza comunitária e ouve: "Surpreendente ver uma menina se sujar" ou "menino fazendo trabalho de mulher".
35	Lugares de conversa	Você compartilha sua opinião sobre futebol/voleibol em uma roda de amigos e é surpreendentemente ignorado(a) ou interrompido(a).

Fonte: O autor. Nota: Este quadro organiza as situações em cinco contextos principais (Escola, Esporte, Na rua, Em casa, Lugares de conversa) e detalha as interações específicas relacionadas a estereótipos de gênero enfrentados pelos estudantes nessas diferentes situações.

Figura 10: Cartões e adereços.



Fonte: Acervo próprio.

Os(as) demais estudantes tinham a tarefa de escrever qual emoção acreditavam estar sendo representada, preparando o terreno para a discussão final. Após a tentativa de adivinhação, o estudante realizava a encenação novamente, desta vez expressando a emoção que realmente sentiria naquela situação específica. Este

processo permitia uma reflexão profunda e compartilhada sobre as emoções autênticas e os estereótipos de gênero em jogo.

Para concluir, a atividade encerrava com uma discussão em grupo sobre as emoções identificadas e as percepções sobre os estereótipos de gênero, baseada nas emoções escritas pelos estudantes durante as encenações. Esse momento final de compartilhamento e reflexão enfatizava a importância de entendermos e respeitarmos as emoções e perspectivas alheias, além de desafiar preconceitos de gênero.

Nesse contexto, Santos (2021), ressalta a importância de utilizar jogos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas para promover a inclusão e a equidade nas aulas de Educação Física, superando a separação por sexo e criando um ambiente lúdico e inclusivo para o desenvolvimento de habilidades motoras e socioafetivas de forma igualitária.

Inicialmente, observamos que os(as) estudantes estavam um tanto dispersos, fascinados pelos adereços disponíveis, o que causou um leve caos inicial. Havia incertezas sobre como a atividade se desenrolaria, com preocupações sobre possíveis momentos constrangedores ou falta de engajamento. No entanto, o resultado superou todas as expectativas, demonstrando um impacto significativamente positivo.

Figura 11: Encenações.



Fonte: Acervo próprio.

Desde o momento em que convidamos os(as) estudantes a participar, percebemos um entusiasmo crescente. A organização da sequência de participantes, com a ajuda da representante da turma, foi um momento chave para dar início à atividade de maneira estruturada. Uma aluna, em particular, chamou a atenção por sua iniciativa de propor uma encenação, evidenciando uma criatividade que mereceu reconhecimento e elogios. Os adereços desempenharam um papel essencial em tornar a atividade mais envolvente e dinâmica, permitindo que os(as) alunos(as) mergulhassem de forma mais completa nas encenações, talvez por remeterem a um “personagem”, o que deixa as(os) estudantes isentos de crítica pelo que está sendo encenado.

Um caso notável foi o de um aluno particularmente tímido, que inicialmente parecia hesitante em participar. Ao sugerirmos que ele convidasse colegas para se juntar a ele na cena, fomos surpreendido pela transformação observada. Com o apoio dos amigos, ele se soltou e participou ativamente, o que destacou a importância da colaboração e do apoio entre os pares, como também, da diversificação de estratégias de ensino, a fim de trabalhar o conteúdo por meio de diferentes linguagens.

Ao final de cada encenação, era visível o conforto dos estudantes em discutir e refletir sobre as cenas apresentadas, proporcionando um espaço seguro para expressar emoções e pensamentos. Esses momentos de compartilhamento e discussão enriqueceram a experiência, permitindo um aprofundamento no entendimento das emoções e estereótipos de gênero abordados.

A atividade "Emoções em Cena" não apenas promoveu a participação ativa de todos(as) os(as) estudantes, independentemente de sua timidez inicial, mas também facilitou um ambiente de aprendizado colaborativo e empático. Foi gratificante observarmos a evolução dos(as) estudantes, desde a dispersão inicial até uma participação engajada e reflexiva, destacando o sucesso da atividade em alcançar seus objetivos pedagógicos.

Na roda de conversa final da atividade "Emoções em Jogo", os(as) estudantes compartilharam suas experiências sobre a tarefa de casa envolvendo a expressão "Eu te amo" para os responsáveis. Para promovermos um ambiente aberto e encorajarmos a participação, começamos compartilhando nossa própria experiência, revelando a dificuldade em expressar sentimentos dentro da nossa própria família, marcada por valores machistas, intensificados com a morte do meu pai, o que ampliou a falta de momentos dedicados a uma conexão emocional. Um aluno relatou a experiência de

expressar amor ao pai, com quem tem contato limitado devido ao divórcio com a mãe, descrevendo como uma atividade que os aproximou emocionalmente.

Após este início emotivo, outros(as) alunos(as) se sentiram motivados a compartilhar suas histórias, variando entre aqueles que já estavam acostumados a expressar afeto verbalmente e os que enfrentaram desafios ao fazê-lo. As respostas foram profundamente variadas, indicando que a atividade provocou reflexões significativas sobre a importância da comunicação afetiva nas relações familiares.

Na discussão sobre a atividade "Emoções em Jogo", um aluno do 6º ano expressou: "Acho que as emoções mais difíceis de mostrar foram a vergonha e o medo, porque a gente se sente vulnerável. Mas durante a atividade, percebi que todo mundo sente isso, e ficou mais fácil."

Na resposta à pergunta sobre verbalizar sentimentos, uma aluna do 7º ano comentou: "Acho que falar o que a gente sente ajuda os outros a entenderem melhor. Mas às vezes, só a expressão ou um abraço diz muito também."

Quando questionados sobre o domínio das emoções, um aluno refletiu: "Eu aprendi que a gente pode sentir raiva ou tristeza, mas não precisa deixar isso estragar o dia. Podemos escolher como reagir."

Sobre os estereótipos de gênero abordados pela atividade, uma aluna disse: "Eu achei legal ver que meninos também podem expressar emoções e não tem nada de errado em gostar de coisas que a sociedade diz que é 'de menina'. A gente é mais igual do que diferente."

Um aluno acrescentou: "Minha cena preferida foi quando tive que limpar a casa. Eu nunca tinha pensado que isso não tem a ver com ser homem ou mulher, é só uma coisa que todos deveriam saber fazer."

Em síntese, a atividade "Emoções em Jogo" e a tarefa de casa "Eu te amo" proporcionaram um espaço seguro para os(as) estudantes explorarem e expressarem suas emoções, além de questionarem os estereótipos de gênero de forma crítica. A discussão final refletiu uma mudança perceptível na maneira como os(as) estudantes entendem a expressão emocional e a importância de comunicar seus sentimentos abertamente. Ao compartilhar suas experiências e reflexões, os(as) estudantes demonstraram um crescimento emocional e uma maior compreensão da complexidade das relações humanas e da igualdade de gênero.

No encerramento da atividade, distribuimos aos alunos(as) uma tarefa de casa impressa intitulada "Tarefas Domésticas sem Gênero". Esta atividade visa reforçar a compreensão de que as responsabilidades domésticas não devem ser atribuídas ou

limitadas por estereótipos de gênero. A intenção é promover uma reflexão crítica e prática sobre a igualdade e a partilha de tarefas no ambiente familiar, incentivando os estudantes a participarem ativamente de diferentes afazeres domésticos, independentemente de seu gênero. A tarefa busca também estimular o diálogo dentro das famílias sobre a distribuição equitativa das responsabilidades domésticas, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes, empáticos e igualitários.

### **Pontos Positivos da Prática Pedagógica:**

**Promoção da empatia e reflexão crítica:** Ao explorar emoções e estereótipos de gênero, a atividade incentivou os(as) estudantes a desenvolverem empatia e uma compreensão mais profunda sobre esses temas importantes, promovendo a reflexão crítica e a sensibilidade.

**Engajamento e participação ativa:** A estrutura interativa da atividade conseguiu capturar o interesse dos(as) estudantes, motivando-os a participarem ativamente. O uso de adereços e a possibilidade de dramatização proporcionaram uma experiência imersiva e dinâmica.

**Suporte à expressão individual e colaboração:** Permitindo que os(as) estudantes escolhessem cenas e convidassem colegas para as encenações, a atividade fomentou a expressão individual e a colaboração, crucial para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

**Desconstrução de estereótipos de gênero:** Ao abordar e questionar estereótipos de gênero através de situações cotidianas, a atividade contribuiu para a desconstrução de preconceitos e promoveu uma maior igualdade e compreensão entre os gêneros.

**Criação de um espaço seguro para compartilhamento:** A discussão final permitiu um espaço seguro para os(as) estudantes compartilharem suas experiências e emoções, incluindo a tarefa de casa "Eu te amo", reforçando a importância da comunicação afetiva e da vulnerabilidade emocional.

### **Pontos Negativos da Prática Pedagógica:**

**Desorganização inicial:** A dispersão e fascínio inicial pelos adereços indicam uma possível falta de orientação clara no início, podendo levar a uma desorganização que afeta o foco dos alunos na atividade.

**Desafios com materiais:** O uso de cartões de emojis plastificados que eram escorregadios representou um desafio prático, possivelmente dificultando o manuseio pelos estudantes e impactando a fluidez da atividade.

**Risco de exposição e vulnerabilidade:** Apesar de criar um ambiente de apoio, a atividade carrega o risco de expor os(as) estudantes a sentimentos de vulnerabilidade,

especialmente ao discutir temas pessoais e estereótipos, o que pode ser desafiador para alguns.

Teste prévio dos materiais é crucial: A dificuldade com os materiais durante "Emoções em Jogo" ressalta a necessidade crítica de testar os recursos antes da atividade. Isso ajuda a evitar problemas práticos, como o manuseio difícil de cartões plastificados, garantindo que os materiais sejam adequados e eficazes para o aprendizado dos estudantes. Testar antecipadamente permite ajustes necessários, promovendo uma execução mais fluida e engajadora da atividade.

#### **4.3.6 Pique-bandeira dos estereótipos: um caminho para a conscientização de gênero**

Para a última aula da instrumentalização foi proposta uma atividade chamada "Pique-bandeira dos estereótipos", o objetivo foi desafiar e desconstruir estereótipos de gênero por meio de uma interação lúdica. O Jogo é um pique-bandeira com algumas alterações, primeiro a bandeira foi trocada por 40 cartões, que tem um estereótipo de gênero em cada um, 20 cartões para cada time. O cartão não voltava para a área da bandeira se o(a) estudante que estivesse em posse de um cartão fosse congelado(a). Ao passar com o cartão para o seu próprio campo o(a) estudante o colocava em um dos 3 bambolês que estavam dispostos na lateral do seu campo, um bambolê branco das atividades para homens, um bambolê preto das atividades para as mulheres e um bambolê azul para as atividades de ambos.

Para dinamizar a atividade, implementamos uma regra de "invencibilidade": cada equipe pode solicitar o colete até três vezes por partida. O portador do colete torna-se invencível, podendo mover-se livremente sem ser "colado" por um período de 10 segundos. O jogo terminava quando todos os cartões fossem colocados nos bambolês.

Quadro 23: Explorando Estereótipos de Gênero: 40 Cenários para Reflexão

Nº	Situação	Descrição
1	Gostar de lutas	Interesse em atividades ou esportes de luta.
2	Dançar balé	Interesse em dançar balé, tradicionalmente visto como feminino.
3	Sentir medo	Expressar medo, frequentemente considerado uma emoção vulnerável.
4	Ter delicadeza	Exibir traços considerados delicados ou sutis.
5	Ficar na rua até tarde	Comportamento associado à liberdade e independência.
6	Brincar de carrinho	Interesse em brincar com carrinhos, tipicamente visto como masculino.
7	Brincar de boneca	Interesse em brincar com bonecas, geralmente associado a meninas.

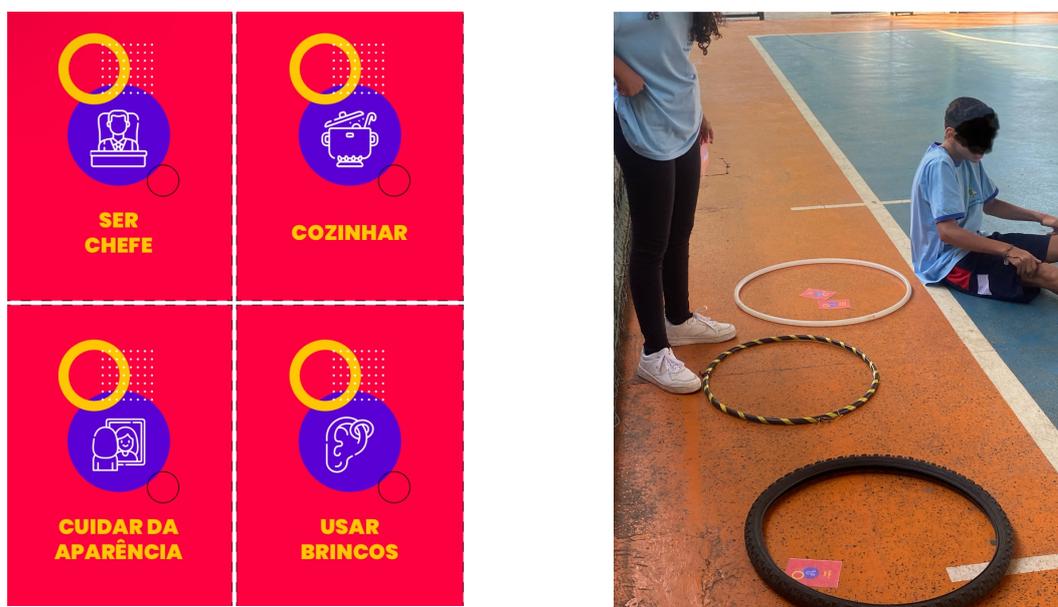
8	Arrumar a casa	Envolver-se em tarefas domésticas.
9	Ouvir música	Gosto universal, explorado para discutir preferências musicais.
10	Estudar	Dedicação aos estudos, sem distinção de gênero.
11	Se expressar	Capacidade de expressar pensamentos e emoções livremente.
12	Gostar de filmes românticos	Preferência por filmes românticos, muitas vezes visto como feminino.
13	Usar calça comprida	Escolha de vestuário considerada neutra.
14	Usar roupas largas	Preferência por roupas mais soltas, sem conotação de gênero específica.
15	Ter cabelo longo	Estilo de cabelo frequentemente associado a feminilidade.
16	Ter cabelo curto	Estilo de cabelo comumente visto como mais masculino.
17	Ser chefe	Ocupar uma posição de liderança ou autoridade.
18	Cozinhar	Envolver-se na preparação de alimentos, tradicionalmente feminino.
19	Cuidar da aparência	Dedicação à própria imagem e estética.
20	Usar brincos	Escolha de acessório muitas vezes associada a mulheres.
21	Ser forte	Mostrar força física ou emocional.
22	Ser frágil	Mostrar vulnerabilidade ou sensibilidade.
23	Não chorar	Supressão da expressão emocional, muitas vezes vista como masculina.
24	Ganhar maiores salários	Discussão sobre disparidade salarial e gênero.
25	Usar maquiagem	Utilização de produtos cosméticos, comumente associados a mulheres.
26	Gostar de rosa	Preferência por cor tradicionalmente vista como feminina.
27	Se depilar	Remoção de pelos corporais, muitas vezes esperada em mulheres.
28	Usar saia	Escolha de vestuário frequentemente associada a feminilidade.
29	Gostar de filme de terror	Preferência por um gênero de filme sem distinção de gênero clara.
30	Gostar de filme de lutas	Preferência por filmes com lutas, muitas vezes visto como masculino.
31	Gostar de videogames	Interesse em jogos violentos, comumente associados a homens.
32	Praticar esportes aquáticos	Envolver-se em atividades esportivas na água.
33	Cuidar das crianças mais novas	Responsabilidade por cuidar de crianças, frequentemente feminina.
34	Cuidar dos filhos	Envolver-se ativamente na parentalidade.
35	Praticar esportes	Envolver-se em atividades esportivas em geral.
36	Jogar futebol	Participar de um esporte frequentemente dominado por homens.
37	Trabalhar fora de casa	Emprego fora do lar, tradicionalmente visto como masculino.

38	Trabalhar em casa	Trabalho doméstico ou remoto, muitas vezes associado a mulheres.
39	Se emocionar com facilidade	Expressar emoções abertamente, frequentemente estereotipado como feminino.
40	Pintar as unhas	Uso de esmalte, comumente visto como parte da estética feminina.

Fonte: O autor. Nota explicativa: Este quadro oferece uma visão clara das situações usadas nos cartões para desafiar e discutir estereótipos de gênero, contribuindo para uma compreensão mais ampla das dinâmicas sociais e pessoais envolvidas.

Após a atividade, nos reunimos no centro da quadra, formando um círculo, e começamos a analisar os bambolês e seus respectivos cartões, que haviam sido posicionados pelos estudantes. Primeiramente, abordamos o bambolê designado para as mulheres, encontrando cartões como "ter cabelo curto", o qual agradou as meninas, pois, para elas, "as mulheres podem ter o cabelo como elas gostarem mais". O cartão "ser chefe" colocado no bambolê de atividades para as mulheres surpreendeu um pouco, especialmente porque foi um dos meninos quem o colocou, argumentando que "existem muitas mulheres que são chefes e tá tudo bem". O cartão "cuidar dos filhos" provocou emoção, com as meninas defendendo que "homem e mulheres precisam cuidar dos filhos" e que esse cartão deveria estar no bambolê de ambos.

Figura 12: Cartões de Estereótipos e bambolês do pique-gênero



Fonte: Acervo próprio.

Em seguida, examinamos o bambolê dos homens, que continha cartões como "ser forte", "jogar futebol" e "usar roupas largas". A cada cartão lido, era comum ouvir frases do tipo "mulher também pode". Dois cartões promoveram mais debates: o de "ganhar maiores salários", com os meninos explicando que ele estava ali porque "os homens recebem maiores salários de verdade", mas que o correto seria "o homem e a mulher ganhar o mesmo fazendo a mesma coisa". Outro cartão que desafiou estereótipos foi o de "dançar balé", colocado por um menino que afirmou que "qualquer um poderia dançar" balé, tendo visto na TV um menino que dançava. Enquanto as meninas concordaram, alguns meninos expressaram reserva, dizendo "eu não dançaria balé mas cada um é cada um".

Por fim, abordamos o bambolê destinado a ambos os gêneros, com cartões desafiadores de estereótipos, como "pintar as unhas", "se depilar", "usar brincos" e "usar saias". "Pintar as unhas" e "usar brincos" quase alcançaram unanimidade entre os estudantes. "Se depilar" inicialmente causou desconforto em alguns, com comentários do tipo "isso não é coisa de homem", mas outros argumentaram ter visto "jogadores que se depilam para não suar o meio e ficar fedendo" e que "eles fazem isso na natação também", o que levou a um certo consenso. O tema "usar saias" gerou um debate mais intenso, com opiniões divergentes até que uma menina mencionou "os escoceses usam saias", o que ajudou a ilustrar que "os homens usam saias se isso faz parte da cultura deles". Esse momento foi crucial para os(as) estudantes reconhecerem que o gênero é, de fato, uma construção social.

Após solicitar que os estudantes revisassem a tarefa "Tarefas Domésticas sem Gênero", discutimos em grupo suas experiências e percepções. A atividade visou promover a igualdade de gênero nas tarefas domésticas, encorajando uma participação ativa e igualitária de todos os membros da família.

### **Principais Descobertas:**

**Variedade de tarefas e emoções:** Os alunos realizaram diversas tarefas domésticas, experimentando sentimentos variados, de felicidade a estresse, refletindo a diversidade de experiências pessoais com essas atividades. Fala de um aluno "Quando eu ajudei a lavar o carro, me senti importante. Mas arrumar meu quarto é meio chato."

**Desenvolvimento pessoal:** Alguns alunos valorizaram o aprendizado de novas habilidades e o crescimento pessoal através do auxílio nas tarefas domésticas, reforçando a importância do trabalho em casa para o desenvolvimento individual. Fala de uma aluna "Aprendi a cozinhar macarrão e me senti muito adulta!".

**Reações familiares:** As respostas dos familiares variaram significativamente, destacando a necessidade de comunicação e reconhecimento das contribuições domésticas dentro das famílias. Um aluno disse "Minha mãe ficou super feliz quando limpei a sala, mas meu pai só disse que era minha obrigação."

**Igualdade de gênero:** A discussão reforçou a importância da igualdade de gênero nas tarefas domésticas, com muitos estudantes defendendo uma divisão de tarefas mais justa e equitativa. Um aluno falou "Minha irmã e eu dividimos tudo. Ela corta a grama e eu lavo a louça. Não tem isso de tarefa de menino ou menina."

**Estratégias de enfrentamento:** Estratégias para tornar as tarefas domésticas mais agradáveis foram discutidas, incluindo ouvir música e distribuir tarefas ao longo da semana para reduzir o estresse. Fala de um aluno "Eu sempre coloco música quando tenho que limpar a casa. Fica mais divertido."

**Consciência de classe:** A conversa abordou como diferentes condições econômicas e materiais influenciam a divisão de tarefas domésticas e os papéis de gênero, destacando a importância de considerar fatores socioeconômicos nas discussões sobre trabalho doméstico e igualdade de gênero. Fala de uma aluna "Na casa do meu amigo, eles têm uma ajudante que faz a limpeza, então ele quase não faz tarefas. Mas eu acho importante aprender a fazer de tudo."

Após a primeira rodada, alguns estudantes solicitaram uma nova oportunidade para jogar. Aceitamos o pedido e, curiosamente, nesta segunda rodada, a maioria dos cartões foi direcionada ao bambolê destinado a ambos os gêneros. Essa escolha pode ter sido influenciada pela discussão anterior, mas foi uma decisão tomada pelos próprios estudantes. Observar a empolgação deles ao jogar nos provocou uma sensação de satisfação. Cada vez que um cartão era colocado em um bambolê, havia uma breve pausa para sua leitura e reflexão sobre onde ele deveria ser posicionado, demonstrando um exercício de autonomia por parte dos alunos. Eles se organizaram e conduziram o jogo independentemente, enquanto nós, no papel de professor, apenas observávamos sem interferir, pois já havíamos orientado na rodada anterior.

### **Pontos Positivos da Prática Pedagógica:**

**Desconstrução de estereótipos:** A atividade promoveu a desconstrução de estereótipos de gênero de maneira lúdica e interativa, permitindo que os estudantes refletissem sobre questões de gênero de forma crítica.

**Participação ativa:** Os(as) estudantes estiveram ativamente envolvidos na atividade, o que pode ter contribuído para uma maior internalização dos conceitos discutidos.

Desenvolvimento de autonomia: Na segunda rodada do jogo, os(as) estudantes demonstraram autonomia ao se organizarem e conduzirem o jogo independentemente, o que é um aspecto positivo do desenvolvimento de habilidades sociais e de liderança.

Reflexão e debate: A atividade estimulou o debate e a reflexão entre os(as) estudantes sobre temas importantes como igualdade de gênero, diversidade e inclusão.

Conscientização sobre tarefas domésticas: A discussão sobre tarefas domésticas sem gênero promoveu a conscientização sobre a importância da igualdade de gênero nas responsabilidades domésticas.

#### **Pontos Negativos da Prática Pedagógica:**

Resistência a mudanças: Apesar da atividade promover reflexões importantes, alguns estudantes ainda demonstraram resistência a mudanças de perspectiva, como visto na discussão sobre homens dançando balé.

Possível falta de profundidade: Embora a atividade tenha sido bem-sucedida em promover discussões, pode haver limitações quanto à profundidade do entendimento dos(as) estudantes sobre as questões de gênero abordadas.

Necessidade de acompanhamento: A atividade por si só pode não ser suficiente para uma mudança duradoura nas atitudes dos(as) estudantes. Seria importante acompanhar e reforçar os conceitos discutidos em outras atividades e contextos.

Conduzimos a turma até a sala de aula e fornecemos orientações sobre a apresentação dos trabalhos. Explicamos a formação dos grupos e estabelecemos os temas. Os próprios estudantes se ofereceram para assumir o papel de líderes em seus respectivos grupos.

#### **4.4 Catarse - Expressão e Transformação do Conhecimento**

No contexto da pedagogia histórico-crítica, a fase de catarse representa um momento crucial na trajetória de aprendizagem dos estudantes. Gasparin (2012) descreve essa etapa como a oportunidade para o educando sistematizar e manifestar o que assimilou, traduzindo oralmente ou por escrito sua compreensão do processo. É nesse instante que o aluno indica o quanto incorporou dos conteúdos trabalhados, revelando seu novo nível de aprendizagem.

Gasparin (2012) enfatiza que a catarse representa uma nova maneira de compreender a prática social, agindo como uma expressão renovada dessa compreensão. Diferentemente da instrumentalização, que foca na análise, a catarse tem a síntese como sua operação mental principal. Nesse processo, o educando alcança uma síntese entre o cotidiano e o científico, o teórico e o prático, refletindo

uma nova perspectiva sobre o conteúdo e a sua construção social. Essa síntese culmina na habilidade do educando em situar e compreender as questões sociais, ressignificando o conteúdo e dando um novo sentido à aprendizagem. Ao final, a catarse demonstra uma postura mental transformada do educando em relação ao estudo, sendo a expressão mais clara de seu amadurecimento intelectual.

A avaliação da catarse desse projeto, se concretizou por meio da apresentação de trabalhos pelos estudantes, permitindo uma expressão diversificada de suas sínteses e compreensões. As formas de apresentação são variadas, oferecendo algumas opções aos grupos (apresentação com cartazes, apresentação com slides, apresentação em forma de debates), mas também, abrindo espaço para novas propostas. Essa flexibilidade na forma de expressão pode ser essencial para capturar a riqueza da experiência de aprendizagem dos alunos.

A turma foi dividida, na aula anterior, em 4 grupos, escolhidos aleatoriamente e incorporados nos grupos liderados por 2 meninos e 2 meninas, que se apresentaram como voluntários. Os temas foram distribuídos aleatoriamente de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 24: Temas para cada um dos 4 grupos de discussão do Trabalho Final

Grupo	Tema	Tarefa	Atividade
1	Machismo no Esporte	Pesquise e discuta como o machismo se manifesta no esporte.	Crie um "Plano de Ação" com ideias para combater o machismo em diferentes ambientes: em casa, na escola, nas aulas de educação física e na rua.
2	Feminismo no Esporte	Investigue o papel do feminismo em promover a igualdade no esporte.	Elabore iniciativas para apoiar e fomentar o feminismo no contexto esportivo, tanto em casa quanto na escola.
3	Desigualdade e Salarial no Esporte	Explore exemplos de desigualdade salarial entre homens e mulheres no esporte.	Desenvolva um debate ou uma apresentação sobre como essa desigualdade também pode ocorrer em outras profissões e o que pode ser feito para mudar isso.
4	Estereótipos de Gênero	Identifique estereótipos de gênero que existem no esporte e na vida cotidiana.	Proponha soluções criativas para combater esses estereótipos em casa, na escola e nas aulas de educação física.

Fonte: O autor.

Na aula anterior, solicitamos que cada grupo preparasse uma apresentação visual ou escrita de suas descobertas e planos de ação. Eles deveriam compartilhar

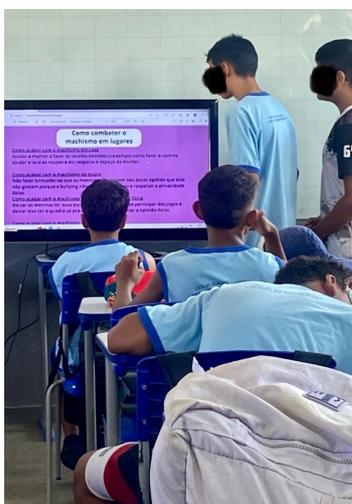
suas ideias com a turma em uma discussão guiada ou expositiva, tendo liberdade para escolher a forma de apresentação que considerassem mais adequada.

A avaliação foi conduzida pelos líderes, que dialogaram com os membros do grupo para identificarem os pontos fortes de cada um e delegar funções apropriadas. Parte da nota foi atribuída pelo líder, mas se algum membro do grupo se sentisse injustiçado, poderia conversar tanto com o líder quanto conosco. Não houve problemas em relação às notas atribuídas pelos líderes dos grupos. Uma parte da nota foi atribuída pelo professor de acordo com as apresentações, as devolutivas dos líderes e a participação nas discussões.

Durante as apresentações, vivenciamos uma diversidade de formatos, desde aulas expositivas com cartazes e slides até rodas de conversa, debates e teatralizações. Um grupo, inspirado nos slides que apresentamos em aulas anteriores, criou slides de alta qualidade e realizou uma excelente apresentação. O teatro realizado por outro grupo foi uma grata surpresa. O líder distribuiu as funções de forma magistral, com alguns alunos fazendo a introdução da apresentação em forma de teatro, abordando o machismo no dia a dia, seguido pelo restante do grupo com uma aula expositiva usando slides.

Os(as) estudantes demonstraram não apenas que absorveram os conhecimentos, mas foram além, criando apresentações dignas de aplausos. Houve o caso de um aluno que não participou por falta de acesso à internet para realizar a pesquisa que se propôs com o líder. Propusemos que ele relatasse oralmente, em outro momento, o que aprendeu com as aulas e as apresentações dos colegas. E foi exatamente isso que ele fez na semana seguinte.

Figura 13: Apresentações dos trabalhos.



Fonte: Acervo próprio.

Depois das apresentações, nos organizamos em um círculo e sugerimos que os grupos respondessem às questões problematizadoras que foram levantadas durante a fase de problematização.

A primeira questão abordada foi sobre a dimensão histórica: “como homens e mulheres eram vistos no esporte no passado e como isso mudou até hoje?”. Após a discussão, concluímos que antigamente as mulheres não tinham tanto envolvimento nos esportes quanto os homens. No entanto, hoje em dia, as mulheres participam e competem em quase todos os esportes e são reconhecidas por suas habilidades. Uma aluna, Joana, de 11 anos, compartilhou sua aprendizagem: “Nas aulas de educação física, aprendemos que antigamente as mulheres não podiam competir em muitos esportes. Mas agora elas podem jogar futebol, basquete e muito mais!”.

A segunda questão abordada foi sobre a dimensão social: “de que maneira as ideias sobre o que meninos e meninas 'devem' fazer no esporte influenciam nosso comportamento?”. Os estudantes observaram que essas ideias podem levar a tratamentos diferentes entre os gêneros. Por exemplo, se há a crença de que só meninos devem jogar futebol, as meninas podem se sentir excluídas. Um aluno, Tiago, de 12 anos, resumiu a discussão: “Depois das aulas, entendi que não importa se você é menino ou menina, todos podem praticar os mesmos esportes. Isso me fez pensar diferente sobre quem pode jogar o quê”.

A terceira questão abordada foi sobre a dimensão econômica: “por que você acha que homens e mulheres às vezes ganham quantias diferentes no esporte?”. As respostas sugeriram que isso ocorre porque algumas competições masculinas são mais populares e geram mais receita. No entanto, os estudantes concordaram que isso não é justo, pois todos os atletas se dedicam igualmente e merecem ser valorizados de forma igual. Uma aluna, Clara, de 11 anos, expressou sua opinião: “Nas aulas, descobrimos que às vezes homens e mulheres ganham quantias diferentes no esporte. Eu acho que isso deveria mudar, porque todos se esforçam igualmente”.

A quarta questão abordada foi sobre a dimensão mídia e cultura: “como filmes, programas de TV e notícias sobre esportes mostram homens e mulheres de maneiras diferentes?”. As respostas indicaram que, muitas vezes, a mídia retrata homens como mais fortes e rápidos nos esportes, enquanto as mulheres são apresentadas de forma mais delicada. Isso pode influenciar a forma como as pessoas percebem atletas de diferentes gêneros. Um aluno, Miguel, de 12 anos, resumiu a discussão: “Aprendemos

que a mídia às vezes mostra homens e mulheres de maneira diferente nos esportes. Agora, eu percebo mais isso quando assisto à TV“.

A quinta questão abordada foi sobre a dimensão política: “quais regras nos esportes ajudam a garantir que meninos e meninas tenham as mesmas oportunidades?”. Os estudantes responderam que algumas regras, como a igualdade de premiação em competições e o incentivo à participação feminina, são importantes para garantir oportunidades iguais para ambos os gêneros. Uma aluna, Laura, de 11 anos, resumiu bem a discussão: “Nas aulas teóricas, discutimos regras que ajudam meninos e meninas a terem as mesmas oportunidades nos esportes. Acho isso muito importante!”.

A sexta questão abordada foi sobre a dimensão estética: “você já notou como atletas homens e mulheres são retratados de forma diferente em fotos e na TV? O que você pensa sobre isso?”. Nossa discussão revelou que já percebemos diferenças na forma como atletas de diferentes gêneros são apresentados na mídia. Por exemplo, notamos que as mulheres às vezes são mostradas de maneira que enfatiza mais a aparência do que o talento esportivo, o que consideramos injusto. Um aluno, Rafael, de 12 anos, compartilhou sua reflexão: “Depois de discutir nas aulas, notei que atletas homens e mulheres são retratados de forma diferente na mídia. Isso me fez pensar sobre como as pessoas veem os atletas”.

A sétima questão abordada foi sobre a dimensão psicológica: “como você se sentiria se alguém dissesse que você não pode praticar um esporte só por ser menino ou menina?”. Concluímos que seria muito injusto e nos sentiríamos tristes e frustrados se alguém nos impedisse de praticar um esporte por causa do nosso gênero. Uma aluna, Bianca, de 11 anos, compartilhou sua opinião: “Nas aulas, discutimos como seria ruim se alguém dissesse que você não pode praticar um esporte por ser menino ou menina. Isso me deixou mais confiante para jogar o que eu quiser”.

A oitava questão abordada foi sobre a dimensão emocional: “por que é importante para atletas, tanto meninos quanto meninas, poderem falar sobre seus sentimentos?”. Concluímos que é essencial para todos os atletas poderem expressar suas emoções, pois o esporte pode despertar sentimentos intensos e é saudável compartilhar essas experiências. Um aluno, Lucas, de 12 anos, compartilhou sua experiência: “Aprendemos que é importante para os atletas falarem sobre seus sentimentos. Agora, me sinto mais à vontade para expressar como me sinto depois de jogar”.

A última questão abordada foi sobre a dimensão legal: “as leis de gênero são importantes para a proteção das mulheres?”. Concluímos que sim, as leis de gênero são essenciais para garantir que as mulheres tenham direitos iguais e sejam tratadas com respeito nos esportes. Uma aluna, Isabela, de 11 anos, compartilhou sua opinião: “Nas aulas, falamos sobre leis que protegem as mulheres nos esportes. Isso me fez entender como é importante ter regras justas para todos”.

### **Pontos Positivos da Prática Pedagógica:**

**Envolvimento dos(as) estudantes:** A abordagem utilizada na intervenção educativa promoveu a participação ativa dos alunos, permitindo que expressassem suas compreensões e sínteses por meio de diversas formas de apresentação, como debates, teatro e slides.

**Desenvolvimento de competências críticas:** A metodologia incentivou os alunos a analisar criticamente questões de gênero no esporte, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico e compreensão social.

**Abordagem ampla em dimensões:** A intervenção educativa abrangeu várias dimensões (histórica, social, econômica, midiática, política, estética, psicológica, emocional e legal), proporcionando uma visão holística e interdisciplinar do tema.

**Empoderamento dos(as) estudantes:** A prática pedagógica empoderou os(as) estudantes, incentivando-os a propor soluções criativas para combater estereótipos de gênero e promover a igualdade no esporte e na sociedade.

**Engajamento na transformação social:** A intervenção educacional encorajou os alunos a se comprometerem com ações concretas que visam a transformação social, alinhando-se com os princípios da pedagogia histórico-crítica.

### **Pontos Negativos da Prática Pedagógica:**

**Desafios de avaliação:** A avaliação conduzida pelos líderes dos grupos pode apresentar desafios, como possíveis injustiças na atribuição de notas e a necessidade de intermediação do professor.

**Variação na qualidade das apresentações:** Embora a diversidade de formatos seja positiva, pode haver variações na qualidade e profundidade das apresentações dos grupos, afetando a consistência da aprendizagem.

**Desigualdade de acesso:** Um aluno não participou devido à falta de acesso à internet, destacando questões de desigualdade de acesso a recursos tecnológicos.

**Complexidade do tema:** O tema de “gênero no esporte” é complexo e pode exigir um tempo maior de exploração e discussão para uma compreensão mais profunda.

#### **4.5 Educação Libertadora: a prática social final na construção da igualdade de gênero**

A Prática Social Final representa uma renovação na forma como as alunas e os alunos compreendem e se posicionam diante da realidade, alinhando tanto os fenômenos visíveis, como o entendimento da essência da realidade concreta. Essa abordagem evidencia uma nova postura prática e uma revisão da percepção do conteúdo no cotidiano. Esse momento é crucial, pois representa uma ação consciente com foco na transformação social, revisitando e modificando a Prática Social Inicial por meio da aprendizagem. Aqui, professor e aluno, agora munidos de uma compreensão ampliada, dialogam sobre como aplicar esses novos conceitos de forma significativa em contextos práticos. O aluno, por sua vez, exibe uma disposição em aplicar este conhecimento renovado, assumindo coletivamente, junto aos colegas e professores, as ações que realizará, dando início a um comprometimento real com a transformação da prática social (GASPARIN, 2012).

O ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica (SAVIANI, 1999:81).

A aula começou com uma roda de conversa para revisar e avaliar criticamente os planos de ação desenvolvidos anteriormente. Esta etapa promoveu o entendimento coletivo e a reflexão sobre as propostas existentes.

Cada aluno selecionou, individualmente, ações dos planos anteriores que eram práticas e relevantes para sua vida diária. Essas ações foram escolhidas com base em sua viabilidade e potencial impacto. Os(as) estudantes compartilharam suas intenções uma vez, anunciando publicamente as ações específicas com as quais se comprometeram. Esse momento fortaleceu o senso de responsabilidade e comprometimento individual com o projeto. Após a seleção individual, os(as) estudantes colaboraram para integrar os planos de ação escolhidos em um plano coletivo mais amplo. Essa fase também foi uma oportunidade para os(as) estudantes proporem novas ações, enriquecendo e expandindo os planos iniciais com ideias inovadoras surgidas durante a atividade. O resultado final foi a construção de um quadro de “Intenções das(os) Alunas(os) e Compromisso de Ação”, que sintetizou o engajamento e as responsabilidades assumidas pelos alunos em prol da transformação social.

Quadro 25: Intenções das(os) alunas (os) e compromisso de ação

<b>NOVA ATITUDE PRÁTICA: INTENÇÕES</b>	<b>PROPOSTA DE AÇÃO</b>
1- Em casa: Todos ajudam.	1- Em casa, todos devem ajudar nas tarefas, seja menino ou menina. Vou tentar fazer coisas diferentes e mostrar que sou bom nisso.
2- Em casa: conversas legais.	2- Quero conversar mais com minha família sobre coisas que ouço ou vejo sobre meninos e meninas e o que cada um "deve" fazer. E conversar mais sobre meus sentimentos para os meus pais/reponsáveis.
3- Em casa: experimentar coisas novas.	3- Vou tentar coisas novas em casa, como cozinhar ou consertar algo, mesmo que me digam que não é "coisa de menino/menina". Assim como em qualquer atividade doméstica.
4- Na escola: Aprender e compartilhar.	4- Vou aprender mais sobre respeito e igualdade e contar para meus amigos para que todos se tratem bem.
5- Na escola: Falar quando não está legal.	5- Se alguém brincar ou falar algo que não é legal sobre meninos ou meninas, vou dizer que isso não está certo. E se não der certo, avisarei um professor ou algum adulto responsável.
6- Nas aulas de Educação Física: Todos são iguais.	6- Na educação física, vou tratar todos igualmente e lembrar que todos têm talentos diferentes, não importa se são meninos ou meninas.
7- Nas aulas de Educação Física: Apoiar os amigos.	7- Se eu vir um amigo sendo excluído ou zombado por gostar de algum esporte "diferente", vou apoiá-lo e dizer que está tudo bem gostar do que ele gosta.
8- Nas aulas de Educação Física: Tentar tudo	8- Vou tentar todos os esportes e atividades, mesmo que digam que é "para meninos" ou "para meninas". Quem sabe eu não sou bom nisso?
9 - Nas aulas de Educação Física: ajudar todos.	9- ajudar as meninas e os meninos que estão em processo de aprendizagem, quando eu souber um pouquinho à mais.
10 - Nas aula de Educação Física: incluir meninos e meninas em todos os jogos.	10 - O futebol não é só para os meninos, é necessário ter meninos e meninas. Vou incluir ambos em todos os jogos e esportes.
11 - Na escola: sem julgar	11 - não fazer julgamentos pelo o que o aluno(a) gosta, mas sempre apoiar.
12 - No intervalo: sem violência	12 - Não agredir o colega quando acontecer uma brincadeira, e não encorajar a agressão.

Fonte: O autor conjuntamente com os(as) estudantes.

Tabela 14: Roda de conversa final.



Fonte: Acervo próprio.

No processo de aprendizagem adotado neste estudo, a Prática Social final, conforme conceituada por Gasparin (2012), representa tanto a manifestação de uma nova postura prática quanto de uma nova atitude dos estudantes. Essa etapa é caracterizada pelo retorno à Prática Social inicial, agora modificada pelo processo de aprendizagem. Para auxiliar na compreensão dessa transformação, utilizamos o Questionamento de Livre Associação (QLA) com base na teoria do núcleo central de Jean Claude Abric.

Essa ferramenta pedagógica foi empregada novamente na etapa final para ampliar nosso conhecimento sobre as representações sociais (RS) de gênero dos estudantes. A reaplicação dos QLA permitiu uma análise comparativa e um enriquecimento do nosso entendimento sobre o tema. Apresentaremos abaixo uma análise comparativa do antes e depois da intervenção educacional. Os resultados da reaplicação dos questionários estão nos anexos.

Quadro 26: Análise Comparativa das Percepções dos(as) Estudantes sobre “O que é ser homem?”

<b>Aspectos</b>	<b>Antes da Intervenção Pedagógica</b>	<b>Após a Intervenção Pedagógica</b>
<b>Núcleo Central</b>	Bonito, Trabalhador, Educado	Trabalhador, Inteligente
<b>Sistema Periférico</b>	Forte, Legal, Machista, Fiel, Chato, Mentiroso, Inteligente, Ignorante	Forte, Gentil, Legal, Fiel, Machista, Responsável, Bonito, Educado, Jogador, Carinhoso

<b>Valorização</b>	Aparência Física, Capacidade de Trabalho, Educação	Capacidade de Trabalho, Inteligência
<b>Mudanças Notáveis</b>	Influência da mídia na idealização da aparência física	Reorientação para comportamentos sociais, ética e caráter

Fonte: O autor.

Quadro 27: Análise Comparativa das Percepções dos Alunos sobre “O que é ser homem?”

<b>Aspectos</b>	<b>Antes da Intervenção Pedagógica</b>	<b>Após a Intervenção Pedagógica</b>
<b>Núcleo Central</b>	Bonito, Inteligente, Gostoso	Trabalhador, Inteligente
<b>Sistema Periférico</b>	Forte, Trabalhador, Legal, Honesto, Machista, Alto, Jogar Bola, Carinhoso	Forte, Jogador, Bonito, Fiel, Gentil, Educado, Responsável, Legal, Respeitoso, Guerreiro, Engraçado
<b>Valorização</b>	Aparência Física, Apelo Sexual, Inteligência	Capacidade de Trabalho, Inteligência
<b>Mudanças Notáveis</b>	Influência da mídia na idealização da aparência física e do apelo sexual	Reorientação para comportamentos sociais, ética e caráter

Fonte: O autor.

Quadro 28: Análise Comparativa das Percepções das Alunas sobre “O que é ser homem?”

<b>Aspectos</b>	<b>Antes da Intervenção Pedagógica</b>	<b>Após a Intervenção Pedagógica</b>
<b>Núcleo Central</b>	Educado, Chato	Trabalhador, Machista
<b>Sistema Periférico</b>	Legal, Ignorante, Bonito, Mentiroso, Fiel, Forte	Forte, Gentil, Legal, Carinhoso, Fiel, Responsável, Educado, Bonito, Protetor, Inteligente, Humilde, Cuidadoso
<b>Valorização</b>	Educação, Traços Negativos	Capacidade de Trabalho, Comportamento Social, Ética
<b>Mudanças Notáveis</b>	Mistura de qualidades positivas e negativas	Aumento de qualidades positivas e reconhecimento de atitudes machistas

Fonte: O autor.

As representações sociais dos estudantes sobre "o que é ser homem" sofreram mudanças significativas após a intervenção pedagógica. Inicialmente, os núcleos centrais das percepções eram fortemente influenciados pela mídia e cultura popular, focando em atributos como aparência física e apelo sexual. No Quadro 26, antes da intervenção, o núcleo central incluía "bonito", "trabalhador" e "educado", refletindo uma

valorização da aparência física e da capacidade de trabalho. Após a intervenção, esses atributos foram substituídos por "trabalhador" e "inteligente", indicando uma reorientação das percepções para comportamentos sociais e éticos. A mudança perceptível nas representações sociais dos alunos destaca uma transição de um núcleo central focado em "bonito", "inteligente" e "gostoso" para "trabalhador" e "inteligente". Essa modificação reflete um deslocamento da valorização da aparência física e do apelo sexual para atributos relacionados à capacidade de trabalho e inteligência. Esse processo de mudança foi fortemente influenciado pelas atividades pedagógicas que incentivaram a reflexão crítica sobre estereótipos de gênero e a promoção de valores éticos e comportamentais. Atividades como a exibição do filme "A Guerra dos Sexos" e as discussões subsequentes foram cruciais para essa transformação, pois abordaram questões de desigualdade de gênero de maneira acessível e envolvente, estimulando os(As) estudantes a questionarem os estereótipos de gênero e a refletirem sobre a importância da igualdade.

No caso das alunas, o núcleo central antes da intervenção era "educado" e "chato", revelando uma mistura de qualidades positivas e negativas. Após a intervenção, o núcleo central passou a ser "trabalhador" e "machista", indicando uma nova valorização da capacidade de trabalho e uma conscientização crítica sobre atitudes machistas. Essa transformação é um reflexo direto das atividades que promoveram a discussão e a reflexão sobre o papel do gênero na sociedade e no esporte. As rodas de conversa e atividades práticas, como o jogo das estações e o pique-bandeira dos estereótipos, permitiram que os(as) estudantes experimentassem e internalizassem esses conceitos de maneira lúdica e interativa, solidificando as mudanças nas representações sociais.

As representações sociais dos estudantes sobre masculinidade inicialmente refletiam estereótipos fortemente arraigados. No sistema periférico, antes da intervenção, eram comuns atributos como "machista", "chato" e "mentiroso", junto a qualidades positivas como "forte" e "legal". Esses estereótipos indicavam uma percepção simplista e muitas vezes negativa do que é ser homem. Após a intervenção, o sistema periférico se expandiu para incluir uma maior diversidade de qualidades positivas, como "gentil", "responsável", "educado" e "carinhoso", demonstrando uma mudança para representações sociais mais conscientes e equilibradas.

As atividades pedagógicas desempenharam um papel crucial na transformação das representações sociais dos estudantes. A prática social inicial e a problematização estabeleceram a base para uma compreensão crítica das questões de gênero no

esporte, incentivando os alunos a refletirem sobre suas próprias percepções e atitudes. A exibição do filme "A Guerra dos Sexos" e as discussões pós-filme foram particularmente impactantes. O filme abordou questões de desigualdade de gênero de maneira acessível e envolvente, estimulando os estudantes a questionarem os estereótipos de gênero e a refletirem sobre a importância da igualdade.

As atividades práticas, como o jogo das estações, permitiram que os estudantes experimentassem e internalizassem conceitos de igualdade de gênero de maneira lúdica e interativa. Durante essas atividades, os(as) alunos(as) puderam vivenciar a inclusão e a cooperação, o que contribuiu para a desconstrução de estereótipos de gênero e a promoção de valores mais conscientes e igualitários.

As mudanças nas representações sociais dos(as) estudantes sobre "o que é ser homem" podem ser diretamente ligadas às atividades pedagógicas realizadas durante o período de intervenção. A prática social inicial, a problematização, a exibição de filmes, atividades esportivas e apresentações de conceitos teóricos e históricos relacionados às questões de gênero proporcionaram uma base sólida para a desconstrução de percepções estereotipadas e a promoção de um entendimento mais consciente e inclusivo. As atividades lúdicas e interativas permitiram que os(as) estudantes explorassem e expressassem suas emoções, questionando estereótipos de gênero de forma criativa e eficaz. A prática social final e a apresentação dos trabalhos pelos alunos e alunas evidenciaram uma evolução significativa no entendimento das questões de gênero, demonstrando uma síntese entre o conhecimento teórico e a aplicação prática.

Quadro 29: Análise Comparativa das Percepções Gerais sobre "O que é ser mulher?"

<b>Aspectos</b>	<b>Antes da Intervenção Pedagógica</b>	<b>Após a Intervenção Pedagógica</b>
<b>Núcleo Central</b>	Trabalhadora, Forte, Guerreira, Educada	Trabalhadora, Forte, Guerreira
<b>Sistema Periférico</b>	Bonita, Inteligente, Independente, Respeitável, TPM, Legal, Linda, Cabeça Quente, Se Arrumar, Ignorante, Gentil, Rica, Corajosa, Compreensiva, Cheirosa, Fiel	Bonita, Linda, Gentil, Legal, Inteligente, Educada, Respeitosa
<b>Valorização</b>	Resiliência, Capacidade de Trabalho, Educação	Resiliência, Capacidade de Trabalho
<b>Mudanças Notáveis</b>	Diversidade de percepções incluindo aspectos físicos e emocionais	Visão mais concisa e positiva das mulheres

Quadro 30: Análise Comparativa das Percepções dos Alunos sobre "O que é ser mulher?"

Aspectos	Antes da Intervenção Pedagógica	Após a Intervenção Pedagógica
<b>Núcleo Central</b>	Forte	Forte, Guerreira
<b>Sistema Periférico</b>	Trabalhadora, Bonita, Inteligente, Cabeça Quente	Bonita, Trabalhadora, Gentil, Legal, Chata, Esperta, Respeitosa, Inteligente
<b>Valorização</b>	Resiliência, Capacidade de Suportar Pressões	Resiliência, Capacidade de Luta
<b>Mudanças Notáveis</b>	Qualidades observadas nas mulheres ao redor	Visão mais ampla e diversificada das qualidades femininas

Fonte: O autor.

Quadro 31: Análise Comparativa das Percepções das Alunas sobre "O que é ser mulher?"

Aspectos	Antes da Intervenção Pedagógica	Após a Intervenção Pedagógica
<b>Núcleo Central</b>	Trabalhadora, Guerreira	Trabalhadora, Guerreira, Linda
<b>Sistema Periférico</b>	Bonita, Forte, Educada, Independente, Linda, Compreensiva, Fiel	Forte, Bonita, Gentil, Ciumenta, Legal, Carinhosa, Inteligente, Educada
<b>Valorização</b>	Resiliência, Capacidade de Trabalho, Educação	Resiliência, Capacidade de Trabalho, Beleza
<b>Mudanças Notáveis</b>	Valorização da beleza e independência	Visão mais ampla e diversificada das qualidades femininas

Fonte: O autor.

As representações sociais dos(as) estudantes, no quadro 29, sobre "O que é ser mulher?" revelou mudanças significativas no sistema periférico das representações sociais, enquanto o núcleo central permaneceu relativamente estável. Antes da intervenção pedagógica, o núcleo central das percepções gerais incluía "trabalhadora", "forte", "guerreira" e "educada", valorizando a resiliência, a capacidade de trabalho e a educação das mulheres. Após a intervenção, "educada" foi removida, mantendo-se "trabalhadora", "forte" e "guerreira". No sistema periférico, houve uma mudança notável de uma gama ampla e diversa de características para uma visão mais concisa e positiva, excluindo termos negativos e focando em qualidades mais valorizadas socialmente, como "bonita", "linda", "gentil", "legal", "inteligente", "educada" e "respeitosa". Essa modificação pode ser atribuída à exibição do filme "A Guerra dos Sexos" e às discussões subsequentes, que desafiaram percepções estereotipadas e promoveram uma visão mais igualitária.

No caso das percepções dos alunos, no quadro 30, sobre "O que é ser mulher?", o núcleo central inicialmente se restringia a "forte", refletindo a percepção de resiliência e capacidade de suportar pressões. Após a intervenção, esse núcleo se expandiu para incluir "guerreira", indicando um reconhecimento adicional da capacidade de luta das mulheres. O sistema periférico também se diversificou, passando de características observadas nas mulheres ao redor, como "trabalhadora", "bonita", "inteligente" e "cabeça quente", para incluir uma gama mais ampla de atributos, como "trabalhadora", "gentil", "legal", "chata", "esperta", "respeitosa" e "inteligente". A atividade das estações esportivas foi fundamental para promover essa mudança, ao permitir que os alunos experimentassem diferentes esportes e refletissem sobre como os estereótipos de gênero influenciam a participação esportiva.

Quanto às percepções das alunas, no quadro 31, o núcleo central evoluiu de "trabalhadora" e "guerreira" para "trabalhadora", "guerreira" e "linda", indicando uma valorização adicional da beleza como parte da identidade feminina. No sistema periférico, as mudanças refletiram uma visão mais ampla e diversificada das qualidades femininas, incluindo atributos relacionados ao comportamento social, à inteligência e à afetividade, como "forte", "bonita", "gentil", "ciumenta", "legal", "carinhosa", "inteligente" e "educada". A prática social inicial, que envolveu questionários de livre associação e rodas de conversa, permitiu identificar esses preconceitos e estereótipos existentes, servindo como base para as intervenções subsequentes.

As atividades lúdicas e interativas, como o "Teatro das Emoções" e o "Pique-bandeira dos Estereótipos", permitiram que os(as) estudantes explorassem e expressassem suas emoções, questionando estereótipos de gênero de forma criativa. Essas atividades não apenas engajaram os(as) alunos(as), mas também facilitaram uma reflexão profunda sobre as representações sociais, levando a uma desconstrução de percepções estereotipadas e promovendo um entendimento mais consciente e inclusivo.

A apresentação de conceitos teóricos e históricos relacionados às questões de gênero, como a história social das cores associadas aos gêneros e a evolução da participação feminina no esporte, proporcionou uma base sólida para as discussões e reflexões críticas dos(as) estudantes. Isso ajudou a contextualizar e analisar criticamente as representações de gênero, promovendo uma compreensão mais aprofundada das desigualdades e estereótipos.

Por fim, a prática social final e a apresentação dos trabalhos pelos alunos e alunas evidenciaram uma evolução significativa no entendimento das questões de gênero. Demonstraram uma síntese entre o conhecimento teórico e a aplicação prática, reforçando a importância das intervenções pedagógicas em modificar e conscientizar as representações sociais sobre o que é ser mulher.

Quadro 32: Análise Comparativa das Percepções sobre Esportes Adequados para Homens

Aspectos	Antes da Intervenção Pedagógica	Após a Intervenção Pedagógica
<b>Núcleo Central</b>	Futebol	Futebol
<b>Sistema Periférico</b>	Basquetebol, Vôlei, Corrida	Basquetebol, Vôlei, Corrida, Queimada, Handebol, Tênis
<b>Valorização</b>	Esportes tradicionais e populares	Abertura para uma gama mais diversificada de esportes
<b>Mudanças Notáveis</b>	Percepção limitada de esportes	Expansão do sistema periférico, inclusão de novos esportes

Fonte: O autor.

Quadro 33: Análise Comparativa das Percepções sobre Esportes Adequados para Mulheres

Aspectos	Antes da Intervenção Pedagógica	Após a Intervenção Pedagógica
<b>Núcleo Central</b>	Vôlei	Vôlei, Futebol
<b>Sistema Periférico</b>	Futebol, Queimada, Natação, Basquetebol	Basquetebol, Queimada, Handebol, Tênis, Corrida
<b>Valorização</b>	Popularidade do Vôlei, Diversificação	Abertura para uma maior variedade de esportes
<b>Mudanças Notáveis</b>	Futebol mencionado de forma limitada	Inclusão do Futebol no núcleo central e ampliação do sistema periférico

Fonte: O autor.

A análise comparativa das percepções dos(as) estudantes sobre os esportes adequados para homens e mulheres, conforme apresentado nos quadros 32 e 33, revela transformações significativas nas representações sociais após a intervenção pedagógica. Essas mudanças são evidentes tanto no núcleo central quanto no sistema periférico das representações sociais, e podem ser analisadas sob dois critérios principais: representações sociais mantidas ou modificadas, e representações sociais estereotipadas ou conscientes.

Inicialmente, antes da intervenção pedagógica, o núcleo central das percepções sobre esportes adequados para homens era fortemente influenciado por estereótipos culturais, com o "futebol" dominando essa categoria. Essa representação social manteve-se inalterada após a intervenção, refletindo a persistência da forte conexão cultural e histórica entre o futebol e a masculinidade no Brasil. No entanto, o sistema periférico sofreu uma expansão significativa, incluindo agora esportes como "queimada", "handebol" e "tênis", além dos já mencionados "basquetebol", "vôlei" e "corrida". Essa mudança pode ser atribuída às atividades práticas realizadas durante a intervenção, como a atividade das estações esportivas, que promoveu a inclusão e a cooperação entre os estudantes, permitindo que experimentassem diferentes esportes. Essa prática possibilitou uma abertura para uma gama mais diversificada de esportes, refletindo uma diminuição dos estereótipos de gênero no contexto esportivo.

Por outro lado, as percepções sobre os esportes adequados para mulheres revelam uma transformação tanto no núcleo central quanto no sistema periférico das representações sociais. Antes da intervenção, o "vôlei" era o esporte centralmente associado às mulheres, com um sistema periférico mais diversificado que incluía "futebol", "queimada", "natação" e "basquetebol". Após a intervenção, o núcleo central expandiu-se para incluir tanto "vôlei" quanto "futebol", sugerindo uma maior aceitação do futebol como um esporte adequado para mulheres. Essa mudança pode ser diretamente ligada à atividade de exibição do filme "A Guerra dos Sexos" e às discussões subsequentes, que desafiaram as percepções estereotipadas e promoveram uma visão mais igualitária. Além disso, o sistema periférico agora inclui uma variedade ainda maior de esportes e atividades, como "handebol", "tênis" e "corrida", indicando uma diversificação das atividades esportivas consideradas "aceitáveis" para mulheres.

As atividades pedagógicas, como o "Pique-bandeira dos Estereótipos", também desempenharam um papel crucial na transformação das representações sociais dos(as) estudantes. Esta atividade lúdica e interativa permitiu que os(as) estudantes experimentassem e internalizassem conceitos de igualdade de gênero de maneira prática e envolvente. Ao desafiá-los a posicionar cartões com estereótipos de gênero em diferentes categorias, os estudantes foram incentivados a refletir criticamente sobre suas próprias percepções e a reconsiderar os estereótipos associados a determinadas atividades esportivas.

Além disso, a atividade das estações esportivas promoveu uma reflexão mais profunda sobre os estereótipos de gênero no esporte, permitindo que os(as)

estudantes experimentassem uma ampla gama de esportes de maneira inclusiva e colaborativa. Essa prática não apenas incentivou a participação equitativa, mas também desafiou as percepções tradicionais sobre quais esportes são apropriados para cada gênero, contribuindo para uma mudança nas representações sociais.

Portanto, enquanto o núcleo central das percepções sobre esportes adequados para homens permaneceu focado no futebol, a intervenção educativa promoveu uma expansão no sistema periférico, incluindo uma maior diversidade de esportes. Por outro lado, as percepções sobre esportes adequados para mulheres sofreram uma transformação significativa, com a inclusão do futebol no núcleo central e uma diversificação ainda maior no sistema periférico. Essas mudanças refletem uma evolução das representações sociais dos(as) estudantes, movendo-se de estereotipadas para mais conscientes e inclusivas, resultado das atividades pedagógicas que promoveram a reflexão crítica e a desconstrução de estereótipos de gênero no contexto esportivo.

Quadro 34: Análise Comparativa das Percepções sobre a expressão "Esporte para Homens"

<b>Aspectos</b>	<b>Antes da Intervenção Pedagógica</b>	<b>Após a Intervenção Pedagógica</b>
<b>Núcleo Central</b>	Machismo, Força, Raiva	Machismo
<b>Sistema Periférico</b>	--	Burra, Preconceituosa, Esporte não tem gênero, Sem noção, Legal
<b>Valorização</b>	Percepção de estereótipos de gênero, Força física, Resposta emocional	Identificação do machismo, Inclusão de gênero no esporte
<b>Mudanças Notáveis</b>	Discussão sobre estereótipos e emoções associadas à expressão	Rejeição explícita dos estereótipos de gênero e maior entendimento da inclusão de gênero

Fonte: O autor.

Quadro 35: Análise Comparativa das Percepções dos Meninos sobre a expressão "Esporte para Homens"

<b>Aspectos</b>	<b>Antes da Intervenção Pedagógica</b>	<b>Após a Intervenção Pedagógica</b>
<b>Núcleo Central</b>	Força	Machista
<b>Sistema Periférico</b>	Felicidade, Triste, Feliz, Machismo, Esporte para homem, Legal	Legal, Burra, Esporte não tem gênero, Preconceituosa
<b>Valorização</b>	Associação com robustez física, variedade de reações	Identificação do machismo, Inclusão de gênero no esporte

<b>Mudanças Notáveis</b>	Reações emocionais variadas, percepção mista sobre a expressão	Rejeição explícita dos estereótipos de gênero, maior entendimento da inclusão de gênero
--------------------------	--	---

Fonte: O autor.

Quadro 36: Análise Comparativa das Percepções das Meninas sobre a expressão "Esporte para Homens"

Aspectos	Antes da Intervenção Pedagógica	Após a Intervenção Pedagógica
<b>Núcleo Central</b>	Força, "Isso é para todo mundo"	Machista
<b>Sistema Periférico</b>	Raiva, Desgosto, Ignorante, Forte, Preconceito	Burra, Preconceituosa, Chata, Estereótipo de gênero, Idiota
<b>Valorização</b>	Mistura de estereótipos de gênero e luta contra barreiras	Identificação do machismo, Inclusão de gênero
<b>Mudanças Notáveis</b>	Impacto emocional dos estereótipos de gênero	Rejeição explícita dos estereótipos de gênero, maior entendimento da inclusão de gênero

Fonte: O autor.

A análise comparativa das percepções sobre a expressão "Esporte para Homens" revela mudanças significativas nas representações sociais, quadro 34, tanto no núcleo central quanto no sistema periférico após a intervenção pedagógica. Antes da intervenção, o núcleo central era composto por termos como "machismo", "força" e "raiva", refletindo uma percepção estereotipada e emocionalmente carregada da expressão. Após a intervenção, "machismo" permaneceu no núcleo central, mas houve uma mudança notável no sistema periférico, que passou a incluir termos como "burra", "preconceituosa", "esporte não tem gênero", "sem noção" e "legal". Essa transformação indica uma ampliação do entendimento dos(as) alunos(as) sobre a problemática de gênero no esporte e uma rejeição mais explícita dos estereótipos associados à expressão.

Entre os meninos, quadro 35, a intervenção educativa promoveu uma mudança significativa no núcleo central, que passou de "força" para "machista". Esse deslocamento sugere uma maior conscientização e crítica em relação à natureza discriminatória de gênero da expressão. O sistema periférico, anteriormente dominado por reações emocionais variadas como "felicidade", "triste" e "feliz", além de termos como "machismo" e "esporte para homem", também mudou para incluir "legal", "burra",

"esporte não tem gênero" e "preconceituosa". Essa transformação reflete um entendimento mais aprofundado sobre a inclusão de gênero no esporte.

Para as meninas, quadro 36, o núcleo central também mudou de "força" e "isso é para todo mundo" para "machista", indicando uma maior crítica e conscientização sobre a discriminação de gênero. O sistema periférico se transformou de termos como "raiva", "desgosto", "ignorante" e "forte" para "burra", "preconceituosa", "chata", "estereótipo de gênero" e "idiota". Essas mudanças sugerem uma ampliação do entendimento das meninas sobre os estereótipos de gênero e uma rejeição mais explícita dos mesmos.

As representações sociais estereotipadas inicialmente dominavam tanto o núcleo central quanto o sistema periférico das percepções sobre a expressão "Esporte para Homens". Termos como "força" e "raiva" indicavam uma visão limitada e estereotipada dos esportes masculinos, enquanto "machismo" apontava para uma percepção crítica, mas ainda não totalmente consciente. Após a intervenção, a representação "machista" no núcleo central destaca uma conscientização mais crítica sobre a natureza discriminatória da expressão. No sistema periférico, termos como "burra" e "preconceituosa" refletem uma rejeição consciente dos estereótipos de gênero. A inclusão de termos como "esporte não tem gênero" indica uma mudança significativa em direção a uma visão mais inclusiva e igualitária do esporte.

As atividades pedagógicas desempenharam um papel crucial na transformação das representações sociais dos(as) estudantes. A prática social inicial, que envolveu a identificação das representações sociais de gênero através de questionários e rodas de conversa, estabeleceu uma base para a intervenção educativa. A problematização, com a discussão de conteúdos históricos, sociais e culturais relacionados ao gênero no esporte, proporcionou um contexto informativo e reflexivo. Essas atividades criaram um ambiente propício para os(as) estudantes questionarem e refletirem sobre suas percepções e atitudes.

A exibição do filme "A Guerra dos Sexos" e as discussões subsequentes foram fundamentais para desafiar as percepções estereotipadas e promover uma visão mais igualitária. A atividade das estações esportivas permitiu que os(as) estudantes experimentassem uma variedade de esportes de maneira inclusiva, desafiando as normas tradicionais de gênero. Atividades como o "Pique-bandeira dos Estereótipos" e "Emoções em Jogo" promoveram a reflexão crítica e a desconstrução dos estereótipos de gênero de maneira lúdica e interativa. Essas atividades incentivaram os(as)

estudantes a reconsiderar suas percepções e a reconhecer a importância da inclusão e da igualdade de gênero no esporte.

Podemos concluir que, a intervenção educativa promoveu uma mudança significativa nas representações sociais dos(as) estudantes sobre a expressão "Esporte para Homens". A análise revelou uma transição de representações estereotipadas para mais conscientes e críticas, resultado das atividades pedagógicas que fomentaram a reflexão e a desconstrução dos estereótipos de gênero no contexto esportivo. As mudanças observadas nas percepções dos(as) estudantes refletem um avanço na compreensão e na promoção de um ambiente mais inclusivo e igualitário no esporte e na sociedade em geral.

Quadro 37: Análise Comparativa das Percepções sobre a expressão "Esporte para Mulheres"

<b>Aspectos</b>	<b>Antes da Intervenção Pedagógica</b>	<b>Após a Intervenção Pedagógica</b>
<b>Núcleo Central</b>	Machismo, Legal, Feminismo	Machista
<b>Sistema Periférico</b>	Podemos jogar tudo, Felicidade, Corrida, TPM	Burra, Esporte não tem gênero, Legal, Sem noção, Preconceituosa
<b>Valorização</b>	Confusão sobre feminismo, percepção positiva de gênero	Identificação do machismo, Inclusão de gênero
<b>Mudanças Notáveis</b>	Variedade de percepções, incluindo questões menstruais	Rejeição explícita dos estereótipos de gênero, maior entendimento da inclusão de gênero

Fonte: O autor.

Quadro 38: Análise Comparativa das Percepções dos Meninos sobre a expressão "Esporte para Mulheres"

<b>Aspectos</b>	<b>Antes da Intervenção Pedagógica</b>	<b>Após a Intervenção Pedagógica</b>
<b>Núcleo Central</b>	Machismo, Feminismo	Machista
<b>Sistema Periférico</b>	Podemos jogar tudo, Força, Feminino, Fraco	Esporte não tem gênero, Legal, Preconceituosa, Burra
<b>Valorização</b>	Contradição e confusão entre conceitos	Identificação do machismo, Inclusão de gênero
<b>Mudanças Notáveis</b>	Atitude progressista e igualitária misturada com estereótipos	Rejeição explícita dos estereótipos de gênero, maior entendimento da inclusão de gênero

Fonte: O autor.

Quadro 39: Análise Comparativa das Percepções das Meninas sobre a expressão "Esporte para Mulheres"

Aspectos	Antes da Intervenção Pedagógica	Após a Intervenção Pedagógica
<b>Núcleo Central</b>	Podemos jogar tudo	Machista
<b>Sistema Periférico</b>	Raiva, Normal, Machismo, Sem noção	Burra, Esporte não tem gênero, Preconceituosa, Chata, Idiota,
<b>Valorização</b>	Atitude feminista prática, igualdade de direitos no esporte	Identificação do machismo, Inclusão de gênero
<b>Mudanças Notáveis</b>	Emoções mistas e alguma confusão sobre "normal"	Rejeição explícita dos estereótipos de gênero, maior entendimento da inclusão de gênero

Fonte: O autor.

As representações sociais sobre a expressão "Esporte para Mulheres" revelam mudanças significativas nas percepções dos(as) estudantes após a intervenção pedagógica. Antes da intervenção, o núcleo central das representações sociais incluía termos como "machismo", "legal" e "feminismo", refletindo uma mistura de estereótipos e percepções positivas sobre o gênero. No sistema periférico, termos como "podemos jogar tudo", "felicidade", "corrida" e "TPM" mostravam uma variedade de percepções, incluindo estereótipos sobre a participação feminina no esporte.

Após a intervenção, houve uma clara transformação das representações sociais. O núcleo central passou a se concentrar na palavra "machista", indicando uma maior clareza e crítica em relação à discriminação de gênero. No sistema periférico, surgiram termos como "burra", "esporte não tem gênero", "legal", "sem noção" e "preconceituosa", refletindo uma rejeição explícita dos estereótipos de gênero e uma compreensão ampliada sobre a inclusão de gênero no esporte. Essa mudança mostra que as percepções se tornaram mais críticas e conscientes, demonstrando um avanço na compreensão dos estudantes sobre as questões de gênero.

As representações sociais estereotipadas, presentes antes da intervenção, eram evidentes em termos como "felicidade", "força", "fraco" e "TPM", que indicavam percepções simplistas e muitas vezes errôneas sobre gênero e esporte. No entanto, após a intervenção, observou-se uma mudança significativa para representações mais conscientes. Termos como "esporte não tem gênero" e "preconceituosa" no sistema periférico demonstram uma compreensão mais profunda e uma crítica mais explícita aos estereótipos de gênero.

Essa transformação pode ser diretamente ligada às atividades pedagógicas realizadas durante o período de intervenção. A prática social inicial, que incluiu questionários de livre associação e rodas de conversa, permitiu aos estudantes expressarem suas percepções iniciais e começarem a refletir sobre os estereótipos de gênero. A problematização, através da apresentação de slides e discussões sobre dimensões históricas, culturais e midiáticas, proporcionou uma base teórica que ajudou a esclarecer conceitos e desafiar percepções errôneas.

A exibição do filme "A Guerra dos Sexos" foi particularmente impactante. O filme mostrou as lutas das mulheres no esporte e destacou questões de igualdade de gênero, estimulando debates e reflexões críticas entre os(as) alunos(as). As atividades práticas, como as estações esportivas e o "Pique-bandeira dos Estereótipos", permitiram aos estudantes vivenciarem a inclusão de gênero de forma concreta e lúdica, promovendo a cooperação e a quebra de estereótipos.

As atividades de discussão e reflexão, como "Emoções em Jogo" e as rodas de conversa após as atividades, proporcionaram um espaço seguro para que os(as) alunos(as) pudessem expressar suas emoções e repensar suas percepções sobre gênero e esporte. Esses momentos de diálogo foram cruciais para a transformação das representações sociais, permitindo que os(as) estudantes refletissem criticamente sobre suas próprias experiências e preconceitos.

Portanto, a intervenção pedagógica teve um impacto significativo na transformação das representações sociais dos(as) estudantes sobre a expressão "Esporte para Mulheres". As percepções inicialmente misturadas e estereotipadas evoluíram para representações mais críticas e conscientes, refletindo um entendimento mais profundo sobre a inclusão de gênero no esporte. As atividades pedagógicas, combinando teoria e prática, foram fundamentais para essa transformação, promovendo a reflexão crítica e a desconstrução de estereótipos. Essa mudança é um passo importante na promoção de um ambiente mais igualitário e inclusivo, tanto na escola quanto na sociedade.

As representações sociais, especialmente aquelas relacionadas ao gênero, têm sido moldadas ao longo do tempo por diversos fatores históricos e culturais, perpetuando, muitas vezes, o poder masculino sobre a suposta fragilidade feminina. No entanto, Gonçalves (2020) sugere que é possível modificar e até eliminar os estereótipos presentes nessas representações sociais por meio de novas pesquisas e das atitudes tomadas por líderes e profissionais da educação. Essas pessoas, como formadoras de opinião, desempenham um papel crucial na mudança de perspectivas

em relação aos gêneros feminino e masculino, sendo fundamentais no processo de desconstrução de representações sociais discriminatórias, para alcançar uma sociedade mais igualitária.

Nesse contexto, a importância do professor na possível mudança dessas representações sociais é destacada por Darido (2013), que enfatiza a necessidade de todos os(as) estudantes ouvirem de seus professores: "Você pode!". Esse incentivo não precisa ser expresso apenas por palavras, mas também por atitudes de ajuda efetiva. A posição do professor exerce grande influência sobre os alunos, interferindo não só nas relações que estabelece com eles, mas também na construção da autoimagem de cada estudante. Assim, o papel do professor é fundamental na desconstrução de estereótipos de gênero e na promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa, que valorize as capacidades e potenciais de todos(as) os(as) alunos(as), independentemente de seu gênero.

#### **Pontos Positivos da Prática Pedagógica:**

**Renovação da Compreensão da Realidade:** A abordagem adotada promove uma nova percepção da realidade, indo além dos fenômenos visíveis e abordando a essência da realidade concreta, conforme proposto por Gasparin (2012).

**Foco na Transformação Social:** A prática representa uma ação consciente voltada para a transformação social, incentivando a revisão e modificação da prática social inicial por meio da aprendizagem.

**Diálogo e Aplicação Prática:** O diálogo entre professor e aluno sobre a aplicação dos novos conceitos em contextos práticos promove uma compreensão ampliada e significativa.

**Comprometimento Coletivo:** Os alunos assumem coletivamente as ações a serem realizadas, demonstrando um comprometimento real com a transformação da prática social.

**Análise e Avaliação Crítica:** A roda de conversa inicial para revisar e avaliar criticamente os planos de ação desenvolvidos promove o entendimento coletivo e a reflexão sobre as propostas existentes.

**Integração de Planos de Ação:** A colaboração dos alunos para integrar os planos de ação escolhidos em um plano coletivo mais amplo enriquece e expande os planos iniciais com ideias inovadoras.

**Conscientização sobre Representações Sociais:** A utilização do Questionamento de Livre Associação (QLA) com base na teoria do núcleo central de Jean Claude Abric amplia o conhecimento sobre as representações sociais de gênero dos estudantes.

**Pontos Negativos da Prática Pedagógica:**

**Complexidade dos Temas:** A profundidade e a complexidade dos temas abordados podem ser desafiadoras para os alunos, exigindo um equilíbrio entre aprofundamento teórico e compreensão prática.

**Gestão do Diálogo:** A moderação eficaz das discussões é crucial para garantir que todos os alunos participem de maneira respeitosa e produtiva, especialmente ao lidar com temas sensíveis como “gênero no esporte”.

**Necessidade de Reforço Conceitual:** A confusão inicial entre os alunos sobre conceitos como feminismo e machismo sugere a necessidade de um reforço e esclarecimento desses temas para garantir uma compreensão adequada.

**Desafios na Avaliação:** A avaliação dos planos de ação e da participação dos alunos pode apresentar desafios, especialmente ao medir o impacto real das ações propostas na transformação social.

## 5 REFLEXÕES E DESAFIOS: avaliação da intervenção educacional

A intervenção educacional sobre “gênero no esporte” teve início com a Primeira Atividade, centrada em diálogos iniciais que exploravam percepções sobre o tema, conforme enfatizado por Freire (1987). Esta atividade se destacou pelo engajamento ativo dos(as) estudantes, que contribuíram para um ambiente colaborativo de aprendizagem. A ênfase no pensamento crítico permitiu desafiar estereótipos e promover reflexões profundas, como na discussão sobre a carga de trabalho das mães. A introdução à educação sobre feminismo e igualdade de gênero preparou o terreno para diálogos mais aprofundados, reconhecendo a diversidade de opiniões entre os(as) estudantes. No entanto, a atividade enfrentou desafios na gestão da discussão, com momentos de perda de foco e necessidade de maior sensibilidade em tópicos sensíveis, como sexualidade. A confusão conceitual entre os(as) estudantes sobre estereótipos e feminismo destacou a necessidade de uma abordagem mais estruturada. Apesar desses desafios, a atividade foi fundamental para estabelecer um ponto de partida para o diálogo sobre “gênero no esporte”, incentivando os(as) alunos(as) a refletirem sobre suas próprias percepções e a importância de uma abordagem inclusiva e equitativa na participação, como destacado por Louro (2003).

A Segunda Atividade focou na problematização e reflexão conjunta sobre “gênero no esporte”. A abordagem multidimensional adotada permitiu uma compreensão mais rica e diversificada do tema, mantendo o engajamento e a participação ativa dos(as) estudantes. O incentivo ao pensamento crítico, por meio de questões problematizadoras, destacou a importância da flexibilidade e sensibilidade do professor em responder às necessidades dos(as) estudantes. A preparação estratégica para discussões futuras garantiu a continuidade do engajamento. No entanto, a complexidade dos temas apresentou desafios para a faixa etária dos(as) alunos(as), exigindo uma possível simplificação ou adaptação para adequar-se ao seu nível de compreensão. Desafios na moderação de discussões sensíveis e a necessidade de reforço conceitual foram observados, sugerindo uma maior ênfase na clareza dos conceitos abordados. A atividade ressaltou a importância de abordagens inclusivas e reflexivas na educação sobre gênero e esporte, preparando os(as) alunos(as) para discussões mais aprofundadas.

A Terceira Atividade utilizou o filme "A Guerra dos Sexos" como um instrumento de diálogo e reflexão sobre gênero. A inclusão de temas relevantes engajou os(as) estudantes em discussões críticas sobre igualdade de gênero e desigualdades sociais.

O estímulo ao pensamento crítico e a promoção do diálogo, por meio de rodas de conversa, permitiram uma troca rica de ideias e perspectivas, reforçando a ideia de Freire (1987). A conscientização sobre diversidade foi um ponto forte, abordando temas como luta de classes e desafios do feminismo. No entanto, a atividade enfrentou dificuldades na concentração dos(as) alunos(as) durante a exibição do filme e na moderação do debate, evidenciando a necessidade de adaptação a métodos pedagógicos fora da rotina usual, conforme apontado por Giroux (1997). A resistência inicial ao tema destacou o desafio de engajar os(as) estudantes em conteúdos fora do padrão curricular. Apesar desses desafios, a atividade foi crucial para promover uma compreensão mais profunda das questões de gênero e incentivar a reflexão crítica entre os(as) alunos(as).

A Quarta Atividade, "Igualdade de Gênero em Jogo: Reflexões e Diálogos", concentrou-se em analisar as desigualdades de gênero no esporte. O estímulo ao pensamento crítico foi evidente, incentivando os(as) alunos(as) a refletir sobre as disparidades de gênero no contexto esportivo. O diálogo intergeracional enriqueceu a discussão, proporcionando uma troca valiosa de perspectivas entre diferentes gerações. A atividade também promoveu o desenvolvimento de competências de comunicação, permitindo que os(as) estudantes expressassem e argumentassem suas opiniões. No entanto, enfrentou desafios como a participação desigual de alguns estudantes e a necessidade de estratégias inclusivas para garantir a participação de todos. A predominância das respostas das mães indicou uma lacuna na representação de perspectivas masculinas. Apesar desses desafios, a atividade destacou a importância de abordar a igualdade de gênero no esporte, incentivando os(as) estudantes a se engajarem ativamente nas discussões.

A Quinta Atividade, "As Cinco Estações: o jogo e o esporte para a igualdade de gênero", focou na promoção da reflexão sobre estereótipos de gênero por meio de atividades esportivas. A inclusão e a participação equitativa foram pontos positivos, permitindo que todos os(as) alunos(as) se envolvessem ativamente. O desenvolvimento de habilidades e trabalho em equipe foi facilitado, especialmente no basquete, onde o entusiasmo e o aprendizado sobre a cooperação foram notáveis. No entanto, a atividade enfrentou desafios na gestão pedagógica e na organização de múltiplas atividades esportivas. Manifestações de comportamento inapropriado, como gestos obscenos em direção às meninas, indicaram a presença de sexismo/machismo. A reflexão sobre experiências menos positivas foi crucial para entender as razões de alguns estudantes que não encontraram prazer nas atividades. Apesar desses

desafios, a atividade ressaltou a importância de abordar estereótipos de “gênero no esporte” e promover um ambiente inclusivo e respeitoso.

A Sexta Atividade, "Gênero em Perspectiva: Conceitos, Questões e Diálogos", teve como objetivo promover uma compreensão mais profunda das questões de gênero entre os(as) alunos(as). A atividade estimulou a reflexão crítica sobre as normas sociais e o papel do gênero na sociedade, encorajando uma discussão aberta que permitiu aos alunos expressarem suas opiniões e aprenderem com as perspectivas dos outros. No entanto, algumas discussões revelaram resistências e preconceitos que ainda precisam ser abordados, indicando a necessidade de mais trabalho para desmontar estereótipos de gênero. A atividade destacou a importância de abordar conceitos de gênero de maneira inclusiva e reflexiva, preparando os(as) alunos(as) para participarem de discussões mais aprofundadas sobre o tema, como destacado por Louro (2003).

A Sétima Atividade, "Teatro das Emoções: Uma Abordagem Lúdica ao Gênero", utilizou o teatro para explorar emoções e estereótipos de gênero de forma interativa. O engajamento e a participação ativa dos(as) estudantes foram evidenciados pela estrutura interativa da atividade, que também fomentou o suporte à expressão individual e a colaboração. A desconstrução de estereótipos de gênero foi um aspecto positivo, contribuindo para uma maior igualdade e compreensão entre os gêneros. No entanto, a atividade enfrentou desafios como a desorganização inicial e problemas com materiais, como cartões de emojis plastificados escorregadios. O risco de exposição e vulnerabilidade ao discutir temas pessoais e estereótipos foi observado, destacando a importância de criar um espaço seguro para compartilhamento. A atividade ressaltou a relevância de abordagens lúdicas na educação sobre gênero, promovendo a empatia e a reflexão crítica entre os alunos. Fortuna (2000) destaca que o lúdico possibilita a criação de um ambiente favorável à aprendizagem, no qual os(as) alunos(as) se sentem mais à vontade para expor suas ideias, questionar e interagir com seus pares. Dessa forma, a adoção de métodos lúdicos na educação contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo não apenas a aquisição de conteúdos, mas também o fortalecimento de competências socioemocionais essenciais para a vida em sociedade.

A Oitava Atividade, "Pique-bandeira dos estereótipos: Um Caminho para a Conscientização de Gênero", foi uma abordagem lúdica e interativa para desconstruir estereótipos de gênero. A participação ativa dos estudantes e o desenvolvimento de autonomia foram pontos positivos, assim como a reflexão e o debate sobre temas

importantes como igualdade de gênero, diversidade e inclusão. No entanto, a atividade enfrentou desafios como resistência a mudanças e a necessidade de acompanhamento e reforço dos conceitos discutidos em outras atividades e contextos. A conscientização sobre tarefas domésticas foi um aspecto importante, destacando a igualdade de gênero nas responsabilidades domésticas, em consonância com as ideias de Connel (1995) sobre masculinidade. Apesar dos desafios, a atividade foi fundamental para promover a reflexão crítica e a desconstrução de estereótipos de gênero entre os alunos.

A Nona Atividade, "Catarse - Expressão e Transformação do Conhecimento", enfatizou a expressão das compreensões dos alunos sobre gênero por meio de diversas formas de apresentação. O envolvimento dos estudantes foi promovido pela abordagem utilizada, incentivando o desenvolvimento de competências críticas ao analisar questões de gênero no esporte. A abordagem ampla em dimensões proporcionou uma visão holística e interdisciplinar do tema. No entanto, a atividade enfrentou desafios de avaliação, como possíveis injustiças na atribuição de notas, e variação na qualidade das apresentações. A desigualdade de acesso foi destacada pela falta de participação de um aluno devido à falta de acesso à internet. Apesar desses desafios, a atividade foi crucial para empoderar os estudantes e encorajar o engajamento na transformação social, alinhando-se com os princípios da pedagogia histórico-crítica.

A Décima Atividade, "Educação Libertadora: A Prática Social Final na Construção da Igualdade de Gênero", representou um marco no processo educativo, enfatizando uma abordagem de educação libertadora voltada para a transformação social. A renovação da compreensão da realidade e o foco na transformação social foram aspectos positivos, assim como o diálogo e a aplicação prática entre professor e aluno. O comprometimento coletivo dos alunos e a análise e avaliação crítica dos planos de ação desenvolvidos promoveram o entendimento coletivo e a reflexão sobre as propostas existentes. No entanto, a complexidade dos temas abordados e os desafios na gestão do diálogo foram pontos negativos, assim como a necessidade de reforço conceitual e os desafios na avaliação. Apesar desses desafios, a atividade foi fundamental para promover uma compreensão mais profunda das questões de gênero e incentivar a participação ativa dos alunos na transformação social.

Portanto, a intervenção educacional sobre "gênero no esporte" foi um processo enriquecedor que promoveu o engajamento, o pensamento crítico e a reflexão entre os(as) estudantes. Cada atividade exigiu uma preparação específica, como também,

ao longo da sua execução, demandou ajustes e adaptações que minimizassem suas impropriedades metodológicas diante das características e necessidades das alunas e dos alunos. Sendo assim, nenhuma atividade pode ser considerada como mais adequada do as outras, pois a adequação não é uma característica da atividade em si, mas do processo de “mediação docente”, que deve estar consciente e predisposto a ter uma postura educacional flexível.

Apesar dos desafios enfrentados, cada atividade contribuiu para a construção de uma compreensão mais ampla e inclusiva sobre as questões de "gênero no esporte", destacando a importância de abordagens multidimensionais e participativas na educação. A possibilidade de abordar o mesmo tema com experiências de aprendizagem diversificadas, que mobilizem os diferentes canais preferenciais de atenção, facilitando a compreensão das alunas e dos alunos, é uma proposta pedagógica relevante, pois investe tanto na aprendizagem que decorre da participação ativa das alunas e dos alunos nas atividades construídas de maneira coletiva, como também, contribui para o desenvolvimento de uma capacidade crítica na leitura das contradições sociais.

## 6 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Apesar dos resultados positivos e das contribuições significativas desta pesquisa, é importante reconhecer e discutir suas limitações, que podem ter influenciado os resultados e a interpretação dos mesmos.

Uma limitação de um trabalho sobre gênero conduzido por homens é a **possível** falta de perspectiva das experiências femininas. Para mitigar isso, é essencial criar um ambiente acolhedor e protetor para as estudantes, garantindo que elas ocupem seus lugares de fala. É importante se basear em dados científicos e comprovados, evitando opiniões pessoais, e sempre escutar ativamente as estudantes. Isso enriquece o projeto e promove uma educação mais equitativa.

A amostra do estudo foi composta por 42 alunos(as) do Centro de Ensino 02 do Riacho Fundo I, o que pode limitar a generalização dos resultados para outras populações. A diversidade geográfica, cultural e socioeconômica de diferentes regiões pode influenciar as representações sociais de gênero e as respostas às intervenções pedagógicas. Portanto, estudos futuros devem considerar amostras maiores e mais diversificadas para validar e ampliar os achados deste estudo.

A intervenção educativa foi realizada ao longo de um semestre letivo (4º semestre), o que pode não ser suficiente para promover mudanças profundas e duradouras nas representações sociais de gênero. Mudanças de atitudes e comportamentos em relação ao gênero podem exigir intervenções contínuas e de longo prazo. Pesquisas futuras poderiam estender a duração das intervenções para avaliar os impactos a longo prazo e a sustentabilidade das mudanças observadas.

O contexto específico da escola onde a pesquisa foi realizada pode ter influenciado os resultados. A escola possui uma comunidade escolar ativa e engajada, o que pode ter facilitado a implementação das atividades e o engajamento dos(as) alunos(as). Em outras escolas com diferentes características contextuais, os desafios e os resultados da intervenção educativa podem variar. Estudos adicionais em diferentes contextos escolares são necessários para avaliar a replicabilidade dos resultados.

A metodologia utilizada, incluindo questionários de associação livre, observações em sala de aula e em quadra poliesportiva, pode apresentar limitações em termos de subjetividade e potencial viés. As respostas dos(as) alunos(as) podem ser influenciadas por fatores como desejabilidade social e o ambiente escolar no momento da coleta de dados. Métodos adicionais, como entrevistas em profundidade e

grupos focais, poderiam enriquecer a compreensão das percepções e experiências dos(as) alunos(as).

O papel do pesquisador como professor na escola pode ter influenciado os resultados da pesquisa. A presença do pesquisador pode introduzir um viés de expectativa, onde os(as) alunos(as) podem ajustar suas respostas e comportamentos para atender às expectativas percebidas do pesquisador. Estudos futuros devem considerar estratégias para minimizar a interferência do pesquisador, como a utilização de observadores externos independentes.

Problemas estruturais na escola, como a falta de infraestrutura adequada (exemplo: sala de aula sem porta), podem ter impactado a qualidade da intervenção e o bem-estar dos(as) alunos(as) durante algumas atividades. A criação de um ambiente físico seguro e apropriado é crucial para a eficácia das intervenções educativas. Investimentos em infraestrutura escolar são essenciais para melhorar as condições de ensino e aprendizagem.

Reconhecer essas limitações é fundamental para contextualizar os resultados do estudo e orientar futuras pesquisas e intervenções educativas. Apesar das limitações, os achados desta pesquisa fornecem evidências importantes sobre a eficácia de abordagens pedagógicas críticas e participativas na promoção da igualdade de gênero na Educação Física escolar. Estudos futuros, que abordem essas limitações, poderão contribuir ainda mais para a compreensão e a melhoria das práticas educacionais voltadas para a desconstrução de estereótipos de gênero.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta dissertação, é possível refletir sobre a relevância e o impacto da intervenção educativa voltada para a desconstrução de estereótipos de gênero no contexto da Educação Física escolar. A pesquisa evidenciou a eficácia da abordagem didática de Gasparin à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que se mostrou fundamental na promoção de uma compreensão crítica e transformadora da realidade social entre os(as) alunos(as).

A intervenção educativa, composta por diversas atividades lúdicas e reflexivas, promoveu um ambiente de aprendizagem inclusivo e participativo. As atividades permitiram aos estudantes explorar e questionar suas percepções sobre gênero, contribuindo para a desconstrução de preconceitos e estereótipos. A utilização de métodos interativos, como rodas de conversa, dramatizações e jogos, foi essencial para engajar os(as) alunos(as) e estimular o pensamento crítico.

Houve uma transformação significativa nas representações sociais dos(as) alunos(as) sobre igualdade de gênero. Os depoimentos coletados durante as atividades indicaram uma maior conscientização sobre a importância da equidade de gênero e a desconstrução de estereótipos arraigados.

As atividades promoveram um alto nível de engajamento dos(as) alunos(as), incentivando a participação ativa e o diálogo crítico sobre questões de gênero. Esse engajamento foi crucial para o desenvolvimento de competências socioemocionais e para a promoção de uma cultura escolar mais inclusiva.

A implementação das atividades também revelou desafios, como resistências iniciais a mudanças e dificuldades na gestão do diálogo sobre temas sensíveis. No entanto, esses desafios foram superados por meio de uma abordagem pedagógica adaptativa e sensível às necessidades dos(as) alunos(as).

A pesquisa destaca a importância de integrar a perspectiva de gênero no currículo escolar de maneira contínua e abrangente. A abordagem didática de Gasparin e a PHC demonstraram ser ferramentas poderosas para fomentar uma educação crítica e emancipatória. Professores devem ser capacitados para mediar discussões sobre gênero, utilizando estratégias pedagógicas que promovam a reflexão crítica e a participação ativa dos alunos.

Para futuras intervenções, recomenda-se estender a abordagem didática para outros componentes curriculares e faixas etárias, assegurando que a discussão sobre gênero seja uma constante no ambiente escolar. Investir na formação continuada dos

professores, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para abordar questões de gênero de maneira crítica e eficaz. Implementar mecanismos de acompanhamento e avaliação das intervenções educativas, para garantir que os objetivos de desconstrução de estereótipos e promoção da igualdade de gênero sejam atingidos.

Podemos concluir, que a presente dissertação reafirma a importância de uma educação transformadora que valorize a equidade de gênero e prepare os(as) alunos(as) para serem agentes de mudança em suas comunidades. A integração de abordagens críticas e participativas na Educação Física Escolar e em outras áreas do currículo é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

### **7.1 Reflexão Pessoal**

Conduzir esta pesquisa foi uma experiência profundamente enriquecedora. A interação com os(as) alunos(as) e a observação de suas transformações ao longo da intervenção reforçaram minha crença na importância de uma educação crítica e inclusiva. Agradeço a todos que participaram e contribuíram para este estudo, cuja realização foi possível graças à colaboração de uma comunidade escolar dedicada e engajada.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. **Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes**. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. (Eds.). Representações sociais e práticas educativas. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.

ABRIC, Jean-Claude. **Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations**. Papers on Social Representations, v. 2, p. 75-78, 1993.

ABRIC, Jean-Claude; et al. **Prácticas sociales y representaciones**. México: Ediciones Coyoacán, 1994.

ALTMANN, Helena; et al. **Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 26, n. 1, e44074, 2018.

ALVES-MAZZOTTI, Alda. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. Em Aberto, v. 14, n. 61, 1994.

ANDRADE, Leonardo Carlos de; FURTADO, Roberto Pereira. **Aproximações entre Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica: uma análise da produção bibliográfica de 1996-2019**. Movimento (Porto Alegre), v. 27, e27040, 2021.

AUAD, Daniela; CORSINO, Luciano. **O professor diante das relações de gênero na educação física escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos Cedes, v. 19, p. 69-88, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei do Feminicídio**. Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm). Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Lei Maria da Penha**. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm). Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 ago. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm). Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Caderno “Orientação Sexual”**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.

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

BONETTI, Alinne de Lima; ABREU, Maria Aparecida Azevedo (Orgs.). **Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil**. 2011.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CALHEIROS, Vicente Cabrera; FERREIRA, Liliana Soares. **A Educação Física e a pedagogia histórico-crítica: aproximações**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 21, p. 1-19, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8659287. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659287>. Acesso em: 1 dez. 2022.

CAMARGO, Brígido Vizeu; et al. **As jornadas internacionais sobre representações sociais (1998-2019): importante estratégia na consolidação da TRS no Brasil**. Revista Fragmentos de Cultura-Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas, v. 32, n. 2, p. 191-208, 2022.

CAMARGO, Brígido Vizeu. Serge Moscovici (14/06/1925 - 16/11/2014): **um percurso inovador na psicologia social**. Memorandum: Memória e História em Psicologia, v. 28, p. 240-245, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6467>. Acesso em: 6 maio 2023.

CONNELL, R. W. **Masculinities**. Cambridge: Polity Press, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

DA SILVA, Juliana Soares. **As Relações de Gênero na Educação Física Escolar: Um Estudo de Revisão Bibliográfica**. Revista Eletrônica História em Reflexão, v. 15, n. 29, p. 232-246, 2021. DOI: 10.30612/rehr.v15i29.11902. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/11902>. Acesso em: 23 abr. 2023.

DA SILVA, João Carlos; NIESVALD, Kerlyn Tatiana Schulz. **Qualidade da educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: alguns apontamentos**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 21, p. 1-27, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8664084. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664084>. Acesso em: 10 dez. 2022.

DE AGUIAR, Sara Conceição; DE OLIVEIRA, Ivanete da Rosa Silva. **Absenteísmo nas aulas de educação física escolar: análise da participação feminina**. In: Congresso Brasileiro de Ciências e Saberes Multidisciplinares, 2022. p. 1-11.

DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FARIA, Ana Carla de Oliveira; ALMEIDA, Marcelo Nocelle de. **Evocação livre de palavras como instrumento de avaliação diagnóstica**. Revista Educação Pública, v. 20, n. 38, 6 de outubro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/38/evocacao-livre-de-palavras-como-instrumento-de-avaliacao-diagnostica>. Acesso em: 14 dez. 2022.

FEDERAL, Distrito. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental-Anos Iniciais-Anos Finais**. Brasília: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2. ed. 18. impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Sala de aula é lugar de brincar. Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FREITAS, Willian Costa de; TRIANI, Felipe da Silva; NOVIKOFF, Cristina. **Representações sociais de estudantes do ensino médio sobre a educação física**. Revista Brasileira de Psicologia do Esporte, v. 7, n. 2, p. 39-50, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. rev., 2. reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

GÊNERO. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/genero/>. Acesso em: 14 dez. 2022.

GIROUX, Henry A. **Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling**. Boulder, CO: Westview Press, 1997.

HOMEM. In: DICIO. **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/homem/>. Acesso em: 14 dez. 2022.

JACOBY, Lara Félix; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Educação Física e questões de gênero: motivos para a escolha de modalidades esportivas por estudantes do ensino médio de uma escola militar.** *Motrivivência*, v. 32, n. 62, 2020.

JODELET, Denise. **Representações sociais: um domínio em expansão.** In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais.* Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOSIOWICZ, Alejandra. **Gênero e história.** *Estudos Históricos*, vol. 33, no. 70, maio-agosto de 2020.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, a sua imagem e seu público.** Trad. Sônia Fuhrman. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Psicologia Social).

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 5. ed. Trad. P. A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

MULHER. In: DICIO. *Dicionário Online de Português.* Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/mulher/>. Acesso em: 14 dez. 2022.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Estudos de Gênero e História Social.** *Revista Estudos Feministas*, vol. 17, n. 1, 2009.

SAFFIOTI, Heleith; LIMA, Nísia Trindade (Orgs.). **Mulheres e sexualidade no Brasil.** São Paulo: Paz e Terra, 1979.

SANT'ANNA, Hugo Cristo. *OpenEvoc: Um programa de apoio à pesquisa em representações sociais.* Vitória: GM Gráfica e Editora, 2012.

SANTOS, Sibeles Pereira dos. **Jogos e brincadeiras na educação física: uma ferramenta pedagógica para desmitificar a separação por sexo nas aulas contribuindo para o desenvolvimento do Educando.** 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA, Fabio Luiz; FRANÇA, Cyntia Simioni. **Gênero: representações de alunos do ensino fundamental**. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 17, n. 1, Itajaí, Jan-Abr 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v17n1/1984-7114-ctp-17-01-00160.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2023.

TOMAZ, Adriane Silva; et al. **Pedagogia histórico-crítica e educação física no ensino fundamental: um trabalho educativo com a capoeira**. Nuances: estudos sobre Educação, v. 27, n. 1, p. 87-107, 2016.

SCOTT, Joan W. **Os usos e abusos do gênero**. Trad. Ana Carolina E. C. Soares. Projeto História, São Paulo, n. 45, p. 327-351, dez. 2012.

TRIANI, Felipe; TELLES, Silvio de Cassio Costa. **Representações sociais sobre os esportes de aventura na educação física**. Interfaces da Educação, v. 10, n. 30, p. 246-267, 2020. DOI: 10.26514/inter.v10i30.3946. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3946>. Acesso em: 23 abr. 2023.

TOSI, Marcela. **Voto Feminino: a história do voto das mulheres**. Politize!, 18 ago. 2016. Disponível em: <https://www.politize.com.br/conquista-do-direito-ao-voto-feminino/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

QUINALHA, Renan. **“Menino veste azul, menina veste rosa”: polêmica inútil?** Revista Cult, 2019. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/menino-veste-azul-menina-veste-rosa/>. Acesso em: 19 nov. 2022.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. **Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 38, n. 2, p. 163-170, 2016.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. **Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 27, p. 521-526, 2011.

VIANNA, Claudia; RIDENTI, Sandra. **Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito.** In: BRASIL. Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. Brasília, 1998. p. 93-105.

## 9 APÊNDICES

### APÊNDICE A - Questionários de Livre Associação (QLA)

#### Projeto de Pesquisa Representações Sociais (Dia 01)

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

#### Orientações

- Procure responder de maneira natural e espontânea.
- Não tenha receio de expressar sua opinião.
- As suas respostas serão mantidas em completo sigilo.
- Obrigado pela colaboração.

**1 - Responda o mais rápido possível. Escreva as 5 palavras ou expressões que vêm à sua mente quando você pensa**

**O que é ser homem?**

( ) \_\_\_\_\_

( ) \_\_\_\_\_

( ) \_\_\_\_\_

( ) \_\_\_\_\_

( ) \_\_\_\_\_

1.1 - Reveja as respostas que você deu anteriormente e escolha as três mais relevantes. Marque a mais importante com 1, a seguinte com 2 e a terceira com 3.

**2 - Responda o mais rápido possível. Escreva as 5 palavras ou expressões que vêm à sua mente quando você pensa**

**O que é ser mulher?**

( ) \_\_\_\_\_

( ) \_\_\_\_\_

( ) \_\_\_\_\_

( ) \_\_\_\_\_

( ) \_\_\_\_\_

2.2 - Reveja as respostas que você deu anteriormente e escolha as três mais relevantes. Marque a mais importante com 1, a seguinte com 2 e a terceira com 3.

**Responda essas breves perguntas.**

1 - sexo ( ) Masculino ( ) Feminino

2- Idade ( )

3- Religião Católico ( ). Evangélico ( ). Espírita ( ). Umbanda ( ).  
Candomblé ( ). Outras ( ) qual? \_\_\_\_\_

4 - Frequenta a sua religião quantas vezes por semana?

1 ( ). 2 ( ). 3 ( ). 4 ( ). 5 ou mais ( ).

5 - Já sofreu algum preconceito ou discriminação por ser homem ou mulher?

Sim ( ). Não ( ).

## Projeto de Pesquisa Representações Sociais (Dia 02)

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

### Orientações

- Procure responder de maneira natural e espontânea.
- Não tenha receio de expressar sua opinião.
- As suas respostas serão mantidas em completo sigilo.
- Obrigado pela colaboração.

**3- Responda o mais rápido possível. Escreva as 5 palavras ou expressões que vêm à sua mente quando você pensa.**

**Esportes mais adequados para homem?**

**Responda o mais rápido possível.**

( ) \_\_\_\_\_

( ) \_\_\_\_\_

( ) \_\_\_\_\_

( ) \_\_\_\_\_

( ) \_\_\_\_\_

3.3- Reveja as respostas que você deu anteriormente e escolha as três mais relevantes. Marque a mais importante com 1, a seguinte com 2 e a terceira com 3..

**4- Responda o mais rápido possível. Escreva as 5 palavras ou expressões que vêm à sua mente quando você pensa.**

**Esportes mais adequados para mulher?**

( ) \_\_\_\_\_

( ) \_\_\_\_\_

( ) \_\_\_\_\_

( ) \_\_\_\_\_

( ) \_\_\_\_\_

4.4- Reveja as respostas que você deu anteriormente e escolha as três mais relevantes. Marque a mais importante com 1, a seguinte com 2 e a terceira com 3.

**Projeto de Pesquisa Representações Sociais (Dia 03)**

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

**Orientações**

- Procure responder de maneira natural e espontânea.
- Não tenha receio de expressar sua opinião.
- As suas respostas serão mantidas em completo sigilo.
- Obrigado pela colaboração.

**5- Responda o mais rápido possível. Escreva as 5 palavras ou expressões que vêm à sua mente quando você pensa.**

**O que você entende pela expressão "esporte para homens"?**

**Responda o mais rápido possível.**

( ) \_\_\_\_\_

( ) \_\_\_\_\_

( ) \_\_\_\_\_

( ) \_\_\_\_\_

( ) \_\_\_\_\_

5.5- Reveja as respostas que você deu anteriormente e escolha as três mais relevantes. Marque a mais importante com 1, a seguinte com 2 e a terceira com 3..

**6- Responda o mais rápido possível. Escreva as 5 palavras ou expressões que vêm à sua mente quando você pensa.**

**O que você entende pela expressão "esporte para mulheres"?**

( ) \_\_\_\_\_

( ) \_\_\_\_\_

( ) \_\_\_\_\_

( ) \_\_\_\_\_

( ) \_\_\_\_\_

6.6- Reveja as respostas que você deu anteriormente e escolha as três mais relevantes. Marque a mais importante com 1, a seguinte com 2 e a terceira com 3.

## APÊNDICE B

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Flexibilização educacional no ensino da educação física”, de responsabilidade de Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende, orientador de mestrado e doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar a mediação docente para que os professores sejam capazes de construir experiências de aprendizagem significativas e adequadas ao potencial de cada aluno. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Este projeto visa investigar as representações de gênero dos estudantes do 6º e 7º ano do Centro Educacional 02 do Riacho Fundo 1. A pesquisa focará em uma intervenção pedagógica para promover reflexão sobre estereótipos de gênero, como a desigualdade salarial entre homens e mulheres.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, gravações, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de observação-participante e conversas, registradas em memorandos ou por meio de gravação de áudio. É para estes procedimentos que você está sendo convidado(a) a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco, exposição indevida ou constrangimento social. Você terá acesso prévio, para revisão, a todo material relacionado com sua participação no estudo, podendo suprimir ou corrigir o que não estiver de acordo.

Espera-se com esta pesquisa, que os professores façam uma reflexão sobre suas ações educativas, aprimorem e compartilhem saberes docentes, como também, invistam na formação continuada para a melhoria da qualidade do ensino da Educação Física.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 98114-0647 ou pelo e-mail rezende1965@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um relatório com os principais dados e resultados do estudo, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem

ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/da participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C

### INTERVENÇÃO EDUCACIONAL - Planejamento

#### Plano de aula 1

#### Prática Social Inicial

#### OBJETIVOS

**Objetivo Geral:** Levantar o conhecimento prévio dos alunos sobre algumas questões de gênero e esporte.

**Objetivos Específicos:** Conhecer através da teoria do núcleo central o que os alunos entendem sobre o que é ser homem e mulher, assim como esportes que eles acham “adequados” para cada gênero.

#### ATIVIDADES PREVISTAS

**Atividade 1 (prática Social Inicial):** O diagnóstico; Nesta atividade, utilizaremos os Questionários de Livre Associação (QLA). Este método envolve a realização de 6 perguntas, distribuídas ao longo de 3 dias, com 2 perguntas sendo feitas em cada dia. Os(as) alunos(as) deverão responder a cada pergunta o mais rapidamente possível, listando 5 palavras ou expressões. Em seguida, eles(as) deverão classificar essas palavras ou expressões em ordem de importância. As perguntas são as seguintes:

- O que significa ser homem para você?
- O que significa ser mulher para você?
- Quais esportes você considera adequados para homens?
- Quais esportes você considera adequados para mulheres?
- O que você entende pela expressão "esporte para homem"?
- O que você entende pela expressão "esporte para mulher"?

**Atividade 2 (Prática Social Inicial):** Análise e discussão; Após a realização da Atividade 1, procederemos com uma análise prototípica das respostas dos Questionários de Livre Associação. Esta análise tem como objetivo identificar o núcleo central e o sistema periférico das percepções em cada questão. Com base nesses achados, o(a) professor(a) apresentará os resultados aos alunos(as) e conduzirá uma roda de conversa.

Durante esta discussão, os(as) alunos(as) serão questionados sobre os motivos e reflexões que os levaram a responder cada questão de determinada maneira. O objetivo é aprofundar a compreensão da Prática Social Inicial, explorando as percepções, crenças e atitudes dos(as) estudantes em relação às temáticas de gênero e esporte. Esta etapa é fundamental para desdobrar o entendimento dos alunos(as) e fomentar uma discussão reflexiva e crítica.

**Materiais necessários para a atividade 1:** Questionários impressos e canetas extras.

**Materiais necessários para a atividade 2:** Televisão e notebook.

**AVALIAÇÃO:** Avaliação Formativa: observação atenta á participação direta ou indireta dos(as) estudantes. O Feedback dos mesmos, e o respeito à diversidade de opiniões.

## Plano de aula 2

### Problematização

#### **OBJETIVOS**

**Objetivo Geral:** Criar um espaço dinâmico e participativo, onde os(as) alunos(as) não são apenas receptores passivos de informação, mas co-construtores ativos do conhecimento.

**Objetivos Específicos:** Participação ativa dos(as) estudantes. Fomentar o pensamento crítico.

#### **ATIVIDADES PREVISTAS**

**Atividade 1 (Problematização):** Nesta etapa, utilizaremos as informações coletadas na aula de Prática Social Inicial como ponto de partida. O(a) professor(a) preparará e apresentará uma série de slides com conteúdos relevantes, abordando diferentes dimensões das questões de gênero. Esses conteúdos serão selecionados e organizados de forma a refletir os interesses e percepções dos(as) alunos(as) expressos anteriormente.

#### **Etapas da atividade:**

**1- Apresentação do conteúdo:** Inicialmente, serão apresentados slides que destacam temas-chave e conceitos fundamentais relacionados às questões de gênero.

**2- Levantamento de questões problematizadoras:** Após a apresentação, o(a) professor(a) introduzirá algumas questões problematizadoras. Estas questões são elaboradas para desafiar o pensamento dos(as) alunos(as), encorajando-os(as) a refletir de maneira crítica e aprofundada sobre os temas apresentados.

**3- Participação ativa dos(as) estudantes:** Os(as) estudantes serão convidados a contribuir ativamente para a formulação e expansão dessas questões problematizadoras. Eles(elas) serão incentivados a expressar suas dúvidas, perspectivas e interesses, ajudando a moldar o direcionamento da discussão.

**4- Exploração de interesses de aprendizagem:** Além disso, os(as) alunos(as) serão encorajados a compartilhar o que mais desejam aprender sobre as questões de gênero. Isso não só auxilia na personalização do processo de aprendizado, mas também garante que os temas abordados sejam pertinentes e envolventes para o grupo.

**Materiais necessários para a atividade 1:** Televisão e Notebook.

**AVALIAÇÃO:** Avaliação Formativa: observação atenta à participação direta ou indireta dos(as) estudantes. O Feedback dos mesmos, e o respeito à diversidade de opiniões.

### Plano de aula 3 - Dupla

#### Instrumentalização

#### **OBJETIVOS**

**Objetivo Geral:** Desenvolver uma compreensão crítica e reflexiva sobre questões de gênero, igualdade e respeito à diversidade no contexto esportivo e social, inspirando os(as) alunos(as) a reconhecer e questionar as desigualdades e estereótipos de gênero.

**Objetivos Específicos:** Compreender a igualdade de gênero no esporte.

Conscientização sobre os desafios das mulheres no esporte. Promover o respeito à diversidade e orientação sexual. Compreensão de termos como feminismo e machismo. Analisar o impacto do marketing e da manipulação da imagem.

#### **ATIVIDADES PREVISTAS**

**Atividade 1 (Instrumentalização):** Exibição do filme "A Guerra dos Sexos" (classificação indicativa 12 anos). "A Guerra dos Sexos" é um filme biográfico de 2017 que dramatiza um dos eventos mais emblemáticos da história do tênis: o famoso confronto de 1973 entre a tenista campeã Billie Jean King e o ex-campeão Bobby Riggs. Este confronto foi apelidado de "A Batalha dos Sexos" e se tornou um marco na luta pela igualdade de gênero, especialmente no mundo do esporte.

#### **Etapas da atividade:**

**1- Apresentação do filme;**

**2- Debate:** Inspirado pelo filme "A Guerra dos Sexos", iniciei um debate com meus alunos para discutir várias questões de gênero no contexto esportivo e social. Comecei

perguntando o que o filme abordou, e as turmas destacaram temas como desigualdade salarial e machismo. Os temas debatidos foram estruturados conforme a sequência a seguir:

**A. Igualdade de Gênero no Esporte:**

Discutimos a percepção dos alunos sobre as diferenças de gênero no esporte, se homens e mulheres deveriam competir separadamente e suas opiniões sobre a disparidade de prêmios em dinheiro entre os gêneros.

**B. Desafios das Mulheres no Esporte:**

Abordamos as barreiras enfrentadas pelas atletas femininas, incluindo estereótipos, discriminação salarial e falta de reconhecimento. Apresentei listas de premiação e salários dos atletas mais ricos da história.

**C. Orientação Sexual e Preconceito:** Iniciamos uma discussão sobre aceitação e respeito pelas diferenças, focando no respeito à diversidade.

**D. Desafios dos Movimentos Feministas:** Introduzi o conceito de feminismo e discutimos os desafios enfrentados pelo movimento. A maioria dos alunos não estava familiarizada com os conceitos de feminismo (<https://www.dicio.com.br/feminismo/>) e machismo (<https://www.dicio.com.br/machismo/>). Utilizei um dicionário online para esclarecer dúvidas e discutimos como combater o machismo no dia a dia.

**5. Marketing e Manipulação de Imagem:** Discutimos como o marketing pode influenciar a percepção pública, utilizando o exemplo da partida entre Billie Jean King e Bobby Riggs. Analisamos como a manipulação de imagem pode transformar eventos esportivos em espetáculos midiáticos, distorcendo muitas vezes a real essência da competição e as questões de gênero envolvidas.

**Atividade 2 (Instrumentalização):** Atividade de casa - Entrevista; Conduzir uma entrevista com os responsáveis (pais, mães, tutores ou outros membros da família) para explorar percepções pessoais e experiências relacionadas à igualdade de gênero no esporte. O objetivo da atividade é promover um diálogo intergeracional sobre a igualdade de gênero no esporte, sensibilizar sobre desigualdades, discutir influências do feminismo e do machismo, e incentivar a busca por soluções para superar desigualdades de gênero no contexto esportivo, fortalecendo a discussão sobre o tema no núcleo familiar.

**Materiais necessários para a atividade 1:** DVD do filme, notebook, cabos e televisão.

**Materiais necessários para a atividade 2:** Impressões/cópias da entrevista.

**AVALIAÇÃO:** Avaliação Formativa: observação atenta à participação direta ou indireta dos(as) estudantes. O Feedback dos mesmos, e o respeito à diversidade de opiniões.

## Entrevista elaborada pelo professor/pesquisador.

### 1ª - ATIVIDADE DE CASA - ENTREVISTA

Aluno(a): \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Responsável: \_\_\_\_\_

Título da Entrevista: Experiências e Reflexões sobre Igualdade entre Homens e Mulheres no Esporte

Perguntas:

Aluno: Olá, papai/mamãe. Muito obrigado por concordar em conversar comigo sobre igualdade entre homens e mulheres no esporte. Por que você acha que é importante discutir essas questões?

R: \_\_\_\_\_

Experiências Pessoais:

Aluno: Vocês já praticaram algum esporte ou tiveram alguma experiência relacionada ao esporte em que perceberam diferenças de tratamento com base no sexo (homem e/ou mulher)?

R: \_\_\_\_\_

Reflexões sobre o Filme:

Aluno: Assistimos ao filme "A Guerra dos Sexos", que aborda desigualdades entre homens e mulheres no esporte. Como esse filme influenciou ou mudou suas percepções sobre essa igualdade no esporte? (Aluno responde e divide a resposta com os pais).

R: \_\_\_\_\_

Desigualdade Salarial no Esporte:

Aluno: Vocês já ouviram falar de casos de desigualdade salarial entre atletas homens e mulheres? Como vocês se sentem em relação a isso?

R: \_\_\_\_\_

Feminismo e Machismo:

Aluno: O filme também aborda o feminismo e o machismo no esporte. O que vocês pensam sobre como esses princípios afetam os atletas e as oportunidades esportivas?

R: \_\_\_\_\_

Mudanças e Melhorias:

Aluno: Se vocês tivessem sugestões ou ideias sobre como superar as desigualdades entre homens e mulheres no esporte, o que seriam?

R: \_\_\_\_\_

Aluno: Agradeço por compartilharem suas perspectivas. Vamos continuar conversando sobre igualdade entre homens e mulheres no esporte em nossa família e pensar em como podemos fazer a diferença nessa questão.

Objetivo da Atividade de Casa:

Esta atividade visa não apenas enriquecer o conhecimento dos(as) alunos(as) sobre a igualdade de gênero no esporte, mas também promover a conexão entre o ambiente escolar e as experiências familiares, além de desenvolver habilidades de comunicação, escuta ativa e análise crítica.

## Plano de aula 4

### Instrumentalização

#### **OBJETIVOS**

**Objetivo Geral:** Analisar e discutir as entrevistas realizadas pelos(as) alunos(as) com seus responsáveis para aprofundar a compreensão sobre as percepções e experiências relativas à igualdade de gênero no esporte, promovendo uma reflexão crítica e o desenvolvimento de habilidades de análise e comunicação.

**Objetivos Específicos:** Comparar e contrastar percepções diversas. Desenvolver análise crítica. Promover o diálogo e a reflexão em sala de aula. Associar as entrevistas com os conceitos vistos anteriormente.

#### **ATIVIDADES PREVISTAS**

##### **Atividade 1 (Instrumentalização):**

**Roda de conversa:** Com as entrevistas em mãos, respondidas, os(as) estudantes irão comparar as respostas um por uma. A fim de identificar semelhanças e diferenças nas visões sobre igualdade de gênero no esporte. O professor irá buscar: Estimular os(as) alunos(as) a analisarem criticamente as informações coletadas nas entrevistas, refletindo sobre como essas percepções se alinham ou divergem dos conhecimentos adquiridos em sala de aula e de suas próprias visões. Promover um ambiente de respeito e empatia durante as discussões, onde os(as) alunos(as) são incentivados a ouvir atentamente e considerar as experiências e pontos de vista dos outros.

**Materiais necessários para a atividade 1:** As entrevistas respondidas pelos responsáveis.

**AVALIAÇÃO:** Avaliação Formativa: observação atenta à participação direta ou indireta dos(as) estudantes. O Feedback dos mesmos, e o respeito à diversidade de opiniões.

## Plano de aula 5

### Instrumentalização

#### **OBJETIVOS**

**Objetivo Geral:** Refletir sobre os estereótipos de gênero no esporte, quebrando barreiras e encorajando a participação de todos em diversas modalidades esportivas.

**Objetivos Específicos:** Promover a experimentação de diversos esportes/atividades. Desenvolver habilidades motoras e coordenação. Estimular a reflexão sobre gênero no esporte. Fomentar o trabalho em equipe. Promover a expressão e comunicação de sentimentos. Desenvolver a capacidade de observação e registro. Promover a igualdade e respeito mútuo.

### **ATIVIDADES PREVISTAS**

#### **Atividade 1 (Instrumentalização):**

**Atividade Prática:** Atividade “Desafiando estereótipos nos esportes/atividades”; Quadra dividida em várias estações, cada uma com materiais para um esporte específico (futebol, vôlei, corda, bambolês, queimada, basquete). Uma carteira escolar com folhas e canetas em cada estação para registro de observações.

**Etapas da Atividade:** Introdução (5 minutos): Explicar aos(as) alunos(as) o que será feito em cada estação e como será a logística da atividade, incluindo o tempo em cada estação e o tempo para responder às perguntas. Formação de Grupos: Dividir a turma em pequenos grupos. O número de grupos deve ser igual ao número de estações.

Atividade nas Estações (5 minutos por estação):

Futsal: Drible entre cones e acerte um cone maior.

Vôlei: Prática de troca de passes.

Corda e Bambolês: Pular corda individualmente ou em grupo. Brincar com o bambolê.

Queimada: Jogo na quadra dividida.

Basquete: Prática de arremessos na cesta.

Obs.: Deixar claro que as atividades propostas em cada estação pode ser adaptada de acordo com o grupo.

Cada grupo começa em uma estação e roda pela quadra, passando por todas as estações.

Reflexão (1 minuto após cada estação): Após cada atividade, os grupos discutem e anotam suas observações e reflexões sobre a experiência. Perguntas como "Como nos sentimos fazendo essa atividade?", "Como você vê esse esporte/atividade em relação à questão de gênero?" e "O que aprendemos com essa experiência?" devem ser consideradas.

**Discussão Final (15-20 minutos):** No final da atividade, reunir todos os grupos para uma discussão geral. Utilizar as anotações como base para a conversa, incentivando os(as) alunos(as) a compartilhar experiências, desafiar estereótipos e refletir sobre a igualdade de gênero no esporte.

**Materiais necessários para a atividade 1:** Fita zebraada, 1 bola de queimada, 1 bola de futsal, 1 bola de voleibol, 1 bola de basquetebol, cordas e bambolês.

**AVALIAÇÃO:** Avaliação Formativa: observação atenta á participação direta ou indireta dos(as) estudantes. O Feedback dos mesmos, e o respeito à diversidade de opiniões.

## Plano de aula 6 Instrumentalização

### **OBJETIVOS**

**Objetivo Geral:** Apresentar e discutir conceitos importantes nas questões de gênero.

**Objetivos Específicos:** Demonstrar que gênero é uma construção social. Ampliar a compreensão sobre as variadas facetas da identidade e sexualidade humana, e discutir a importância do respeito e da inclusão em todos os âmbitos sociais. Compreender a evolução das questões de gênero na Educação Física e reconhecer o impacto das mudanças sociais e legais na prática e no ensino esportivo. Examinar e desafiar estereótipos de gênero em esportes e profissões.

### **ATIVIDADES PREVISTAS**

#### **Atividade 1 (Instrumentalização):**

**Aula expositiva:** Gênero como construção social, história do gênero e da educação física no Brasil, sexismo e objetificação no esporte.

#### **Etapas da Atividade:**

**A:** Nesta atividade, apresentaremos imagens de bebês usando roupas azuis e rosas, seguidas por imagens deles com roupas de outras cores. A cada imagem, questionaremos os participantes sobre o gênero presumido dos bebês. Também mostraremos quartos de bebês, brinquedos e roupas variadas, incluindo opções unissex. Discutiremos a história das cores rosa e azul na construção de gênero, baseando-nos no artigo da Aventuras na História: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/amp/noticias/reportagem/historia-rosa-para-meninos-e-azul-para-meninas.phtml> . A atividade busca demonstrar que o gênero é uma construção social, introduzida desde cedo na vida das pessoas. A atividade visa aprofundar o entendimento sobre o gênero, explorando seu significado no dicionário e segundo os pensamentos de Judith Butler e Joan W. Scott. ( BUTLER, Judith.

Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003) e (SCOTT, Joan W. Os Usos e Abusos do Gênero. Tradução de Ana Carolina E. C. Soares. Projeto História, São Paulo, n. 45, pp. 327-351, dez. 2012).

**B:** Esta atividade envolve a apresentação de um quadro explicativo sobre as diferenças entre identidade de gênero, orientação sexual, sexo biológico e expressão de gênero( <https://www.dci.com.br/dci-mais/noticias/identidade-de-genero/10870/?amp> ), depois do filme “A Guerra dos Sexos” um dos assuntos abordados por eles(elas) foi a orientação sexual da personagem.

**C: Linha temporal da Educação Física e do gênero:** Nesta atividade, exploraremos a linha do tempo da Educação Física no Brasil com foco nas questões de gênero, baseando-nos na obra de Lino Castellani Filho, "Educação Física no Brasil: A história que não se conta" (2ª edição, Campinas: Papirus, 2010). Faremos um percurso histórico desde o movimento higienista até os anos 90, destacando como o gênero moldou a prática e o ensino da Educação Física. Um ponto central da atividade será o exame das legislações históricas que restringiam a participação feminina em certos esportes, considerados socialmente masculinos. Analisaremos como essas leis refletiam as normas de gênero da época e seu impacto na sociedade. Além disso, discutiremos leis contemporâneas que visam proteger e empoderar mulheres, como a Lei Maria da Penha e a Lei do Femicídio, relacionando-as com as mudanças sociais e na Educação Física ao longo das décadas.

**D: Sexismo e objetificação da mulher no esporte- Definição de Conceitos:**

Iniciamos a atividade com uma apresentação detalhada dos conceitos de sexismo e objetificação da mulher, utilizando definições claras e exemplos do dicionário para facilitar a compreensão.

**Análise Visual de Atletas:** A seguir, serão exibidas imagens de homens e mulheres praticando diferentes esportes. O objetivo é estimular os participantes a observar e questionar as diferenças nas vestimentas esportivas de cada gênero, promovendo um debate sobre possíveis indícios de sexismo e objetificação nas escolhas de uniformes.

**Discussão de Exemplos Reais:** A atividade prossegue com a apresentação de exemplos concretos de sexismo e objetificação no mundo esportivo. Isso inclui análises de casos em que atletas femininas foram representadas de maneira sexista na mídia, tratadas de forma desigual em comparação aos atletas masculinos, ou tiveram suas habilidades e conquistas esportivas ofuscadas por foco excessivo em suas aparências.apresentação do conceito no dicionário. Mostrar imagens de homens e

mulheres praticando esportes questiona-lós sobre as vestes esportivas. Apresentar exemplos de sexismo e objetificação no esporte: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/07/27/olimpiada-de-toquio-como-o-sexismo-se-reflete-no-controle-dos-uniformes-das-atletas.ghtml#>  
[https://www.uol.com.br/esporte/ultimas-noticias/2023/10/06/uniforme-constrangimento-atletas.htm?utm\\_source=facebook&utm\\_medium=social-media&utm\\_campaign=esporte&utm\\_content=geral&fbclid=IwAR0pb4SQD3UnpleAffLkRkYEBFBYbekYO151h-MoEcp8r-PEpQiYPvBm4QY\\_aem\\_AaLo3qAXzmu2J4zgfjh5\\_W1vXzbqcFZeC0IS-nmfrNGHwqQmZ03ra7CB4ICFsINHoi&mibextid=2JQ9oc](https://www.uol.com.br/esporte/ultimas-noticias/2023/10/06/uniforme-constrangimento-atletas.htm?utm_source=facebook&utm_medium=social-media&utm_campaign=esporte&utm_content=geral&fbclid=IwAR0pb4SQD3UnpleAffLkRkYEBFBYbekYO151h-MoEcp8r-PEpQiYPvBm4QY_aem_AaLo3qAXzmu2J4zgfjh5_W1vXzbqcFZeC0IS-nmfrNGHwqQmZ03ra7CB4ICFsINHoi&mibextid=2JQ9oc)

**E: Esportes e profissões:** Inicie a atividade exibindo uma série de imagens que retratam esportes e profissões comumente associados a um gênero específico. Por exemplo, mostre imagens de apenas homens em esportes como futebol ou em profissões como engenharia, e imagens de apenas mulheres em esportes como ginástica artística ou em profissões como enfermagem.

Discussão Inicial: Após a apresentação das imagens, conduza uma breve discussão com os(as) alunos(as) sobre suas percepções. Pergunte como eles veem essas atividades sendo tradicionalmente associadas a um gênero específico e quais são suas impressões iniciais sobre isso.

Exibição de Imagens Inclusivas: Em seguida, apresente uma segunda série de imagens, desta vez mostrando homens e mulheres praticando os mesmos esportes e trabalhando nas mesmas profissões. Por exemplo, mostre mulheres jogando futebol ou homens na enfermagem, desafiando os estereótipos iniciais.

Discussão e Reflexão: Encoraje uma discussão sobre as segundas imagens, focando em como homens e mulheres podem participar igualmente em todas as esportes e profissões. Questione os(as) alunos(as) sobre como as imagens desafiam as percepções tradicionais e o que isso significa para a igualdade de gênero.

**Atividade de casa: “eu te amo”** Peça um momento para conversar com seu pai, mãe ou quem cuida de você. Fale para essa pessoa que você a ama, especialmente se não costuma dizer isso frequentemente. Observe e anote como ela reagiu e como você se sentiu. Depois, pergunte o que ela sentiu ao ouvir isso e compartilhe seus próprios sentimentos.

**Orientações para a aula seguinte.**

**Materiais necessários para a atividade 1:** Televisão e notebook com slides.

**AVALIAÇÃO:** Avaliação Formativa: observação atenta á participação direta ou indireta dos(as) estudantes. O Feedback dos mesmos, e o respeito à diversidade de opiniões.

**2ª - ATIVIDADE DE CASA - EU TE AMO**

Aluno(a): \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Peça um momento para conversar com seu pai, mãe ou quem cuida de você. Fale para essa pessoa que você ama, especialmente se não costuma dizer isso frequentemente. Observe e anote como ela reagiu e como você se sentiu. Depois, pergunte o que ela sentiu ao ouvir isso e compartilhe seus próprios sentimentos.

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Plano de aula 7**  
**Instrumentalização**

**OBJETIVOS**

**Objetivo Geral:** Incentivar a empatia e a compreensão de emoções, enquanto se discute estereótipos de gênero de forma lúdica e Reflexiva.

**Objetivos Específicos:** Facilitar atividade que promova a empatia entre os(as) estudantes. Incentivar os alunos a identificar e refletir sobre suas próprias emoções, reconhecendo a importância de compreender e expressar sentimentos de forma saudável. Utilizar métodos lúdicos para abordar e questionar estereótipos de gênero, estimulando uma visão crítica sobre como esses estereótipos afetam a expressão emocional e a identidade de gênero. Encorajar os alunos a se expressarem livremente, fornecendo um espaço seguro e de suporte para a exploração e partilha de sentimentos e pensamentos.

**ATIVIDADES PREVISTAS**

**Atividade 1 (Instrumentalização):**

**Atividade Prática:** "Teatro das emoções" é uma atividade interativa que utiliza encenações para explorar emoções e estereótipos de gênero.

**Instruções:**

Preparação: Colocar objetos e cartões com emojis de emoções e cenas descritas no centro de um círculo formado pelos alunos.

**Organização:** Os alunos se posicionam em círculo, voltados para os objetos e cartões no centro.

**Seleção e Encenação:** Um aluno escolhe aleatoriamente um cartão de cena e um emoji de emoção, além de um objeto relevante, e realiza uma encenação silenciosa baseada na cena e na emoção do emoji.

**Adivinhação e Reflexão:** Os demais alunos tentam adivinhar a emoção representada. O aluno encenador, em seguida, expressa como se sentiria naquela situação e discute suas emoções.

**Roda de Conversa:** Após várias rodadas, promover uma discussão em grupo sobre as emoções vivenciadas e os estereótipos de gênero observados. E sobre a atividade de casa “eu te amo”.

**Conclusão:** A atividade termina após todas as cenas serem encenadas ou conforme o tempo disponível, enfatizando a reflexão sobre emoções e estereótipos de gênero.

**Cenas Propostas:** Situações cotidianas em ambientes escolares, esportivos, domésticos, etc., que desafiam estereótipos de gênero.

**Atividade de casa: Tarefas domésticas sem gênero.**

**Instruções:**

- **Discussão em Família:** Converse com sua família sobre quem normalmente faz cada tarefa doméstica. Existem tarefas vistas como "para meninos" ou "para meninas"?
- **Lista de Tarefas:** Com sua família, listem as tarefas domésticas que precisam ser feitas durante a semana.
- **Distribuição das Tarefas:** Distribuam as tarefas entre os membros da família, tentando garantir que todos experimentem algo novo (com cuidado e orientação).
- **Registro:** Anote o que você fez, como se sentiu e qualquer comentário de sua família.

**Orientações para a aula seguinte.**

**Materiais necessários para a atividade 1:** Emojis em cartões. Adereços diversos:

Mochila escolar, Bolas de futebol e vôlei, Sacolas, Esmalte e carrinho, Revistas e diário, Caixa de bolo, Carteira, Desenhos de carro e bailarina, chapéu, gravata, óculos, ferramentas e kit de maquiagem..

**AVALIAÇÃO:** Avaliação Formativa: observação atenta á participação direta ou indireta dos(as) estudantes. O Feedback dos mesmos, e o respeito à diversidade de opiniões.

**3ª - ATIVIDADE DE CASA: TAREFAS DOMÉSTICAS SEM GÊNERO**

**Aluno:** \_\_\_\_\_ **Turma:** \_\_\_\_\_

**Objetivo:**

Compreender que as tarefas domésticas são responsabilidades de todos(as) e não devem ser definidas por gênero.

**Instruções:**

- Discussão em Família: Converse com sua família sobre quem normalmente faz cada tarefa doméstica. Existem tarefas vistas como "para meninos" ou "para meninas"?
- Lista de Tarefas: Com sua família, listem as tarefas domésticas que precisam ser feitas durante a semana.
- Distribuição das Tarefas: Distribuam as tarefas entre os membros da família, tentando garantir que todos experimentem algo novo (com cuidado e orientação).
- Registro: Anote o que você fez, como se sentiu e qualquer comentário de sua família.

**Espaço para Registro:**

Tarefa(s):

---

Sentimento(s): \_\_\_\_\_

Comentários da Família:

---



---



---

**Reflexão:**

No final da semana, escreva (abaixo) ou desenhe (atrás da folha) sobre sua experiência abaixo.

**Espaço para Reflexão:**


---



---



---

**Plano de aula 8****Instrumentalização****OBJETIVOS**

**Objetivo Geral:** Promover a reflexão e a discussão sobre estereótipos de gênero e como eles são perpetuados na sociedade.

**Objetivos Específicos:** Compreender que as tarefas domésticas são responsabilidades de todos(as) e não devem ser definidas por gênero. Através da dinâmica lúdica, visa-se incentivar os participantes a identificar e questionar as construções sociais de gênero, promovendo uma consciência crítica.

**ATIVIDADES PREVISTAS****Atividade 1 (Instrumentalização):**

**Atividade Prática: Pique-Gênero;** Esta atividade envolve um jogo dinâmico e interativo que ajuda a desconstruir estereótipos de gênero.

**Preparação:**

Configure um campo similar ao de pique-bandeira, dividindo a quadra em dois.

Coloque três bambolês com cores distintas em cada lado da quadra, representando "coisas de menina", "coisas de menino", e "ambos". Distribua

20 cartões com expressões e papéis de gênero na área de gol de cada campo.

**Instruções do Jogo:**

Formação de Times: Divida a turma em dois times, com até 10 jogadores cada.

Estratégia de Jogo: Dedique um tempo para que os times planejem suas estratégias.

**Regras do Jogo:**

Cada jogador só pode pegar um cartão por vez.

O time defensor deve tocar na pessoa que tenta atravessar antes que ela chegue na área do gol.

Se tocado, o jogador fica congelado até ser "salvo" por um colega.

Depois de pegar um cartão, o jogador deve colocá-lo no bambolê correspondente em seu campo.

Início do Jogo: Comece o jogo com um apito e continue até que todos os cartões sejam coletados.

**Roda de conversa:**

Após o jogo, reúna todos em um círculo para discutir as classificações feitas durante o jogo, e sobre a atividade de casa intitulada; Tarefas domésticas sem gênero.

Incentive o debate sobre as construções sociais de gênero, suas consequências na igualdade e impactos no dia a dia.

Use perguntas direcionadas para aprofundar a discussão sobre gênero, igualdade e desigualdades, promovendo reflexão crítica. Foque em desenvolver empatia e cooperação entre os alunos, incentivando a comunicação e argumentação sobre estereótipos de gênero.

Aborde a ideia de consciência de classe, questionando como diferentes classes sociais podem perceber e experienciar os papéis de gênero de maneiras distintas. Explore como as condições econômicas e a posição de classe afetam a vivência do gênero e o acesso a recursos e oportunidades.

Considerem como as condições econômicas e materiais (como o tamanho da casa, a presença de aparelhos domésticos) influenciam as tarefas que precisam ser feitas.

**Orientações para o trabalho (catarse):** Orientação sobre as apresentações dos trabalhos, divisão dos grupos e sorteio dos líderes, assim como sorteio dos temas.

**Materiais necessários para a atividade 1:** 6 bambolês, 2 caixinha para os Cartões de expressões e estereótipos de gênero.

**AVALIAÇÃO:** Avaliação Formativa: observação atenta á participação direta ou indireta dos(as) estudantes. O Feedback dos mesmos, e o respeito à diversidade de opiniões.

## **Plano de aula 9**

### **Catarse**

#### **OBJETIVOS**

**Objetivo Geral:** Promover a conscientização sobre o impacto do machismo e do feminismo no esporte e na sociedade, incentivando os alunos a refletirem criticamente sobre a desigualdade de gênero e a desenvolverem ações práticas para promover a igualdade.

**Objetivos Específicos:** Compreender como o machismo e o feminismo influenciam o esporte e a sociedade. Propor iniciativas concretas para promover a igualdade de gênero em diferentes contextos. Investigar a desigualdade salarial no esporte e discutir sua presença em outras profissões. Identificar e desafiar estereótipos de gênero no esporte e na vida cotidiana.

#### **ATIVIDADES PREVISTAS**

##### **Atividade 1 (Catarse):**

**Apresentação do trabalho “Igualdade em jogo: Transformando o esporte e a sociedade”:**

##### **Descrição da Atividade:**

A: Alunos divididos em 6 grupos, cada um com um líder eleito, explorarão diferentes temas relacionados à igualdade de gênero no esporte.

B: Os temas incluem: "Machismo no Esporte", "Feminismo no Esporte", "Desigualdade Salarial no Esporte" e "Estereótipos de Gênero".

C: Cada grupo realizará pesquisas, debates, e elaborará um "Plano de Ação" para abordar o tema designado, sugerindo maneiras práticas de aplicar os conhecimentos adquiridos.

**Apresentação do Trabalho:**

A: Os grupos prepararão apresentações visuais ou escritas, compartilhando suas descobertas e planos de ação.

B: Formatos de apresentação incluem cartazes, slides, rodas de conversa, ou teatralizações, escolhidos pelos próprios alunos.

C: A apresentação será seguida por uma discussão guiada ou exposição para compartilhar ideias com a turma.

**Reflexão Final:**

Após as apresentações, cada aluno escreverá um parágrafo sobre o que aprendeu e como pretende aplicar esses conhecimentos na sua vida e na comunidade.

Esta reflexão visa consolidar o aprendizado e incentivar a aplicação prática dos conhecimentos.

Lembrete:

Todos os alunos devem contribuir para o trabalho do grupo, embora nem todos precisem apresentar.

A atividade enfatiza a importância do trabalho em equipe e da colaboração para promover respeito e igualdade.

**Materiais necessários para a atividade 1:** Televisão e notebook (disponíveis pois alguns grupos pediram antecipadamente).

**AVALIAÇÃO:** Avaliação Formativa: observação atenta à participação direta ou indireta dos(as) estudantes. O Feedback dos mesmos, e o respeito à diversidade de opiniões. Autoavaliação conjunta com o líder de cada grupo.

**Plano de aula 10****Prática Social Final****OBJETIVOS**

**Objetivo Geral:** Incentivar os alunos a aplicarem na prática os conhecimentos adquiridos sobre igualdade de gênero, transformando as intenções e planos de ação teóricos em ações concretas e tangíveis em seu cotidiano, seja em casa, na escola ou na comunidade.

**Objetivos Específicos:** Revisar e discutir os planos de ação elaborados pelos grupos no trabalho anterior. Identificar quais das ações propostas são mais factíveis e relevantes para serem implementadas no dia a dia dos alunos. Encorajar cada aluno a se comprometer com uma ou mais ações específicas. Incentivar os alunos a refletirem sobre a importância de transformar teoria em prática.

### **ATIVIDADES PREVISTAS**

#### **Atividade 1 (Prática Social Final):**

##### **Quadro de invenções do(a) aluno(a) e compromisso de ação.**

##### **Descrição da Atividade:**

**Discussão Coletiva:** Comece com uma discussão em grupo para revisar e avaliar criticamente os planos de ação desenvolvidos anteriormente. Esta etapa promoverá o entendimento coletivo e a reflexão sobre as propostas existentes.

**Escolha de Ações:** Encoraje cada aluno a selecionar, individualmente, ações dos planos anteriores que sejam práticas e relevantes para sua vida diária. Estas ações devem ser escolhidas com base em sua viabilidade e potencial impacto.

**Declaração de Compromisso:** Os alunos, um a um, compartilham suas intenções, anunciando publicamente as ações específicas com as quais se comprometem. Este momento fortalece o senso de responsabilidade e comprometimento individual com o projeto.

**Elaboração Conjunta de Planos de Ação:** Após a seleção individual, os alunos colaboram para integrar os planos de ação escolhidos em um plano coletivo mais amplo. Esta fase também é uma oportunidade para os alunos proporem novas ações, enriquecendo e expandindo os planos iniciais com ideias inovadoras surgidas durante a atividade.

**Materiais necessários para a atividade 1:** Cópias dos planos de ação propostos pelos grupos no trabalho anterior da aula 09.

**AVALIAÇÃO:** Avaliação Formativa: observação atenta á participação direta ou indireta dos(as) estudantes. O Feedback dos mesmos, e o respeito à diversidade de opiniões.

## 10 ANEXOS

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Flexibilização educacional no ensino da educação física

**Pesquisador:** Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 55989722.0.0000.5540

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação Física - UnB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.311.564

**Apresentação do Projeto:**

A proposta de estudo envolve o professor-pesquisador na realização de uma pesquisa pedagógica. Por meio da observação participante, o professor deve refletir de forma crítica e científica sobre a sua própria atividade educativa.

**Objetivo da Pesquisa:**

Analisar o processo de mediação docente, a fim de subsidiar os professores para que realizem uma avaliação contínua das necessidades e interesses dos alunos, de modo a serem capazes de construir experiências de aprendizagem significativas, por meio da adaptação das estratégias didáticas ao potencial de cada aluno

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisa se restringe às estratégias didáticas usuais presentes na atividade docente no ensino da educação física, de forma a verificar qual(is) método(s) é(são) mais adequado(s) para cada caso e que adaptações precisam ser realizadas para garantir o sucesso da aprendizagem de novas competências motoras, cognitivas, afetivas e psicossociais dos alunos  
Desta forma, não vislumbram-se riscos significativos à pesquisa ou aos participantes,

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



Continuação do Parecer: 5.311.564

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Não há impedimentos éticos para o prosseguimento desta pesquisa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos de apresentação obrigatório foram apresentados.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Este projeto foi aprovado pelo CEP/CHS

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1891075.pdf	16/02/2022 00:31:39		Aceito
Outros	9_Carta_Revisao_Etica_adequacoes_educacionais_EDF_escolar.pdf	16/02/2022 00:30:24	Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Alexandre_Rezende.pdf	16/02/2022 00:29:32	Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende	Aceito
Outros	8_Instrumentos_Adequacoes.pdf	14/02/2022 17:10:37	Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7_termo_documentos_adequacoes_educacionais.pdf	14/02/2022 17:10:01	Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	6_termo_imagem_som_adequacoes_educacionais.pdf	14/02/2022 17:09:43	Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	5_tcle_adequacoes_educacionais.pdf	14/02/2022 17:09:31	Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	3_Projeto_adequacoes_educacionais_EDF_escolar.pdf	14/02/2022 17:09:11	Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende	Aceito
Outros	2b_Aceite_institucional_EAPE_Memo_006_ALEXANDRE.pdf	14/02/2022 17:08:42	Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende	Aceito
Declaração de	2a_Aceite_institucional_FEF_SEI_UnB_	14/02/2022	Alexandre Luiz	Aceito

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



Continuação do Parecer: 5.311.564

concordância	7725705_Adequacoes.pdf	17:07:17	Gonçalves de Rezende	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	1_carta_encaminhamento_adequacoes_educacionais.pdf	14/02/2022 17:06:58	Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende	Aceito
Cronograma	4_Cronograma_Adequacoes_Educacionais.pdf	14/02/2022 17:06:33	Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende	Aceito
Folha de Rosto	0_Folha_rosto_SEI_UnB_7725784_Adequacoes.pdf	14/02/2022 17:06:07	Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASILIA, 24 de Março de 2022

\_\_\_\_\_  
**Assinado por:**  
**MARCIO CAMARGO CUNHA FILHO**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

**ANEXO B – MEMORANDO ACEITE INSTITUCIONAL**

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL  
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE



Memorando Nº 006/2022 – EAPE

Brasília, 1º de fevereiro de 2022.

Para: **Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirantes, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho, Taguatinga.**

Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Senhor(a) Coordenador(a),

Encaminhamos autorização de solicitação de pesquisa de **ALEXANDRE LUIZ GONÇALVES DE REZENDE**, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa “Flexibilização educacional no ensino da educação física”, desenvolvido com sua equipe de pesquisadores(as) no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Física – ProEF/UnB e no Programa de Mestrado/Doutorado em Educação Física da Universidade de Brasília/UnB.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com profissionais e alunos, dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e alunos é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012 e, quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Atenciosamente,

  
Orlando C. Matos Cerqueira Filho  
Matrícula – 27087-3  
Diretor Pedagógico

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE  
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070  
Telefone: 3901-2378

## ANEXO C - RESULTADOS DA REAPLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS DE LIVRE ASSOCIAÇÃO (QUADROS)

Quadro A: Estrutura da Representação Social da Questão "O Que é Ser Homem?" pelos Participantes após a intervenção educativa.

Núcleo Central			Primeira periferia		
++	Frequência $\geq 4$ / Ordem de evocação $< 2.8$		+-	Frequência $\geq 4$ / Ordem de evocação $\geq 2.8$	
11.43 %	Trabalhador	1.79	8.1%	Forte	3
4.76 %	Inteligente	2.7	4.29 %	Gentil	2.89
			4.29 %	Legal	3.33
Zona de contraste			Segunda periferia		
-+	Frequência $< 4$ / Ordem de evocação $< 2.8$		--	Frequência $< 4$ / Ordem de evocação $\geq 2.8$	
3.33 %	Fiel	2.43	3.81 %	Bonito	3.13
3.33 %	Machista	2.57	3.33 %	Educado	3
2.38 %	Responsável	2	2.38 %	Jogador	2.8
			2.38 %	Carinhoso	4.4

Fonte: OpenEvoc. Obs.: Frequência (%): 4; Ordem: 2.8; Frequência mínima: 2

Quadro B: Estrutura da Representação Social da Questão "O Que é Ser Homem?" na Perspectiva dos Homens Participantes após a intervenção educativa.

Núcleo Central			Primeira periferia		
++	Frequência $\geq 4$ / Ordem de evocação $< 2.7$		+-	Frequência $\geq 4$ / Ordem de evocação $\geq 2.7$	
12.73 %	Trabalhador	2	9.09 %	Forte	2.9
6.36 %	Inteligente	2.43	4.55 %	Jogador	2.8
			4.55 %	Bonito	3.2
Zona de contraste			Segunda periferia		
-+	Frequência $< 4$ / Ordem de evocação $< 2.7$		--	Frequência $< 4$ / Ordem de evocação $\geq 2.7$	
3.64 %	Fiel	2.25	3.64 %	Legal	2.75
2.73 %	Gentil	2.33	2.73 %	Respeitoso	4
2.73 %	Educado	2.67	1.82 %	Guerreiro	3.5
1.82 %	Responsável	2	1.82 %	Engraçado	4.5

Fonte: OpenEvoc. Obs.: Frequência (%): 4; Ordem: 2.7; Frequência mínima: 1

Quadro C: Estrutura da Representação Social da Questão "O Que é Ser Homem?" na Perspectiva das Mulheres Participantes após a intervenção educativa.

<b>Núcleo Central</b>			<b>Primeira periferia</b>		
++	Frequência $\geq 5$ / Ordem de evocação $< 2.7$		+-	Frequência $\geq 5$ / Ordem de evocação $\geq 2.7$	
10%	Trabalhador	1.5	7%	Forte	3.14
6%	Machista	2.67	6%	Gentil	3.17
			5%	Legal	3.8
			5%	Carinhoso	4.4
<b>Zona de contraste</b>			<b>Segunda periferia</b>		
-+	Frequência $< 5$ / Ordem de evocação $< 2.7$		--	Frequência $< 5$ / Ordem de evocação $\geq 2.7$	
3%	Responsável	2	4%	Educado	3.25
3%	Fiel	2.67	3%	Bonito	3
			3%	Protetor	3.33
			3%	Inteligente	3.33
			2%	Humilde	3
			2%	Cuidadoso	3.5

Fonte: OpenEvoc. Obs.: Frequência (%): 5; Ordem: 2.7; Frequência mínima: 2

Quadro D: Estrutura da Representação Social da Questão "O Que é Ser Mulher?" pelos Participantes após a intervenção educativa.

<b>Núcleo Central</b>			<b>Primeira periferia</b>		
++	Frequência $\geq 4$ / Ordem de evocação $< 3$		+-	Frequência $\geq 4$ / Ordem de evocação $\geq 3$	
8.13 %	Trabalhadora	2.41	7.18 %	Bonita	3.27
7.18 %	Forte	2.47	4.78 %	Gentil	3.1
5.26 %	Guerreira	1.82	4.31 %	Legal	4.11
<b>Zona de contraste</b>			<b>Segunda periferia</b>		
-+	Frequência $< 4$ / Ordem de evocação $< 3$		--	Frequência $< 4$ / Ordem de evocação $\geq 3$	
3.35 %	Linda	1.86	2.87 %	Inteligente	3.83
			2.39 %	Educada	3.4
			2.39 %	Respeitosa	3.4

Fonte: OpenEvoc. Obs.: Frequência (%): 4; Ordem: 3; Frequência mínima: 2

Quadro E: Estrutura da Representação Social da Questão "O Que é Ser Mulher?" na Perspectiva dos Homens Participantes após a intervenção educativa.

<b>Núcleo Central</b>			<b>Primeira periferia</b>		
++	Frequência $\geq 3$ / Ordem de evocação $< 2.5$		+-	Frequência $\geq 3$ / Ordem de evocação $\geq 2.5$	
7.34 %	Forte	2.25	9.17 %	Bonita	3.5
3.67 %	Guerreira	2.25	8.26 %	Trabalhadora	2.56
			4.59 %	Gentil	3.2
			4.59 %	Legal	4
<b>Zona de contraste</b>			<b>Segunda periferia</b>		
-+	Frequência $< 3$ / Ordem de evocação $< 2.5$		--	Frequência $< 3$ / Ordem de evocação $\geq 2.5$	
2.75 %	Chata	1.67	2.75 %	Esperta	2.67
			2.75 %	Respeitosa	2.67
			2.75 %	Inteligente	3.67

Fonte: OpenEvoc. Obs.: Frequência (%): 3; Ordem: 2.5; Frequência mínima: 2

Quadro F: Estrutura da Representação Social da Questão "O Que é Ser Mulher?" na Perspectiva das Mulheres Participantes após a intervenção educativa.

<b>Núcleo Central</b>			<b>Primeira periferia</b>		
++	Frequência $\geq 5$ / Ordem de evocação $< 2.5$		+-	Frequência $\geq 5$ / Ordem de evocação $\geq 2.5$	
8%	Trabalhadora	2.25	7%	Forte	2.71
7%	Guerreira	1.57	5%	Bonita	2.8
6%	Linda	1.83	5%	Gentil	3
<b>Zona de contraste</b>			<b>Segunda periferia</b>		
-+	Frequência $< 5$ / Ordem de evocação $< 2.5$		--	Frequência $< 5$ / Ordem de evocação $\geq 2.5$	
3%	Ciumenta	2.33	4%	Legal	4.25
			3%	Carinhosa	3.33
			3%	Inteligente	4
			3%	Educada	4

Fonte: OpenEvoc. Obs.: Frequência (%): 5; Ordem: 2.5; Frequência mínima: 3

Quadro G: Estrutura da Representação Social da questão "Esporte Mais Adequado para Homem" pelos Participantes após a intervenção educativa.

Núcleo Central			Primeira periferia		
++	Frequência $\geq 10$ / Ordem de evocação $< 2.5$		+-	Frequência $\geq 10$ / Ordem de evocação $\geq 2.5$	
19.05 %	Futebol	1.8	16.67 %	Basquetebol	2.66
			14.76 %	Vôlei	2.97
Zona de contraste			Segunda periferia		
-+	Frequência $< 10$ / Ordem de evocação $< 2.5$		--	Frequência $< 10$ / Ordem de evocação $\geq 2.5$	
			7.14 %	Queimada	3.6
			5.71 %	Handebol	3.92
			4.76 %	Tênis	3.1
			3.81 %	Corrida	4

Fonte: OpenEvoc. Obs.: Frequência (%): 10; Ordem: 2.5; Frequência mínima: 3

Quadro H: Estrutura da Representação Social da questão "Esporte Mais Adequado para Mulher" pelos Participantes após a intervenção educativa.

Núcleo Central			Primeira periferia		
++	Frequência $\geq 8$ / Ordem de evocação $< 2.5$		+-	Frequência $\geq 8$ / Ordem de evocação $\geq 2.5$	
18.57 %	Vôlei	2.03	13.81 %	Basquetebol	3.52
15.71 %	Futebol	2.24	9.52 %	Queimada	3.1
Zona de contraste			Segunda periferia		
-+	Frequência $< 8$ / Ordem de evocação $< 2.5$		--	Frequência $< 8$ / Ordem de evocação $\geq 2.5$	
			6.67 %	Handebol	3.86
			5.24 %	Tênis	3.18
			3.33 %	Corrida	3.86

Fonte: OpenEvoc. Obs.: Frequência (%): 8; Ordem: 2.5; Frequência mínima: 3

Quadro I: Estrutura da Representação Social da Questão o que você entende pela Expressão "Esporte para Homens" pelos Participantes após a intervenção educativa.

Núcleo Central			Primeira periferia		
++	Frequência $\geq 8$ / Ordem de evocação $< 3$		+-	Frequência $\geq 8$ / Ordem de evocação $\geq 3$	
15.31 %	Machista	2	8.61 %	Burra	3.39

Zona de contraste			Segunda periferia		
-+	Frequência < 8 / Ordem de evocação <3		--	Frequência <8 / Ordem de evocação >=3	
4.31 %	Preconceituosa	2.56	4.31 %	Sem noção	3
3.35 %	Esporte não tem gênero	2.14	3.83 %	Legal	3.38

Fonte: OpenEvoc. Obs.: Frequência (%): 8; Ordem: 3; Frequência mínima: 3

Quadro J: Estrutura da Representação Social da Questão o que você entende pela Expressão "Esporte para Homens" na Perspectiva dos Homens Participantes após a intervenção educativa.

Núcleo Central			Primeira periferia		
++	Frequência >= 6 / Ordem de evocação <3		+-	Frequência >= 6 / Ordem de evocação >=3	
14.55 %	Machista	2.06	6.36 %	Legal	3.14
			6.36 %	Burra	3.71
Zona de contraste			Segunda periferia		
-+	Frequência < 6 / Ordem de evocação <3		--	Frequência <6 / Ordem de evocação >=3	
4.55 %	Esporte não tem gênero	2.6	4.55 %	Preconceituosa	3

Fonte: OpenEvoc. Obs.: Frequência (%): 6; Ordem: 3; Frequência mínima: 3

Quadro K: Estrutura da Representação Social da Questão o que você entende pela Expressão "Esporte para Homens" na Perspectiva das Mulheres Participantes após a intervenção educativa.

Núcleo Central			Primeira periferia		
++	Frequência >= / Ordem de evocação <		+-	Frequência >= / Ordem de evocação >=	
16.16 %	Machista	1.94	11.11 %	Burra	3.18
Zona de contraste			Segunda periferia		
-+	Frequência < / Ordem de evocação <		--	Frequência < / Ordem de evocação >=	
7.07 %	Sem noção	2.71	5.05 %	Chata	3.2
4.04 %	Preconceituosa	2	3.03 %	Estereótipo de gênero	3
			3.03 %	Idiota	4

Fonte: OpenEvoc. Obs.: Frequência (%): 10; Ordem:3; Frequência mínima: 3

Quadro L: Estrutura da Representação Social da Questão o que você entende pela Expressão "Esporte para Mulheres" pelos Participantes após a intervenção pedagógica.

Núcleo Central			Primeira periferia		
++	Frequência >=6 / Ordem de evocação <3.5		+-	Frequência >=6 / Ordem de evocação >=2.5	

11%	Machista	1.87	6.7%	Burra	3.36
<b>Zona de contraste</b>			<b>Segunda periferia</b>		
-+	Frequência <6 / Ordem de evocação <2.5		--	Frequência < 6/ Ordem de evocação >=2.5	
5.74 %	Esporte não tem gênero	2	4.31 %	Legal	2.56
			3.83 %	Sem noção	2.63
			3.83 %	Preconceituosa	2.75

Fonte: OpenEvoc. Obs.: Frequência (%): 6; Ordem:2.5; Frequência mínima: 3

Quadro M: Estrutura da Representação Social da Questão o que você entende pela Expressão "Esporte para Mulheres" na Perspectiva dos Homens Participantes após a intervenção pedagógica.

<b>Núcleo Central</b>			<b>Primeira periferia</b>		
++	Frequência >=6.5 / Ordem de evocação <2.6		+-	Frequência >=6.5 / Ordem de evocação >=2.6	
10%	Machista	2			
<b>Zona de contraste</b>			<b>Segunda periferia</b>		
-+	Frequência <6.5 / Ordem de evocação <2.6		--	Frequência < 6.5/ Ordem de evocação >=2.6	
6.36 %	Esporte não tem gênero	2.14	3.64 %	Preconceituosa	2.75
5.45 %	Legal	2	3.64 %	Burra	4

Fonte: OpenEvoc. Obs.: Frequência (%): 6.5; Ordem: 2.6; Frequência mínima: 3

Quadro N: Estrutura da Representação Social da Questão o que você entende pela Expressão "Esporte para Mulheres" na Perspectiva das Mulheres Participantes após a intervenção pedagógica.

<b>Núcleo Central</b>			<b>Primeira periferia</b>		
++	Frequência >= 10/ Ordem de evocação <3		+-	Frequência >=10 / Ordem de evocação >=3	
12.12 %	Machista	1.75	10.01 %	Burra	3.1
<b>Zona de contraste</b>			<b>Segunda periferia</b>		
-+	Frequência <10 / Ordem de evocação <3		--	Frequência <10 / Ordem de evocação >=3	
6.06 %	Sem noção	2.5	3.03 %	Idiota	3
5.05 %	Esporte não tem gênero	1.8	3.03 %	Legal	3.67
4.04 %	Preconceituosa	2.75			
3.03 %	Chata	2.67			

Fonte: OpenEvoc. Obs.: Frequência (%): 10; Ordem: 3; Frequência mínima: 2.5

## ANEXO D - QUADROS DE SUBSTITUIÇÕES SEMÂNTICAS

Por critérios semânticos, algumas palavras e expressões foram substituídas por termos com significados semelhantes que já haviam sido mencionados por outros participantes. Por exemplo, "ser respeitável" virou "respeitável". Além disso, expressões inapropriadas foram trocadas por termos mais neutros. A seguir, veja a lista de palavras e expressões originais e suas palavras substitutas.

Quadro A: Palavras e expressões usadas pelos participantes para definir "Mulher" (substituições feitas por questões semânticas ou palavrado inapropriado)

Palavras e expressões originais	Substitutas
1 ser respeitável, 1 respeito	respeitável
1 mais compreensivas	compreensiva
1 se vestir bem, 1 ser arrumada	se arrumar
1 carregar coisas que o homem não consegue	suporta tudo
1 ser bonita	bonita
1 dona de si mesmo	independente
1 ter educação, 1 bem educada	educada
1 lavar a louça, 1 lavar a casa	dona de casa
1 ser inteligente	inteligente
1 se maquia	usar maquiagem
1 cozinha	cozinhar
1 burra, 2 otária	ignorante
1 trouxa	ingênua

Fonte: O autor

Quadro B: Palavras e expressões usadas pelos participantes para definir "Homem" (substituições feitas por questões semânticas ou palavrado inapropriado)

Palavras e expressões originais	Substitutas
2 chatos, 1 ser chato	chato
2 força, 1 ser forte	forte
1 ser alto	alto

1 mentir, 1 falar mentiras	mentiroso
1 respeito	respeitoso
1 se acha o melhor	se acham
2 burro, 2 otário	ignorante

Fonte: O autor

Quadro C: Percepções dos participantes sobre "Esporte para Homens" (palavras/expressões substituídas)

<b>Palavras e expressões originais</b>	<b>Substitutas</b>
1 Ter mais força, 1 Sobre força, 1 que homem e forte, 1 Esporte onde a força é maior, 1 Esporte que exigem força	força
1 não sinto nada	sinto nada
1 Não, esse esporte é até pra gay, 1 esporte mais jogado por homem, 2 Não existe esporte para homem, 1 esporte é para todos, 1 esporte só pra homem, 1 Qualquer esporte para todos, 1 todos tem o direito de jogar qualquer esporte, 1 seu idiota eu posso jogar sim	isso é pra todo mundo
1 Diminuição do gênero feminino, 2 machista, 1 um ar de exaltação do homem	machismo
1 Que é um esporte para homem, 1 esporte mais jogado por homem, 1 esporte adequado para homem	esporte para homem
1 Falo pra essa pessoa se jogar de um prédio	raiva
1 falta de estudo, 1 digo para estudar mais, 1 digo pra pessoa parar de ser burra	ignorante
1 viadagem, 2 vagabundagem	falta do que fazer
1 foda-se	não ligo
1 uma merda	chato

Fonte: O autor

Quadro 6: Percepções dos Participantes sobre "Esporte para Mulheres" e Palavras/Expressões Substituídas

<b>Palavras e expressões originais</b>	<b>Substitutas</b>
1 falo pra essa pessoa se jogar de um prédio, 1 fico com raiva	raiva
1 digo pra pessoa parar de ser burra, 1 digo pra pessoa parar de ser ignorante, 1 burras, 1 otárias	ignorante

2 feminista	feminismo
1 machista	machismo
1 totalmente normal	normal
1 não existe esporte só pra cada gênero, 2 não existe esporte só pra mulher, 1 que é mentira todos podem jogar, 2 esporte para todos os gêneros, 1 a gente joga o que quiser, 1 podemos jogar qualquer esporte, qualquer esporte para todos, 1 não existe isso, 1 todos podem escolher	podemos jogar tudo
1 foda-se, 1 viadagem, 2 viadagem total, 1 você é idiota	sem noção

Fonte: O autor. Nota: Alguns alunos responderam ao questionário com palavras como "Cabaré", "Putaria" e "Puteiro". Estas respostas foram desconsideradas, pois indicam que o questionário não foi levado a sério.

A presença de palavras e expressões de baixo calão nas respostas pode sugerir que os participantes se sentiram extremamente confortáveis durante o preenchimento dos questionários de livre associação, como também, que o tema desperta sentimentos e reações contrárias, que se aproximam de um discurso de ódio, logo, deve ser abordado com cautela, em um clima marcado pela liberdade de expressão, desde que atendido princípio do respeito aos outros e ao diferente.