



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

**ISRAEL HEBERT MAIA ALMEIDA**

**“E TU NÃO É HOMEM NÃO?”: FUTEBOL E MASCULINIDADES NAS AULAS DE**  
**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO**

**FORTALEZA**

**2026**

ISRAEL HEBERT MAIA ALMEIDA

“E TU NÃO É HOMEM NÃO?”: FUTEBOL E MASCULINIDADES NAS AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Fidel Machado de Castro Silva

FORTALEZA

2026

ISRAEL HEBERT MAIA ALMEIDA

“E TU NÃO É HOMEM NÃO”? FUTEBOL E MASCULINIDADES NAS AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora,  
junto ao Programa de Mestrado Profissional  
em Educação Física em Rede Nacional –  
ProEF da Universidade Federal do Ceará,  
como requisito parcial para a obtenção do  
Título de Mestre em Educação Física. Área de  
concentração: Educação Física Escolar.

Aprovada em: 17/04/2026.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Fidel Machado de Castro Silva (Orientador)  
Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE)

---

Prof. Dr. Daniel Pinto Gomes  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

---

Prof. Dr. Valmir Arruda de Sousa Neto  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Dedico este trabalho a Deus, aos meus pais, Luciano e Teresinha (*in memoriam*) e às mulheres da minha vida, Mayara, Olivia e Lilian.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, pelo dom da vida e pelo cuidado em cada detalhe, mesmo naqueles que eu não percebo dia após dia.

À minha esposa Mayara, que esteve ao meu lado em todas as circunstâncias me apoiando e dando suporte.

Às minhas filhas Olivia e Lilian, que todos os dias trazem sorrisos, brincadeiras e alegria, deixando a vida mais leve, colorida e simples.

Aos meus pais Luciano e Maria Teresinha (*in memoriam*), que demonstraram preocupação com minha educação e me mostraram como o estudo muda realidades.

Ao meu irmão Izelmon, que mesmo morando longe há mais de vinte anos, é um ouvido amigo que escuta meus desabafos e tem um conselho fraterno.

Aos professores do curso de mestrado que contribuíram imensamente nas aulas e nos encontros no decorrer dessa jornada. Uma menção honrosa ao meu orientador Fidel Machado, que foi um suporte fundamental no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos membros titulares da banca, professor Daniel Pinto e professor Valmir Arruda, e aos professores suplentes, professora Samara Moura e professor Leonardo Mattos, que foram muito solícitos em dedicar um tempo considerável para apreciação desta pesquisa.

Aos colegas da quinta turma do ProEF/UFC. Rafael, Layanny, João Paulo, Bruno, Sérgio, Jonathan, Lucas, Wellerson, Danilo, Rômulo, Emanuel, Ronny, Valberson, Eliakim e eu, Israel. Conhecer vocês e poder compartilhar todas as experiências vividas durante esses dois anos foi muito agradável.

Aos/as alunos/as da escola de ensino médio José de Alencar que participaram e foram os/as protagonistas deste estudo. Sem eles/as esta pesquisa não teria acontecido. Minha gratidão!

“Quando o verão chegar,  
eu quero transformar tudo em amor,  
num mundo bem melhor,  
pra minha filha poder brincar”  
(Banda Cathedral, 1995).

## RESUMO

A Educação Física Escolar, dado o seu contexto histórico, pode reforçar a reprodução das normas de gênero no âmbito escolar. Práticas corporais podem ser lidas como generificadas, generificantes e assim contribuir com diversos tipos de desigualdades além de endossar a hegemonia masculina. Por outro lado, as aulas de Educação Física Escolar, caso sejam mediadas de forma dialógica, reflexiva e crítica possibilitam questionar esses estereótipos. Tentam promover a equidade e ressignificar as relações entre os/as estudantes. A centralidade da investigação aqui proposta se deu, de forma mais específica, na investigação das constituições das masculinidades e nos seus modos de expressão nas aulas de Educação Física Escolar em uma turma do Ensino Médio de uma escola pública em Fortaleza-CE. O intuito foi compreender como a vivência do futebol pode expressar e problematizar aspectos relacionados às questões de gênero e os seus possíveis desdobramentos. O estudo está fundamentado em autores, como Connell, Altmann, Devide e Brito, nos quais discutem gênero, hegemonia masculina e Educação Física. Por meio da construção de uma unidade didática, composta por oito aulas, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa com base na pesquisa-intervenção. Ao analisar práticas de ensino e aprendizagem em sua complexidade e contexto, visou problematizar questões que envolvem o futebol e interferem nos modos de ser homem e vice-versa. Para a coleta de dados, foram utilizados o diário de campo e a observação do participante. A análise dos dados se deu à luz do método qualitativo sugerido por Bogdan e Biklen (1994). Os resultados evidenciaram que, a princípio, o futebol apresenta-se como um espaço de reprodução de discursos associados à masculinidade hegemônica, influenciando formas de participação, reconhecimento entre os/as colegas e expectativas de desempenho corporal. O questionamento desses discursos, por meio da proposição de adaptações no jogo e a construção coletiva de formas mais inclusivas de participação, juntamente com estratégias pedagógicas utilizadas, como rodas de conversa, exibição de documentário, debates, e vivências corporais, contribuíram para ampliar o diálogo sobre masculinidades entre os/as estudantes, ainda que algumas normas e expectativas tradicionais tenham permanecido presentes nas interações. Conclui-se que o futebol, quando trabalhado de forma crítica nas aulas de Educação Física Escolar, pode constituir em um conteúdo potente para questionar padrões hegemônicos de masculinidade e favorecer reflexões sobre as desigualdades de gênero no contexto escolar. Além disso, a pesquisa resultou na produção de um recurso educacional voltado a apoiar professores/as na construção

de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às diferentes formas de viver as masculinidades na escola.

**Palavras-chave:** educação física escolar; gênero; masculinidades; futebol.

## ABSTRACT

The School Physical Education in given its historical context, it can reinforce the reproduction of gender norms within the school environment. Bodily practices can be interpreted as gendered, gender-defining and thus contribute to various types of inequalities and endorse male hegemony. On the other hand the School Physical Education classes, if mediated in a dialogical, reflective, and critical way, they can question these stereotypes, attempt to promote equity and reframe the relationships between students. The central focus of the investigation proposed here was, more specifically, the investigation of the constitutions of masculinities and their modes of expression in school physical education classes in a high school class at a public school in Fortaleza-Ce. The aim was to understand how the experience of playing soccer can express and problematize aspects related to gender issues and their possible unfolding. The study is based on authors such as Connell, Altamann, Devide, and Brito, who discuss gender, male hegemony, and physical education. Through the construction of a didactic unit, composed of eight lessons, the research adopted a qualitative approach based on intervention research. By analyzing teaching and learning practices in their complexity and context, it aimed to problematize issues involving soccer and how they interfere with ways of being a man and vice versa. Field notes and participant observation were used for data collection. The analysis was conducted using the qualitative method suggested by Bogdan and Biklen (1994). The results showed that, initially, soccer appeared as a space for the reproduction of discourses associated with hegemonic masculinity, influencing forms of participation, recognition among peers, and expectations of physical performance. The questioning of these discourses through the proposal of adaptations in the game and the collective construction of more inclusive forms of participation, along with pedagogical strategies used, such as discussion circles, documentary screenings, debates, and bodily experiences, contributed to broadening the dialogue about masculinities among students, even though some traditional norms and expectations remained present in the interactions. It was concluded that soccer when is worked on critically in Physical Education classes, can constitute a powerful content for problematizing hegemonic patterns of masculinity and fostering reflections on gender inequalities in the school context. Furthermore, the research resulted in the production of an educational resource aimed at supporting teachers in building more inclusive and sensitive pedagogical practices that address the different ways of experiencing masculinities at school.

**Keywords:** school physical education; gender; masculinities; soccer.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Registros fotográficos aula 1.....	72
Figura 2 – Registros fotográficos aula 2.....	74
Figura 3 – Registros fotográficos aula 3.....	76
Figura 4 – Sugestões de tornar o futebol mais inclusivo.....	77
Figura 5 – Registros fotográficos da aula 3.....	79
Figura 6 – Registro da atividade Dinâmica das máscaras.....	82
Figura 7 – Registro fotográfico Avanços e Dificuldades.....	83
Figura 8 – Registro das sugestões aprimoradas.....	84
Figura 9 – Registros fotográficos da aula 6.....	85
Figura 10 – Registros fotográficos da aula 7.....	87
Figura 11 – Registros fotográficos da aula 8.....	88

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Produções sobre gênero no ProEF .....	36
Quadro 2	– Dissertações sobre gênero no ProEF.....	36
Quadro 3	– Níveis de ensino das dissertações sobre gênero no ProEF.....	46
Quadro 4	– Temas da EF das dissertações sobre gênero no ProEF.....	46
Quadro 5	– Metodologias das dissertações sobre gênero no ProEF.....	47
Quadro 6	– Participantes das dissertações sobre gênero no ProEF.....	48
Quadro 7	– Busca na plataforma Periódicos da CAPES.....	51
Quadro 8	– Ano de publicação e qualis da revista, título, autoria e tipo de artigo.....	51
Quadro 9	– Cronograma.....	68
Quadro 10	– Descrição das aulas e datas.....	69

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EF	Educação Física
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFCE	Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Ceará
IFSULDEMINAS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
IFSULDESTEMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
LGBTQ+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-Binários
MEE	Modelo de Educação Esportiva
NBR	Norma Brasileira Regulamentar
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
ProEB	Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica
ProEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física
PPG	Programas de Pós-Graduação
RBCE	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
Seduc-CE	Secretaria da Educação do Ceará
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TGfU	<i>Teaching Games for Understanding</i>
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFAL	Universidade Federal do Alagoas
UFAM/Parintins	Universidade Federal do Amazonas
UFAM/Manaus	Universidade Federal do Amazonas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural do Pernambuco
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
Unijuí	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande
UPE	Universidade de Pernambuco

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
2	<b>GÊNERO E AS DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR</b> .....	21
2.1	<b>Conceito de Gênero</b> .....	26
2.2	<b>Masculinidades</b> .....	28
3	<b>PRODUÇÕES SOBRE GÊNERO, MASCULINIDADES E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR</b> .....	34
3.1	<b>No ProEF</b> .....	34
3.2	<b>No periódico da Capes</b> .....	50
4	<b>O FUTEBOL COMO CONTEÚDO PEDAGÓGICO PARA A PROBLEMATIZAÇÃO DAS MASCULINIDADES</b> .....	57
5	<b>PERCURSO INVESTIGATIVO</b> .....	61
5.1	<b>Universo da pesquisa</b> .....	61
5.2	<b>Participantes</b> .....	62
5.3	<b>Materiais e métodos</b> .....	63
5.4	<b>Procedimentos para a coleta de dados</b> .....	65
5.5	<b>Procedimentos para a análise de dados</b> .....	66
5.6	<b>Aspectos éticos</b> .....	67
5.7	<b>Cronograma</b> .....	68
6	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	69
6.1	<b>Construção da Intervenção</b> .....	69
6.2	<b>Categorias de análise</b> .....	89
6.2.1	<i>“E tu não é homem não?”: O Futebol e os discursos da masculinidade hegemônica</i> .....	91
6.2.2	<i>“Calma macho! É jogo beneficente”:</i> A construção de um futebol inclusivo e novas formas de participação.....	98
6.2.3	<i>Possibilidades e estratégias pedagógicas na problematização das masculinidades</i> .....	105
6.2.4	<i>Limitações, desafios e permanências na problematização das masculinidades</i> .....	112
7	<b>CONCLUSÃO</b> .....	117

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO.....</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO.....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (MENOR DE IDADE).....</b>	<b>137</b>
<b>ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO PELO CEP.....</b>	<b>138</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No atual contexto da Educação brasileira, o mestrado profissional tem sido uma frutífera chance de formação continuada. Comigo não foi diferente. Vivenciei uma oportunidade concreta de ampliar os meus horizontes, entrar em contato de forma mais próxima e aprofundada com a produção acadêmica da área e participei de diálogos pertinentes às problemáticas do trabalho docente com os colegas professores/as de diversos contextos. Essas trocas me deram não apenas a oportunidade de refletir sobre maneiras de superar alguns desafios encontrados na sala de aula, mas também jogou luz em temas que, às vezes, passam despercebidos na correria do cotidiano escolar.

Alguns eventos dentro do curso foram significativos para minha aprendizagem. A leitura das dissertações dos/as colegas e dos recursos didáticos produzidos em outros polos foi essencial para encontrar a definição sobre o objeto de estudo que eu queria me debruçar. Lembro-me de um documentário, produto educacional da dissertação de mestrado: “Aulas de educação física na perspectiva do currículo cultural: tecendo caminhos com o futebol”, indicado pelo meu orientador, feito pela professora Janaína Munhoz (2024). Neste produto educacional, ela compartilha que o mestrado é uma oportunidade para se desafiar e sair da zona de conforto. Como professora que tinha vivência na arte circense, ousou sair dessa temática, que era conveniente. Dessa forma se propôs a pesquisar sobre currículo cultural e o futebol. O contato com outros temas e metodologias de ensino contribui para que o/a professor/a compreenda a Educação Física num sentido mais amplo.

Também expandi meu repertório e direcionei meu ouvido para uma escuta sensível sobre conteúdos e temas que vão além daqueles que são mais tradicionais na área da Educação Física Escolar, participando como ouvinte das defesas e qualificações de colegas de outras turmas do polo UFC (Universidade Federal do Ceará). Entre essas experiências estava a defesa de mestrado do professor Ytalo Lemos (2024), intitulada “O futebol como possibilidade para uma educação física escolar antirracista”, que abordou o racismo nas aulas de Educação Física. Mesmo sendo um homem branco, Ytalo pesquisou sobre a desigualdade racial no espaço escolar. Isso me fez pensar mais profundamente sobre as outras formas pelas quais as pessoas são excluídas e silenciadas, incluindo as questões de gênero.

Um número considerável de professores/as busca ferramentas pedagógicas para estimular a participação da maioria dos/as alunos/as durante as aulas. Durante minha carreira como professor de Educação Física na rede pública do Estado do Ceará, sempre tive e tenho

essa preocupação. Esse objetivo, no entanto, nem sempre é alcançado em todas as aulas, por várias razões. Uma das causas pode estar associada às questões de gênero (Matos, 2020).

Tenho que confessar que me mantive num nível superficial nas conversas sobre gênero na escola e na Educação Física, o que também se expressava na minha resistência em participar de forma mais proveitosa das formações fomentadas pela Secretaria de Educação sobre esse tema. Talvez essa superficialidade tenha relação com alguns marcadores sociais no qual me enquadro, que trazem certos privilégios (dividendos do patriarcado) e que eu não percebia. Eu sou um homem, cisgênero, heterossexual, pai de duas meninas. Até então, eu não me incomodava, diretamente com as questões relativas ao gênero, mas à medida que fui me aprofundando nessa temática, notei que muitas delas me afetaram e ainda me afetam em diferentes contextos.

A experiência de ser pai também me levou a começar a olhar mais de perto para as situações de desigualdades relacionadas ao gênero, como os espaços que as garotas ocupam (ou deixam de ocupar) na escola, nos jogos e na vida social. Passei a observar alguns desses incidentes no dia a dia e comecei a examinar minha própria abordagem como professor. Em muitos momentos, embora inconscientemente, naturalizei e reiterei as desigualdades ou repeti posturas que posicionam meninos e meninas em atribuições distintas na Educação Física Escolar.

Durante o mestrado no ProEF (Programa de Mestrado Profissional em Educação Física) oferecido na Universidade Federal do Ceará (UFC), a questão de gênero foi abordada na disciplina Problemáticas da Educação Física. Muitos assuntos surgiram das discussões e reflexões sugeridas por professores/as e colegas da turma. Foi um tema desafiador e definidor para a minha formação. Em um grupo diversificado de profissionais, alguns/algumas com carreiras já bem estabelecidas e outros/as nos primeiros anos de atuação, notei que, apesar de suas diversidades, todos/as tinham algo em comum: a luta para lidar com o baixo envolvimento dos/as alunos/as, principalmente das meninas, nas aulas de Educação Física Escolar. Mas, à medida que fui aprofundando as leituras sobre essa temática, comecei a perceber outro lado da história que ainda não havia reparado.

Observei que, nos meninos, também há disparidade. Existem estudantes do sexo masculino que são resistentes a uma Educação Física Escolar com conteúdos mais tradicionais. Alguns são vítimas de piadas indevidas e, por esse motivo, se autoexcluem pelo fato de não se adequarem ao modelo masculino de homem que valoriza força, competitividade, coragem e desempenho. Esses meninos vivem outras formas de expressão corporal e têm diferentes sensibilidades e percepções que divergem do modelo masculino

lido, hegemonicamente, como bom. No fim, eles geralmente se calam ou se afastam das aulas porque não se sentem integrados. A aula, por sua vez, se torna um lugar hostil. Essa exclusão também é um desdobramento da diversificada questão de gênero. Esse ponto gerou uma grande inquietação e resolvi me debruçar para investigar como os meninos, mais precisamente aqueles que divergem da masculinidade hegemônica, vivenciam as aulas de Educação Física Escolar. Ao mesmo tempo, reconheço que os meninos que tendem a reproduzir esse modelo também estão imersos nessas construções sociais, sendo influenciados a agir de forma, muitas vezes, pouco reflexiva. A hegemonização desse padrão pode acarretar prejuízos como a limitação das formas de expressão, a naturalização de comportamentos competitivos e excludentes e a dificuldade em lidar com emoções, impactando suas experiências nas aulas e nas relações com os colegas. Ademais, comecei a refletir em como a escola e, mais especificamente as aulas de Educação Física, podem ajudar os meninos a serem responsabilizados e não apenas culpabilizados na busca por possíveis soluções.

Falar sobre gênero nas escolas não é apenas discutir diversidade, mas oportunizar um ambiente saudável para o desenvolvimento de cidadãos/ãs mais atentos/as, solidários/as e sensíveis a pluralidade e a diferença. Eles podem ser ensinados a questionar as normas sociais de masculinidade que os acorrentam, a entender os privilégios que possuem por serem homens e a se comportar com mais respeito em relação às meninas, outros meninos e todos os seus colegas.

Essas são coisas que também me afetaram não apenas como professor, mas como aluno que passou pela escola e pela universidade, experimentando e vivenciando algumas dessas pressões. Recordo que, ao final do ensino fundamental, a falta de habilidade de jogar futebol me levou a procurar outro esporte que pudesse ter mais destreza. Comecei a jogar voleibol e fui estereotipado de homossexual pelo simples fato de praticar tal modalidade. Meus amigos diziam que eu “quebrava a munheca”, que vôlei era esporte de “veado” e passaram a me chamar de “Totó”, o apelido de uma jogadora trans que participava do projeto. Outro exemplo pessoal, no qual era visto como “menos homem”, foi a utilização de adornos estéticos generificados como feminino, como o brinco e cabelo grande com *gigolete* (tiara). Na época, esses acontecimentos me deixavam extremamente incomodado por me deslocarem da categoria de homem e me rotularem como gay. Esse fato exemplifica justamente o que Devide (2021, p. 48) explica como homohisteria que é “o medo de ser socialmente percebido como gay”.

Alguns episódios vivenciados durante a minha graduação também ajudaram a ilustrar como a expectativa de bom desempenho esportivo costuma recair sobre os homens,

ainda que isso não fosse dito de forma explícita. Lembro, por exemplo, das aulas da disciplina de ensino do futebol e do futsal. Era comum que alguns colegas se reunissem para fazer a tradicional “rodinha de altinha”. Eu tinha vontade de participar, mas, por não me sentir habilidoso naquele tipo de prática, acabava me autoexcluindo. Havia um certo receio de errar e de confirmar a ideia de que um homem deveria, naturalmente, saber jogar bem futebol. Outro episódio que ficou marcado foi quando acabei sendo driblado por uma colega durante uma partida e fiz uma falta para impedi-la. Naquele momento, lembro de ter sentido o ego ferido. Não era apenas a situação do jogo em si, mas a sensação de que, por ser homem, eu não deveria “perder” daquela forma para uma mulher. Com o tempo, passei a compreender que esse incômodo estava muito mais relacionado às expectativas de masculinidade presentes no ambiente esportivo do que ao lance em si. Essas experiências, aparentemente simples, ajudam a mostrar como certas normas de gênero atravessam as práticas esportivas e contribuem para produzir expectativas sobre o que se espera do desempenho corporal dos homens nas aulas de Educação Física Escolar.

Diante desse cenário, passei a perceber que a Educação Física Escolar pode ser uma arena altamente importante, porque o corpo, a cultura corporal, o movimento e as relações estão no seu cerne. É preciso criar espaços em que se possa falar sobre isso. Senão, os modelos de masculinidades que são tóxicos para todos/as continuarão a ser perpetuados. É essa inquietação que gerou a proposição desta dissertação. Tentei entender como as aulas de Educação Física numa turma de 2º ano do ensino médio que abordam o conteúdo do futebol podem contribuir para a problematização e debate sobre a masculinidade hegemônica, refletindo sobre questões de gênero, que dizem respeito principalmente aos meninos, como também à turma de forma geral. Como artefato pedagógico produzido, a ideia foi fornecer sugestões sobre maneiras de tornar as aulas mais inclusivas, respeitosas e propícias ao diálogo. Em vez de dar respostas prontas, a tarefa foi construir, de forma conjunta com os/as estudantes, uma prática pedagógica que respeite a diversidade, que faça perguntas para problematizar estereótipos e tornar a escola um espaço mais democrático. Portanto, esta pesquisa se propôs a desenvolver uma práxis pedagógica mais reflexiva e sensível às realidades dos/as alunos/as. Foi tido como foco principal os meninos que não encontram quase nenhum espaço onde possam falar livremente sobre suas dúvidas, pressões, inseguranças e medos. Nessa busca, os objetivos elencados foram:

### **Objetivo Geral:**

- Investigar como o futebol pode contribuir na problematização da visão normalizadora e padronizada de masculinidade nas aulas de Educação Física Escolar.

### **Objetivos Específicos:**

- Identificar os discursos que reproduzem aspectos da masculinidade hegemônica presentes nas aulas de Educação Física Escolar que abordam o futebol com estudantes de uma turma do 2º ano do Ensino Médio.

- Problematizar, por meio da construção de uma sequência didática sobre futebol, os comportamentos identificados com o padrão hegemônico de masculinidade.

- Produzir um recurso educacional para auxiliar professores/as na problematização e desconstrução de padrões da masculinidade hegemônica por meio do futebol nas aulas de Educação Física Escolar.

Este estudo está organizado em sete capítulos. No primeiro, apresento a introdução, situando meu percurso formativo, as inquietações que deram origem à pesquisa e os objetivos que a orientam. No segundo capítulo, abordo as desigualdades de gênero na Educação Física Escolar, explorando conceitos de gênero e masculinidades, problematizando como a disciplina pode tanto reproduzir estereótipos quanto contribuir para a transformação social. No terceiro capítulo, faço um levantamento das produções acadêmicas sobre gênero e Educação Física, com destaque para dissertações do ProEF (Programa de Mestrado Profissional em Educação Física) e artigos em periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), evidenciando lacunas no campo de estudos sobre masculinidades. O capítulo quatro apresenta a importância do futebol como conteúdo pedagógico que pode ser utilizado para problematizar aspectos da masculinidade hegemônica.

No quinto capítulo, explico o percurso investigativo, descrevendo a abordagem metodológica adotada, os instrumentos de coleta e análise de dados, bem como os aspectos éticos da pesquisa e o cronograma. No sexto capítulo, são apresentadas as descrições das aulas nas quais ocorreram a intervenção, assim como os resultados e é feita a discussão dos aspectos que mais chamaram a atenção, divididos em quatro categorias. Por fim, no capítulo sete, apresento a conclusão deste estudo refletindo sobre o alcance dos objetivos estabelecidos, bem como as limitações observadas durante a intervenção.

## 2 GÊNERO E AS DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Oliveira (2025) destaca que a escola constitui um espaço fundamental no processo de formação humana, uma vez que os sujeitos são constantemente influenciados pelas construções sociais presentes na sociedade. Na escola, não apenas se sistematizam conhecimentos formais, mas também se produzem e reproduzem valores, normas e expectativas sociais, como aquelas relacionadas a gênero, corpo, sexualidade, raça e padrões estéticos, que influenciam as formas como os sujeitos se percebem e se relacionam.

Nesse contexto, a instituição escolar acaba reproduzindo, em maior ou menor grau, desigualdades que já se manifestam no tecido social, o que pode ser observado em práticas cotidianas como a divisão de atividades por gênero, a valorização de determinados corpos e habilidades em detrimento de outros e a naturalização de comportamentos que reforçam hierarquias entre os/as estudantes.

Assim, a escola comporta em seu interior diferentes formas de discriminação, como capacitismo, racismo, sexismo, xenofobia, misoginia, homofobia, transfobia, bifobia, etarismo, intolerância religiosa, preconceito socioeconômico, gordofobia e preconceito linguístico, entre outras, que se manifestam nas interações entre estudantes, nas práticas pedagógicas docentes e nas normas institucionais, seja por meio de falas, atitudes ou escolhas curriculares que, ainda que nem sempre intencionais, acabam por reforçar hierarquias e processos de exclusão.

Essas atitudes e opiniões infundadas podem gerar situações de desconforto no ambiente escolar, que deveria ser pautado pela equidade e pelo respeito às diferenças. Em muitos casos, tais práticas passam despercebidas ou são naturalizadas no cotidiano das relações escolares, sendo frequentemente tratadas como brincadeiras ou motivos de piada.

Segundo Brito e Leite (2017), alguns avanços têm sido observados no reconhecimento de direitos e na visibilidade de determinados grupos historicamente marginalizados. A ampliação de debates sobre cultura antirracista e as conquistas relacionadas aos direitos das pessoas com deficiência são exemplos desse movimento. Dessa forma, o preconceito racial tem sido cada vez mais problematizado socialmente e, muitas vezes, quando se fala em inclusão na escola, as discussões se concentram no combate aos processos de exclusão vivenciados por pessoas com deficiência.

Por outro lado, outras formas de desigualdade continuam sendo pouco problematizadas no cotidiano escolar. Embora não exista uma hierarquia entre os diferentes tipos de discriminação, pessoas LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros,

Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e Não-Binárias) ainda precisam lutar pelo reconhecimento de seus direitos em diversos espaços sociais, inclusive na escola (Brito; Leite, 2017).

Silva, Faria e Lins (2015) apontam que, embora a escola seja frequentemente concebida como um espaço de inclusão, na prática persistem processos de segregação e tensões marcadas pelo sexismo, sem que a instituição assuma de forma efetiva a promoção da equidade de gênero como parte de sua função social.

Nesse sentido, Goellner (2010, p. 77) afirma que “quando se fala em *inclusão* na educação dos corpos, dos *gêneros* e das *sexualidades*, afirma-se que os sujeitos são plurais e que essa *pluralidade* deve ser valorizada e aceita nas suas singularidades”.

A Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório, deveria desempenhar um papel importante na formação social e cultural dos/as estudantes, ao valorizar a diversidade e reconhecer a pluralidade dos/as sujeitos/as presentes no ambiente escolar. No entanto, diferentes pesquisas apontam que essa disciplina, historicamente, tem contribuído para a reprodução de desigualdades relacionadas às questões de gênero (Brito; Santos, 2013; Prado; Ribeiro, 2015; Santos; Brito, 2023; Medeiros; Belém; Lóde-Nunes, 2024; Prado; Ribeiro, 2016; Garcia; Brito, 2019; Silva; Faria; Lins, 2015; Aparecido da Silva; Werle, 2024). Não se trata, apenas, da existência de normas e expectativas em si, mas da centralidade e da rigidez com que determinados modelos, especialmente associados à masculinidade hegemônica, são reforçados nas aulas. Desta forma, o desafio não é a eliminação de normas, mas a ampliação das possibilidades de vivência, de modo a tensionar padrões excludentes e favorecer a expressão de diferentes formas de ser e estar no contexto da Educação Física Escolar.

Ao estabelecer práticas consideradas mais adequadas para meninos ou para meninas, a Educação Física, por meio de determinadas mediações pedagógicas e práticas docentes, muitas vezes influenciadas por processos formativos insuficientes e por valores socialmente naturalizados, pode contribuir para a manutenção de estereótipos tradicionais de gênero. Essas dinâmicas se expressam, por exemplo, na organização das atividades, na escolha dos conteúdos e nas interações em aula, evidenciando que tais divisões não são próprias da disciplina em si, mas refletem construções sociais mais amplas que atravessam o contexto escolar e que muitas vezes, contribui para a manutenção de estereótipos tradicionais de gênero. Como exemplo, Aparecido da Silva e Werle (2024) apontam que atividades como o futebol continuam sendo associadas aos meninos, enquanto práticas como dança e ginástica são frequentemente direcionadas às meninas. Essa separação transmite mensagens implícitas

sobre o que se espera de cada gênero, limitando as possibilidades de expressão corporal dos/as estudantes.

Esse entendimento heteronormativo contribui para a manutenção das desigualdades de gênero. Goellner (2010) destaca que os corpos são educados de maneira distinta conforme o gênero, o que resulta em desigualdades nas oportunidades de participação, reconhecimento e valorização nas aulas. Ao naturalizar essas divisões, a escola acaba legitimando práticas que silenciam e excluem aqueles/as que não se enquadram nos padrões considerados socialmente “aceitáveis”.

Nesse sentido, Prado e Ribeiro afirmam que,

durante aulas de educação física na escola os corpos que não se adequam ao modelo de masculinidade tomado como regra são rechaçados e marcados negativamente para que possa ser reconhecido pelo grupo como “não apropriado”. As chacotas, piadas e brincadeiras que visam subjugar o “outro”, como demonstrado na fala de nosso interlocutor, visibilizam o quanto algumas situações ocorrentes nas aulas constroem a representação abjeta do sujeito homossexual ou que não performatiza uma masculinidade próxima da considerada aceitável (Prado; Ribeiro, 2016, p. 100).

Brito e Leite (2017, p. 482-483) descrevem que a Educação Física Escolar, desde sua institucionalização no século XIX, tem sido permeada “por valores tradicionalmente atribuídos ao masculino, como virilidade, competitividade e força física”. O autor e a autora destacam que, tanto nas práticas de exercícios de condicionamento físico, orientadas por perspectivas de disciplinarização e moralização ancoradas na medicina e na biologia, quanto na abordagem esportivista, historicamente marcada por valores associados ao masculino, a Educação Física Escolar tendeu a excluir ou colocar em posição subordinada aqueles sujeitos que não se enquadravam nos padrões dominantes da normatividade social.

Nesse cenário, os desafios e avanços relacionados às questões de gênero na Educação Física Escolar refletem, em grande medida, as transformações e resistências presentes na sociedade de modo mais amplo. Se, por um lado, observa-se uma crescente problematização das construções tradicionais de gênero e uma maior abertura para a diversidade de expressões e identidades, por outro, persistem resistências significativas, especialmente em contextos marcados por valores conservadores (Devide, 2020).

Sobre essas resistências, que também se manifestam em movimentos que buscam restringir ou eliminar discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas, Garcia e Brito (2019) observam que, frequentemente amparados em discursos moralizantes ou religiosos, e em muitos casos, na disseminação de desinformação, tais movimentos representam um retrocesso em relação aos avanços conquistados nas últimas décadas. No contexto brasileiro,

isso se evidencia em iniciativas como o movimento “Escola Sem Partido”, nas disputas em torno dos planos de educação que resultaram na retirada de termos relacionados a gênero e na proposição de leis que tentaram proibir essas discussões no ambiente escolar, posteriormente consideradas inconstitucionais (Miguel, 2016; Junqueira, 2018). Além disso, a difusão da expressão “ideologia de gênero” tem operado como um dispositivo discursivo que produz pânico morais e tensiona o trabalho pedagógico com essas temáticas (Junqueira, 2018). Essas dinâmicas dificultam a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e críticas na Educação Física Escolar.

Silva, Faria e Lins (2015), ao analisarem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), apontam a presença de uma visão polarizada de gênero, que não orienta adequadamente os profissionais de Educação Física quanto às formas de agir diante de situações de desigualdade e discriminação. Já Aparecido da Silva e Werle (2024) observam alguns aspectos positivos advindos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), mas também reconhecem o retrocesso ocorrido pela omissão de temas sobre gênero e sexualidade.

Nesse contexto, a atuação docente assume papel central na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Brito e Leite (2013) destacam que a prática pedagógica do professor ou da professora pode influenciar diretamente as interações entre os/as estudantes, favorecendo a convivência respeitosa entre diferentes formas de masculinidades e feminilidades no ambiente escolar.

Entretanto, diversos estudos indicam que a formação inicial e continuada de professores de Educação Física ainda apresenta lacunas no que se refere às discussões sobre gênero e sexualidade. Pesquisas como as de Brito e Leite (2017), Santos e Brito (2023) e Prado e Ribeiro (2016) apontam para a necessidade de uma formação que problematize as construções hegemônicas de gênero e incentive reflexões críticas sobre práticas excludentes presentes no cotidiano escolar.

Além disso, muitos professores reconhecem a importância dessas temáticas, mas relatam limitações em sua formação inicial e poucas oportunidades de formação continuada voltadas para essas discussões. Aparecido da Silva e Werle (2024) destacam que as formações continuadas são frequentemente percebidas pelos/as docentes como fundamentais para lidar com as demandas atuais por uma educação mais inclusiva e respeitosa às diversidades.

Outro fator frequentemente apontado nos estudos sobre desigualdades de gênero na Educação Física refere-se à centralidade de determinados esportes coletivos, especialmente aqueles socialmente associados à masculinidade, como o futebol e o futsal, que tendem a ocupar maior espaço nas aulas (Rédua, 2023; Zuanazzi, 2020; Pereira, 2020). Além disso, no

interior do próprio universo esportivo, existem hierarquias que atribuem maior prestígio a práticas consideradas “masculinas”, em detrimento de outras frequentemente associadas ao feminino ou vistas como menos valorizadas, contribuindo para a reprodução de desigualdades de gênero. Siqueira (2020) observa que existem fortes conexões entre esporte e masculinidade tanto na escola quanto na sociedade. Nas aulas de Educação Física, expectativas são frequentemente criadas a partir das habilidades motoras de meninos e meninas, reforçando a ideia de que determinadas práticas esportivas seriam mais apropriadas para um ou outro gênero.

De forma semelhante, Rédua (2023, p. 37) destaca que discursos normativos frequentemente posicionam as meninas em uma condição de submissão e os meninos em uma posição de domínio, reforçando uma ideia de “feminilidade permitida e esperada”, frequentemente considerada incompatível com determinadas práticas esportivas.

Zuanazzi (2020) aponta que práticas esportivas que valorizam apenas os/as estudantes mais habilidosos acabam contribuindo para a perpetuação de desigualdades de gênero, ao estabelecer distinções sobre o que seria mais adequado para homens ou mulheres. Isso ocorre porque a noção de “habilidade” costuma estar associada a atributos como força, velocidade e competitividade, socialmente vinculados à masculinidade. Assim, estudantes que se aproximam desse padrão, em geral, meninos, tendem a ser mais valorizados, enquanto outros são marginalizados, o que reforça distinções de gênero e desigualdades nas aulas.

Pereira (2020) reforça que meninas historicamente foram desencorajadas a assumir posições de protagonismo em esportes coletivos, especialmente em modalidades tradicionalmente associadas à masculinidade, como o futebol. Nesse contexto, aspectos da masculinidade hegemônica são frequentemente reproduzidos nas aulas de Educação Física, sustentando um sistema que privilegia o protagonismo masculino e minimiza as conquistas das meninas.

Diante desse cenário, torna-se evidente a importância de problematizar concepções tradicionais sobre gênero e buscar caminhos para práticas pedagógicas mais inclusivas e reflexivas. A Educação Física Escolar apresenta grande potencial para contribuir com a promoção da igualdade de gênero e com o respeito às diferenças.

Algumas pesquisas também defendem a ampliação de estudos sobre masculinidades no campo da Educação. Santos e Brito (2023) ressaltam que a área educacional pode se engajar no enfrentamento da masculinidade tóxica, especialmente nas escolas, por meio de propostas pedagógicas democráticas, dialógicas e que reconheçam as diferenças.

Nesse sentido, torna-se fundamental investigar se, de fato, ocorre a promoção da igualdade de gênero nas aulas de Educação Física Escolar. Como lembram Silva, Faria e Lins (2015), ao reforçar atributos de superioridade e inferioridade entre homens e mulheres, muitas vezes fundamentados em concepções biologicistas sobre força ou fragilidade corporal, acabam naturalizando desigualdades que são socialmente construídas.

Por fim, Aparecido da Silva e Werle (2024, p. 13) corroboram com a ideia de que “a emergência de debates sobre as múltiplas formas de masculinidades e da diversidade de identidades de gênero entre os alunos, a fim de superar visões dicotômicas, desafiando a cisheteronormatividade na escola”.

## 2.1 Conceito de gênero

Os estudos sobre gênero e Educação Física têm recebido maior atenção nas últimas décadas. Deive *et al.* (2011, p. 100) realizaram um mapeamento de pesquisas que abordaram essa temática e apontam que “os resultados permitem afirmar que os Estudos de Gênero na EF iniciam no fim da década de 1980, ganhando expressão na década de 1990, com a consolidação de projetos de pesquisa em PPG *stricto sensu*, além de teses, dissertações, livros e artigos”.

Apesar desse crescimento, algumas lacunas ainda permanecem nesse campo de investigação. Brito e Santos (2013) destacam que muitas pesquisas têm se dedicado a compreender a pouca participação das meninas nas aulas de Educação Física. No entanto, segundo os autores, ainda são poucos os estudos que investigam de forma mais específica os processos de construção das masculinidades no contexto da Educação Física Escolar.

Para compreender melhor essa relação entre gênero e Educação Física Escolar, torna-se necessário discutir inicialmente o próprio conceito de gênero. Isso porque ele se constitui como uma categoria importante para analisar as formas pelas quais as diferenças entre homens e mulheres são construídas e interpretadas socialmente.

De acordo com Silva, Faria e Lins (2015), o conceito de gênero surge no contexto dos movimentos feministas da segunda metade do século XX. Nesse período, o termo passa a ser utilizado como uma categoria analítica voltada para a compreensão das construções sociais e culturais que se estabelecem em torno das diferenças percebidas entre os sexos.

Uma das formulações mais influentes sobre o conceito foi apresentada por Joan Scott. Para a autora, gênero pode ser compreendido como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e, também, como “uma

forma primária de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995, p. 86). Ao apresentar essa definição, Scott chama atenção para o fato de que as diferenças entre homens e mulheres não dizem respeito apenas a características biológicas, mas estão profundamente relacionadas às formas como as sociedades organizam hierarquias e relações de poder.

Essa perspectiva permite compreender que aquilo que frequentemente é apresentado como natural ou biológico é, na verdade, resultado de processos históricos e culturais. Como destaca Scott (1995), o conceito de gênero foi introduzido justamente para enfatizar o caráter social das distinções baseadas no sexo, deslocando explicações que atribuíam as desigualdades entre homens e mulheres exclusivamente às diferenças corporais.

Nessa mesma direção, Connell (1995, p. 188) afirma que “o gênero é, nos mais amplos termos, a forma pela qual as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos humanos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico”. Para a autora, o gênero não se restringe às diferenças biológicas entre homens e mulheres, mas refere-se às práticas sociais que organizam essas diferenças e lhes atribuem significados em determinado contexto histórico.

Connell (1995) também destaca que o gênero deve ser compreendido como uma estrutura social que atravessa diferentes esferas da vida coletiva, incluindo a família, o trabalho, a política e as instituições educacionais. Dessa forma, analisar o gênero implica compreender as relações de poder que organizam essas diferentes dimensões da vida social.

No campo da Educação Física Escolar, essa discussão torna-se especialmente relevante, uma vez que as práticas corporais também participam da produção de significados sobre masculinidades e feminilidades. Nesse sentido, Altmann (2015, p. 24) afirma que “seria um engano pensar que o corpo é regido apenas por leis fisiológicas que escapam da história e da cultura”. Para a autora, “o corpo e as relações de gênero são socialmente produzidos também dentro dos currículos escolares”.

Goellner (2010) compreende o corpo como uma construção cultural marcada por diferentes significados sociais. Segundo a autora, o corpo não pode ser entendido apenas como um conjunto de características biológicas, pois ele incorpora valores, símbolos e normas culturais que orientam modos de ser, agir e se comportar na sociedade. Nesse sentido, os significados atribuídos ao corpo variam de acordo com o tempo histórico e com os contextos sociais em que os sujeitos estão inseridos (Goellner, 2010).

A partir dessa perspectiva, Goellner (2010, p. 75) afirma que o gênero pode ser entendido como “a condição social por meio da qual os sujeitos se identificam como masculinos ou femininos”, distinguindo-se do sexo, que se refere às características anatômicas

dos corpos. Dessa forma, o gênero envolve processos culturais que vão marcando os corpos a partir daquilo que socialmente se define como masculino ou feminino.

Esse entendimento também abre espaço para reconhecer que não existe apenas uma forma de viver as identidades de gênero. Ao considerar que os sujeitos são atravessados por diferentes marcadores sociais, como classe social, raça, idade e sexualidade, torna-se possível compreender que as experiências de masculinidades e feminilidades são múltiplas e historicamente situadas (Aparecido da Silva; Werle, 2024).

Nesse sentido, compreender o conceito de gênero constitui um passo importante para problematizar desigualdades presentes na escola e na sociedade. Como afirma Correa (2024), entender o gênero como construção social permite identificar desequilíbrios nas relações de poder que estruturam as relações humanas, abrindo possibilidades para reflexões críticas e para a construção de caminhos voltados à transformação das desigualdades de gênero.

## **2.2 Masculinidades**

Antes de discorrer sobre o conceito de masculinidades, gostaria de apresentar algumas expressões que se entrelaçam e estabelecem relações com essa linha de estudo. No decorrer das leituras e pesquisas sobre as masculinidades essas expressões surgiram com recorrência e, à princípio, podem até parecer sinônimos, mas são concepções distintas.

Termos como dominação masculina, machismo, misoginia, masculinidade tóxica e masculinidade hegemônica podem ser encontrados em estudos sobre gênero. No entanto, apesar de estarem relacionados, esses conceitos operam em níveis de análise diferentes e cumprem funções específicas na compreensão das desigualdades de gênero.

Bourdieu (1995) desenvolveu a noção de dominação masculina, que se refere a um sistema estrutural e histórico de poder que organiza as relações sociais a partir da centralidade do masculino. Para o autor, essa dominação se sustenta por meio da violência simbólica, isto é, por mecanismos sutis e naturalizados que levam os próprios sujeitos a incorporarem esquemas de percepção que legitimam a hierarquia de gênero. Conforme Bourdieu (1995), a dominação masculina se mantém pela cumplicidade inconsciente daqueles que a reproduzem, tornando-se parte do senso comum e das práticas cotidianas. Trata-se, portanto, de um princípio estruturante das relações sociais, que atravessa instituições como a escola, a família, o trabalho e o esporte.

O machismo, por sua vez, pode ser compreendido como um conjunto de crenças, atitudes e práticas que naturalizam a superioridade masculina e a subordinação das mulheres nas relações sociais. Diferentemente da dominação masculina, que opera em nível estrutural, o machismo manifesta-se de forma mais direta no cotidiano, por meio de discursos, estereótipos e comportamentos que legitimam desigualdades de gênero. Conforme destaca Saffioti (2015), o machismo constitui um elemento central do sistema patriarcal, articulando-se às relações de classe e de poder para sustentar a hierarquização entre os gêneros.

Já a misoginia é entendida como uma forma histórica e persistente de violência de gênero, caracterizada pelo ódio, aversão ou desprezo direcionado às mulheres. Conforme analisam Moterani e Carvalho (2016), a misoginia manifesta-se de múltiplas maneiras ao longo da história, incluindo práticas de discriminação sexual, desvalorização simbólica, violência física, psicológica e sexual, bem como a objetificação dos corpos femininos. Essas expressões de violência podem culminar em formas extremas, como o feminicídio, revelando a profundidade e a gravidade das desigualdades de gênero.

Os autores destacam que, embora as sociedades tenham passado por transformações históricas significativas, as práticas misóginas não foram eliminadas, mas se manifestam sobre uma nova configuração. Ao longo do tempo, as formas de opressão contra as mulheres tornaram-se mais sofisticadas e, muitas vezes, menos visíveis, sem que isso signifique sua superação ou redução de impacto. Assim, o repúdio às mulheres persiste de maneira explícita ou velada, sustentando relações assimétricas de poder baseadas no gênero, herdadas de um passado histórico remoto e continuamente atualizadas nas dinâmicas sociais contemporâneas (Moterani; Carvalho, 2016).

Nesse debate, a expressão masculinidade tóxica tem sido utilizada para problematizar os efeitos nocivos associados a determinados padrões de masculinidade socialmente valorizados. Fagundes (2020, p. 6) afirma que

as masculinidades tóxicas são demonstrações negativas do ser homem. Expressando atributos como a virilidade associada à violência, há homens que se desenvolvem ‘falando grosso’, impondo suas vontades, sentindo-se superiores às mulheres e a outros homens, senhores de si, senhores do mundo. Para eles, os traços associados às masculinidades saudáveis são obsoletos e devem ser superados pelo seu jeito de ser e de se expressar no mundo como ‘homens de verdade’ – aqueles que não se emocionam, não choram, que se sentem autossuficientes, machistas, sexistas, agressivos, violentos.

Desta forma, a masculinidade tóxica pode ser compreendida como uma construção sociocultural que associa o ser homem à dominação, ao controle emocional e à

negação das vulnerabilidades, reforçando práticas marcadas pela agressividade e pela hierarquização das relações de gênero. Esse padrão normativo contribui para a naturalização de comportamentos violentos e para o distanciamento do autocuidado, evidenciando como determinados modelos de masculinidade produzem impactos tanto nas relações sociais quanto na forma como os homens se relacionam com o próprio corpo e com a saúde.

Assim, a diferenciação entre esses conceitos contribui para uma análise mais consistente das relações de gênero. No campo da Educação Física, tais categorias teóricas permitem problematizar práticas corporais e esportivas que frequentemente reforçam modelos hegemônicos de masculinidade, orientando a construção de propostas pedagógicas que promovam a reflexão crítica, o respeito à diversidade e a equidade de gênero.

A partir dos estudos sobre masculinidades, torna-se possível compreender que o masculino não constitui uma identidade homogênea. O conceito de masculinidade hegemônica, formulado por Raewyn Connell, refere-se ao modelo dominante de masculinidade que ocupa posição de maior legitimidade social em um determinado contexto histórico. Segundo Connell (1995), este padrão garante a manutenção da dominação masculina ao estabelecer formas específicas de ser homem como ideais, subordinando tanto as mulheres quanto outras masculinidades consideradas dissidentes. A masculinidade hegemônica não é vivida pela maioria dos homens, mas exerce forte poder normativo, influenciando expectativas, comportamentos e relações sociais.

Brito e Santos (2013) apresentam o conceito de masculinidade, embasados em Connell (1995, p.188), como “[...] uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero”. A masculinidade é construída se opondo à feminilidade e suas características. O modelo hegemônico, forma mais tradicional de masculinidade observada de modo geral, se opõe tanto ao que é feminino, quanto a outras maneiras de masculinidades. Se legitima por sua ligação com o patriarcado, se posiciona de forma dominante na liderança de seu meio social, submetendo as mulheres e homens que não se enquadram nesse perfil.

Num meio social comum, diversas masculinidades são concebidas. A masculinidade subordinada, que domina outros grupos de homens. Como exemplo os grupos heterossexuais sobre os homossexuais, ou mesmo outros homens e meninos que são tidos como fracos. A masculinidade cúmplice, que se liga à hegemônica, desfrutando dos seus benefícios. O fato de ser homem, em certas circunstâncias, é conveniente. A masculinidade marginalizada, que traz consigo outras intersecções de desigualdades, como classe ou raça (Brito; Santos, 2013).

A masculinidade é um tema recorrente na atualidade e que aparece em diversas mídias. Gonzaga, Braga e Farinha (2023, p. 157) realizaram uma pesquisa que investiga “os discursos sobre masculinidades proferidos por homens cisgêneros e heterossexuais na plataforma youtube”. O pesquisador e as pesquisadoras constataram um “maior público em vídeos voltados ao padrão tradicional de masculinidade e uma relação entre tal conteúdo e instituições religiosas ou de mercantilização de modelos de comportamento”. Em contrapartida, “vídeos sobre novos modelos de masculinidade aparecem mais ligados a produtos culturais”. Dessa forma, a visão sobre masculinidade tradicional apresenta cada vez mais repercussões, contribuindo para “a manutenção das relações tradicionais de gênero e dos problemas por ela acarretados” (Gonzaga; Braga; Farinha, 2023, p. 183).

Tais discursos repercutem nos meios de comunicação mediante notícias, vídeos, *podcasts*, entre outros. Uma matéria jornalística, citada por Santos e Brito (2023), chama a atenção por uma campanha realizada na China para mobilizar a Educação Física Escolar na defesa da masculinidade tóxica.

A China buscava com a campanha combater uma suposta “feminização de adolescentes do sexo masculino” e foi lançada pelo Ministério da Educação para estimular que os governos aumentassem o número de professores homens de Educação Física com o intuito de “cultivar a masculinidade” dos jovens estudantes, tidos como “delicados, covardes e afeminados” (Santos; Brito, 2023, p. 4).

É preciso refletir sobre o papel que a Educação Física Escolar desempenha dentro da escola e da sociedade, no tocante às relações de gênero. Santos e Brito (2023, p. 4) questionam se ela deve “corroborar com os modos nocivos de ‘ser homem’, bastante questionados na contemporaneidade pelo que se entende como masculinidade tóxica”? O autor e a autora também defendem que “o campo da Educação pode se engajar nas disputas em torno da desestabilização da masculinidade tóxica, sobretudo nas escolas, por meio de propostas pedagógicas democráticas, dialógicas e que reconheçam as diferenças” (Santos; Brito, 2023, p. 4).

O estudo das masculinidades surge como um campo específico de investigação a partir da década de 1980, influenciado pelos estudos feministas e pela crescente problematização das relações de gênero.

A temática da masculinidade nos estudos de gênero passou a ser debatida na teoria feminista da terceira onda do movimento de mulheres, localizada entre as décadas de 1970 e 1980, quando pesquisadoras e militantes reconheceram a necessidade de ampliação da luta para além de espaços que se restringiam às mulheres (Santos; Brito, 2023, p. 5).

Brito e Leite (2017, p. 486) alertam que falar sobre masculinidade no campo dos estudos de gênero pode soar como “invasão do espaço de luta política” do movimento que luta em favor do direito das mulheres. Sendo assim, “novas formas de afirmação de privilégios masculinos” não podem acontecer, pois como ressaltam Brito e Leite (2017, p. 486) “que focalizar a discussão da masculinidade não precisa implicar em secundarização da atenção às opressões da mulher e do sexismo”.

Nessa perspectiva, voltamos nossa atenção para a problematização da noção de masculinidade, apostando na sua potencialidade teórica e política. Propomos que sua desconstrução, no âmbito dos estudos de gênero na Educação Física, fortalece de modo radical o combate ao preconceito e à discriminação heteronormativa que se percebe tão recorrente nas práticas escolares dessa disciplina, na medida em que permite contestar a normatização de comportamentos e desejos sexuais, sem propor em seu lugar novas amarras identitárias (Brito; Leite, 2017, p. 487).

Diferentemente de abordagens anteriores, que tendiam a tratar a masculinidade como uma categoria homogênea e natural, os estudos mais recentes enfatizam seu caráter plural, histórico e socialmente construído. “Para a perspectiva de gênero, a masculinidade é compreendida como um processo relacional, sendo transpassada por inúmeras experiências que pluralizam os modos de ser homem e masculino” (Prado; Ribeiro, 2014, p. 209).

Nesse sentido, Santos e Brito destacam que os homens passaram a ser considerados no debate sobre gênero, pois se entendeu

que a masculinidade também era uma construção social, assim como a feminilidade. Seja na complexificação das discussões sobre pautas relativas aos direitos das mulheres, seja no reconhecimento da existência de múltiplas masculinidades na sociedade, esses estudos emergiram no campo pelo que se entende como perspectiva relacional (Santos; Brito, 2023, p. 5).

No campo educacional, os estudos sobre masculinidades têm se intensificado à medida que os estudos de gênero ganham espaço na produção acadêmica. Nesse sentido, é importante ampliar as pesquisas nessa área, a fim de debater sobre as desigualdades de gênero presentes nos diversos espaços e refletir sobre os prejuízos que a masculinidade tóxica pode causar aos próprios meninos e jovens (Santos; Brito, 2023).

Rodriguez (2020) considera que a compreensão do que significa ser homem varia de pessoa para pessoa, não existindo um único modelo ou uma definição fixa de masculinidade. De acordo com o autor há diferentes formas de vivê-la, embora uma versão hegemônica ainda seja reforçada social e culturalmente. Esse padrão dominante acaba dificultando o reconhecimento da diversidade de experiências masculinas. Desta forma, a educação desempenha um papel importante. Ao mesmo tempo em que pode reproduzir as

normas tradicionais de gênero, também tem o potencial de abrir espaços de diálogo e de promover uma compreensão mais ampla e crítica sobre o tema.

Uma teoria que amplia a visão de masculinidades foi desenvolvida por Eric Anderson (2009), que apresenta a masculinidade inclusiva. Segundo Devide (2021), a teoria da masculinidade inclusiva surge a partir de pesquisas com jovens atletas que identificaram comportamentos caracterizados por maior abertura emocional, inclusão de sujeitos com diferentes orientações sexuais e redução da homofobia como mecanismo regulador das relações entre homens.

A masculinidade inclusiva contrasta com aquilo que Anderson (2009) denomina de masculinidade ortodoxa, marcada por atitudes homofóbicas e sexistas, pela vigilância constante da masculinidade e pela necessidade de afastamento da feminilidade. Em contextos esportivos tradicionalmente hipermasculinizados, essa masculinidade ortodoxa opera como mecanismo de controle social, utilizando discursos e práticas que reforçam hierarquias entre os próprios homens (Devide, 2021). Entretanto, quando ocorre o declínio da homofobia, fenômeno associado à diminuição da chamada “homohisteria”, entendida como o medo de ser percebido como gay, tornam-se possíveis formas mais inclusivas de masculinidade, caracterizadas por relações menos hierárquicas, maior proximidade emocional entre homens e ampliação das possibilidades de expressão de gênero (Devide, 2021).

Devide (2021) aponta para a construção de masculinidades menos reguladas por normas rígidas, nas quais homens podem expressar emoções, estabelecer vínculos afetivos mais próximos e participar de práticas culturais diversas sem que isso represente ameaça à sua identidade masculina. Além disso, a teoria enfatiza a agência dos sujeitos na transformação das normas de gênero, destacando que homens alinhados à masculinidade inclusiva não devem ser interpretados como subordinados, mas como participantes ativos na redefinição das masculinidades contemporâneas.

No âmbito da Educação Física Escolar, o entendimento dessas diversas perspectivas de masculinidades pode contribuir para problematização das práticas pedagógicas historicamente associadas à reprodução de padrões normativos de gênero. Ao reconhecer a pluralidade das masculinidades e a emergência de formas inclusivas de expressão masculina, o componente curricular amplia seu potencial crítico, favorecendo ambientes mais democráticos que valorizem diferentes corporeidades, habilidades e modos de participação.

### **3 PRODUÇÕES SOBRE GÊNERO, MASCULINIDADES E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Neste capítulo, apresento um panorama das produções acadêmicas que abordam gênero, masculinidades e Educação Física Escolar. Inicialmente, analiso as dissertações defendidas no âmbito do ProEF, organizando quadros-resumo que evidenciam temáticas, metodologias e níveis de ensino trabalhados, destacando os avanços e as lacunas sobre masculinidades. Em seguida, amplio a investigação para os periódicos disponíveis na plataforma CAPES, mapeando artigos que discutem gênero e identificando a pouca presença de estudos voltados especificamente para masculinidades. Esse levantamento permite sustentar a relevância da pesquisa aqui proposta e aponta caminhos para aprofundar o debate sobre as masculinidades no contexto escolar.

#### **3.1 Produção acadêmica sobre gênero no ProEF**

Nesta seção do trabalho, apresento um panorama da produção sobre gênero existente no ProEF (Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional). A apresentação é feita para sustentar a necessidade de uma pesquisa que investigue sobre esse recorte, as masculinidades, no vasto campo de discussão das questões de gênero.

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

Atualmente, o ProEF agrupa um conjunto com 24 Instituições de Ensino Superior, sendo elas Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (UPE), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande (Unijuí), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Amazonas (UFAM/Manaus), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

(UFRRJ), Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSULDESTEMG), Universidade Federal do Alagoas (UFAL), Universidade Federal Rural do Pernambuco (UFRPE), Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Ceará (IFCE) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM/Parintins), com a cooperação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – campus de Presidente Prudente, Bauru e Rio Claro.

É importante destacar que, do total acima, 7 instituições foram credenciadas em 2022. São elas, Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Instituto federal de Educação Ciências e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Posteriormente, em 2023, mais 6 instituições foram credenciadas, que são UESPI – Universidade Estadual do Piauí, UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros, IFSUDESTEMG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, UFAL – Universidade Federal de Alagoas, UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco, IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Em 2024, mais 1 instituição foi credenciada, por meio do edital de Adesão, sendo ela, Universidade Federal do Amazonas, campus de Parintins (ICSEZ/UFAM), contando agora um programa com 24 instituições e 27 núcleos.

Foram analisadas as produções científicas dos 27 núcleos, por meio de visita individual a cada um dos repositórios disponibilizados no site do ProEF. Dos 27 núcleos, 8 deles não disponibilizaram pesquisas devido ao credenciamento mais recente.

A varredura foi realizada em maio de 2025 e resultou em uma quantidade de 482 dissertações depositadas por 19 núcleos. Dos 19 núcleos, 15 deles apresentaram estudos que se dedicaram a discutir sobre gênero. Desse total, 33 estudos apresentam gênero como temática, sendo citada em seu título, resumo ou palavras-chaves. Logo abaixo, encontra-se um quadro no qual constam as instituições das dissertações encontradas, a quantidade de pesquisas com a temática de gênero e o ano de publicação. Este levantamento inicial levou em consideração a reflexão feita sobre gênero para mapear como estes estudos abordam e utilizam discursos relacionados às masculinidades. As pesquisas que não tiveram o operador “gênero” em seu título, resumo ou palavras-chaves, foram excluídas por não especificarem relação com o tema analisado.

Quadro 1 - Produções sobre gênero no ProEF

<b>Núcleo - ProEF</b>	<b>Quantidade de pesquisas</b>	<b>Ano</b>
UNESP - FCT	1	2024
UNESP - IBRC	2	2020
UFMT	3	2020/2023
UPE	2	2020/2024
UNIJUÍ	2	2020
UFMG	2	2020/2025
UFSCAR	7	2020/2023/2025
UEM	1	2020
UFRN	2	2020/2023
UnB	1	2024
UFES	4	2020/2023
UFMG	2	2020/2023
UESB	2	2024
UFRRJ	1	2024
IFCE	1	2024
<b>Total de núcleos = 15</b>	<b>Total de trabalhos = 33</b>	

Fonte: Elaborado pelo autor

O quadro abaixo descreve as dissertações encontradas, autoria, ano de publicação e título, bem como um quadro-resumo de cada dissertação, com a metodologia utilizada, coleta e análise de dados empregados, conteúdo, nível de ensino, participantes e produto educacional.

Quadro 2 - Dissertações e quadro-resumo.

<b>Dissertação 01.</b>						
<b>Título:</b> Caminhos entre a dança e as relações de gênero: por uma proposta inclusiva na Educação Física escolar.						
<b>Autora:</b> Erika de Souza Zanata (2020).						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto

Qualitativa	Diário de campo	Técnica de análise de conteúdo e os estudos de BAKHTIN	Dança	Ensino Fundamental Anos iniciais	Alunos(as) do 3º ano de uma escola municipal da cidade de Araraquara, SP.	Unidade didática Dança e relações de Gênero
<b>Dissertação 02</b>						
<b>Título:</b> As questões de gênero nas aulas de Educação Física escolar: uma questão (a ser) abordada?						
<b>Autora:</b> Jaqueline Cristina Freire Siqueira (2020).						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto
Caráter qualitativo e exploratório	Entrevista semiestruturada	Método dialético	Sem definição	Não se aplica	Professores de Educação Física da rede municipal de Mogi Guaçu, SP.	Caderno Pedagógico
<b>Dissertação 03.</b>						
<b>Título:</b> Corfebol: uma proposta de prática pedagógica para promover a equidade de gênero nas aulas de Educação Física.						
<b>Autora:</b> Natalha Mussi Jorge Da Cunha Correa (2024).						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto
Natureza qualitativa do tipo pesquisa participante.	Questionário de entrada Caderno de campo Questionário de saída	Análise de conteúdo categorial subsidiada em Bardin	Esporte: Corfebol	Fundamental anos finais	Alunos(as) do 9º ano de uma escola estadual de Teodoro Sampaio, SP.	Sequência didática.
<b>Dissertação 04.</b>						
<b>Título:</b> “Ontem eles jogaram, hoje é a gente professora”: os lugares das meninas na Educação Física e na escola.						
<b>Autora:</b> Noelle Thais de Matos (2020).						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto
Abordagem qualitativa, do tipo etnográfica no cotidiano escolar.	Observação participante Entrevista semiestruturada com grupo focal	o processo de análise dos dados dos materiais de pesquisa	Esporte de invasão	Fundamental anos finais	Alunos(as) de 4 turmas do 8º ano de uma escola estadual de Várzea Grande, MT.	Plano bimestral.
<b>Dissertação 05</b>						
<b>Título:</b> As relações de gênero na Educação Física escolar: o corfebol e a participação de meninos e meninas durante as aulas.						
<b>Autora:</b> Ládía Rossini Parreira Rédua (2023).						

Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto
Abordagem qualitativa.	Questionário individual e roteiros de observação	Não definido	Esporte: Corfebol	Fundamental anos finais	Alunos(as) do 6º ano de uma escola estadual de Rondonópolis, MT.	Sequência didática.
<b>Dissertação 06</b> <b>Título:</b> Educação e Gênero: uma análise sobre a desconstrução de estereótipos no ensino de Educação Física no Ensino Fundamental <b>Autora:</b> Marlucci Micheli De Sousa (2023).						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto
Abordagem qualitativa.	Roteiros de observação registro de filmagens, imagens e áudios roda de conversa	Triangulação de dados	Jogos e Brincadeiras	Fundamental anos iniciais	Alunos(as) do 4º ano de uma escola estadual de Cuiabá, MT.	Sequência didática.
<b>Dissertação 07</b> <b>Título:</b> O ensino da capoeira nas aulas de Educação Física: possibilidades para o empoderamento das mulheres. <b>Autora:</b> Pollyana Cláudia Machado de Freitas (2024).						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto
Abordagem qualitativa.	Diário de campo Registro de fotos e vídeos	Análise Descritiva Qualitativa	Capoeira	Fundamental anos finais	Alunos(as) do 7º ano de uma escola municipal de João Pessoa, PB.	Unidade didática.
<b>Dissertação 08</b> <b>Título:</b> Intervenções pedagógicas na temática de gênero: uma análise das aprendizagens nas aulas de Educação Física. <b>Autora:</b> Leylane Pereira De Andrade (2024).						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto
Abordagem qualitativa.	Diário de campo	Análise categorial de Bardin	Diversos Jogos, Danças e Lutas	Fundamental anos finais	Alunos(as) do 8º ano de uma escola municipal de Moreno, PE.	Sequência pedagógica.

<b>Dissertação 09.</b> <b>Título:</b> Corpos, gêneros e diferenças: A Literatura Brasileira enquanto recurso didático-pedagógico nas aulas de Educação Física Infantil. <b>Autora:</b> Viviane da Silva Dias Ceratti (2020).						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto
Abordagem qualitativa.	Ficha de mapeamento sistemático de literaturas e diários de bordo	Perspectiva qualitativa	Conhecimento sobre o corpo	Educação Infantil	Alunos(as) da pré escola II. de uma escola municipal de Ijuí, RS.	Unidade didático-pedagógica.
<b>Dissertação 10.</b> <b>Título:</b> Sexualidades, gênero e a Educação Física escolar: Do silenciamento ao lugar de fala em uma produção audiovisual. <b>Autora:</b> Paula Mayara Zuanazzi (2020).						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto
Natureza qualitativa, do tipo descritivo-exploratório	Entrevista semiestruturada	Análise de dados de Bardin	Não definido	Não se aplica	Ex-alunos LGBTQ+.	Documentário.
<b>Dissertação 11.</b> <b>Título:</b> Gênero, jogos e brincadeiras e educação física: uma análise da produção acadêmica no âmbito educacional <b>Autora:</b> Patrícia Viviane Carvalho dos Santos (2020).						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto
Abordagem qualitativa revisão sistemática	Levantamento bibliográfico	Análise de dados de Bardin	Jogos e brincadeiras	Não se aplica	Não se aplica.	Revisão de literatura com a temática.
<b>Dissertação 12.</b> <b>Título:</b> Dominação masculina na Educação Física Escolar. <b>Autora:</b> Patrícia Barbosa de Oliveira (2025).						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto
Revisão de literatura	Banco de Teses da Capes; dissertações de Mestrado do ProEF	Não especificado	Não definido	Não se aplica	Não se aplica	Vídeo reflexivo

<p><b>Dissertação 13.</b>  <b>Título:</b> A participação das meninas nas aulas de Educação Física: dilemas de um professor no ensino do futsal.  <b>Autora:</b> Antonio Jorge Martins Malvar (2020).</p>						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto
Pesquisa qualitativa, do tipo estudo etnográfico	Diários de aula e rodas de conversa	Análise de conteúdo (GOMES, 2015) com abordagem indutiva-constitutiva	Futsal, com aplicação dos modelos de ensino dos esportes Teaching Games for Understanding (TGfU) e Sport Education,	Ensino Fundamental anos finais	Meninos e meninas do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Feira de Santana, BA	Livreto digital com uma Unidade didática
<p><b>Dissertação 14.</b>  <b>Título:</b> Ensaio de uma metodologia da experiência crítico-afetiva nas aulas de Educação Física: impactos sobre as relações de gênero e o empoderamento das meninas.  <b>Autora:</b> Ana Cristina Gabriel Pereira (2020).</p>						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto
Abordagem qualitativa, pesquisa-ação	Diários de Aula, Narrativas Individuais e em pequenos grupos e Observação das gravações em vídeo dos JEI	análise por meio de categorias (MINAYO; DESLANDE S; GOMES, 2000).	Jogos Esportivos de Invasão (JEI) orientada pelo modelo de Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva (MECA)	Ensino Fundamental anos finais	estudantes de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental escola pública municipal de Ribeirão Preto - SP	Animação no estilo "Draw my life"
<p><b>Dissertação 15.</b>  <b>Título:</b> Entre Situações-Limite e Inéditos Viáveis: problematizando as desigualdades de gênero nas aulas de Educação Física.  <b>Autora:</b> Leandro De Carvalho da Silva (2023).</p>						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto
Abordagem qualitativa, pesquisa-ação	Diários de aula, observação participante, narrativas dos (as) alunos (as) que surgiram nas rodas de conversas.	método de Categorias de Codificação Bogdan e Biklen	Esportes e Dança	Ensino Fundamental anos iniciais	Alunos (as) do 5º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Suzano, SP.	E-book com a unidade didática e um vídeo

<p><b>Dissertação 16.</b>  <b>Título:</b> Práticas Dialógicas na Educação Física Escolar: Problematizando a Desigualdade de Gênero nos Esportes de Invasão.  <b>Autora:</b> Cristiano Lima Floriano (2025).</p>						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto
Abordagem qualitativa, pesquisa-ação	Diários de aula, rodas de conversas.	Método de Codificação temática de Bogdan e Biklen	Esportes de Invasão	Ensino Fundamental anos finais	Estudantes de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental escola pública municipal de Ribeirão Preto - SP.	Vídeo de animação, intitulado “Uma história de igualdade no esporte”, com a trajetória da unidade didática,
<p><b>Dissertação 17.</b>  <b>Título:</b> Meninos brincam de bola e meninas brincam de bola também: problematizando a dominação masculina no futebol nas aulas de Educação Física.  <b>Autora:</b> Marina Arriaga Perassolli (2025).</p>						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto
Pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação,	Notas de campo e questionários	Método de codificação de categorias de Bogdan e Biklen	Futebol	Ensino Fundamental anos iniciais	Estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual Guarulhos, SP	Unidade didática
<p><b>Dissertação 18.</b>  <b>Título:</b> A educação física escolar e sua representação para a comunidade LGBTQIAPN+: experiências, desafios e expectativas de egressos do ensino médio.  <b>Autora:</b> Fagner Roberto Caetano (2025).</p>						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto
Pesquisa aplicada, abordagem qualitativa, método descritivo	Entrevista semiestruturada	Análise do Fenômeno Situado	Sem definição	Não se aplica	Alunos(as) egressos(as) do ensino médio, de uma escola municipal de Matão, SP.	E-book Pequeno Manual de Inclusão e Discussão de Gênero na Educação Física Escolar

<p><b>Dissertação 19.</b>  <b>Título:</b> Educação Física que não escolhe, acolhe: pedagogia engajada para a diversidade.  <b>Autora:</b> Paola Amorim Branquinho (2025).</p>						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto
Pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação	Diário de aula, tendo como fontes a observação Participante e gravações de áudios	Análise de categorias de codificação Bogdan e Biklen	Diversos	Ensino Fundamental anos finais	Uma turma de alunos/as do 8º ano de uma escola pública municipal de Santos, SP.	E-book sobre a unidade didática
<p><b>Dissertação 20.</b>  <b>Título:</b> O lugar e o não-lugar das meninas nas aulas de Educação Física: relações de gênero e obstáculos culturais.  <b>Autora:</b> Gilvan Moreira da Silva (2020).</p>						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto
Caráter descritivo	Entrevista estruturada e questionário de múltipla escolha socioeconômico e étnico-cultural.	Análise é feita por meio de categorias mas não especificado o método ou autores	Não definido	Ensino Médio	Alunas e alunos da 3ª série do ensino médio do Colégio Estadual de Brumado, BA.	Não especificado além da pesquisa
<p><b>Dissertação 21.</b>  <b>Título:</b> Fazendo história e vencendo preconceitos: uma experiência na escola pública com o futsal para meninas.  <b>Autora:</b> Marcos Leiva da Silva Nery (2020).</p>						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto
Pesquisa participante abordagem qualitativa	Observação participante, da narrativa docente e da entrevista temática	Análise de conteúdo do tipo temática	Futebol	Ensino Fundamental anos finais	8 alunas de um projeto de futebol na escola	Não especificado
<p><b>Dissertação 22.</b>  <b>Título:</b> Futebol callejero na escola: uma nova perspectiva para a inclusão de meninas.  <b>Autora:</b> Bruna Patrícia Ramos de Souza (2023).</p>						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto

Pesquisa participante abordagem qualitativa	Diários de campo e gravações das aulas	Análise de conteúdos Minayo	Futebol Callejero	Ensino Fundamental anos finais	Alunas e alunos do 9º de uma escola municipal de Tibau do Sul, RN.	Documentário
<p><b>Dissertação 23.</b>  <b>Título:</b> Gênero na Educação Física Escolar a partir das Representações Sociais de Estudantes do Ensino Fundamental.  <b>Autora:</b> João Paulo Marques de Freitas (2024).</p>						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto
Pesquisa Pedagógica (PP), qualitativa, de natureza aplicada, com procedimento de estudo de campo	Questionários de associação livre	Análise de dados demográficos	Não especificado Didática da Pedagogia Histórico-Crítica	Ensino Fundamental anos finais	Alunas e alunos do 6º e 7º ano de uma escola de Riacho Fundo 01, DF.	Unidade Didática
<p><b>Dissertação 24.</b>  <b>Título:</b> Diversidade de gênero, etnia e raça na escola: uma possibilidade pedagógica para a Educação Física.  <b>Autora:</b> Amanda Alcure Castro (2023).</p>						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto
Abordagem qualitativa Pesquisa-intervenção	Observação das aulas e registros escritos, fotográficos e vídeos, questionário	Não especificada	Diversos	Ensino Fundamental anos finais	Alunas e alunos do 8º ano de uma escola de Iúna, ES.	Unidade Didática
<p><b>Dissertação 25.</b>  <b>Título:</b> Repensando o ensino do esporte por meio do modelo de educação esportiva: aprendizagem colaborativa, autonomia e participação das meninas.  <b>Autora:</b> Bianca Capobiango (2023).</p>						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto
Caráter qualitativo, sistematização da experiência	Diário de campo, registro de reunião de avaliação, artefatos produzidos, entrevistas.	Sistematização da experiência	Vôlei, Modelo de Educação Esportiva	Ensino Fundamental anos finais	Uma turma de 8º ano de uma escola municipal de Vila Velha, ES.	Unidade didática MEE

<b>Dissertação 26.</b> <b>Título:</b> A desnaturalização dos marcadores de gênero das práticas corporais em aulas de Educação Física Escolar. <b>Autora:</b> Ednara Araújo Nepomuceno (2023).						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto
Caráter qualitativo, pesquisa-ação	Questionários,	Não especificado	Diversos Planejamento o participativo	Ensino Fundamental anos finais	Estudantes das turmas do 9ºA/B de uma escola municipal de Serra, ES.	Sequência didática
<b>Dissertação 27.</b> <b>Título:</b> Estratégias didático-metodológicas para a adesão das jovens meninas aos esportes coletivos no ensino médio. <b>Autora:</b> Iris Batista Da Luz Rosa (2020).						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto
Caráter descritivo	Entrevista estruturada	Não especificado	Não especificado	Não se aplica	Professores do EM	Caderno pedagógico
<b>Dissertação 28.</b> <b>Título:</b> O fenômeno arquibancada: análise do afastamento das meninas nas aulas de Educação Física do Ensino Médio em uma escola na rede estadual de Minas Gerais. <b>Autora:</b> Carolina Mezzetti de Freitas Rochael (2020).						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto
Qualitativa, de caráter descritivo	Diário de bordo, entrevistas semiestruturadas, grupos focais.	Fenomenologia	Sem definição	Ensino Médio	Alunas da 3ª e 2ª série do ensino médio de uma escola estadual de Belo Horizonte MG.	Exposição “VOZES DA ARQUIBANCADA”
<b>Dissertação 29.</b> <b>Título:</b> A produção do conhecimento na Revista Brasileira de Ciências do Esporte sobre equidade de gênero nas aulas de Educação Física da escola. <b>Autora:</b> Vanessa Bonfim Castro (2023).						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto
Revisão de literatura	Não especificado	Não especificado	Não definido	Não se aplica	Não se aplica	Unidade didática

<b>Dissertação 30.</b> <b>Título:</b> Percepções e debates sobre gêneros e sexualidades com professores e professoras de Educação Física de Xique-Xique/Ba na construção de atitudes anti-lgbtfóbicas. <b>Autor:</b> Augusto Corrêa De Lima (2024).						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto
Exploratória de natureza qualitativa	Grupo focal	Metodologia de Análise de Conteúdos (MAC), de Laurence Bardin	Não definido	Não se aplica	Professores.	Podcast educacional
<b>Dissertação 31.</b> <b>Título:</b> Gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física: Formação e percepção docente. <b>Autora:</b> Maria Carolina Lopes Esteves (2024).						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto
Abordagem qualitativa, com características descritivas	Questionário semiestruturado.	análise de conteúdos de Bardin.	Não definido	Não se aplica	Professores(as)	Caderno de orientações
<b>Dissertação 32.</b> <b>Título:</b> Dança na Educação Física escolar: uma proposta pedagógica de intervenção. <b>Autora:</b> Marina Boechat da Cunha (2024).						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto
Natureza descritiva, com abordagem qualitativa e quantitativa,	Questionário	análise de conteúdo de Bardin	Dança	Ensino Fundamental anos finais	Estudantes de uma turma do 6º ano de uma escola municipal de RJ.	Intervenção sociopedagógica
<b>Dissertação 33.</b> <b>Título:</b> Imbricações autobiográficas com a dança, o gênero e a sexualidade na educação física escolar. <b>Autora:</b> Eliaquim de Sousa Lima (2024).						
Metodologia	Coleta de dados	Análise de dados	Conteúdo	Nível de ensino	Participantes	Produto
Abordagem qualitativa	Círculos Reflexivos Biográficos	Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016).	Dança	Não se aplica	Professores	Cartografia pedagógica para o ensino da dança na escola.

Fonte: Elaborado pelo autor

Considerando os níveis de ensino em que os estudos foram desenvolvidos, foi elaborado o quadro a seguir.

Quadro 3 - Níveis de ensino das dissertações sobre gênero no ProEF

<b>Nível de ensino</b>	<b>Quantidade</b>
Educação Infantil	1
Ensino Fundamental Anos iniciais	4
Ensino Fundamental Anos finais	16
Ensino Médio	2
<b>Total</b>	<b>23</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Das 33 dissertações 16 foram realizadas em turmas de nível fundamental anos finais. 4 estudos foram realizados em turmas de nível dos anos iniciais. Apenas 2 pesquisas tiveram o nível do Ensino Médio como campo de atuação. Somente 1 foi feita na Educação Infantil. As outras pesquisas tiveram como sujeitos: professores e professoras (5), ex-alunos e ex-alunas (2), e 3 revisões de literatura, não se encaixando assim em nenhuma das categorias analisadas neste quadro.

Outro dado que gostaria de evidenciar, diz respeito aos conteúdos da Educação Física que foram trabalhados nas dissertações relacionados às questões de gênero.

Quadro 4 - Temas da EF das dissertações sobre gênero no ProEF

<b>Temas</b>	<b>Quantidade</b>
Conhecimento sobre o corpo	1
Dança	3
Esportes	10
Jogos e Brincadeiras	2
Lutas	1
Diversos	5
Sem definição	11
<b>Total</b>	<b>33</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

O conteúdo mais utilizado como tema das pesquisas foi o esporte, com 10, sendo desde esportes mais conhecidos, como o futebol, o futsal e o vôlei, como também esportes menos populares, como o corfebol<sup>1</sup>. O conteúdo dança foi utilizado como conteúdo em 3 pesquisas, seguido pelos conteúdos de jogos e brincadeiras (2) e lutas (1). Outras pesquisas, 5 delas, utilizaram mais de um conteúdo específico para relacionar a temática de gênero com a Educação Física. O restante das pesquisas, 11 desta categoria, não abordaram um conteúdo específico da disciplina, mas se utilizaram do espaço das aulas para investigar as relações entre gênero.

Com relação à metodologia utilizada nos estudos, observa-se o quadro abaixo.

Quadro 5 - Metodologias das dissertações sobre gênero no ProEF

<b>Tipos de pesquisas</b>	<b>Quantidade</b>
Pesquisa intervenção	20
Pesquisa descritiva	10
Revisão de literatura	3
<b>Total</b>	<b>33</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Muitas pesquisas, 20 delas, se amparam na pesquisa-ação, pesquisa participante, pesquisa de intervenção, com abordagem qualitativa, como metodologia utilizada. Nelas eram apresentadas propostas de intervenção, sobre a prática de algum conteúdo para os/as estudantes, em diversos níveis de ensino. Além disso, também se propuseram a sistematizar material de formação de professores sobre a inserção destes conteúdos como ferramenta problematizadora das questões de gênero. Outros 10 estudos foram conduzidos numa perspectiva descritiva, de natureza qualitativa. Nestes estudos, eram observadas as aulas e as percepções dos estudantes, no qual o pesquisador, por meio de questionários ou entrevistas semiestruturadas, descrevia a realidade constatada. Em menor quantidade, 3 delas, tiveram como metodologia a revisão de literatura.

O quadro a seguir apresenta os participantes que foram os/as sujeitos/as das pesquisas realizadas com a temática de gênero.

<sup>1</sup> O corfebol é um esporte jogado com as mãos, em uma quadra de 40 por 20 metros de largura, o objetivo principal dessa modalidade é lançar a bola dentro de uma cesta adversária para marcar pontos, para isso, a quadra é composta por dois postes de corfebol com altura de 3,5 metros com duas cestas, bem parecidos com a modalidade de basquete, porém nesta modalidade, os atletas não podem contar com o auxílio da tabela (Correa, 2024, p. 32).

Quadro 6 - Participantes das dissertações sobre gênero no ProEF

<b>Tipos de pesquisas</b>	<b>Quantidade</b>
Alunos e alunas	23
Professores e professoras	5
Ex-alunos e ex-alunas	2
Não se aplica	3
<b>Total</b>	<b>33</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

A maioria das dissertações, 23 delas, tiveram como participantes estudantes de diversos níveis de ensino da Educação Básica. Vale salientar que muitas pesquisas tiveram como foco a análise da pouca participação das meninas nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, ao se investigar processos de exclusão, pode ter acontecido de também se excluir outros grupos que, muitas vezes, são invisibilizados. 5 estudos se dedicaram a explorar como professores/as entendem, se comportam, intervêm e tratam as relações de gênero em suas aulas. Duas pesquisas sondaram as experiências de ex-alunos e ex-alunas rememorando suas vivências na disciplina de Educação Física. As pesquisas de revisão de literatura (3) não se enquadram nos quesitos analisados nesse quadro.

Levando em consideração tal panorama das produções elaboradas no ProEF, fica evidente uma lacuna promissora no que diz respeito às pesquisas voltadas para o nível do ensino médio, sobretudo, quando o foco são as masculinidades nas aulas de Educação Física. As poucas investigações já desenvolvidas nesse nível de ensino utilizam abordagens descritivas. Nesse sentido, propor uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-intervenção torna-se relevante, pois vai além da descrição das situações observadas e constatadas, possibilitando a discussão e reflexão dessa temática e prováveis transformações junto aos/às estudantes. A pesquisa-intervenção abre espaço para problematizar a masculinidade hegemônica, questionando os padrões de comportamento e corpo que ela impõe, e para dar visibilidade às experiências de meninos que não se reconhecem nesse modelo, muitas vezes, marcadas por sentimentos de exclusão, inadequação ou invisibilidade. Assim, investigar essa temática no contexto do ensino médio significa não apenas preencher uma lacuna acadêmica, mas também contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e críticas, capazes de ampliar o debate sobre gênero e diversidade nas escolas.

Outro fato que reitera a relevância dessa pesquisa, é indicada por trabalhos que apontam a necessidade de ampliação de estudos sobre as masculinidades na área da Educação. Brito e Leite (2017) descrevem que estudos recentes mostram que as pesquisas sobre masculinidade ainda são menos exploradas do que outras perspectivas no campo de gênero e sexualidade na Educação, realidade que também se repete no contexto da Educação Física escolar. Santos e Brito (2023) advertem que a Educação pode se envolver nesse processo de questionar a masculinidade tóxica, principalmente nas escolas, apostando em práticas pedagógicas mais abertas ao diálogo, mais democráticas e que valorizem as diferenças entre os/as estudantes.

A partir do levantamento realizado, dos resumos feitos das dissertações e da verificação do uso do termo masculinidades, foi possível perceber alguns pontos que ajudam a compreender o cenário atual da produção acadêmica sobre esse tema. Esses achados não apenas orientam a escolha de um conteúdo adequado para esta pesquisa, mas também mostram como a Educação Física Escolar vem lidando, ou deixando de lidar, com as questões de gênero e masculinidade.

O primeiro ponto está relacionado ao tratamento dos conteúdos. Em muitos trabalhos, observa-se a tentativa de utilizar determinados conteúdos da Educação Física, como dança, jogos, capoeira, corfebol ou esportes coletivos, para discutir desigualdades de gênero (Zanata, 2020; Correa, 2024; Redua, 2023; Freitas, 2024; Malvar, 2020; Perassolli, 2025; Souza, 2023; Capobianco 2023; Cunha 2024, Lima, 2024). Apesar disso, o esporte ainda aparece como tema principal das aulas e, muitas vezes, não ocorre uma diversificação de conteúdo. Como aponta Correa (2024), quando as aulas ficam restritas a um único conteúdo esportivo, os/as estudantes perdem oportunidades de vivenciar outras experiências e acabam se afastando da disciplina. Isso indica que o problema não está apenas na escolha do conteúdo, mas principalmente na forma como ele é trabalhado. Mesmo quando surgem propostas inovadoras, como metodologias participativas ou colaborativas, ainda é comum que nas escolas as práticas tradicionais permaneçam, reforçando a competição e a exclusão de quem não se enquadra nesse padrão. A construção de uma prática pedagógica, que leva em consideração o desafio de olhar com outro prisma e perspectiva um tema já bastante explorado, como é o caso do futebol, pode se tornar um diferencial para problematizar estereótipos e tornar a escola um espaço mais democrático.

O segundo ponto diz respeito ao conceito de masculinidade. Algumas pesquisas utilizam o termo de maneira vaga, quase como sinônimo de “ser homem”, sem maior aprofundamento (Freitas, 2024; Caetano, 2025). Outras se baseiam na teoria da masculinidade

hegemônica de Connell (1995), que ajuda a entender como certos modelos de masculinidade são naturalizados e se tornam dominantes, colocando outros em posição de inferioridade (Redua, 2023; Sousa, 2023; Andrade, 2024; Zuanazzi, 2020; Oliveira, 2025; Malvar, 2020; Silva, 2023; Silva, 2020; Nery, 2020; Freitas, 2024; Castro, 2023; Nepomuceno, 2023; Rochael, 2020; Lima, 2024; Esteves, 2024). Há também estudos que trabalham com perspectivas mais recentes, inspiradas em autores como Butler, e que reconhecem a existência de várias formas de masculinidade, mais abertas e diversas (Zanata, 2020; Siqueira, 2020; Correa, 2024; Matos, 2020; Santos, 2020; Pereira, 2020; Floriano, 2025; Perassolli, 2025; Branquinho, 2025; Souza, 2023; Rosa, 2020; Castro, 2023; Lima, 2024). Porém, ainda é possível encontrar trabalhos que não mencionam o conceito, tratando apenas de “gênero” de forma geral (Ceratti, 2020; Capobiango, 2023; Cunha, 2024).

Essa diferença na forma de usar o conceito mostra o quanto as pesquisas nem sempre conseguem dar a devida profundidade ao tema. Quando o termo é usado de forma superficial, corre-se o risco de reforçar estereótipos em vez de questioná-los. Por outro lado, quando é discutido de maneira crítica, abre espaço para entender como os padrões de masculinidade impactam a vida dos/as estudantes e, principalmente, como podem gerar exclusão para aqueles/as que não se encaixam no modelo dominante.

Diante desse cenário, aparecem duas lacunas principais: a dificuldade de romper com práticas de ensino que limitam o protagonismo dos/as estudantes e a falta de um uso mais consistente do conceito de masculinidade. É justamente nesse espaço que esta pesquisa pretende atuar. A ideia é propor uma intervenção pedagógica que dialogue com o futebol de maneira mais aberta e crítica, ao mesmo tempo em que incentive os/as estudantes a refletirem sobre as masculinidades. O objetivo é criar condições para que percebam que existem diferentes formas de ser homem, questionando padrões hegemônicos e construindo relações mais inclusivas. Assim, a pesquisa busca contribuir tanto para o debate acadêmico quanto para mudanças reais na prática escolar.

### **3.2 Portal de periódicos da CAPES**

Esta etapa da pesquisa teve como ponto de partida a busca por artigos científicos já produzidos e publicados no portal de periódicos da CAPES relacionados ao tema de gênero, masculinidades e Educação Física Escolar. A partir da pesquisa preliminar com as palavras-chave descritas, obtive o seguinte resultado:

Quadro 7 - Busca na plataforma Periódicos da CAPES

Palavras-chave pesquisadas	Quantidade de trabalhos
Gênero	134.798 resultados
Gênero e masculinidades	1.654 resultados
Masculinidades e Educação Física Escolar	12 resultados
Gênero, masculinidades e Educação Física Escolar	9 resultados

Fonte: Elaborado pelo autor

Em agosto de 2025 foi feito o levantamento no referido portal por meio dos operadores de pesquisa “Gênero”, “Masculinidades” e “Educação Física Escolar”. Na primeira busca, utilizando o operador “Gênero” foram identificados 134.798 resultados. Delimitando a busca para os operadores “Gênero” AND “Masculinidades”, 1.654 resultados foram obtidos. Com os operadores “Masculinidades” AND “Educação Física Escolar”, foram encontrados 12 artigos. A última busca feita pelos descritores “Gênero” AND “Masculinidades” AND “Educação Física Escolar”, totalizou 9 resultados. De acordo com a proposta do trabalho e a partir das palavras-chave apresentadas, me apeguei aos 12 trabalhos que apresentaram simultaneamente as palavras-chaves: Masculinidades e Educação Física Escolar.

O quadro a seguir, apresenta os 12 artigos que foram identificados na pesquisa, contendo o ano de publicação e qualis da revista, o título, a autoria e o tipo de artigo.

Quadro 8 - Ano de publicação e qualis da revista, título, autoria e tipo de artigo.

	Ano de publicação / Revista/ Qualis	Título	Autoria	Tipo de artigo
1.	2017 - Universidade Estadual De Ponta Grossa   Praxis Educativa A2	Sobre masculinidades na Educação Física escolar: questões teóricas, horizontes políticos	Leandro Teófilo de Brito, Miriam Soares Leite.	Artigo Ensaio teórico
2.	2013 - School of Physical Education and Sports - USP   Revista Brasileira de Educação Física e Esporte B2	Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão	Leandro Teófilo de Brito, Mônica Santos.	Artigo estudo de caso
3.	2015 - Núcleo de Editoração da PUC Campinas   Revista de Educação PUC-Campinas	Educação física escolar, esportes e normalização: o dispositivo de gênero e a regulação de experiências	Vagner Matias do Prado, Arilda Inês Miranda Ribeiro.	Artigo investigação de doutorado

	<b>Ano de publicação / Revista/ Qualis</b>	<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Tipo de artigo</b>
	A3	corporais		
4.	2023 - Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro   e-Mosaicos B2	Diálogos com as masculinidades por meio da perspectiva intercultural e da coeducação na Educação Física Escolar	Ana Santos, Leandro Teófilo de Brito.	Artigo recorte de uma pesquisa mais ampla
5.	2024 - Fundação Universidade Federal De Sergipe   Ambivalências B3	Apontamentos sobre o preconceito com o futebol feminino no Brasil	Geovana Silva Medeiros, Isabella Caroline Belém, Meire Aparecida Lôde Nunes.	Artigo revisão bibliográfica, qualitativa
6.	2016 - Editora da Universidade de Santa Cruz do Sul   Reflexão e Ação A3	Escola, homossexualidades e homofobia: lembrando experiências na Educação Física Escolar	Vagner Matias do Prado, Arilda Inês Miranda Ribeiro.	Artigo relatos da realização de seis entrevistas semiestruturadas
7.	2023 - Universidade Federal De Minas Gerais   Educação em Revista A1	As narrativas de gênero na Educação Física Escolar: scoping review da literatura científica brasileira nas ciências da saúde.	Bruna Caroline Soares Lopes Moraes, Juliana Rocha Adelino Dias, Rogério Cruz de Oliveira.	Artigo pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa
8.	2019 - Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE)   Movimento (Porto Alegre) B2	Performatizações queer na Educação Física Escolar.	Rafael Marques García, Leandro Teófilo de Brito.	Artigo caráter descritivo e qualitativo
9.	2016 - Universidade Federal De Santa Catarina   Revista Estudos Feministas A1	Gênero e esporte: masculinidades e feminilidades na escola	Neil Franco.	Artigo resumo do livro
10.	2001 - Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (EDIPUCRS)   Estudos Ibero-Americanos A2	Cuerpo, Género y Poder em la escuela: el caso de la Educación Física Escolar Argentina (1880-1930)	Pablo Ariel Scharagrodsky.	Artigo revisão histórico-social
11.	2015 - Universidade Federal De Rondônia   Educação - Revista Multidisciplinar em Educação B1	Promoção da Igualdade de Gênero nas aulas de Educação Física Escolar no Ensino Fundamental	Douglas Rosa de Souza Silva, João Paulo de Oliveira Faria, Raquel Guimarães Lins.	Artigo pesquisa qualitativa

	<b>Ano de publicação / Revista/ Qualis</b>	<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Tipo de artigo</b>
12.	2024 - Temas em Educação Física Escolar B1	As relações de gênero e o trabalho pedagógico do professor e da professora de Educação Física escolar: temas persistentes e emergentes.	William Aparecido da Silva, Verônica Werle.	Artigo entrevistas semiestruturadas

Fonte: Elaborado pelo autor

Como critério de inclusão foi considerado o idioma (língua portuguesa) e o período de publicação nos últimos 15 anos (2011 - 2025). Essa escolha foi feita para garantir a compreensão assertiva dos textos, evitando possíveis erros de interpretação causados por traduções indevidas, como também o intervalo temporal que permite incluir pesquisas recentes, que refletem o cenário e os debates mais atuais. Como critério de exclusão foi estabelecido o idioma que não fosse de língua portuguesa e estar fora do recorte temporal de 15 anos. Um deles, o artigo 10, foi excluído por não atender aos critérios de inclusão, idioma e período de publicação.

Após a seleção dos 11 artigos e da leitura na íntegra de cada um, a análise dos textos permitiu a produção de uma síntese com três pontos congruentes. O primeiro trata das masculinidades e processos de inclusão/exclusão nas aulas de Educação Física. O segundo reflete sobre o esporte, normalização dos corpos e masculinidade hegemônica. Por fim, são apresentadas perspectivas das práticas pedagógicas, formação docente e possibilidades de transformação.

Os artigos científicos encontrados mostram que a Educação Física Escolar se apresenta como um espaço privilegiado para a construção, a legitimação, a hierarquização e a problematização das masculinidades. Brito e Santos (2013, p. 235) destacam que, apesar do crescimento dos estudos de gênero, “ainda são poucas as investigações que abordam especificamente a construção de masculinidades por meio da Educação Física escolar”, o que revela a necessidade de aprofundamento teórico e pesquisas no contexto escolar sobre o tema.

Os autores demonstram que os processos de inclusão e exclusão nas aulas de Educação Física estão fortemente associados ao desempenho corporal e esportivo. Em turmas masculinas, meninos com menor competência física são frequentemente deixados de lado, enquanto aqueles com maior habilidade, especialmente no futebol, ocupam posições de destaque e reconhecimento (Brito; Santos). Esse cenário reforça a ideia de que a inclusão não se limita ao acesso às atividades, mas depende das formas como as diferenças são socialmente valorizadas ou desqualificadas no cotidiano escolar.

Essa lógica excludente é aprofundada nos estudos de Prado e Ribeiro (2016), que analisam relatos de jovens homossexuais sobre suas experiências nas aulas de Educação Física. Os autores afirmam que “as práticas corporais acionam o processo de fabricação dos sujeitos a partir da dicotomização de gênero e sexualidade” (Prado; Ribeiro, 2016, p. 99), produzindo hierarquias nas quais corpos lidos como femininos ou dissidentes são considerados inferiores. Os depoimentos revelam que piadas, constrangimentos e exclusões fazem parte do cotidiano desses/as estudantes, muitas vezes sem qualquer intervenção pedagógica.

Resultados semelhantes são apresentados por Garcia e Brito (2019), ao analisarem episódios de violência simbólica contra um menino que não se enquadrava nos padrões normativos de masculinidade. Segundo os autores, “qualquer desvio, como dançar músicas femininas ou brincar com meninas, é rapidamente punido por meio de ofensas e exclusão” (Garcia; Brito, 2019, p. 1328). A omissão docente, nesse contexto, contribui para a naturalização dessas violências e para a manutenção das desigualdades de gênero e sexualidade na escola.

Ao problematizar esses processos, Brito e Leite (2017) defendem a necessidade de desconstruir modelos fixos de masculinidade, compreendendo-os como práticas instáveis e atravessadas por relações de poder. Para os autores, “focalizar a discussão da masculinidade não precisa implicar em secundarização da atenção às opressões da mulher e do sexismo” (Brito; Leite, 2017, p. 486), mas sim fortalecer o combate às discriminações que atravessam o cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a Educação Física Escolar pode se tornar um espaço de resistência e de construção de relações mais democráticas.

O segundo ponto, que trata do esporte, da normalização dos corpos e da masculinidade hegemônica, indica que o esporte ocupa lugar central nas reproduções dos aspectos relacionados à masculinidade hegemônica na Educação Física Escolar, funcionando como dispositivo de normalização dos corpos e das condutas. Silva, Faria e Lins (2015, p. 94) afirmam que a Educação Física historicamente “acentua e explicita a segmentação entre meninos e meninas”, especialmente quando o esporte se torna o conteúdo dominante das aulas.

Essa segmentação se expressa de forma perceptível no futebol, prática culturalmente associada ao masculino. Medeiros, Belém e Lóde-Nunes (2024) lembram que o futebol feminino foi legalmente proibido no Brasil entre 1941 e 1979, por ser considerado inadequado ao corpo e ao papel social das mulheres, herança que ainda repercute nas escolas.

As autoras afirmam que “as desigualdades continuam no ambiente escolar, onde o futebol ainda é fortemente associado aos meninos” (Medeiros; Belém; Lôde-Nunes, 2024, p. 276).

A normalização dos corpos também afeta os próprios meninos. Prado e Ribeiro (2015, p. 209) destacam que o modelo de masculinidade valorizado no esporte se apoia em atributos como força, virilidade, resistência à dor e desempenho, configurando o que os autores chamam de “ritual de masculinização necessário e que afasta os meninos do fantasma da feminilidade”. Nesse contexto, meninos que não correspondem a esse ideal são marcados como inadequados e frequentemente excluídos das práticas.

Franco (2016), ao analisar a obra de Altmann (2015), reforça que a habilidade esportiva se torna critério decisivo de inclusão ou exclusão nas aulas, mas que a masculinidade permanece como valor central, sendo ameaçada quando meninas demonstram maior competência corporal que os meninos. Assim, o esporte escolar não apenas reproduz desigualdades de gênero, como também regula as formas legítimas de ser menino e menina na escola.

Finalizando essa seção, o terceiro ponto aborda as práticas pedagógicas, formação docente e possibilidades de transformação. Apesar das permanências observadas, os estudos analisados indicam que a Educação Física Escolar também pode se constituir como espaço de transformação das normas de gênero. Santos e Brito (2023, p. 4) defendem que a escola pode se engajar na “desestabilização da masculinidade tóxica, sobretudo por meio de propostas pedagógicas democráticas, dialógicas e que reconheçam as diferenças”.

Ao analisarem aulas organizadas a partir da educação intercultural e da coeducação, os autores mostram que essas abordagens ampliam as possibilidades de participação e favorecem o questionamento de modelos rígidos de masculinidade. Contudo, também evidenciam que “os meninos ainda dominam os espaços da aula, muitas vezes impedindo a participação das meninas” (Santos; Brito, 2023, p. 8), o que revela o caráter processual e contraditório das transformações.

O estudo realizado por Moraes, Dias e Oliveira (2023) reforça que a maioria das pesquisas compreende o gênero como construção social e histórica, mas aponta que as práticas pedagógicas ainda tendem a reproduzir desigualdades. Os autores criticam o fato de a Base Nacional Comum Curricular não abordar de forma notória temas como gênero e sexualidade, o que pode limitar o embasamento, por meio dos documentos oficiais, do trabalho docente (Moraes; Dias; Oliveira, 2023).

O papel do professor é apontado como elemento central para a mudança desse cenário. Silva e Werle (2024, p. 12) afirmam que “em função de um sentimento de

insuficiência em suas formações iniciais, as formações continuadas foram identificadas como essenciais”, principalmente devido às necessidades de uma educação que seja acessível a todos e todas. Para os autores, refletir sobre gênero na Educação Física é um trabalho complexo, marcado pela coexistência de permanências e emergências, mas fundamental para a construção de práticas mais justas (Silva; Werle, 2024).

De modo geral, os estudos revisados concordam ao considerar que a Educação Física Escolar ainda é um espaço no qual a masculinidade hegemônica se manifesta, regulando corpos, comportamentos e relações. Entretanto, também enunciam possibilidades concretas de ruptura, especialmente quando as práticas pedagógicas se orientam pela valorização da diversidade, pela problematização das normas de gênero e pela formação crítica dos/as docentes.

Assim, discutir sobre as masculinidades na Educação Física Escolar não significa tirar o foco das desigualdades de gênero, mas aprofundar a compreensão sobre os mecanismos que produzem exclusões e hierarquizações no cotidiano escolar. A problematização das masculinidades se apresenta, portanto, como estratégia pedagógica e política para a construção de uma escola mais justa, democrática e sensível às diferenças.

## **4 O FUTEBOL COMO CONTEÚDO PEDAGÓGICO PARA A PROBLEMATIZAÇÃO DAS MASCULINIDADES**

Altmann (2015) afirma que o futebol é uma das modalidades mais apreciadas pelos/as brasileiros/as e ocupa um lugar de destaque nas diversas mídias, conversas informais, nos canais de televisão em horários de grande audiência e, também, nas aulas de Educação Física. Sua presença é perpassada por aspectos históricos, culturais e midiáticos que o consolidam como uma prática social de grande visibilidade e reconhecimento entre os/as estudantes (Altmann, 2015). Para Perassolli (2024, p. 13), “não há como negar que o futebol é o esporte mais praticado no Brasil nos mais diferentes espaços como ruas, parques, quadras e campos comunitários além das escolas”.

Entretanto, essa centralidade não se traduz, necessariamente, em experiências pedagógicas inclusivas e formativas. Ao contrário, quando abordado de maneira acrítica, o futebol tende a reproduzir desigualdades sociais, especialmente aquelas relacionadas ao gênero e às masculinidades. Sendo esse esporte um patrimônio cultural carregado de múltiplos significados, o futebol deve estar presente no contexto escolar e as formas como ele tem sido desenvolvido nesse espaço devem ser problematizadas e refletidas nos processos educativos que o acompanham (Perassolli, 2024).

Historicamente, o ensino do futebol na escola esteve associado a uma lógica esportivista, pautada no rendimento, na competição e na valorização dos mais habilidosos. Bracht (2007) alerta que essa perspectiva desloca o foco da Educação Física enquanto componente curricular comprometido com a formação integral, aproximando-a de um modelo seletivo e excludente. Nesse cenário, o futebol passa a funcionar como um mecanismo de distinção entre corpos considerados aptos e inaptos, reforçando hierarquias já presentes no meio social.

Algumas pesquisas indicam que essa lógica afeta diretamente a participação dos/as estudantes (Malvar, 2020; Nery, 2020; Perassolli, 2024). Souza (2024, p. 22) afirma que “a extrema competitividade com que o esporte é trabalhado na escola, perpetuando a seletividade e a ideia de que os melhores devem se sobressair, acaba por afastar aqueles e aquelas que não se sentem capazes ou habilidosos para a prática”. Tal constatação revela que o futebol, longe de ser apenas um conteúdo neutro, atua como espaço de produção e reprodução de desigualdades.

Para compreender as dinâmicas que atravessam o futebol na escola, torna-se necessário dialogar com os estudos de gênero e masculinidades. No futebol escolar, a

masculinidade hegemônica, conceito já apresentado nos capítulos anteriores, pode se manifestar por meio da valorização da força, da agressividade, da competitividade exacerbada e da negação das emoções, atributos frequentemente associados ao ideal de “ser homem”.

Altmann (1998), ao investigar as relações de gênero na ocupação dos espaços escolares, identificou que os meninos tendem a dominar a quadra e os jogos com bola, enquanto as meninas permanecem em posições periféricas ou são deslocadas para outras atividades. A autora afirma que “elas conquistavam espaço na quadra ou no pátio recorrendo a outras atividades e não jogando futebol, o que se explica pelo fato de o esporte – e mais especificamente o futebol – ser um espaço masculino na escola” (Altmann, 1998, p. 25). Essa dinâmica contribui para o afastamento progressivo das meninas das práticas esportivas, especialmente do futebol.

Goellner (2010) amplia essa discussão ao destacar que o esporte moderno foi historicamente construído como um território de afirmação da virilidade masculina. Para a autora, “o esporte educa corpos e subjetividades, produzindo representações sobre o que é ser homem e ser mulher” (Goellner, 2010, p. 74). Assim, o futebol escolar não apenas reflete normas de gênero, mas atua ativamente na sua reprodução.

Perassolli (2024, p. 14) diz que

com relação às questões de gênero, as aulas de Educação Física são um ambiente privilegiado para a expressão e elaboração das mais variadas experiências e saberes e, portanto, também bastante propício a situações de discriminação. A visão restrita e binária de gênero impõe que meninos devem apresentar um único tipo de masculinidade, aquela em que são vistos como fortes, dominantes e bons em esportes. Enquanto as meninas devem apresentar um único modelo de feminilidade, aquele em que são frágeis, delicadas, omissas e sem qualidades para os esportes vistos como mais agressivos e viris, como é o caso do futebol. Meninos e meninas que não se encaixem nesses padrões de masculinidade e feminilidade são marginalizados e excluídos.

As dissertações analisadas anteriormente evidenciam que a exclusão no futebol escolar não se restringe às meninas. Meninos que não correspondem ao padrão de masculinidade hegemônica, seja por apresentarem menor habilidade técnica, seja por não se identificarem com a lógica competitiva, também tendem a ser marginalizados. Souza (2024) observa que, nessas situações, o erro é frequentemente ridicularizado e utilizado como critério de desvalorização, reforçando processos de silenciamento e afastamento da prática.

Além disso, o uso recorrente de linguagens discriminatórias, como xingamentos de cunho sexista e homofóbico, aparece como estratégia de controle e afirmação identitária entre os estudantes (Devide 2021). Quando essas práticas não são problematizadas

pedagogicamente, acabam sendo naturalizadas no cotidiano escolar, contribuindo para a manutenção de desigualdades e violências simbólicas.

Souza destaca que “as relações de poder se tornam mais evidentes em esportes de contato como o futebol, nos quais normas de gênero e hierarquias masculinas são constantemente reforçadas” (Souza, 2024, p. 17). Tal constatação evidencia a necessidade de repensar o modo como esse conteúdo é trabalhado nas aulas de Educação Física.

Diante das limitações do modelo esportivista tradicional, as dissertações do ProEF apontam para a adoção de metodologias colaborativas como alternativa pedagógica. Essas metodologias partem do pressuposto de que os/as estudantes são sujeitos/as ativos/as do processo de ensino-aprendizagem, capazes de refletir criticamente sobre suas experiências e de participar da construção do conhecimento.

Souza (2024, p.4) afirma que “entender a sala de aula como objeto de pesquisa implica reconhecer os estudantes como protagonistas do processo educativo, capazes de intervir na realidade vivenciada”. Nesse sentido, a metodologia colaborativa valoriza a escuta, o diálogo e a construção coletiva de regras e práticas, rompendo com a centralidade do professor e do rendimento esportivo.

Essa perspectiva dialoga com autores da Educação Física crítica, que defendem uma prática pedagógica comprometida com a inclusão e a formação cidadã. Bracht (2007) argumenta que o esporte na escola deve ser ressignificado, priorizando o processo educativo em detrimento da lógica do alto rendimento. Para o autor,

o esporte tratado e privilegiado na escola pode ser aquele que atribui um significado menos central ao rendimento máximo e à competição, e procura permitir aos educandos vivenciar também formas de prática esportiva que privilegiem antes o rendimento possível e a cooperação (Bracht, 2007, p. 19).

Ao ser trabalhado a partir de uma metodologia colaborativa, o futebol deixa de ser apenas uma prática competitiva e passa a constituir-se como um dispositivo pedagógico para a problematização das masculinidades. A reorganização das regras, das formas de participação e dos objetivos da prática possibilita tensionar o modelo hegemônico de masculinidade e criar espaços mais democráticos de vivência corporal.

Souza ressalta que “o futebol, quando ressignificado pedagogicamente, contribui para a construção de valores como solidariedade, cooperação e respeito, favorecendo o equilíbrio da participação entre os gêneros” (Souza, 2024, p. 19). Essa ressignificação permite que estudantes historicamente excluídos passem a ocupar o espaço da quadra de maneira mais ativa e segura.

Além disso, a problematização das masculinidades no contexto do futebol escolar amplia o alcance da Educação Física, aproximando-a de uma perspectiva crítica e dialógica. Ao discutir normas de gênero, linguagem, afetividade e relações de poder, o conteúdo esportivo ultrapassa a dimensão técnica e contribui para a formação de sujeitos mais conscientes e sensíveis às desigualdades sociais. Para isso, Medeiros, Belém e Lóde-Nunes (2024, p. 268) dizem que

...nesse sentido, a atuação do professor é essencial, pois tem a possibilidade de ser a principal ferramenta de transformação social ao trabalhar com seus alunos, meninos e meninas, a conscientização de que o futebol, ou qualquer outro esporte, pode ser praticado por homens e mulheres.

A partir destes argumentos, compreende-se que o futebol, enquanto conteúdo da Educação Física Escolar, possui grande potencial para a problematização das masculinidades, desde que seja mediado por práticas pedagógicas críticas e colaborativas. Quando tratado de forma acrítica, o futebol tende a reproduzir desigualdades e exclusões; contudo, ao ser ressignificado, pode tornar-se um potente instrumento de reflexão e transformação social.

Este capítulo fundamenta a proposta de intervenção ao compreender o futebol não apenas como prática corporal, mas como espaço privilegiado de discussão sobre gênero, equidade e identidade. Ao considerar as experiências dos/as estudantes e romper com a lógica esportivista tradicional, a Educação Física Escolar reafirma seu compromisso com uma formação integral, inclusiva e que pode promover a equidade entre gêneros.

## 5 PERCURSO INVESTIGATIVO

Neste capítulo, descrevo o percurso investigativo da pesquisa, fundamentado na abordagem qualitativa. Apresento o universo e os participantes envolvidos, detalhando as características da turma e o contexto escolar. Em seguida, exponho os materiais e métodos utilizados, destacando os instrumentos de coleta de dados, tais como o diário de campo e a observação participante. Também explico os procedimentos adotados para análise, orientados pelo referencial de Bogdan e Biklen (1994), além de explicitar os aspectos éticos que nortearam a investigação e o cronograma de execução da pesquisa.

### 5.1 Universo da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada nas aulas de Educação Física de alunos e alunas de uma turma de ensino médio de uma escola pública estadual da cidade de Fortaleza – Ceará. O local de realização foi a Escola de Ensino Médio José de Alencar, escola na qual atuo como professor de Educação Física desde 2025. Trata-se de uma escola de ensino regular da Rede Estadual do Ceará, localizada no bairro Messejana, em Fortaleza.

O bairro de Messejana, localizado na zona sul de Fortaleza, é um dos mais antigos e populosos da capital cearense. Apresenta características de diversidade social e cultural, combinando áreas urbanizadas com comunidades de menor infraestrutura. Seu IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) é 0,375, enquadrando-se na categoria baixo desenvolvimento, ocupando a 45ª posição entre os bairros de Fortaleza. Essa realidade influencia diretamente o cotidiano da escola, que acolhe estudantes oriundos de diferentes contextos socioeconômicos, refletindo os contrastes e as múltiplas vivências presentes no território.

A unidade escolar compõe a rede Oficial de Ensino do Estado do Ceará, pertencente à jurisdição da Sefor 2 (Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza). Atualmente, a escola funciona nos turnos manhã, tarde e noite, com turmas de 1º, 2º, 3º anos e EJA (Educação de Jovens e Adultos), totalizando 42 turmas nos três turnos de ensino, sendo 20 pela manhã, 20 no período da tarde e 2 turmas à noite. No ano de 2025, a escola possuía o quantitativo de aproximadamente 1650 alunos e alunas matriculados/as, 84 professores/as e 22 funcionários/as.

A escola possui estrutura distribuída em um espaço de 7.000 m<sup>2</sup> divididos em: secretaria, sala da direção, sala da coordenação sala do setor administrativo/financeiro, sala de arquivo, sala dos professores, sala de atendimento ao/à estudante, laboratório de Informática,

laboratório de ciências, espaço multimeios, quadra poliesportiva coberta, 20 salas de aula, 4 banheiros distribuídos entre os espaços, cozinha, pátio, praça de convivência e estacionamento.

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

## **5.2 Participantes**

Os/As participantes desta pesquisa foram estudantes regularmente matriculados/as na Escola de Ensino Médio José de Alencar, especificamente na turma do 2º ano A do turno da manhã. A turma contava com 39 alunos/as, sendo 20 meninos e 18 meninas e um aluno/a não binário, com idades entre 16 e 18 anos.

A escolha por essa turma foi motivada por diferentes fatores. O primeiro diz respeito à minha lotação na escola, que ocorreu exclusivamente em turmas de 2º ano. Além disso, por se tratar de uma turma desse nível, considerou-se que os/as estudantes já acumulavam uma vivência significativa no ambiente escolar do Ensino Médio, o que favoreceu maior envolvimento e profundidade nas discussões propostas. Esperava-se que essa experiência intermediária proporcionasse um olhar mais crítico e reflexivo sobre os temas abordados, além de possibilitar que as reflexões desencadeadas ao longo da intervenção se estendessem até o final da trajetória escolar desses/as jovens, promovendo mudanças positivas de postura frente às questões de gênero.

Outro aspecto considerado para a escolha da turma foi o horário da aula, que ocorre imediatamente antes do horário de planejamento do professor-pesquisador. Essa organização favoreceu a realização dos registros no diário de campo logo após o término das atividades, possibilitando o registro de detalhes relevantes ainda frescos na memória, o que contribuiu para a riqueza e a fidelidade das observações.

A participação dos/as estudantes se deu de forma voluntária, respeitando os princípios éticos da pesquisa com seres humanos. A seleção foi feita com base no interesse e na disponibilidade dos/as alunos/as em participar. Todos/as os/as estudantes foram devidamente informados/as sobre os objetivos, procedimentos e implicações da pesquisa, sendo solicitado o consentimento formal por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelos/as responsáveis legais, e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), assinado pelos/as próprios/as participantes.

### 5.3 Materiais e Métodos

O estudo é de natureza qualitativa, pois busca perceber as visões e significados que os indivíduos têm sobre experiências e relacionamentos em relação à escola. Este método foi selecionado porque assuntos como corpo, gênero e masculinidade são de caráter simbólico e subjetivo e, portanto, não podem ser captados em números ou em correlações estatísticas. Segundo Minayo (2004, p. 23), a pesquisa qualitativa é adequada quando se interessa em explorar o “universo de significados, desejos, interesses, crenças e valores”.

O método qualitativo tem sido comumente empregado no contexto da Educação Física Escolar devido à sua capacidade de analisar práticas de ensino e aprendizagem em sua complexidade e contexto (Souza júnior *et al.*, 2010). De acordo com Goellner *et al.* (2010), isso permite uma inspeção mais próxima das realidades das pessoas e do ambiente escolar em termos de corpo e movimento como construção cultural e social, e não principalmente como medidas biológicas.

Na presente investigação, o foco foi na pesquisa de intervenção com inspiração participativa, que implica mais que pura observação, pois pretende interferir e modificar a realidade sob investigação. A pesquisa de intervenção, na definição de Thiollent (2011), é uma metodologia que se realiza por meio da ação e reflexão e não por análise e síntese, e é feita com os sujeitos da pesquisa e não apenas para eles. O pesquisador, nesta visão, é ao mesmo tempo professor e pesquisador, coparticipante na construção do conhecimento com os alunos.

A pesquisa participativa, conforme descrita por Velloso *et al.* (2022), tem ganhado força na Educação Física escolar, permitindo a construção coletiva do conhecimento, levando em consideração que professores/as e alunos/as são protagonistas do processo de investigação. Esse tipo de pesquisa está relacionado à noção de justiça social e à mudança na educação por meio do diálogo, escuta e ação pedagógica crítica.

Os autores propõem que a pesquisa participativa se divida em dois grandes eixos: aquela que se inspira em intervenções didático-pedagógicas e outra que se orienta por ações coletivas de transformação social. No contexto desta dissertação, o trajeto seguido acompanha o primeiro, no qual se propõe uma unidade didática construída para os/as alunos/as, incentivando as reflexões sobre gênero e masculinidades no contexto escolar (Velloso *et al.*, 2022).

Assim, a opção metodológica pela pesquisa qualitativa, de natureza intervencionista e participativa, permite ao pesquisador combinar a posição de educador e

investigador no movimento de compreensão crítica e na intervenção na prática escolar em termos de gênero. A metodologia assim coincide com um compromisso ético, político-pedagógico, por parte dos envolvidos em direção à emancipação de todos/as (Minayo, 2004; Thiollent, 2011; Velloso *et al.*, 2022).

Para o alcance dos objetivos deste estudo foi desenvolvida uma sequência didática que trataram do conteúdo do futebol relacionado às questões de gênero, em específico ao campo das masculinidades. O termo futebol utilizado nesta pesquisa vai ao encontro à concepção dos “futebóis” apresentada por Rezer (2009, p. 73), que descreve:

Se por um lado, futsal e futebol são modalidades específicas, há a necessidade de uma mediação pedagógica para o ensino de seus elementos no contexto escolar. Na concepção aqui assumida, “futebóis” apresenta-se como uma possibilidade que permite a EF tratar pedagogicamente o futebol e o futsal a partir de uma compreensão crítica que lhe confira o status de conhecimento da cultura corporal de movimento, sendo tratado como um objeto de estudo do professor e, conseqüentemente, como um tema importante a ser ensinado na EF escolar, sem desconsiderar seus elementos específicos.

A escolha desse percurso metodológico esteve alicerçada tanto nos objetivos da pesquisa, compreender como os/as estudantes vivenciam e ressignificam as masculinidades nas aulas de Educação Física, quanto na compreensão de que a intervenção pedagógica possibilita não apenas observar, mas também tencionar e transformar práticas e discursos presentes no contexto escolar.

Inicialmente, foi realizada uma observação diagnóstica das aulas, com o intuito de identificar dinâmicas recorrentes, formas de participação dos/as estudantes e manifestações relacionadas às questões de gênero. A partir desse diagnóstico, foi construída a sequência didática com participação ativa dos/as estudantes, organizada em etapas que contemplaram momentos de vivência prática, problematização, reflexão coletiva e ressignificação das práticas corporais.

As aulas foram estruturadas de modo a promover, gradualmente, o questionamento de normas tradicionais de gênero associadas ao futebol, incluindo adaptações nas regras, proposição de dinâmicas inclusivas e mediações pedagógicas voltadas ao diálogo sobre masculinidades, participação e respeito às diferenças.

A sequência didática foi organizada em oito aulas, estruturadas de forma progressiva, articulando momentos de diagnóstico, problematização, intervenção e reflexão:

Aula 1 – Aula autogestionada: Observação das dinâmicas da turma em uma aula de futebol, com foco nas formas de participação, interações entre os/as estudantes e manifestações relacionadas às normas de gênero.

Aula 2 – Problematização inicial: Realização de roda de conversa e atividades reflexivas sobre gênero, masculinidades e participação nas aulas de Educação Física, a partir das experiências dos/as estudantes.

Aula 3 – Exibição do documentário *The Mask You Live In* (2015), como recurso pedagógico para direcionar discussões sobre masculinidades.

Aula 4 – Sugestões de como fazer um futebol mais inclusivo. Vivenciando as atividades propostas: Proposição de modificações nas regras do jogo, construídas com a participação dos/as estudantes, com o objetivo de tornar a prática mais inclusiva e equitativa.

Aula 5 – Dinâmica das máscaras: Atividade reflexiva voltada à identificação de padrões de comportamento associados às masculinidades, seguida de discussão coletiva sobre pressões sociais e formas de expressão.

Aula 6 – Avaliando avanços e repensando as dificuldades. Vivenciando as sugestões aprimoradas. Futebol inclusivo: Retomada das práticas com aplicação das adaptações construídas, incentivando maior autonomia dos/as estudantes na organização das atividades e nas interações.

Aula 7 – Totó (Pebolim) humano.: Realização da atividade “totó humano”, adaptando o futebol para promover cooperação, participação coletiva e redução de hierarquias entre os/as estudantes.

Aula 8 – Avaliação - Confeção e apresentação de cartazes sobre masculinidades: Sistematização das experiências vivenciadas, por meio de registros reflexivos, buscando identificar percepções, aprendizagens e possíveis mudanças de postura em relação às questões de gênero.

Essa organização possibilitou o desenvolvimento de um percurso pedagógico que partiu da identificação das práticas existentes, avançou para a problematização e intervenção, e culminou na reflexão crítica e na ressignificação das experiências dos/as estudantes.

#### **5.4 Procedimentos para a coleta de dados**

Para a coleta dos dados necessários deste estudo, foi utilizado o diário de campo e a observação participante. Esses recursos complementam a natureza qualitativa da pesquisa, pois auxiliaram na percepção de como os/as alunos/as relacionam a prática do futebol com conceitos de gênero e masculinidades dentro da escola.

Foi mantido um diário de bordo enquanto realizei o procedimento. Notas sobre as aulas e as interações entre os/as alunos/as, declarações importantes e reações ao material foram

registradas nele. Esta lista foi criada imediatamente após cada sessão, permitindo uma maior precisão das informações. Quanto mais detalhadas forem essas anotações, mais qualificadas elas serão ao analisar os dados (Minayo, 2004). No presente estudo, esse registro sistemático possibilitou identificar padrões de comportamento, tensões e mudanças nas formas de participação dos/as estudantes, contribuindo diretamente para a construção das categorias de análise e para a compreensão mais aprofundada das experiências vivenciadas nas aulas. O diário de bordo é um instrumento tradicionalmente utilizado em pesquisas qualitativas, pois percebe informações mais subjetivas e concretas que os questionários nem sempre são capazes de captar (Del-masso *et al.*, 2014).

Os/As estudantes foram incluídos na pesquisa após eles/as próprios/as e seus respectivos pais ou responsáveis terem lido e assinado os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e de Assentimento, de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa foi previamente apresentada à turma, com a explicação de seus objetivos, procedimentos e da não obrigatoriedade da participação, garantindo espaço para dúvidas e esclarecimentos. Todos/as os/as estudantes devolveram os termos devidamente assinados, não havendo recusas de participação. Ressalta-se que alguns/as estudantes necessitaram de um prazo estendido para a devolução dos documentos, o que foi prontamente considerado, respeitando o tempo de cada família e assegurando a adesão integral dos/as participantes, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa.

## **5.5 Procedimentos para a análise de dados**

Os dados desta pesquisa foram analisados à luz do método qualitativo sugerido por Bogdan e Biklen (1994, p. 50), sendo a análise "o processo de sistematicamente buscar e organizar os dados ou informações que foram coletados, a fim de aumentar a compreensão dos pesquisadores sobre o fenômeno em estudo e para permitir que os resultados sejam apresentados a outros".

O processo de análise progrediu em três fases principais: revisão e organização dos dados; codificação; e categorização. Primeiro, as informações coletadas dos instrumentos de coleta de dados foram inteiramente transcritas e formadas em texto para que um primeiro "contato" com o material em sua forma descritiva pudesse ser estabelecido. Esta etapa foi crítica para permitir a imersão no conteúdo e a identificação de aspectos relevantes.

A primeira leitura ocorreu conscientemente, seguindo a orientação dos autores, tendo como propósito "buscar padrões recorrentes, tópicos, temas ou categorias" (Bogdan;

Biklen, 1994, p. 209). O objetivo desta leitura foi levantar impressões iniciais, identificar temas e traços principais nos relatos dos participantes.

Em seguida, os dados foram codificados. Uma técnica na qual trechos relevantes da conversa, ou seja, palavras-chave, frases, expressões, atitudes e temas, são todos sistematicamente identificados e marcados. Os autores explicam que “códigos são palavras ou frases curtas que se tornam os rótulos para segmentos de dados” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 212). Cada código refletiu uma unidade de significado consistente com os objetivos do estudo.

Em um nível mais elevado, na última fase, os códigos foram agrupados em categorias temáticas a partir da relação entre os dados empíricos e o marco teórico. Esses códigos foram organizados em quatro categorias analíticas principais: “*E tu não é homem não?*”: o futebol e os discursos da masculinidade hegemônica, que reúne códigos relacionados à valorização do desempenho, à exclusão e à reafirmação de estereótipos; “*Calma macho! É jogo beneficente.*”: a construção de um futebol inclusivo e novas formas de participação, que contempla indícios de ampliação das formas de envolvimento e ressignificação das práticas; “Possibilidades e estratégias pedagógicas na problematização das masculinidades”, que abrange as intervenções e mediações realizadas ao longo do processo; e “Limitações, desafios e permanências na problematização das masculinidades”, que evidencia tensões, resistências e aspectos que permaneceram mesmo após a intervenção. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 213), as categorias são “agrupamentos de códigos relacionados a temas comuns”, que auxiliam na organização consistente dos dados e na construção de interpretações significativas.

Todo esse processo foi realizado com precisão metodológica e considerações éticas, a fim de garantir a credibilidade dos dados e o respeito pelas vozes dos participantes. O procedimento de Bogdan e Biklen (1994) foi seguido para facilitar uma descrição próxima dos significados evidentes nos eventos observados durante a intervenção.

## 5.6 Aspectos Éticos

Na premissa de atender aos princípios éticos de pesquisa com seres humanos, esta pesquisa foi submetida para avaliação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal do Ceará e cadastrada na Plataforma Brasil, sob a inscrição CAAE: 91654525.7.0000.5050, tendo o Número do Parecer: 8.243.685 e situação: aprovado (Anexo A).

## 5.7 Cronograma

Quadro 9 - Cronograma

	2025			2026			
	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.
Aprimoramento do texto	x	x	x	x			
Qualificação	x						
Intervenção					x	x	
Coleta dos dados					x	x	
Análise de dados						x	x
Escrita e discussão dos resultados							x
Defesa da dissertação							x

Fonte: Elaborado pelo autor

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 6.1 Construção da intervenção

Nesta seção da pesquisa, apresento o diário de campo desenvolvido durante a intervenção. Também faço a descrição das aulas e das ponderações que surgiram ao longo da análise dos encontros. Antes de descrever as atividades desenvolvidas na intervenção é necessário contextualizar alguns fatores que fazem parte da rotina escolar e que influenciam o processo de construção e implementação da unidade didática realizada neste estudo.

A intervenção aconteceu na turma do 2º ano A, da escola de ensino médio José de Alencar. A turma era formada por 39 estudantes, sendo 18 meninas, 20 meninas e um/a estudante que não se identificava de forma binária. Foram utilizados pseudônimos para identificar os alunos e as alunas, garantindo seus anonimatos. As atividades foram realizadas no decorrer do 1º bimestre letivo do ano de 2026, no componente curricular Educação Física. O Futebol foi escolhido como conteúdo da unidade didática por já estar definido no plano anual da disciplina. Também é um conteúdo bastante solicitado em diversos momentos pelos alunos que, muitas vezes, esperam apenas a parte “prática” desta modalidade. Nesse sentido, buscar uma forma diversificada de trabalhar tal prática esportiva se fez relevante, uma vez que poucos eram os/as alunos/as que participavam de forma efetiva. Soma-se a isso sua associação ao mundo masculino, que traz consigo a força, o desempenho e a competitividade, tornando uma prática corporal de possíveis análises dos padrões e normas de gênero que acontecem na escola e na sociedade. Por esses fatores, a tematização do conteúdo exerceu função crucial para a problematização das querelas das masculinidades e o alcance dos objetivos aventados.

A aula de Educação Física acontecia uma vez por semana. Tinha como horário o 1º tempo, das 07:10 às 08:00, de terça-feira. Desta forma, aconteceram oito encontros no período, conforme o quadro abaixo.

Quadro 10 - Descrição das aulas e datas

<b>Data / Aula</b>	<b>Descrição da aula</b>
03/02/2026	Apresentação da proposta.
10/02/2026 - Aula 1	Aula autogestionada.

17/02/2026	Feriado Carnaval (16 e 17/02).
24/02/2026 - Aula 2	Problematizando as situações da aula 01.
03/03/2026 - Aula 3	Exibição do documentário: The mask you live in.
10/03/2026 - Aula 4	Sugestões de como fazer um futebol mais inclusivo. Vivenciando as atividades propostas.
17/03/2026 - Aula 5	Cine debate e Dinâmica das máscaras.
24/03/2026 - Aula 6	Avaliando avanços e repensando as dificuldades. Vivenciando as sugestões aprimoradas. Futebol inclusivo.
31/03/2026 - Aula 7	Totó (Pebolim) Humano.
07/04/2026 - Aula 8	Avaliação - Confeção e apresentação de cartazes sobre masculinidades.

Fonte: Elaborado pelo autor

### **1º Encontro - apresentação da proposta**

Data: 03/02/2026

Horário: 07h10 às 08:00 - 1º tempo

Frequência: 25 presentes e 14 ausentes (4 meninas e 10 meninos)

Para iniciar a aula, vivenciamos uma dinâmica de apresentação, que eu chamo de dinâmica da entrevista. Apesar dos/as estudantes se conhecerem do ano anterior, era o meu primeiro contato com eles/as por não ministrar aula nas turmas de 1º ano. A dinâmica também ajuda a realizar um diagnóstico e a conhecer um pouco sobre suas preferências e interesses das práticas corporais. Em duplas, cada colega faz algumas perguntas, tais como: “qual o seu nome?”, “qual a sua idade?”, “o que você gosta de fazer em seu tempo livre?”, “você pratica alguma atividade física?”. Em seguida, quem entrevistou, é entrevistado/a e depois nos apresentamos para a turma. Alguns aspectos chamaram a atenção nesse diagnóstico, como o número expressivo de alunos e alunas (28) que utilizam o tempo livre com atividades de comportamentos sedentários (mexer no celular, assistir filmes e séries, ouvir música) e que não realizam nenhum tipo de atividade física. Outro aspecto importante, foi que poucos alunos (5) citaram o futebol como resposta, e apenas uma menina (Marta) citou que praticava essa modalidade.

Depois da dinâmica fiz o convite para participar da pesquisa. Relatei sobre minha formação no curso de mestrado profissional em Educação Física, explicando o que era o tal curso e que uma pesquisa deveria ser feita na escola na qual atuava. Comentei que o tema do bimestre seria futebol e algumas dúvidas surgiram quanto a obrigatoriedade da participação,

se valeria nota, ou se teria algum benefício. Expliquei que as aulas se dariam de maneira normal, o que teria de diferença era que em alguns momentos eu faria alguns registros fotográficos e vídeos, ou anotaria situações que ocorreram na aula. Em seguida foi entregue os TALE (Apêndice A), explicando seu preenchimento. Finalizando, entreguei o TCLE (Apêndice B) e o documento dos direitos de imagem para preenchimento e assinatura do responsável.

## **2º Encontro - aula 1**

Data: 10/02/2026.

Horário: 07h10 às 08:00 - 1º tempo.

Frequência: 31 presentes, 8 ausentes (3 meninas e 5 meninos).

Neste dia algumas turmas estavam sem professor e o movimento na escola estava acima do normal. Muitas vezes esse tipo de situação atrapalha o andamento da aula pois alguns alunos e algumas alunas não se sentem confortáveis com estudantes de outras turmas observando suas gestualidades na quadra, dificultando uma maior adesão e envolvimento. Fiz a chamada e informei que a aula seria na quadra sobre futebol sem aprofundar como aconteceria a aula.

Seguimos para a quadra e chamei todos e todas para ouvirem as orientações. Na maioria das vezes ocorre uma resistência inicial, por parte de alguns/algumas estudantes, em ocupar o espaço da quadra. Eles/as perguntam se é obrigatório, se vale nota, afirmam que estão com dor em alguma parte do corpo e etc, dando várias desculpas para não participar.

Após essa resistência inicial, foi colocado que eles/as poderiam se organizar para praticar a modalidade do futebol. Houve uma comemoração por parte dos meninos que gostam desse esporte. Francisco falou: *“Vamos jogar futebol, quer dizer, futsal! Quatro em cada time, pois falta um jogador para completar.”*

Alguns/algumas estudantes perguntaram se podia jogar vôlei em outro espaço. Disse que poderia ficar à vontade. Em seguida, os meninos que iam jogar futsal tentaram convencer um colega a participar, que a princípio ficou resistente. Argumentaram que precisavam dele para se dividir em dois times de 5 jogadores.

Antônio falou com Pedro: *“E tu não é homem não? Bora jogar, veado. Entra aí pelo menos pra completar”*. Ele então concordou meio que sem vontade.

O jogo seguiu as regras oficiais, com a participação de 10 alunos. Durante o jogo, um aspecto que chamou minha atenção é o tipo de linguagem que eles se tratam. Em vários

momentos, além deste relatado, eles se chamavam de “viado”. “*Toca a bola seu viadinho*” (Fala de Raimundo). Isso também acontece com frequência nas aulas em sala. Um aspecto que deve ser problematizado.

Outros/as estudantes ficaram sentados ao lado da quadra observando sem muito interesse, preferindo conversar.

Outro grupo, composto por cinco meninas e dois meninos, preferiu jogar vôlei em “rodinha” em outro espaço.

Nove alunas ficaram em sala fazendo um trabalho de outra disciplina, o que geralmente não é permitido, mas como o objetivo era deixá-los/las à vontade para escolher o que fazer na “aula livre”, preferi não intervir. Um aluno ficou isolado utilizando celular, o que também não deveria acontecer. Tentei observar e registrar todas essas situações, sempre com uma atenção voltada para identificar os aspectos que tivessem relação com as questões de gênero.

Figura 1 - Registros fotográficos aula 1



Fonte: Acervo pessoal

### 3º Encontro - aula 2

Data: 24/02/26

Horário: 08:00 às 08:50 - 1º tempo

Frequência: 30 presentes e 9 ausentes (3 meninas 5 meninas 1 nb).

A partir das situações observadas na aula 01 criei um roteiro com perguntas para guiar nossa discussão na roda conversa. Inicie a aula realizando a frequência. Fizemos uma

reordenação na organização da sala de aula, mudando as carteiras de fileiras para uma roda que comportasse todos e todas, facilitando a visualização, a fala e a escuta de quem quisesse participar.

Perguntei: Qual foi o conteúdo da aula anterior? Prontamente os meninos responderam: “Futebol”. Outros corrigiram falando que foi futsal. Qual metodologia foi utilizada nesta aula? “*Nós jogamos futsal, professor*”, respondeu Francisco.

Continuei indagando: Como vocês se organizaram? “*Nos dividimos em dois times, um masculino e outro feminino*”. Apesar de somente os meninos terem jogado, Antônio, ao responder a pergunta, se referiu ao outro time como um time fraco, por isso os caracterizou como meninas. A falta de habilidade do outro time não era digna de comparação com o futebol jogado por homens. Os meninos que faziam parte do outro time refutaram a fala do colega e alegaram que não era um time ruim, muito menos um time feminino.

Quem participou? “*Somente os meninos*” (fala de Raimundo). Eles reconheceram. Por que somente 10 meninos jogaram? “*Participou quem gosta de futebol*” (fala de Cícero). Como as meninas participaram ou deixaram de participar? “*Elas não gostam de futebol*”. Respondeu Carlos.

Será que as meninas não gostam de futebol? Vamos ouvi-las e saber se isso é verdade. Maria respondeu:

*Professor, eu gosto de futebol. Tenho um irmão e sempre que ele vai jogar futebol com os amigos eu tento participar, mas meu pai não deixa, pois ele me acha delicada para jogar com os meninos e tem medo que eu sofra algum acidente e me machuque. Eu queria ter jogado na aula passada, mas como estou com o pé machucado preferi não arriscar* (Diário de campo, aula 2).

Outras alunas também responderam que gostam de acompanhar o futebol, mas não gostam de jogar.

Será que o futebol é somente para meninos? Ana respondeu: “*Não mesmo. Eu treinei futsal por dois anos. Mas acabei deixando de participar*”. Vocês perceberam que alguns colegas, meninos, não jogaram. O futebol favorece alguns tipos de meninos? José respondeu: “*Quem é bom tem muito mais oportunidades. Eu gostava de jogar quando era mais novo, mas fui deixando de querer participar por não ter tanta habilidade. Os colegas levam muito a sério e ficam chateados quando você erra alguma jogada*”.

Ampliando essa reflexão do futebol para outras áreas da sociedade, isso também acontece? Vitória respondeu: “*Isso acontece muito. Os homens são beneficiados. E quando as mulheres tentam lutar pelos seus direitos são chamadas de feministas*”

Existe um modelo de “ser homem” valorizado na sociedade? Como seria esse padrão? *“Forte, corajoso, frio e calculista”* (fala de Raimundo). *“Homem não pode demonstrar suas emoções, sentir dor”* (fala de Maria).

Aproveitei o tema que foi abordado e apresentei o conceito de masculinidade hegemônica. Que muitas vezes essa cobrança que os garotos sentem por serem os melhores, mais rápidos, mais fortes, tem ligação com uma estrutura que valoriza uma forma de homem na sociedade. Aqueles que não se encaixam nesse padrão, são excluídos, deixados de lado. E isso acontece muito no Esporte, em específico no Futebol. Também falei sobre os outros tipos de masculinidade (cúmplice, marginalizada e subordinada) mostrando que muitos homens não se enquadram na masculinidade hegemônica e que é preciso perceber que precisamos desconstruir esse estereótipo.

Outro ponto que aproveitei para problematizar foi a questão da linguagem que aconteceu durante o jogo, e que também já vinha acontecendo na sala de aula. Vocês percebem a forma como vocês se chamam quando estão lidando com os colegas? *“Ah, professor.. a gente chama o outro de veado pra chamar a atenção. Quando falam assim todos olham e fica mais fácil”*, respondeu Pablo.

Em seguida, chamei a atenção para a necessidade de perceber que essa forma de linguagem é uma forma de preconceito e que pode ser caracterizado como homofobia. Destaquei que devemos nos policiar e tentar chamar o/a colega pelo nome, evitando assim essa forma de discriminação. Pouco tempo depois um colega já voltou a chamar o outro de veado nessa mesma aula.

Na parte final da aula foi feita uma avaliação de como eles compreenderam esse momento. A resposta foi positiva e que tinha sido algo diferente.

Figura 2 - Registros fotográficos aula 2.



Fonte: Acervo pessoal

#### **4º Encontro - aula 3**

Data: 03/03/26.

Horário: 07:10 às 08:00 - 1º tempo.

Frequência: 27 presentes e 12 ausentes (2 meninas e 10 meninos).

Considerando as questões suscitadas nas aulas anteriores, especialmente as discussões sobre participação no futebol, padrões de comportamento masculino e linguagem utilizada entre os estudantes, avalei como oportuno a exibição do documentário *The Mask You Live In*, por abordar criticamente os processos sociais de construção das masculinidades e os impactos dessas expectativas na vida dos meninos e homens.

Geralmente, quando utilizo recursos audiovisuais, realizo a reserva dos equipamentos no laboratório de informática e organizo a exibição na própria sala de aula. Como o documentário possui duração de 1 hora e 35 minutos, foi necessário dialogar com o professor do tempo seguinte, que gentilmente cedeu sua aula para que a exibição ocorresse integralmente, garantindo a compreensão do material sem interrupções.

Antes de iniciar o vídeo, orientei os/as estudantes que registrassem no caderno pelo menos três aspectos que mais chamassem atenção durante a exibição, explicando que esses apontamentos seriam utilizados em debates posteriores. A proposta buscava estimular uma postura mais ativa diante do filme, deslocando-os da posição de espectadores passivos para sujeitos participantes da reflexão.

Nos primeiros minutos, a turma demonstrou curiosidade e atenção, principalmente diante dos relatos apresentados por jovens que descreviam cobranças sociais relacionadas à força, coragem e ausência de demonstração emocional. Alguns estudantes reagiram com expressões de surpresa e comentários breves entre si, indicando identificação com determinadas situações retratadas.

O documentário apresenta diferentes situações do cotidiano de meninos e jovens que ajudam a compreender como a masculinidade vai sendo construída e reforçada socialmente. Ao longo da narrativa, fica evidente a pressão para que eles se mostrem fortes, evitem demonstrar sentimentos e assumam posturas marcadas pela competitividade, pela agressividade e pela ideia de dominação como formas de afirmação. Também aparecem situações de exclusão e constrangimento dirigidas àqueles que não se enquadram nesses padrões, além do papel de instituições como a escola, a família, o esporte e a mídia na manutenção dessas expectativas. De maneira geral, o documentário permite problematizar como esses modelos acabam limitando outras formas de expressão, dificultando a relação com as emoções e influenciando as interações entre os próprios estudantes, algo que se aproxima das experiências vivenciadas nas aulas de Educação Física.

Em determinados momentos, observei risadas tímidas diante de falas que abordavam sentimentos e vulnerabilidade masculina, o que sugeria certo desconforto coletivo em lidar com o tema das emoções entre homens.

Com o avanço da exibição, especialmente devido ao tempo prolongado e ao fato de o documentário ser legendado, notei que parte da turma começou a apresentar sinais de dispersão. Alguns estudantes passaram a utilizar o celular, enquanto outros abaixavam a cabeça demonstrando cansaço ou desinteresse. Diante disso, realizei intervenções pontuais, pausando brevemente o vídeo para retomar a atenção do grupo e reforçar a importância das anotações para o debate futuro.

Esses momentos também evidenciaram desafios pedagógicos relacionados ao uso de materiais audiovisuais mais densos, que exigem leitura rápida e atenção contínua. A necessidade de mediação constante revelou que o contato com reflexões mais profundas sobre masculinidades demanda tempo de adaptação, já que o tema provoca estranhamento ao questionar normas frequentemente naturalizadas no cotidiano escolar.

Ao final da aula, reafirmei o combinado de que, nas semanas seguintes, realizaríamos rodas de conversa a partir dos registros feitos pelos estudantes. Expliquei que o objetivo não seria avaliar respostas certas ou erradas, mas compreender como cada um percebeu as mensagens do documentário e relacioná-las às experiências vividas dentro e fora da escola.

A proposta buscou, portanto, ampliar o processo iniciado nas aulas anteriores, deslocando a discussão do campo das experiências imediatas, como o futebol e as interações em sala, para uma reflexão mais ampla sobre os modelos de masculinidade socialmente produzidos e suas consequências nas relações interpessoais e na construção das identidades juvenis.

Figura 3 - Registros fotográficos aula 3.



Fonte: Acervo pessoal

#### **5º Encontro - aula 4**

Data: 10/03/26.

Horário: 07:10 às 08:00 - 1º tempo.

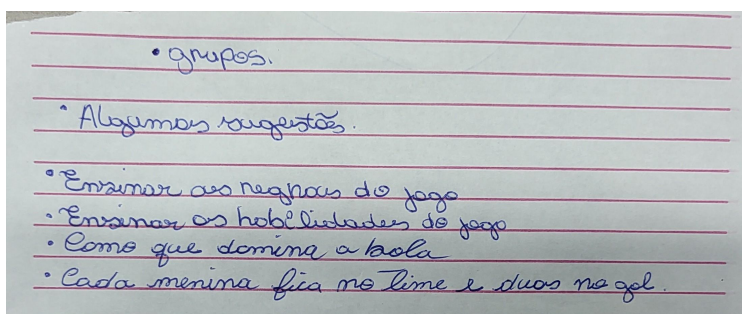
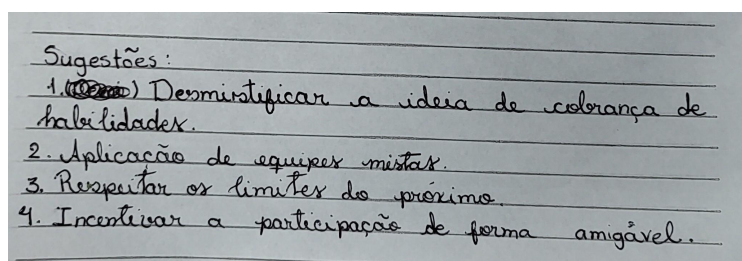
Frequência: 30 presentes e 9 ausentes (3 meninas 5 meninas 1 nb).

Aproveitando os pontos que foram debatidos na roda de conversa da aula 2, foi proposta a formação de grupos entre 5 e 7 estudantes para elaboração de propostas de atividades que tornassem o futebol na escola mais inclusivo.

Enfatizei que seria interessante formar grupos mistos, pois na separação das equipes estavam se formando grupos compostos apenas por meninos e meninas. Se a intenção é a participação de todas e todos, é importante ouvir quem não estava participando para saber como ele ou ela gostaria que acontecesse a aula e tornasse possível sua participação. Ainda assim, alguns grupos continuavam formados apenas por meninos e meninas. Cada grupo ficou à vontade para sugerir possibilidades de aprender, praticar e estudar sobre o futebol.

Foram registradas às sugestões relacionadas na figura abaixo:

Figura 4 - Sugestões de tornar o futebol mais inclusivo.



4/10/16 1601

São as meninas podem fazer gol.  
 e os meninos tem que passar a bola para  
 as meninas.

Idéias:

- Meninas tem limite de toque e sem entrar na área
- Meninas jogam livre
- Revezamento de gol
- Gol de meninas valem 2 pontos, enquanto de meninos valem apenas 1. E gol só vale dentro da área (das meninas)

Fonte: Acervo pessoal

A partir dos registros dos grupos na Aula 4, observam-se diferentes propostas organizadas pelos/as estudantes para a realização da atividade. Entre elas, aparecem sugestões relacionadas à formação de equipes mistas, ao incentivo à participação de forma mais amigável e ao respeito aos limites de cada colega.

Também foram registradas propostas voltadas ao ensino dos elementos do jogo, como a explicação das regras, o desenvolvimento de habilidades e orientações sobre fundamentos específicos, como o domínio da bola.

Além disso, os grupos apresentaram adaptações nas regras, como a definição de que apenas as meninas poderiam finalizar em determinadas situações, a obrigatoriedade de passes para as meninas, a limitação do número de toques para os meninos, a restrição de espaços de jogo, o revezamento no gol e a atribuição de pontuações diferenciadas para gols marcados por meninos e meninas.

De modo geral, os registros reúnem propostas que envolvem aspectos organizacionais, técnicos e regras adaptadas para a condução da atividade. Depois dessa atividade, seguimos para a quadra e alguns/mas estudantes ficaram trocando passes num círculo. Quem ia chegando começou a participar e foi feito um aquecimento com essa atividade. Interessante destacar que quase toda a turma participou, apenas um aluno ficou de fora afirmando que estava com dor na perna. Outro ponto que me chamou a atenção, foi a preocupação em ensinar as pessoas que estavam com dificuldades em acertar os passes. Nesse momento, aproveitei para relembrar quais fundamentos eles/as conheciam do futebol e quais

estavam sendo utilizados naquela interação. Foi citado o toque (passe) e o domínio de bola.

Em seguida, realizamos a leitura das sugestões e iniciamos a organização de como colocá-las em prática. Foram formadas 4 equipes, no qual 2 alunos e 2 alunas foram escolhendo seus componentes, tendo o cuidado de ficar a mesma quantidade de meninos e meninas nas equipes. Tiraram “zerinho ou um” para saber quem iria iniciar a disputa. Também foi combinado o tempo da partida - 5 minutos, e se fossem feitos 2 gols o time seria o vencedor. A partida seguinte seria disputada pelas duas equipes que ficaram de fora.

A primeira partida foi tranquila, tentando fazer com que todas e todos participassem. Apenas uma aluna (Bianca) ficou de fora alegando que não sabia jogar e mesmo com a insistência dos/as colegas não quis participar. Destaco o esforço do aluno José, que fez a fala na aula anterior sobre sua falta de habilidade, em participar de forma efetiva.

Já na segunda partida, os meninos que estavam nas equipes foram bem mais competitivos e estavam jogando somente entre eles. Inclusive um aluno (Lucas) chutou a bola com muita força em direção ao gol, no qual estava uma menina como goleira. Ele reconheceu o excesso e pediu desculpas, dizendo que não faria novamente.

Outra situação a ser destacada é a fala do aluno Antônio, que mais uma vez traz o discurso homofóbico ao verbalizar: “*Parece que é baitola!*”, após uma atitude de um colega na qual ele não concordou. Isso demonstra que mesmo com ações de sensibilização e reflexão, como foi feita nas aulas 2 e 3, o discurso discriminatório ainda se faz presente nas práticas corporais.

Tivemos que encerrar, devido ao tempo, e ficou aquela sensação de queremos jogar mais. Alguns pontos serão problematizados nas próximas aulas. Retomaremos as sugestões para aprofundamento e aprimoramento.

Figura 5 - Registros fotográficos da aula 3





Fonte: Acervo pessoal

## 6º Encontro - aula 5

Data: 17/03/26.

Horário: 07:10 às 08:00 - 1º tempo.

Frequência: Frequência: 25 presentes e 14 ausentes (4 meninas e 10 meninos).

Para a realização do debate sobre o documentário exibido anteriormente, considerei pertinente adaptar a dinâmica das máscaras apresentada em *The Mask You Live In*, buscando possibilitar que os/as estudantes externalizassem suas percepções acerca das pressões sociais relacionadas ao ser homem. A proposta tinha como objetivo transformar as reflexões individuais registradas no caderno em uma construção coletiva de sentidos, permitindo que os estudantes verbalizassem compreensões que, muitas vezes, permanecem implícitas nas interações cotidianas.

A turma foi dividida em grupos e cada equipe recebeu uma folha contendo a imagem de uma máscara associada a super-heróis masculinos de filmes conhecidos. A escolha desses personagens foi intencional, tanto para facilitar a identificação dos grupos quanto para provocar associações simbólicas entre as características atribuídas aos heróis, como força, coragem, invencibilidade e responsabilidade, e os padrões socialmente esperados das masculinidades.

Orientei que, no lado frontal da máscara, fossem registradas as pressões, sentimentos e comportamentos esperados socialmente de um homem, isto é, aquilo que precisa ser demonstrado publicamente. No verso, deveriam registrar as possíveis consequências dessas cobranças, refletindo sobre aquilo que permanece oculto ou silenciado.

Durante aproximadamente vinte minutos, os grupos discutiram e organizaram seus registros. Observei intensa participação dos estudantes, com debates internos e negociações sobre quais características deveriam ser incluídas, indicando envolvimento com a proposta e retomada ativa dos conteúdos apresentados no documentário. Em alguns momentos, foi possível ouvir comentários como: “*Professor, parece que homem tem que*

*aguentar tudo sozinho*” e *“se demonstrar sentimento já dizem que é fraco”*, indicando identificação dos/as estudantes com as situações discutidas no documentário.

Na socialização das produções, o grupo identificado com o Homem-Aranha destacou a frase “com grandes poderes vêm grandes responsabilidades”, estabelecendo uma analogia entre os privilégios atribuídos aos homens na sociedade e as cobranças para corresponder a determinados padrões. Ao apresentar a máscara, Pedro afirmou: *“A sociedade cobra que o homem seja forte o tempo todo, como se não pudesse errar”*. Entre as pressões registradas estavam: não demonstrar sentimentos; não dançar por ser considerado algo afeminado; necessidade de força e coragem; obrigação de ser heterossexual e cisgênero; rejeição ao uso de cores associadas ao feminino; e a performance constante da hipermasculinidade. Como consequências, apontaram insegurança, violência, sofrimento psicológico e comportamentos machistas. Ao discutir as consequências, João disse que: *“Quando a pessoa guarda tudo, uma hora explode”*, associando essas cobranças ao sofrimento emocional.

O grupo Deadpool enfatizou cobranças relacionadas à autossuficiência emocional, como resolver tudo sozinho, esconder emoções, manter postura “fria e calculista” e suportar dificuldades sem demonstrar fragilidade. Durante a apresentação, Bianca observou: *“Eles dizem que homem não pode pedir ajuda, mas isso só faz a pessoa ficar pior”*. Entre as consequências registradas apareceram depressão, ansiedade, baixa autoestima, dificuldade em pedir ajuda e aumento da agressividade. A presença simultânea de termos como “ego alto” e “baixa autoestima” chamou atenção, revelando contradições vivenciadas pelos próprios estudantes ao refletirem sobre expectativas masculinas.

O grupo Pantera Negra destacou frases recorrentes no cotidiano escolar e social, como “homem não chora” e “para ser homem de verdade precisa ter muitas mulheres”, além da associação entre masculinidade e prática do futebol. Raimundo comentou: *“Se o cara não gosta de futebol, já frescam com o nego”*, retomando discussões presentes nas aulas iniciais da intervenção. Como consequências, indicaram mudanças de personalidade para se adequar ao grupo, repressão emocional, ansiedade, depressão e o “choro escondido”, expressão que gerou comentários entre colegas e evidenciou reconhecimento coletivo dessa experiência.

Já o grupo Homem de Ferro relacionou as pressões à responsabilidade excessiva, à necessidade de esconder sentimentos e à cobrança estética sobre o corpo masculino. Durante a explicação, Maria destacou: *“Parece que o homem tem que ser forte até quando está mal”*. Entre as consequências apareceram isolamento, ansiedade, dificuldades de comunicação,

adoecimento mental e preconceito, demonstrando compreensão de que tais padrões afetam não apenas o indivíduo, mas também suas relações sociais.

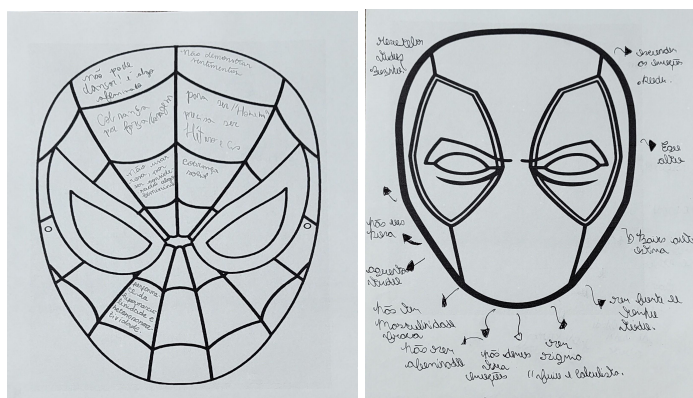
O grupo Batman destacou expectativas associadas ao sucesso financeiro, construção familiar e orgulho parental, além da proibição da demonstração emocional. Gabriel afirmou: *“Se não conseguir ser bem-sucedido, dizem que não virou homem de verdade”*. As consequências apontadas incluíram depressão, insegurança, ansiedade, pensamentos negativos e experiências de bullying, indicando percepção de que o não cumprimento dessas expectativas pode gerar sofrimento e exclusão social.

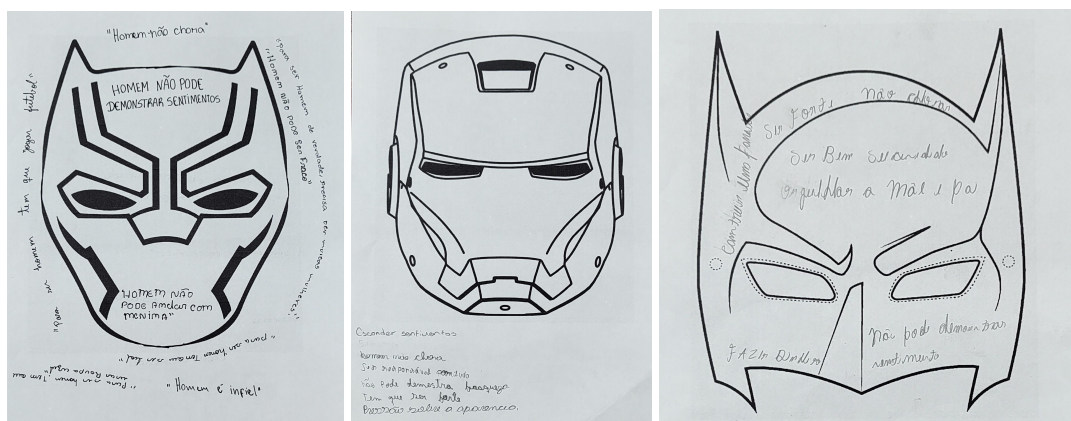
Durante as apresentações, procurei problematizar algumas questões com a turma, perguntando se essas cobranças eram naturais ou aprendidas socialmente e se todos os homens conseguem ou desejam corresponder a esses padrões. As respostas indicaram reconhecimento crescente de que muitas dessas exigências são impostas culturalmente e reproduzidas entre os próprios colegas, especialmente por meio de brincadeiras, julgamentos e cobranças relacionadas ao comportamento considerado masculino.

A atividade indicou que os/as estudantes conseguiram estabelecer relações entre o conteúdo do documentário e suas próprias vivências, ampliando a compreensão sobre como determinadas normas de masculinidade operam simultaneamente como fonte de privilégio e de sofrimento. A dinâmica das máscaras possibilitou visualizar simbolicamente a diferença entre aquilo que é mostrado socialmente e aquilo que permanece oculto, favorecendo a expressão de sentimentos e reflexões que raramente emergem nas aulas de Educação Física tradicionalmente centradas apenas na prática corporal.

Ao final da aula, foi possível perceber um avanço em relação aos encontros anteriores, pois os/a estudantes passaram a reconhecer e comentar as consequências emocionais e sociais das cobranças feitas aos homens. As falas indicaram que começaram a refletir sobre comportamentos que antes eram vistos como naturais no cotidiano.

Figura 6 - Registro da atividade Dinâmica das máscaras.





Fonte: Acervo pessoal

## 7º Encontro - aula 6

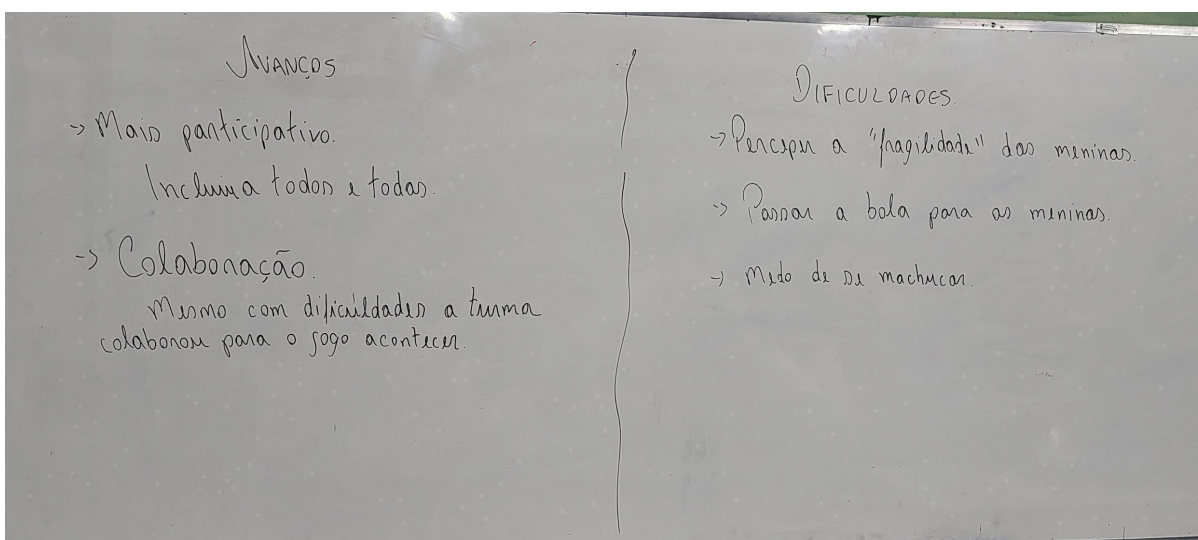
Data: 24/03/26.

Horário: 07:10 às 08:00 - 1º tempo.

Frequência: 33 presentes e 6 ausentes (3 meninas e 3 meninos).

Iniciei a aula fazendo a chamada e lembrando o que tínhamos feito na aula anterior. Os/As estudantes citaram que tinham jogado futsal e que todos/as tinham participado. Coloquei no quadro: Avanços/Dificuldades. Fizemos uma discussão sobre estas questões e chegamos nos seguintes pontos:

Figura 7 - Registro fotográfico Avanços e Dificuldades.

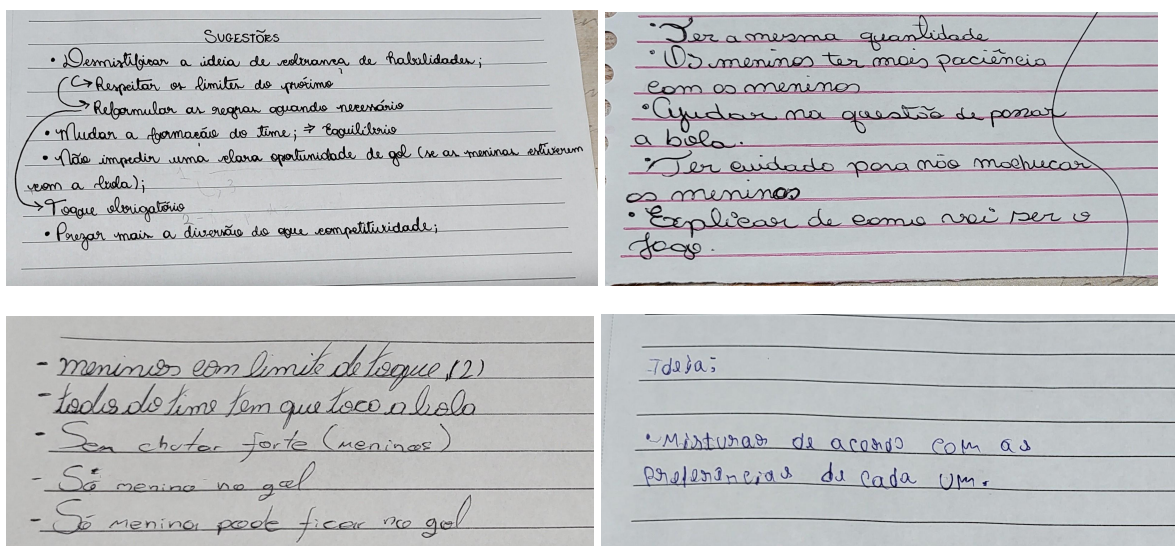


Fonte: Acervo pessoal

Levando em consideração o que foi citado, sugeri que os grupos se reunissem novamente para reestruturar as sugestões pensando em como superar as dificuldades observadas na aula passada. Também solicitei que eles/as fossem mais descritivos nas

sugestões e que pensassem num formato que não fosse tão tradicional na forma de jogar o futebol. Poderia modificar a quantidade de jogadores/as, a quantidade de equipas, a marcação do placar, sem falar o que deveria ser feito, mas tentando apontar outras possibilidades de praticar essa modalidade. As seguintes sugestões foram feitas:

Figura 8 - Registro das sugestões aprimoradas.



Fonte: Acervo pessoal

Nesse momento houve agilidade na organização da composição das equipas, pois foi percebido que na aula anterior levou muito tempo nesta etapa da atividade, diminuindo o tempo efetivo de jogo. Nesse sentido, a turma conseguiu se dividir em duas equipas, colocando todos e todas que queriam participar.

Alguns alunos e algumas alunas, a princípio não quiseram participar, mas à medida que foram observando a forma com que o jogo estava acontecendo, se sentiram motivados/as a jogar logo em seguida. Outro ponto que chamou a atenção nesse grupo que estava observando foi que, mesmo no papel de espectador/a, quem estava de fora estava prestando atenção, torcendo ou dando dicas para os demais envolvidos/as na partida. Na primeira aula, o comportamento era alheio ao que se passava na quadra, preferindo conversar sobre outros assuntos, demonstrando uma indiferença quanto ao que estava acontecendo na aula.

Foram formadas duas equipas com 9 jogadores/as. As regras acordadas foram as seguintes: os meninos só podiam dar 2 toques na bola, todos/as os jogadores/as/ teriam que tocar na bola, apenas as meninas poderiam fazer gol. O início do jogo foi meio conturbado, pois nem todos/as internalizaram as regras acordadas. Com o passar do tempo o jogo se tornou mais dinâmico e a participação das meninas foi bem mais efetiva. Em certos

momentos, quando um menino colocava um pouco mais de intensidade, logo os colegas chamavam a atenção e pediam para dosar a força. Um acontecimento que chamou a atenção, foi quando Antônio, durante o jogo, comentou: *“Calma macho! É jogo beneficente”*.

Interessante a mudança de postura desse aluno em específico, pois ele protagonizou em diversos outros momentos, atitudes mais negativas. A expressão utilizada pode ser interpretada de duas formas. A primeira seria como se as meninas não tivessem potencial para uma participação efetiva, precisando assim da “benevolência” dos meninos. Mas pela sua forma de ajudar durante o jogo, sua afirmação teve uma entonação de destacar um processo de inclusão.

Apenas um gol marcado por uma aluna. Depois de 15 minutos a outra equipe, formada por estudantes que a princípio não queriam participar, entrou para jogar.

Pode-se destacar uma evolução significativa na forma com que os/as/ discentes conduziram essa aula, no sentido de otimizar o tempo para uma prática mais efetiva, na busca por fazer com que mais pessoas jogassem, e que a participação das meninas acontecesse de forma mais democrática.

Figura 9 - Registros fotográficos da aula 6



Fonte: Acervo pessoal

## 8º Encontro - aula 7

Data: 31/03/26.

Horário: 07:10 às 08:00 - 1º tempo.

Frequência: 27 presentes e 12 ausentes (3 meninas e 9 meninos).

No início da aula Ana perguntou se teria futebol na aula de hoje, pois havia faltado na última aula e ouviu dos colegas que tinha sido muito bom. Respondi que teria sim, que seria um momento legal também, pois a turma estava se engajando e trazendo sugestões mais participativas a cada aula.

Fiz a chamada e fomos para a quadra. No caminho para a quadra, alguns estudantes pararam no totó (pebolim) que fica no pátio e interagiram, simulando que estavam

jogando. Perguntei se eles gostavam desse jogo e se teria uma maneira de trazer essa forma de futebol para se experimentar na quadra. Eles se sentiram desafiados e convenceram aos(as) demais colegas a tentar adaptar tal jogo.

Verificamos a quantidade de jogadores, sua organização em campo para replicar na quadra e foi feita a divisão das equipes. Como houve uma indefinição nesse processo de escolha, fiz uma intervenção, no sentido de deixar as equipes equilibradas, atribuindo um número para cada discente. Enumerei de 1 a 8, no qual os números 1 e 8 seriam os(as) goleiros(as), 2 e 3 zagueiros(as), 4 e 5 meio-de-campo e 7 e 8 atacantes.

Cada equipe era composta por um/a goleiro/a, três zagueiros/as, quatro meios-de-campo e três atacantes. Em cada posição os/as jogadores/as deveriam ficar de mãos dadas, podendo se deslocar apenas lateralmente. Para alguns meninos, houve uma resistência e reclamação em ter que dar as mãos, perguntando que futebol era esse. Era notório o desconforto de alguns estudantes, principalmente quando tinha que dar a mão para outro menino. As meninas não tiveram dificuldade em relação a esse aspecto de contato físico. Esse aspecto tem relação direta com o que foi problematizado na aula 3 por meio da exibição de um documentário, seguido do debate sobre afetividade, expressão de sentimentos e de como os homens muitas vezes têm dificuldades com tais interações.

O início do jogo foi marcado por uma certa dificuldade, pois o fato de ter que jogar em equipe, sem poder se deslocar livremente pelo espaço, demandou um tempo de ajuste e percepção, que foi sendo alcançada com o desenrolar do jogo. Outra situação que chamou a atenção foi a força desproporcional aplicada por um colega, Fernando, que ainda estava com o espírito mais competitivo. Mesmo outros colegas pedindo para ele reduzir a potência dos chutes, ainda assim ele não se continha. Um dos chutes acabou machucando o Eduardo, que estava no gol, quebrando seus óculos. Nesse momento, fui verificar se ele tinha se machucado, se ele não queria sair para lavar o rosto e passar uma água gelada. Ele disse que não, que estava tudo bem. Deu para notar que Eduardo não queria expressar seu sentimento de dor, mesmo com o rosto avermelhado da bolada. Se ele saísse dali poderia ser visto como fraco, coisa que ele não queria parecer frente a turma. Por isso preferiu ficar e suportar a dor. Mais uma situação que ilustra a necessidade de se problematizar as relações com a masculinidade e perceber que o homem não precisa ser imune à dor, que ele pode expressar o que está sentindo.

Com o ocorrido conversamos sobre a necessidade de se colocar no lugar do outro e de não ter atitudes que pudessem machucar os/as demais. Continuamos com a dinâmica e fomos fazendo alterações tentando deixar o jogo mais divertido. Além do deslocamento

lateral, foi permitido dar dois passos para frente ou para trás, sem soltar a mão do/a colega da posição. Dessa forma, o jogo ficou mais dinâmico e movimentado.

Ao final, foi feita uma avaliação e a turma manifestou sua satisfação em participar de um jeito diferente de jogar futebol, o que possibilitou uma interação efetiva de todos e todas, sem a necessidade de dar destaque a quem tem mais habilidade.

Figura 10 - Registro fotográfico da aula 7



Fonte: Acervo pessoal

### 9º Encontro - aula 8

Data: 07/04/26.

Horário: 07:10 às 08:00 - 1º tempo.

Frequência: 25 presentes e 14 ausentes (4 meninas e 10 meninos).

O último encontro foi dedicado à avaliação da intervenção. Como a intervenção se deu de forma colaborativa, no qual educandos, educandas e professor pensaram juntos nas atividades que seriam desenvolvidas, não fazia sentido aplicar uma avaliação que também não tivesse essa mesma perspectiva. Dessa forma, foi sugerida a confecção de cartazes como forma de avaliação.

Os/As estudantes aceitaram e logo se organizaram em seis grupos, no qual puderam compartilhar os conceitos e aprendizados que foram debatidos e vivenciados no decorrer dessa caminhada. Para isso, foi disponibilizado cartolinas, tesouras, canetinhas, cola e imagens que ajudaram na produção desse material. O objetivo dessa atividade era possibilitar a externalização das sensações e experiências, tanto de forma visual como oral, que foram vivenciadas de forma coletiva.

O primeiro grupo elaborou um cartaz com a pergunta: *o que é ser homem?* A partir dessa pergunta o grupo apresentou *o que uma masculinidade saudável incentiva: diálogo, empatia, respeito, autoconhecimento, liberdade de expressão*. Também questionaram a utilização de adereços generificados como feminino, perguntando: *porque usar brinco é considerado menos homem?* Observações sobre o documentário também foi outro assunto

presente no cartaz.

Três grupos trouxeram a temática dos tipos de masculinidade. O grupo dois abordou conceitos relacionados à masculinidade hegemônica. O grupo três apresentou as características de masculinidade subordinada, cúmplice e marginalizada. O grupo quatro discutiu a masculinidade inclusiva.

O grupo cinco debateu sobre o significado de algumas expressões que dialogam com questões sobre masculinidade, tais como: sexismo, homofobia, machismo, misoginia, masculinidade tóxica. Também colocaram em seu cartaz frases de impacto sobre esses conceitos: *homofobia não!* e *os dados não mentem: machismo mata!*

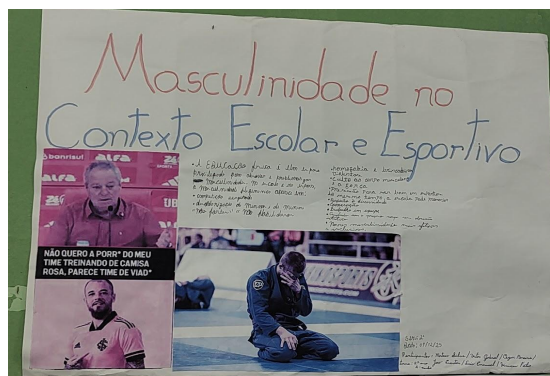
Durante a apresentação do grupo seis, um exemplo foi bem relevante pois ilustrou com muita maestria e perspicácia a relação da masculinidade hegemônica com o futebol espetáculo. A temática deste grupo foi sobre a masculinidade no contexto escolar e esportivo. Uma das ilustrações presente neste cartaz, trazia a declaração do treinador Abel Braga numa coletiva de imprensa, que criticava a cor do uniforme rosa utilizado pela equipe do Internacional. Além de criticar a cor do uniforme ainda tinha uma fala homofóbica: “parece time de viado”. Os meninos reconheceram que esse tipo de linguagem é inapropriado para um treinador, mas no convívio deles é algo que acontece com recorrência.

Para além do cartaz como um produto final, o processo de criação também serviu como mecanismo avaliativo formativo, pois permitiu observar o engajamento e o envolvimento dos/as participantes. Nesse sentido, o meu papel de professor não foi apenas de avaliador, mas também de mediador, no qual procurei acompanhar os grupos, estimular o diálogo e fazer questionamentos que aprofundaram as discussões.

Cada grupo apresentou seu cartaz para a turma, falando um pouco das imagens e dos debates que foram feitos dentro da equipe, bem como das representações dessa produção. Finalizando a aula pode-se perceber que o debate foi ampliado, por meio das apresentações, onde os/as estudantes puderam defender suas formas distintas de pensamentos, o que enriqueceu o processo de aprendizagem.

Figura 11 - Registro fotográfico da aula 8.





Fonte: Acervo pessoal

## 6.2 Categorias de análise

A análise dos dados produzidos durante a intervenção pedagógica foi realizada com base na perspectiva qualitativa proposta por Bogdan e Biklen (1994), compreendendo o processo investigativo como uma construção interpretativa que busca identificar significados presentes nas experiências vividas pelos participantes. Nessa direção, a análise privilegiou a observação dos comportamentos, das interações sociais, das falas dos/as estudantes e dos registros do diário de campo, considerando o contexto no qual tais manifestações ocorreram.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a análise qualitativa caracteriza-se por ser indutiva, descritiva e orientada pela busca de padrões emergentes nos dados. Assim, as categorias analíticas não foram previamente definidas, mas construídas a partir da recorrência de temas e situações observadas ao longo das aulas. A leitura atenta dos registros permitiu identificar núcleos de sentido que evidenciaram como aspectos relacionados às masculinidades se manifestam nas aulas de Educação Física mediadas pelo conteúdo do

futebol.

A partir desse processo e dos objetivos elencados neste estudo, foram elaboradas quatro categorias analíticas principais: “*E tu não é homem não?*”: O Futebol e os discursos da masculinidade hegemônica; “*Calma macho! É jogo beneficente.*”: A construção de um futebol inclusivo e novas formas de participação; Possibilidades e estratégias pedagógicas na problematização das masculinidades; e Limitações, desafios e permanências na problematização das masculinidades.

A primeira categoria se conecta ao objetivo específico de identificação dos discursos associados à masculinidade hegemônica nas aulas de Educação Física. Nela são reunidos episódios que apontam como o futebol, no contexto da aula inicial, operava como espaço de reprodução de normas associadas à masculinidade hegemônica, manifestadas nas interações entre os/as estudantes, nas formas de participação no jogo e nos discursos utilizados para validar ou questionar comportamentos considerados masculinos.

A segunda categoria desloca o olhar para a problematização desses episódios, relacionada ao segundo objetivo, e para as mudanças observadas ao longo da intervenção, destacando momentos em que os/as próprios/as estudantes passaram a propor adaptações no jogo e a construir coletivamente outras formas de participação no futebol.

Já a terceira categoria analisa as estratégias pedagógicas utilizadas no processo, indicando como atividades reflexivas, experiências corporais e momentos de diálogo contribuíram para problematizar as masculinidades no contexto das aulas de Educação Física. Tais estratégias vão de encontro ao terceiro objetivo específico que visa a produção de um recurso educacional para apoiar outros/as professores/as na problematização das masculinidades.

Por fim, a quarta categoria discute algumas limitações e permanências observadas durante a intervenção. Nela são analisadas situações em que determinadas normas associadas às masculinidades continuaram presentes nas interações entre os/as estudantes, mesmo após as atividades de problematização.

Essas categorias se articulam entre si ao representar diferentes dimensões do processo observado durante a intervenção. Enquanto a primeira aponta as formas de reprodução das normas de masculinidade presentes no futebol escolar, a segunda destaca as mudanças e transformações nas formas de participação no jogo, a terceira analisa as mediações pedagógicas que possibilitaram esses movimentos de reflexão e mudança, e a quarta evidencia os limites, desafios e permanências que também marcaram este percurso. Dessa forma, as categorias não são compreendidas como elementos isolados, mas como partes

complementares de um mesmo processo de análise das relações entre futebol, masculinidades e práticas pedagógicas no contexto da Educação Física Escolar.

### 6.2.1 “*E tu não é homem não?*”: O Futebol e os discursos da masculinidade hegemônica

A partir da análise dos registros do diário de campo, são apresentados episódios que representam como determinadas normas associadas ao “ser homem” se manifestavam nas interações entre os/as estudantes, influenciando as formas de participação no jogo, os critérios de reconhecimento entre os/as colegas e os discursos utilizados para validar ou questionar comportamentos considerados masculinos.

Para iniciar essa categoria de análise, coloco em foco os acontecimentos da aula 1. A partir de uma metodologia de aula autogestionada, quando a turma é liberada para se organizar para praticar futebol, a reação inicial já denota tal esporte como espaço de afirmação masculina. Houve uma comemoração por parte dos meninos, enquanto as meninas não esboçaram reação. Francisco sintetiza o sentido daquele momento ao afirmar: “*Vamos jogar futebol, quer dizer, futsal! Quatro em cada time, pois falta um jogador para completar.*” (Diário de campo, aula 1). Rapidamente ele fez uma leitura de quais e quantos colegas eram aptos para participar. Aqui, o futebol já se apresenta como linguagem de pertença e, ao mesmo tempo, como critério de status entre pares. Silva (2023, p. 46) observou em sua pesquisa situação similar ao constatar que “os meninos, em momento algum, chamam as meninas para jogarem ou aceitam a divisão da quadra, muito pelo contrário, continuam o argumento de que a quadra é para jogar futebol e que as meninas deviam jogar do outro lado.”

Um dos episódios mais marcantes dessa categoria é o convite feito por Antônio a Pedro: “*E tu não é homem não? Bora jogar, veado. Entra aí pelo menos pra completar*” (Diário de campo, aula 1). Essa fala condensa, em poucas palavras, três operações típicas do regime hegemônico descrito por Connell (1995). Em primeiro lugar, a masculinidade como obrigação performativa (tem que jogar). Segundo lugar, a produção do “não-homem” como desvio (não é homem não?). Por fim a injúria homofóbica como linguagem de regulação (veado). Não se trata apenas de convencer o colega, é uma forma de policiamento da masculinidade, na qual o futebol funciona como prova pública de virilidade e pertencimento (Fernandes *et al.*, 2021).

Essa situação específica também dialoga com as considerações que Prado e Ribeiro (2015) tecem a respeito do esporte. Por sua história e centralidade social, essa prática corporal tende a operar como um campo de legitimação de atributos tradicionalmente

masculinos (virilidade, força, coragem), naturalizando hierarquias e produzindo exclusões. A própria aula 1 mostra isso em termos de adesão. A participação de somente 10 alunos, enquanto outros/as estudantes ficaram sentados observando sem muito interesse. Um grupo preferiu jogar vôlei e nove alunas ficaram em sala (Diário de campo, aula 1). O futebol aparece, então, como prática que seleciona quem “tem lugar” e quem “não tem” naquele espaço. Esse achado é semelhante ao que Silva (2020) constatou em seu estudo ao analisar como as relações de gênero interferem na participação de alunas em aulas de Educação Física, de uma turma da 3ª série do ensino médio de uma escola estadual de Brumado, Bahia. Silva (2020) identifica diversos obstáculos que limitam a participação das alunas nas aulas de Educação Física, como o machismo, a valorização da força física, a divisão de práticas corporais por gênero, a visão masculina sobre desempenho escolar, além da influência familiar com discursos essencialistas e da naturalização de habilidades como sendo femininas ou masculinas.

Ao refletir sobre a pouca participação das meninas na aula 1, a roda de conversa da aula 2 se tornou um recurso potente para problematizar um estereótipo recorrente. Quando Carlos afirma que *“elas não gostam de futebol”* (Diário de campo, aula 2), a criação de um ambiente propício para que as meninas externassem suas opiniões, foi produtivo. A resposta da aluna Maria foi um indicativo forte porque deslocou o foco do “gosto” individual para as condições sociais de possibilidade: *“meu pai não deixa, pois[...] me acha delicada[...] e tem medo que eu[...] me machuque”* (Diário de campo, aula 2). Essa fala se aproxima ao que Silva (2020, p. 105) constatou em sua pesquisa ao perceber que

nesses discursos, nota-se a generificação e a normatização das práticas corporais e/ou esportivas, presentes em concepções que relacionam menino ao futebol e menina ao baleado e Barbie, que preconizam a normatização de comportamentos em que meninas são mais quietas e meninos livres, bem como a proibição das meninas em vivências como futebol.

Dessa forma, os exemplos acima ilustram muito bem as críticas feitas às explicações biologicistas e naturalizantes, que organizam o que seria apropriado para meninos e meninas na Educação Física, mantendo desigualdades de participação e valorização (Goellner, 2010; Aparecido da Silva; Werle, 2024).

A fala da aluna Ana também reforça um aspecto importante para problematização, ao afirmar: *“Eu treinei futsal por dois anos. Mas acabei deixando de participar”* (Diário de campo, aula 2). A questão não é só acesso inicial, mas permanência e reconhecimento. Mesmo com experiência prévia, a aluna não se mantém, o que sugere pressões simbólicas, ausência de ambiente encorajador e/ou repetição de práticas que privilegiam certos sujeitos.

Medeiros, Belem e Lóde-Nunes (2024) afirmam que as mulheres enfrentaram e ainda enfrentam resistência por ocuparem um espaço tradicionalmente ligado à masculinidade, desde o início do século XX, como no caso da proibição legal da prática do futebol feminino entre 1941 e 1979, período em que o esporte foi considerado impróprio para o corpo e o “papel social” da mulher (Medeiros; Belem; Lóde-Nunes, 2024, p. 270). Essa resistência vai além da prática do esporte, perpassando por outras possibilidades de relação com o futebol. “De uma forma geral, no mundo do futebol, as mulheres em algum momento sofreram algum tipo de preconceito, seja como torcedora, jogadora, árbitra, técnica ou dirigente.” (Medeiros; Belem; Lóde-Nunes, 2024, p. 273).

Pereira (2025, p. 47), ao refletir sobre as discussões que aconteceram nas intervenções da sua pesquisa, reforça as evidências de que as “meninas são historicamente desencorajadas a assumir posições de protagonismo em esportes coletivos, especialmente em modalidades tradicionais associadas à masculinidade, como o futebol”, como também as masculinidades hegemônicas tendem a ser reproduzidas nas aulas de Educação Física, contribuindo para a manutenção de um sistema que valoriza o protagonismo dos meninos e reduz a visibilidade das conquistas das meninas. (Pereira, 2025).

Esse cenário conversa diretamente com as análises que mostram como a Educação Física Escolar historicamente colabora com a generificação de certos conteúdos, tais como o futebol para os meninos, dança/ginástica para as meninas, que produz expectativas e pode delimitar trajetórias (Aparecido da Silva; Werle, 2024).

Diante desse panorama, outro tipo de exclusão se apresentou durante a intervenção e não pôde passar despercebido. Essa exclusão não se deu por gênero, mas por hierarquias internas entre meninos, nas quais aqueles que não possuem muita habilidade, são desprestigiados.

Algumas pesquisas revisadas na literatura deste estudo também constataram essa realidade, mas não abordaram com profundidade essa desigualdade. É o caso da pesquisa desenvolvida por Pereira (2020). A autora reconhece que o foco da sua análise não considerou esse grupo que também sofre exclusões e preconceitos, sendo importante trazer esses atores para o papel principal e não apenas de coadjuvantes.

Embora, durante o processo educativo, a questão dos meninos considerados dissidentes da masculinidade hegemônica e menosprezados pelos colegas nas práticas esportivas também tenha sido outro achado no percurso dessa pesquisa, a despeito da sua importância para análise da construção da masculinidade, ele não foi objeto de análise e foco dos nossos objetivos (Pereira, 2020, p. 163).

José diz: *“Quem é bom tem muito mais oportunidades. Eu gostava de jogar*

*quando era mais novo, mas fui deixando de querer participar por não ter tanta habilidade. Os colegas levam muito a sério e ficam chateados quando você erra alguma jogada*” (Diário de campo, aula 2). Esse trecho é central porque mostra o futebol como mecanismo de estratificação. O que parece livre escolha, *“participou quem gosta”* (Diário de campo, aula 2, fala de Cícero) pode ser, na prática, uma retirada progressiva de quem não tem muita habilidade nessa modalidade esportiva. A fala de José também sustenta a discussão de que a masculinidade hegemônica, ao operar como normalização de conduta do que é masculino, subordina masculinidades consideradas menos aptas ou menos competitivas, produzindo autoexclusão e silenciamento. Isso se conecta à dinâmica das diversas masculinidades descritas por Brito e Santos (2013), na qual a masculinidade hegemônica precisa ser continuamente reafirmada, e o esporte é um dos lugares privilegiados dessa reafirmação. Assim, democratizar o futebol na escola não é apenas incluir as meninas, mas também tensionar a lógica meritocrática e excludente que transforma habilidade esportiva em valor moral.

A dinâmica das máscaras, realizada na aula 5, possibilitou aprofundar a compreensão acerca dos discursos da masculinidade hegemônica (Connell, 1995) já observados nas práticas corporais iniciais da intervenção. Diferentemente das aulas anteriores, nas quais tais normas apareciam sobretudo por meio das interações durante o jogo de futebol, nesse momento os próprios estudantes passaram a verbalizar explicitamente as pressões sociais associadas ao ser homem, evidenciando que esses padrões já estavam internalizados em suas experiências cotidianas.

Durante a atividade, ao refletirem sobre aquilo que os homens precisam demonstrar publicamente, surgiram comentários como: *“Professor, parece que homem tem que aguentar tudo sozinho”* e *“se demonstrar sentimento já dizem que é fraco”* (Diário de campo, aula 5). Essas falas indicam o reconhecimento, por parte dos/as estudantes, de um modelo masculino baseado na autossuficiência emocional e na negação da vulnerabilidade. Tal compreensão aproxima-se da discussão proposta por Connell (1995), ao afirmar que a masculinidade hegemônica se sustenta pela valorização da força emocional e pela rejeição de comportamentos associados à fragilidade, produzindo expectativas rígidas sobre como os homens devem agir e sentir.

Na socialização das máscaras, o grupo Homem-Aranha destacou que *“a sociedade cobra que o homem seja forte o tempo todo, como se não pudesse errar”* (Diário de campo, aula 5). A formulação revela que os/as estudantes identificam a masculinidade como uma performance contínua, marcada pela necessidade de corresponder a expectativas externas.

Entre as pressões registradas estavam não demonstrar sentimentos, evitar práticas consideradas femininas, como dançar, e a obrigação de afirmar heterossexualidade e coragem. Ao discutirem as consequências dessas cobranças, João afirmou que “*quando a pessoa guarda tudo, uma hora explode*” (Diário de campo, aula 5), associando diretamente o silenciamento emocional ao sofrimento psicológico.

Esse reconhecimento coletivo corrobora com o que Prado e Ribeiro (2015) descrevem como processo de normalização das experiências corporais e emocionais, no qual determinados comportamentos são incentivados enquanto outros são reprimidos. A masculinidade, nesse contexto, não se apresenta apenas como identidade individual, mas como norma social regulada coletivamente.

O grupo Deadpool aprofundou essa discussão ao destacar expectativas relacionadas à autossuficiência emocional, como resolver problemas sozinho e manter postura “fria e calculista”. Durante a apresentação, Bianca afirmou: “*Eles dizem que homem não pode pedir ajuda, mas isso só faz a pessoa ficar pior*” (Diário de campo, aula 5). Essa fala mostra que os estudantes começaram a olhar a situação de forma mais crítica, indicando uma mudança em relação às ideias que apareciam de forma mais naturalizada nas aulas iniciais. As consequências apontadas pelo grupo, como depressão, ansiedade e dificuldade em pedir ajuda, revelam compreensão de que os padrões hegemônicos produzem sofrimento não apenas social, mas também subjetivo.

Outro momento significativo ocorreu na apresentação do grupo Pantera Negra, quando Raimundo afirmou: “*Se o cara não gosta de futebol, já frescam com o nego*” (Diário de campo, aula 5). Essa verbalização retoma diretamente situações vivenciadas nas primeiras aulas da intervenção, demonstrando que o futebol funciona como marcador simbólico da masculinidade entre os estudantes. Conforme discutem Brito e Santos (2013), práticas esportivas ocupam posição privilegiada na hierarquização das masculinidades, servindo como mecanismo de distinção entre aqueles que correspondem ao ideal dominante e aqueles que são posicionados como desviantes.

As consequências registradas pelo grupo, como repressão emocional, mudanças de comportamento para se adequar ao grupo e o chamado “choro escondido”, evidenciam que a masculinidade hegemônica opera simultaneamente como fonte de reconhecimento e sofrimento. Essa ambiguidade confirma análises que apontam que os padrões de masculinidade presentes nas práticas corporais escolares atuam como mecanismos de regulação dos comportamentos e das experiências emocionais dos sujeitos (Prado; Ribeiro, 2015).

O grupo Homem de Ferro acrescentou outra dimensão relevante ao relacionar masculinidade à responsabilidade excessiva e à necessidade de esconder sentimentos. Ao afirmar que “*parece que o homem tem que ser forte até quando está mal*” (Diário de campo, aula 5), Maria evidencia que tais expectativas são reconhecidas inclusive pelas meninas, indicando que a reprodução dessas normas ultrapassa divisões de gênero e constitui saber compartilhado socialmente.

De modo semelhante, o grupo Batman destacou cobranças relacionadas ao sucesso financeiro e à validação social, sintetizadas na fala de Gabriel: “*Se não conseguir ser bem-sucedido, dizem que não virou homem de verdade*” (Diário de campo, aula 5). A associação entre masculinidade e sucesso reforça a ideia de que o reconhecimento masculino depende do cumprimento de papéis sociais específicos, ampliando a compreensão de que a hegemonia masculina se manifesta em múltiplas dimensões da vida social, para além do desempenho corporal.

A dinâmica das máscaras revelou, portanto, que os estudantes não apenas reproduzem discursos da masculinidade hegemônica nas práticas esportivas, mas também reconhecem criticamente seus efeitos emocionais e sociais. Ao tornar visíveis essas tensões, a atividade possibilitou deslocar o futebol de um espaço exclusivamente performativo para um espaço reflexivo, no qual normas de gênero puderam ser questionadas coletivamente.

Assim, a aula 5 confirma que a masculinidade hegemônica não opera apenas por imposição externa, mas é continuamente produzida e negociada nas interações entre os/as próprios/as estudantes. A problematização dessas normas no contexto da Educação Física Escolar amplia o potencial pedagógico da disciplina, permitindo que experiências corporais se convertam em oportunidades de reflexão crítica sobre gênero, emoções e relações sociais.

Outro aspecto importante da masculinidade hegemônica observado durante a intervenção diz respeito à forma como os meninos lidam com a dor e com a demonstração de fragilidade nas práticas corporais. Um episódio registrado na aula 7 ilustra de maneira significativa essa situação. Durante a atividade do “Totó humano”, um dos estudantes, identificado aqui como Eduardo, foi atingido por uma bola no rosto após um chute forte de um colega, quebrando seus óculos. Ao perceber o impacto da jogada, procurei verificar se o estudante havia se machucado e sugeri que ele saísse por alguns instantes para se recuperar. No entanto, mesmo apresentando sinais de desconforto, Eduardo afirmou que estava bem e preferiu permanecer na atividade (Diário de campo, aula 7).

A situação chamou atenção porque, apesar da intensidade do impacto, o estudante evitou demonstrar dor diante dos colegas. Esse comportamento sugere que, naquele contexto,

reconhecer a dor ou interromper a participação poderia ser interpretado como sinal de fragilidade, algo que muitos meninos procuram evitar em ambientes marcados pela competitividade esportiva. Conforme argumenta Connell (1995), a masculinidade hegemônica está associada a atributos como força, coragem e resistência, incentivando homens e meninos a ocultarem emoções e limitações físicas como forma de reafirmar sua posição dentro do grupo.

No contexto das aulas de Educação Física, essa expectativa de invulnerabilidade aparece frequentemente associada à valorização da resistência física e à negação da dor como forma de afirmação masculina. Altmann (2015) destaca que as práticas corporais escolares são atravessadas por normas de gênero que regulam não apenas a participação nas atividades, mas também as formas de expressar sentimentos, fragilidades e afetos. Nesse sentido, suportar a dor ou evitar demonstrar sofrimento pode funcionar como mecanismo simbólico de reconhecimento entre os meninos, reforçando padrões tradicionais de masculinidade presentes no ambiente esportivo.

Situações semelhantes também foram identificadas na dissertação de Perassolli (2025). A autora observa que meninos frequentemente evitam demonstrar dor durante as atividades esportivas por receio de serem associados à fraqueza ou de perderem reconhecimento entre os colegas.

Meninos não podem apresentar masculinidades diferentes da esperada, todos devem gostar de esportes, de futebol, não ter medo da bola e serem dominantes no jogo. Os que não se encaixam nessa visão limitada e equivocada de masculinidade são também excluídos, assim como as meninas (Perassolli, 2025, p. 33).

Dessa forma, o episódio envolvendo o estudante Eduardo reforça a ideia de que os discursos da masculinidade hegemônica não se manifestam apenas nas provocações verbais ou na exclusão de determinados colegas das atividades, mas também nas formas como os estudantes se relacionam com o próprio corpo e com suas experiências corporais durante as práticas esportivas. A negação da dor e a tentativa de demonstrar resistência diante dos pares reforçam expectativas sociais sobre o que significa “ser homem”, contribuindo para a manutenção de padrões de masculinidade que valorizam a força e a invulnerabilidade em detrimento da expressão de fragilidade.

A análise dos episódios apresentados ao longo desta categoria revela que o futebol, nas aulas iniciais da intervenção, operou como um espaço privilegiado de produção e reafirmação da masculinidade hegemônica, manifestando-se tanto nas práticas corporais quanto nos discursos e interações entre os estudantes. As situações observadas na aula 1

demonstraram que a participação no jogo funcionava como mecanismo de validação masculina, no qual habilidade esportiva, competitividade e resistência emocional eram tomadas como critérios de pertencimento. Nesse contexto, meninos que não correspondiam a tais expectativas eram alvo de questionamentos ou afastavam-se progressivamente da prática, enquanto as meninas ocupavam posições periféricas ou de observação. Esse padrão também se manifestou nas formas como os/as estudantes lidavam com o próprio corpo durante as atividades, como no episódio da aula 7 envolvendo o estudante Eduardo (Diário de campo, aula 7). A dinâmica das máscaras na aula 5 possibilitou deslocamentos importantes na forma como os estudantes compreendiam essas normas. As falas passaram a explicitar que características frequentemente associadas ao “ser homem”, como não demonstrar sentimentos, resolver problemas sozinho e provar constantemente sua virilidade, não eram naturais, mas socialmente aprendidas e reproduzidas.

### **6.2.2 “*Calma macho! É jogo beneficente.*”: A construção de um futebol inclusivo e novas formas de participação**

Esta categoria verifica as mudanças observadas ao longo da intervenção, em diálogo com o objetivo de problematizar comportamentos associados ao padrão hegemônico de masculinidade por meio da construção de uma sequência didática sobre futebol. A partir das sugestões elaboradas pelos/as próprios/as estudantes e das adaptações realizadas nas regras e na organização do jogo, são discutidos momentos em que o futebol passou a ser experimentado de formas mais colaborativas, abrindo espaço para outras possibilidades de participação nas aulas de Educação Física.

Pereira (2020) entende que a Educação Física deve difundir concepções que desvalide um padrão hegemônico de masculinidade e feminilidade (heteronormativa), demonstrando uma desconstrução “à perpetuação e ao fomento de rótulos e estereótipos que (re)produzem atitudes e comportamentos discriminatórios e sexistas” (Pereira, 2020, p. 34). O esporte deve assumir um papel de empoderamento e vivências libertadoras para todas e todos, inclusive aqueles que não se enquadram na masculinidade hegemônica, oportunizando uma participação efetiva e prazerosa.

Se na categoria anterior o futebol foi analisado como espaço de reprodução de discursos da masculinidade hegemônica, a continuidade da intervenção demonstrou um caminho diferente. O jogo foi transformado de forma gradual a partir da participação ativa dos/as estudantes na redefinição de suas regras, dinâmicas e possibilidades de interação.

Diferentemente de propostas centradas exclusivamente na ação docente, o processo observado revelou a necessidade de um futebol construído coletivamente, no qual os/as próprios/as alunos/as passaram a problematizar desigualdades e propor alternativas para ampliar a participação.

O primeiro sinal dessa mudança surgiu na roda de conversa realizada após a aula autogestionada. Ao reconhecerem que participaram da atividade apenas “*quem gosta de futebol*” e que a prática ficou concentrada nos meninos (Diário de campo, aula 2), os/as estudantes passaram a identificar mecanismos de exclusão. Esse momento representa uma transformação na qual a desigualdade deixa de ser apenas observada pelo pesquisador e passa a ser identificada pelos/as próprios/as sujeitos/as da intervenção. Esse reconhecimento das desigualdades presentes nas práticas esportivas escolares evidencia que as relações de gênero não se manifestam apenas nas estruturas institucionais da escola, mas também nas interações cotidianas entre os/as estudantes. Conforme destaca Louro (2003), as identidades de gênero são produzidas nas relações sociais e nos discursos que atravessam o cotidiano escolar, sendo continuamente aprendidas e reproduzidas nas práticas educativas. Nesse sentido, o momento de reflexão coletiva possibilitou que os/as próprios/as estudantes passassem a problematizar normas que anteriormente eram percebidas como naturais.

Esse processo aproxima-se da perspectiva freireana de educação dialógica, na qual a conscientização emerge quando os/as sujeitos/as reconhecem criticamente situações vividas como naturais (Freire, 1987). Em diálogo com essa compreensão, a dissertação de Silva (2023) demonstra que a identificação coletiva das desigualdades constitui etapa fundamental para a construção de práticas corporais mais democráticas, uma vez que desloca os/as estudantes da posição de executores/as para participantes ativos/as do processo pedagógico.

A construção de um futebol mais inclusivo começou a ganhar forma na aula 4, quando os/as estudantes foram convidados/as a elaborar propostas que pudessem ampliar as possibilidades de participação nas atividades envolvendo essa prática corporal. A atividade foi organizada em grupos compostos por cinco a sete integrantes, e a orientação inicial foi que os estudantes formassem equipes mistas, de modo que diferentes perspectivas pudessem ser consideradas na elaboração das sugestões. Apesar dessa orientação, alguns grupos continuaram sendo formados apenas por meninos ou apenas por meninas, reforçando que as separações de gênero observadas nas aulas anteriores ainda se faziam presentes na organização da turma (Diário de campo, aula 4).

A proposta apresentada aos/às estudantes consistia em pensar coletivamente em

maneiras de tornar o futebol praticado nas aulas mais inclusivo, considerando especialmente as dificuldades e desigualdades discutidas na roda de conversa realizada na aula 2. Nesse sentido, os grupos tiveram liberdade para sugerir possibilidades relacionadas não apenas às regras do jogo, mas também às formas de aprender, praticar e estudar o futebol no contexto escolar.

As sugestões apresentadas pelos estudantes indicaram diferentes compreensões sobre os fatores que dificultavam a participação de alguns colegas nas atividades. O primeiro grupo destacou a necessidade de desmitificar a ideia de cobrança excessiva de habilidades, sugerindo também a formação de equipes mistas, o respeito aos limites dos colegas e o incentivo à participação de forma amigável. Essa proposta pode ser um indicativo de que os/as estudantes passaram a reconhecer que a cobrança por desempenho técnico, frequentemente presente nas práticas esportivas escolares, pode funcionar como elemento de exclusão (Brito; Santos, 2013).

O segundo grupo enfatizou a importância de ensinar as regras e habilidades do jogo (Diário de campo, aula 4), dando a entender que parte das dificuldades de participação poderia estar relacionada ao desconhecimento de fundamentos básicos do futebol, como o domínio da bola ou a realização de passes. Essa proposta revela uma compreensão interessante por parte dos/as estudantes, ao reconhecer que o acesso ao conhecimento técnico também pode influenciar as possibilidades de participação nas atividades. Branquinho (2022, p. 142) identifica situação semelhante em sua pesquisa, na qual a adaptação de algumas atividades propostas e o protagonismo discente, onde “os mais experientes ajudaram os colegas com dificuldades”, foi apontado como estratégia para ampliar a participação dos/as estudantes.

Já o terceiro grupo apresentou uma proposta diretamente voltada à ampliação da participação das meninas, sugerindo que apenas elas poderiam marcar gols, enquanto os meninos deveriam obrigatoriamente passar a bola para elas (Diário de campo, aula 4). Essa ideia demonstra que os estudantes passaram a reconhecer a desigualdade de oportunidades existente nas aulas iniciais, nas quais os meninos concentravam grande parte das ações ofensivas do jogo. Altmann demonstra que as experiências corporais nas aulas de Educação Física são atravessadas por relações de poder que influenciam as formas de participação de meninos e meninas. Nesse contexto, determinadas modalidades esportivas passam a ser culturalmente associadas ao universo masculino, o que contribui para a marginalização ou participação periférica das meninas nas atividades (Altmann, 1998).

O quarto grupo apresentou um conjunto mais elaborado de adaptações nas regras

do jogo. Entre as sugestões, destacam-se o limite de toques na bola para os meninos, a proibição de entrada deles na área, o revezamento de goleiros e a valorização dos gols marcados pelas meninas, que passariam a valer dois pontos, enquanto os gols dos meninos valeriam apenas um (Diário de campo, aula 4). Essas propostas denotam uma tentativa de reorganizar as relações de poder dentro do jogo, criando condições para que as meninas participassem mais ativamente das jogadas. Adiante, na seção 6.2.4 na qual tratarei as limitações, desafios e permanências na problematização das masculinidades, será feita uma crítica a respeito dessas sugestões que, apesar de terem uma boa intenção, podem reforçar “a ideia de que as mulheres são, fisicamente, menos capazes do que os homens” (Louro, 2003, p. 73).

De acordo com Goellner (2010, p.81), a reorganização das regras das práticas corporais na escola pode funcionar como “estratégias, a fim de incrementar a participação daqueles(as) considerados(as) menos habilidosos(as) para o esporte”. Ao sugerirem modificações na estrutura do jogo, os/as estudantes demonstraram compreender que o futebol não precisa ser praticado apenas de acordo com o modelo tradicional difundido no esporte competitivo.

Após a elaboração das sugestões, a turma seguiu para a quadra para experimentar algumas das propostas discutidas. Inicialmente, os/as estudantes organizaram uma atividade de troca de passes em círculo, que funcionou como aquecimento para o jogo. Nesse momento, chamou atenção o fato de que praticamente toda a turma participou da atividade, com exceção de um estudante que afirmou estar com dor na perna (Diário de campo, aula 4). Outro aspecto observado foi a preocupação de alguns alunos em ensinar colegas que apresentavam dificuldades em acertar os passes, demonstrando uma mudança nas interações entre os/as participantes.

Essa situação indica que, ao menos naquele momento, o futebol deixou de funcionar exclusivamente como espaço de competição e passou a ser vivido também como oportunidade de aprendizagem coletiva. Conforme destaca Goellner (2010), práticas corporais organizadas de maneira cooperativa podem favorecer experiências de participação mais democráticas, nas quais o conhecimento é compartilhado entre os estudantes.

Apesar dessas mudanças, algumas situações observadas durante os jogos indicam que as normas associadas à masculinidade hegemônica ainda continuavam presentes nas interações entre os estudantes. Em determinado momento da partida, por exemplo, os meninos passaram a jogar predominantemente entre si, reduzindo a participação das meninas nas jogadas. Além disso, um chute realizado com muita força em direção ao gol, onde havia uma

menina atuando como goleira, gerou um certo desconforto entre os/as participantes, podendo indicar a permanência de comportamentos competitivos mais intensos entre alguns estudantes (Diário de campo, aula 4).

Desse modo, a aula 4 revelou tanto avanços quanto continuidades no processo de construção de um futebol mais inclusivo. Ao mesmo tempo em que os/as estudantes demonstraram capacidade de refletir criticamente sobre as formas de participação no jogo e propor alternativas para ampliar a inclusão, também se tornaram visíveis as resistências e permanências associadas às normas de masculinidade presentes no contexto das práticas esportivas escolares.

A aula 06 representou um momento de retomada e aprofundamento das reflexões iniciadas nos encontros anteriores. Ao iniciar a aula, foi proposta uma retomada coletiva das experiências vivenciadas na aula 4, quando algumas das sugestões elaboradas pelos grupos haviam sido experimentadas na prática. Para orientar a discussão, foram registradas no quadro duas dimensões indicadas pelos próprios estudantes: avanços e dificuldades observados durante a realização das atividades. Avanços observados: Mais participativo; Incluiu todos e todas; Colaboração; Mesmo com dificuldades a turma colaborou para o jogo acontecer. Dificuldades: Perceber a “fragilidade” das meninas. Passar a bola para as meninas. Medo de se machucar (Diário de campo, aula 6).

Esse movimento de retomada permitiu que os/as estudantes refletissem sobre os efeitos das mudanças implementadas no jogo e identificassem aspectos que ainda precisavam ser ajustados para ampliar a participação. A partir dessas discussões, os grupos foram convidados a se reunir novamente com o objetivo de reformular e aprimorar suas propostas, considerando as dificuldades observadas na aula anterior.

Além disso, foi solicitado que as sugestões fossem mais descritivas e que considerassem possibilidades de organização do jogo que se afastassem do modelo tradicional do futebol, incluindo alterações na formação das equipes, na quantidade de jogadores/as ou mesmo na forma de pontuação. Essa orientação buscou estimular os/as estudantes a compreender que as práticas esportivas escolares podem ser reorganizadas pedagogicamente, abrindo espaço para outras formas de participação.

As propostas reformuladas indicaram um avanço na forma como os/as estudantes passaram a compreender os elementos que influenciam a participação nas atividades. O primeiro grupo manteve a preocupação em desmitificar a cobrança excessiva por habilidades, acrescentando novos elementos à proposta, como a necessidade de reformular regras sempre que necessário, equilibrar a formação das equipes e garantir que todos/as os/as participantes

tivessem oportunidade de tocar na bola. Também destacaram a importância de priorizar a diversão em relação à competitividade, evidenciando uma tentativa de deslocar o foco do desempenho individual para a experiência coletiva do jogo.

Essa preocupação dialoga com análises que apontam que a centralidade do rendimento nas práticas esportivas escolares tende a produzir hierarquias entre os/as estudantes, favorecendo aqueles que já possuem maior domínio técnico da modalidade (Brito; Santos, 2013). Ao sugerirem a flexibilização das regras e a valorização do aspecto lúdico da atividade, os/as estudantes demonstraram compreender que o futebol pode ser reorganizado de modo a ampliar as possibilidades de participação.

O segundo grupo destacou aspectos relacionados às interações entre os/as participantes durante o jogo. Entre as sugestões apresentadas, destacam-se a necessidade de manter equilíbrio na quantidade de jogadores/as nas equipes, incentivar que os meninos tenham mais paciência durante as jogadas e estimular a ajuda entre colegas na troca de passes. Também apontaram a importância de explicar previamente como o jogo seria organizado, indicando que a clareza das regras pode contribuir para reduzir inseguranças e facilitar a participação de todos/as.

Já o terceiro grupo apresentou propostas voltadas à reorganização da dinâmica do jogo. Entre as sugestões, destacam-se o limite de dois toques na bola para os meninos, a necessidade de que todos/as os/as integrantes da equipe participassem das jogadas e a recomendação de evitar chutes muito fortes durante a partida. Essas adaptações, no entendimento deles/as, buscavam criar condições mais equilibradas para a participação, reduzindo o impacto das diferenças de habilidade entre os/as estudantes.

Por fim, o quarto grupo apresentou uma proposta mais aberta, sugerindo que as equipes fossem formadas a partir das preferências e afinidades dos/as próprios/as estudantes. Embora menos detalhada, essa ideia revela uma preocupação com o clima de convivência dentro da turma e com o sentimento de pertencimento às equipes.

Após a reorganização das sugestões, os/as estudantes demonstraram maior agilidade na formação das equipes, possivelmente como resultado das experiências vivenciadas na aula anterior. Dessa forma, a turma conseguiu se dividir rapidamente em duas equipes com nove jogadores/as cada, incluindo todos/as que manifestaram interesse em participar da atividade (Diário de campo, aula 6).

Inicialmente, alguns/algumas estudantes preferiram permanecer observando o jogo. No entanto, à medida que acompanhavam a dinâmica da partida e percebiam a forma como as regras estavam sendo aplicadas, parte desse grupo demonstrou interesse em

participar nas rodadas seguintes. Um aspecto que chamou atenção foi a postura dos/as estudantes que estavam fora da quadra, mesmo na posição de espectadores/as, muitos/as passaram a acompanhar o jogo com interesse, torcendo ou oferecendo orientações aos/às colegas que estavam jogando.

Esse comportamento contrasta com o observado nas primeiras aulas da intervenção, quando alguns/algumas estudantes demonstravam indiferença em relação às atividades realizadas na quadra. Nesse sentido, o envolvimento mesmo daqueles/as que inicialmente não participaram do jogo pode indicar um avanço no processo de construção de um ambiente mais participativo nas aulas, uma vez que eles/as foram protagonistas nessas ações.

O jogo foi iniciado com algumas das regras sugeridas pelos/as próprios/as estudantes: os meninos poderiam dar apenas dois toques na bola, todos/as os/as jogadores/as deveriam participar das jogadas e apenas as meninas poderiam marcar gols (Diário de campo, aula 6). No início da partida houve certa dificuldade na aplicação dessas regras, pois nem todos/as haviam internalizado completamente as adaptações combinadas. Entretanto, com o passar do tempo, a dinâmica do jogo tornou-se mais fluida e a participação das meninas ocorreu de maneira mais efetiva.

Outro aspecto relevante observado durante a atividade foi a forma como os/as próprios/as estudantes passaram a atuar na regulação do jogo. Em determinados momentos, quando algum colega demonstrava maior intensidade nas jogadas, outros/as estudantes rapidamente intervinham solicitando que ele dosasse a força, buscando manter o equilíbrio da atividade.

Um episódio que chamou atenção foi a fala do estudante Antônio durante uma das jogadas: *“Calma macho! É jogo beneficente”* (Diário de campo, aula 6). A expressão pode ser interpretada de diferentes maneiras. Por um lado, poderia sugerir uma visão de que as meninas necessitariam da benevolência dos meninos para participar do jogo. Por outro, considerando a postura colaborativa apresentada pelo estudante durante a partida, a fala também pode ser entendida como um indicativo de que os/as próprios/as alunos/as passaram a reconhecer o caráter inclusivo da proposta.

Ao final da atividade, apenas um gol foi marcado por uma aluna, mas a participação das meninas ocorreu de forma significativamente mais ativa e efetiva em comparação às aulas iniciais da intervenção. Para confirmar essa observação, basta conferir o registro fotográfico feito na aula 1 e nas aulas 4 e 6, na qual se percebe uma ocupação progressiva do espaço da quadra pelas meninas. De maneira geral, a aula 6 permitiu perceber

um avanço na forma como os/as estudantes passaram a organizar o jogo, otimizar o tempo da atividade e buscar estratégias que favorecessem uma participação mais democrática nas aulas de Educação Física.

A introdução do “Totó humano” (Diário de campo, aula 7) intensificou esse deslocamento ao modificar estruturalmente a lógica do jogo. A necessidade de jogar de mãos dadas reduziu a centralidade individual e exigiu coordenação coletiva em diversos momentos. O desconforto inicial diante do contato físico mostra como normas de masculinidade influenciam expressões corporais entre meninos, aspecto discutido por Altmann (2015). Contudo, à medida que o jogo avançou, observou-se aumento da cooperação e do engajamento coletivo, indicando flexibilização dessas normas.

Outro elemento relevante foi a mudança na forma como o erro passou a ser tratado. Diferentemente das aulas iniciais, nas quais falhas técnicas geravam cobranças e frustrações, registrou-se incentivo entre colegas e maior tolerância às dificuldades (Diário de campo, aula 7). Esse deslocamento demonstra que a ressignificação do futebol não ocorreu apenas no plano discursivo, mas na própria experiência corporal dos/as estudantes.

Assim, a análise da intervenção revela que a construção de um futebol inclusivo não resultou da substituição imediata das práticas hegemônicas, mas da negociação contínua entre diferentes modos de jogar e se relacionar. O principal diferencial da proposta reside na participação ativa dos/as estudantes na redefinição das regras e sentidos do jogo, transformando o futebol em espaço de coautoria pedagógica. Em diálogo com experiências descritas em dissertações do ProEF, os resultados indicam que mudanças mais duradouras nas relações de gênero emergem quando os/as próprios/as sujeitos/as se reconhecem como agentes da transformação, e não apenas como destinatários de intervenções educativas.

### **6.2.3 Possibilidades e estratégias pedagógicas na problematização das masculinidades**

Esta categoria examina as estratégias pedagógicas desenvolvidas ao longo da sequência didática. São analisadas atividades que articularam experiências corporais e momentos de reflexão coletiva, como rodas de conversa, debates, exibição de documentário e produção de materiais pelos/as estudantes, relatando como esses recursos contribuíram para ampliar a discussão sobre masculinidades no contexto escolar.

Ainda que a intervenção tenha sido realizada em um curto período, a análise das estratégias pedagógicas adotadas ao longo da pesquisa pode indicar que as modificações observadas nas aulas não são compreendidas apenas como resultado da reorganização das

regras do jogo, mas como consequência de um processo intencional de mediação docente orientado pela problematização das masculinidades e pela participação atuante dos/as discentes. Ao revisitar o diário de campo, tornou-se perceptível que momentos de diálogo, sensibilização e experimentação corporal atuaram de forma articulada, criando condições para que os/as estudantes reinterpretassem suas próprias experiências.

Uma das primeiras estratégias pedagógicas utilizadas na intervenção foi a realização de uma aula autogestionada, na qual os/as estudantes tiveram liberdade para organizar a prática do futebol a partir de seus próprios critérios (Diário de campo, aula 1). Diferentemente de aulas totalmente dirigidas pelo/a professor/a, esse tipo de organização permite observar como os/as discentes estruturam espontaneamente as práticas corporais, quais relações de poder emergem nessas interações e quais sujeitos/as passam a ocupar posições centrais ou periféricas na atividade.

Nesse sentido, a aula autogestionada funcionou como um importante momento diagnóstico da intervenção pedagógica. Ao reduzir temporariamente a mediação direta do professor na organização da atividade, tornou-se possível observar como determinadas normas e expectativas sociais atravessam a prática do futebol no contexto escolar. Como registrado no diário de campo da aula 1, a proposta de jogar futebol foi imediatamente apropriada por um grupo de meninos que rapidamente organizaram as equipes, enquanto outros/as estudantes permaneceram em posições de observação ou optaram por outras atividades.

Esse tipo de situação é discutido por Silva (2023) em sua pesquisa, que destaca a importância de criar situações pedagógicas capazes de revelar as desigualdades presentes nas práticas corporais escolares. Na dissertação “Entre situações-limite e inéditos viáveis: problematizando as desigualdades de gênero nas aulas de Educação Física”, o autor argumenta que a problematização das relações de gênero nas aulas depende, inicialmente, da identificação das chamadas situações-limite (Freire, 1987), isto é, momentos em que determinadas desigualdades se tornam visíveis no cotidiano das práticas corporais. Nessa perspectiva, a observação das interações entre os/as estudantes durante atividades menos dirigidas pode funcionar como ponto de partida para a construção de intervenções pedagógicas voltadas à transformação dessas relações.

Assim, a aula autogestionada não foi utilizada apenas como momento de prática livre, mas como estratégia metodológica para identificar como as normas de gênero operavam na organização espontânea da atividade. As formas como os/as estudantes selecionaram os participantes do jogo, definiram as equipes e distribuíram os papéis dentro da prática

esportiva permitiu evidenciar hierarquias e expectativas previamente naturalizadas no contexto do futebol escolar.

A partir dessas observações, tornou-se possível planejar as etapas seguintes da intervenção pedagógica, que buscaram problematizar essas dinâmicas por meio de rodas de conversa, atividades reflexivas e modificações nas regras do jogo. Desse modo, a aula autogestionada funcionou como etapa inicial de um processo pedagógico mais amplo, no qual a identificação das desigualdades presentes na prática serviu como base para a construção coletiva de outras formas de participação nas aulas de Educação Física Escolar.

Após a realização da aula autogestionada, na qual foi possível observar algumas das dinâmicas presentes na organização espontânea da prática do futebol entre os/as estudantes, tornou-se necessário criar um espaço pedagógico que possibilitasse refletir coletivamente sobre essas experiências. Para favorecer a participação dos/as estudantes, a organização da sala foi modificada, substituindo as fileiras tradicionais por uma disposição em círculo, permitindo que todos e todas pudessem se ver, falar e escutar os/as colegas durante o debate (Diário de campo, aula 2). Nesse sentido, a roda de conversa foi utilizada como estratégia didática para ampliar o diálogo entre os/as estudantes e problematizar situações vivenciadas durante as aulas. Almeida e Devede (2022, p. 6) descrevem a importância de “possibilitar uma atmosfera de liberdade, diálogo e acolhimento, para que discentes possam expressar suas identidades sem medo de serem julgados(as)”.

As rodas de conversas têm sido apontadas em pesquisas desenvolvidas no âmbito do ProEF como importante ferramenta para estimular processos reflexivos nas aulas de Educação Física Escolar. Na dissertação “A participação das meninas nas aulas de Educação Física: dilemas de um professor no ensino do futsal”, por exemplo, as rodas de conversa foram utilizadas como estratégia pedagógica e, também, como instrumento de produção de dados, sendo registradas e posteriormente analisadas pelo professor-pesquisador (Malvar, 2020). Em estudo recente sobre desigualdades de gênero nos esportes de invasão, a utilização de rodas de conversa e outras práticas dialógicas foram apontadas como recursos importantes para estimular a reflexão crítica dos/as estudantes sobre estereótipos e relações de poder presentes nas práticas esportivas (Floriano, 2025). Nepomuceno (2023) afirma que intervenções pedagógicas voltadas à discussão de gênero nas aulas de Educação Física frequentemente combinam diferentes estratégias de mediação pedagógica, entre elas rodas de conversa, debates, produção de materiais e atividades reflexivas. Essas ações buscam criar espaços de escuta e diálogo que possibilitem questionar a naturalização de determinadas práticas corporais associadas a homens e mulheres, favorecendo processos de reflexão

coletiva entre os/as estudantes.

A exibição do documentário *The Mask You Live In* (2015) ampliou esse movimento reflexivo ao conectar experiências individuais às pressões sociais relacionadas às masculinidades. As reações de surpresa e desconforto registradas durante a atividade indicam que os estudantes passaram a reconhecer que comportamentos observados nas aulas não eram casos isolados, mas parte de um padrão social mais amplo (Diário de campo, aula 3). Almeida e Deive (2022, p. 9) destacam que estratégias audiovisuais favorecem processos de identificação crítica ao evidenciar o chamado “ônus patriarcal”, permitindo que meninos compreendam os custos emocionais associados às expectativas de virilidade.

Durante a aula destinada à exibição do documentário, os/as estudantes foram orientados/as a registrar aspectos que considerassem relevantes para discussão posterior, buscando transformar a atividade em um momento de reflexão e não apenas de consumo passivo de conteúdo audiovisual (Diário de campo, aula 3). A intenção era que os apontamentos realizados pelos/as estudantes servissem como base para debates nas aulas seguintes, ampliando as possibilidades de problematização das experiências vividas no cotidiano escolar.

A exibição do documentário possibilitou que os/as estudantes entrassem em contato com diferentes narrativas sobre masculinidade, muitas delas relacionadas às pressões sociais que regulam comportamentos, emoções e formas de interação entre os homens. Ao apresentar relatos e análises sobre expectativas como a necessidade de demonstrar força, esconder fragilidades ou evitar a expressão de sentimentos, o material audiovisual contribuiu para ampliar o repertório interpretativo dos/as estudantes acerca das normas que orientam a construção das masculinidades.

Outro aspecto relevante diz respeito ao potencial do recurso audiovisual para provocar identificação e engajamento entre os/as estudantes. Franco (2016) destaca a defesa de Altmann de que a aula de Educação Física pode ser um espaço importante para se debater sobre gênero, construir novas relações e promover igualdade, ao oferecer em sua obra sugestões de “uma série de artefatos, dentre publicações, vídeos, filmes, curtas-metragens, documentários e materiais pedagógicos que abordam gênero, sexualidade, educação e educação física com o intuito de “ampliar o olhar” dos interessados nessa discussão”. Diferentemente de exposições exclusivamente teóricas, o documentário apresenta experiências concretas e relatos pessoais que permitem visualizar como determinados padrões de masculinidade são reproduzidos em diferentes contextos sociais. Esse tipo de abordagem tende a favorecer processos de sensibilização, criando condições para que os/as alunos/as

reconheçam nas narrativas apresentadas situações semelhantes às vivenciadas em seu próprio cotidiano.

A dissertação de Zuanazzi (2020) “Sexualidades, gênero e a Educação Física escolar: do silenciamento ao lugar de fala em uma produção audiovisual” reforça o potencial pedagógico desse tipo de recurso ao propor a construção de um documentário como produto educacional voltado à sensibilização da comunidade escolar. A pesquisa parte do entendimento de que a escola e a própria Educação Física, inseridas em uma sociedade marcada por desigualdades de gênero e sexualidade, frequentemente reproduzem práticas de exclusão e silenciamento. Para essa finalidade, a produção audiovisual aparece como uma estratégia para dar visibilidade às experiências de estudantes e provocar reflexões sobre essas realidades no ambiente escolar.

Dessa forma, o uso do documentário na intervenção pedagógica não se limitou à transmissão de informações sobre masculinidades, mas funcionou como um dispositivo de sensibilização e problematização. Ao estimular os/as estudantes a relacionar as narrativas apresentadas no material audiovisual com suas próprias experiências, a estratégia contribuiu para criar condições favoráveis ao desenvolvimento de reflexões críticas sobre os modelos de masculinidade presentes no cotidiano escolar.

Após a exibição do documentário na aula 3, a aula 5 foi organizada para debater os pontos que mais chamaram a atenção na apreciação do vídeo. Para isso foi realizada a chamada dinâmica das máscaras, inspirada na proposta apresentada no próprio filme. A atividade teve como objetivo possibilitar que os/as estudantes refletissem sobre as expectativas sociais associadas ao “ser homem”, identificando quais comportamentos são socialmente valorizados e quais sentimentos ou atitudes são frequentemente escondidos (Diário de campo, aula 5).

Na dinâmica, os/as estudantes foram convidados a registrar, de um lado da máscara, características que socialmente são esperadas dos homens, como força, coragem ou competitividade. No outro lado da folha, sentimentos ou comportamentos que geralmente precisam ser escondidos para manter essa imagem de masculinidade. Posteriormente, os registros foram socializados em um momento de debate coletivo (Diário de campo, aula 5).

A utilização dessa atividade dialoga com perspectivas pedagógicas que defendem a necessidade de criar situações didáticas capazes de tornar visíveis normas sociais frequentemente naturalizadas. Sousa (2023) retrata a importância da Educação Física combater e questionar a masculinidade hegemônica, ao contextualizar o cenário político há pouco vivenciado por nós brasileiros, que era representada em figuras de destaque da política

nacional.

Dessa maneira, a dinâmica das máscaras funcionou como um recurso pedagógico para externar essas normas, permitindo que os/as estudantes identificassem que muitos comportamentos atribuídos ao “ser homem” não são naturais, mas socialmente construídos. Conforme discutido por Matos (2020, p. 41), os “desafios que tangem o padrão normativo da feminilidade e masculinidade” precisam ser discutidos na escola e nas aulas de Educação Física, para que possa acontecer “uma quebra do entendimento de mundo pelo viés único do biológico e abre possibilidade da construção cultural, social e afetiva.”

Durante o debate realizado após a dinâmica, alguns/algumas estudantes passaram a relacionar as pressões sociais sobre os homens com situações vivenciadas em seu próprio cotidiano. Foram mencionadas, por exemplo, expectativas como a “necessidade de não demonstrar sentimentos”, “resolver problemas sozinho” ou “provar constantemente virilidade diante do grupo”. Esses registros podem indicar que a atividade possibilitou aos/às estudantes identificar como essas normas influenciam suas formas de agir e se relacionar (Diário de campo, aula 5).

Do ponto de vista pedagógico, esse movimento representa um avanço importante no processo de problematização das masculinidades, pois desloca a discussão do nível abstrato para o campo das experiências concretas vividas pelos/as estudantes. Ao reconhecerem que essas expectativas não são naturais, mas socialmente construídas, abre-se espaço para questionamentos sobre suas consequências nas relações escolares e nas práticas corporais.

Assim, a dinâmica das máscaras associada ao debate coletivo mostrou-se uma estratégia pedagógica potente para promover processos de reflexão crítica entre os/as estudantes. Ao possibilitar que eles/as externalizassem e analisassem as normas sociais associadas ao “ser homem”, a atividade contribuiu para ampliar a compreensão sobre as múltiplas formas de viver as masculinidades e para problematizar padrões que frequentemente se manifestam nas aulas de Educação Física.

A produção dos cartazes (Diário de campo, aula 8) consolidou o processo de reflexão desenvolvido ao longo da intervenção, permitindo que os/as estudantes sistematizassem coletivamente os conceitos e discussões construídos durante as aulas. A atividade possibilitou que diferentes dimensões das masculinidades fossem retomadas e reorganizadas pelos/as próprios/as participantes, demonstrando a apropriação de noções como masculinidade hegemônica, masculinidade inclusiva, machismo, misoginia e homofobia. Além do produto final apresentado pelos grupos, o processo de elaboração dos cartazes

revelou-se igualmente significativo, pois possibilitou observar o engajamento dos/as estudantes nas discussões, a negociação de ideias dentro dos grupos e a capacidade de relacionar os conceitos debatidos com situações concretas do cotidiano escolar e esportivo.

Esse momento também evidenciou que os/as estudantes passaram a mobilizar as reflexões construídas durante a intervenção para interpretar criticamente manifestações presentes no próprio universo do futebol, como demonstrado no exemplo trazido por um dos grupos ao discutir a declaração homofóbica atribuída ao treinador Abel Braga (Diário de campo, aula 8). Ao reconhecerem que esse tipo de linguagem ainda circula com frequência em suas interações cotidianas, mas ao mesmo tempo identificá-la como inadequada, os/as estudantes demonstraram uma percepção importante na forma de compreender os discursos associados à masculinidade no esporte.

Do ponto de vista pedagógico, a atividade permitiu transformar a avaliação em um processo formativo e dialógico, no qual os/as estudantes assumiram papel ativo na organização e socialização dos conhecimentos construídos ao longo da intervenção. Essa perspectiva aproxima-se de propostas pedagógicas que defendem a avaliação como momento de síntese e reflexão coletiva sobre o processo de aprendizagem, e não apenas como verificação de conteúdos assimilados.

Experiência semelhante é descrita na dissertação de Nepomuceno (2023), na qual a produção de materiais visuais pelos/as estudantes também foi utilizada como estratégia pedagógica para sistematizar discussões sobre gênero nas aulas de Educação Física. A autora destaca que atividades como a elaboração de cartazes e produções coletivas permitem aos/às estudantes organizar conceitos, expressar posicionamentos e compartilhar interpretações sobre as temáticas discutidas, favorecendo processos de reflexão crítica e participação ativa no processo educativo (Nepomuceno, 2023).

Dessa forma, a análise das estratégias pedagógicas mobilizadas ao longo da intervenção, como o uso do documentário, a dinâmica das máscaras, os momentos de debate coletivo e a produção de cartazes, evidencia o potencial da Educação Física Escolar como espaço de problematização das masculinidades. Ao articular práticas corporais, reflexão conceitual e participação ativa dos/as estudantes, essas estratégias contribuíram para ampliar o debate sobre gênero no contexto das aulas e favorecer a construção de novas formas de compreender as relações entre masculinidade, esporte e convivência escolar. Como evidenciado na aula 8, a produção coletiva dos cartazes revelou que os/as estudantes passaram a associar as masculinidades a valores como empatia, respeito e diálogo, indicando avanços na construção de perspectivas mais inclusivas sobre o tema.

#### **6.2.4 Limitações, desafios e permanências na problematização das masculinidades**

Indo em direção ao percurso investigativo desenvolvido nesta pesquisa, esta categoria discute algumas limitações e permanências observadas ao longo da intervenção. A análise das situações apresentadas expõem que, mesmo diante das estratégias pedagógicas voltadas à problematização das masculinidades, determinados padrões culturais continuaram presentes nas interações entre os/as estudantes, revelando os desafios envolvidos na construção de práticas mais inclusivas nas aulas de Educação Física.

Um primeiro ponto que pode ser considerado como uma limitação na intervenção é o uso da aula autogestionada como estratégia inicial para observar as relações de gênero no futebol praticado na escola (Diário de campo, aula 1). Embora essa abordagem tenha ajudado a descrever formas espontâneas da manifestação de aspectos relacionados à masculinidade hegemônica, ela também levanta uma questão que já vem sendo discutida há algum tempo na Educação Física Escolar. O risco de que aulas pouco orientadas pelo/a professor/a sejam interpretadas como um abandono do papel docente, transformando-se em uma simples liberação para a prática corporal, sem uma mediação adequada (González, 2020).

Essa crítica aparece de forma recorrente no debate da área, sobretudo quando se discutem práticas conhecidas como “rola bola”, nas quais o/a professor/a se limita a disponibilizar o material e permitir que os/as estudantes joguem sem uma mediação pedagógica mais sistematizada (Darido, 2020, p. 35). Nesse sentido, a autora destaca a necessidade de superar esse tipo de abordagem por meio de práticas pedagogicamente orientadas e capazes de produzir experiências significativas de aprendizagem para os/as estudantes.

No caso da presente pesquisa, a aula autogestionada não foi pensada como modelo permanente de organização das atividades, mas como um recurso inicial para observar como os/as estudantes se organizariam quando tivessem liberdade para conduzir a prática. Ainda assim, os acontecimentos registrados apresentam limites importantes dessa estratégia. Ao serem liberados/as para organizar a atividade, os meninos que se enquadram num perfil de masculinidade hegemônica, rapidamente assumiram a condução do jogo, enquanto outros/as estudantes permaneceram à margem da prática ou optaram por não participar (Diário de campo, aula 1).

Esse cenário pode indicar que, quando a mediação docente é reduzida, há maior probabilidade de que as hierarquias já naturalizadas no cotidiano escolar se reproduzam sem

maiores questionamentos. Dessa forma, a aula autogestionada pode ter revelado não apenas os discursos da masculinidade hegemônica presentes no futebol escolar, mas também a realidade de que a simples liberdade de escolha e organização não garante, por si só, experiências mais participativas ou inclusivas.

Darido (2020, p. 30) também destaca que a Educação Física historicamente privilegiou o “ensinar a fazer”, muitas vezes em detrimento da reflexão crítica sobre as práticas corporais. Tal perspectiva contribuiu para a consolidação de aulas centradas apenas na prática esportiva, sem uma problematização mais aprofundada dos significados sociais dessas atividades. Assim, ainda que a aula autogestionada tenha sido utilizada com finalidade diagnóstica, sua realização evidencia que esse tipo de estratégia exige cuidado metodológico para não ser confundido com “abandono do trabalho docente” (González, 2020, p. 133).

Ao mesmo tempo, é importante destacar que o sentido pedagógico dessa escolha só se sustenta porque a aula autogestionada foi retomada nas aulas seguintes por meio de rodas de conversa, exibição de documentário, debates e reorganização coletiva das regras do jogo. Dessa forma, seu potencial não esteve na aula livre em si, mas naquilo que ela permitiu revelar para posterior problematização.

A segunda limitação identificada ao longo da intervenção refere-se às próprias sugestões elaboradas pelos/as estudantes com o objetivo de tornar o futebol mais inclusivo (Diário de campo, aula 4). Embora muitas dessas propostas tenham surgido a partir de uma reflexão crítica sobre a baixa participação das meninas nas aulas iniciais, algumas delas também revelam a permanência de concepções que, mesmo buscando promover inclusão, acabam reforçando determinadas hierarquias de gênero (Goellner, 2010).

Entre as sugestões apresentadas na aula 4, por exemplo, destacam-se propostas como a definição de que apenas as meninas poderiam marcar gols ou a atribuição de maior valor aos gols marcados por elas, enquanto os gols dos meninos teriam menor pontuação (Diário de campo, aula 4). Em um primeiro momento, essas ideias demonstram que os/as estudantes reconheceram a desigualdade de participação existente nas aulas anteriores e procuraram criar mecanismos que favorecessem maior protagonismo das meninas durante o jogo.

Por outro lado, uma análise mais cuidadosa mostra que esse tipo de solução também pode gerar efeitos não esperados. Quando são criadas regras diferentes para meninos e meninas, há o risco de reforçar a ideia de que as meninas precisam de compensações para participar do jogo ou que têm menos capacidade de competir em condições iguais (Louro, 2003). Nesse sentido, a tentativa de promover inclusão pode acabar sendo uma forma de

inclusão compensatória. A participação feminina aumenta por meio de ajustes que, ao mesmo tempo, reforçam diferenças que muitas pessoas consideram naturais entre os gêneros.

Essa tensão já foi identificada em pesquisas sobre gênero e Educação Física escolar. Altmann (1998) aponta que estratégias pedagógicas voltadas à ampliação da participação das meninas podem, em determinados contextos, reforçar concepções essencialistas sobre diferenças corporais entre meninos e meninas, sobretudo quando tais intervenções são interpretadas como formas de “proteção” ou “facilitação” da participação feminina. Dessa forma, a reorganização das regras do jogo precisa ser acompanhada de reflexões críticas que problematizem não apenas a exclusão das meninas, mas também os significados atribuídos às diferenças entre os corpos (Goellner, 2010).

Além disso, algumas sugestões apresentadas pelos grupos também revelaram preocupações relacionadas à intensidade das ações durante o jogo. Em determinados casos, foi sugerido que os meninos deveriam reduzir a força dos chutes ou demonstrar maior paciência durante as jogadas envolvendo colegas do sexo feminino (Diário de campo, aula 4). Embora tais propostas indiquem uma tentativa de evitar situações de risco ou constrangimento, elas também podem reproduzir a ideia de que as meninas são naturalmente mais frágeis ou menos capazes de participar de práticas corporais consideradas intensas (Fernandes *et al.*, 2021).

Esses elementos evidenciam que o processo de construção de práticas mais inclusivas nas aulas de Educação Física envolve negociações complexas entre diferentes concepções de gênero. Ao mesmo tempo em que os/as estudantes demonstraram capacidade de reconhecer desigualdades e propor alternativas para ampliar a participação, algumas dessas propostas ainda estavam atravessadas por representações tradicionais sobre masculinidade, força física e desempenho esportivo.

Nesse sentido, as sugestões elaboradas pelos/as estudantes podem ser compreendidas como parte de um processo de aprendizagem em construção. Mais do que soluções definitivas para as desigualdades observadas nas aulas iniciais, essas propostas revelam tentativas iniciais de reorganizar o jogo a partir das reflexões realizadas ao longo da intervenção. Assim, a análise dessas sugestões exhibe tanto avanços quanto limitações no processo de problematização das masculinidades e das relações de gênero nas aulas de Educação Física.

A terceira limitação observada durante a intervenção, refere-se à continuidade de discursos homofóbicos nas interações entre os/as estudantes, mesmo após a realização de atividades voltadas à problematização das normas de gênero. Um episódio que ilustra essa

situação ocorreu durante a aula 4, quando Antônio, ao discordar da atitude de um colega durante o jogo, utilizou a expressão: “*Parece que é baitola!*” (Diário de campo, aula 4). Embora a fala tenha surgido em meio à dinâmica da partida, seu conteúdo revela a presença de mecanismos simbólicos de controle e regulação das masculinidades no contexto das práticas esportivas escolares.

Esse tipo de manifestação pode ser compreendido como uma forma de policiamento da masculinidade, na qual comportamentos considerados inadequados aos padrões dominantes são sancionados por meio de insultos ou ridicularizações. No ambiente esportivo, expressões associadas à homofobia são frequentemente utilizadas como estratégia para reforçar expectativas relacionadas à virilidade, à força física e à competitividade, elementos tradicionalmente vinculados à construção da masculinidade hegemônica (Connell, 1995).

Pesquisas sobre gênero e Educação Física indicam que esse tipo de linguagem não aparece apenas como forma de ofensa individual, mas como mecanismo cultural de manutenção de hierarquias entre diferentes formas de masculinidade. Conforme destaca Deive (2021, p. 50), o uso recorrente de termos como “bicha”, “viado” ou “marica” nas práticas esportivas funciona como estratégia de desqualificação daqueles que se afastam do modelo masculino dominante, produzindo situações de humilhação e exclusão.

A permanência desse tipo de discurso nas aulas evidencia que, embora as atividades desenvolvidas tenham contribuído para ampliar o debate sobre masculinidades e relações de gênero, certos padrões culturais continuam presentes nas interações cotidianas entre os/as estudantes. A utilização de expressões homofóbicas durante o jogo demonstra que o futebol escolar permanece sendo um espaço privilegiado de afirmação de normas tradicionais de masculinidade, nas quais a virilidade é frequentemente associada à negação de comportamentos considerados femininos ou não heteronormativos (Pelluso; Deive, 2021).

Essa situação reforça que a problematização das masculinidades no contexto escolar exige processos pedagógicos contínuos e de longa duração. Como destacam Silva e Werle (2024, p. 13)

...persistências e emergências coexistem e se relacionam, enquanto práticas e narrativas, nas questões sobre relações de gênero e o trabalho da professora e do professor de educação física escolar. A forma complexa com que se apresentam, se faz perceber, por exemplo, ao notarmos que narrativas sobre as masculinidades emergem, tornando-se parte do debate de relações de gênero neste cenário.

Assim, a presença de discursos discriminatórios mesmo após momentos de reflexão coletiva não deve ser interpretada apenas como fracasso da intervenção, mas como

indicativo da profundidade e complexidade das normas culturais que estruturam as relações de gênero.

Nesse sentido, o episódio registrado (Diário de campo, aula 4) revela tanto um limite quanto uma possibilidade pedagógica. Ao tornar visível a presença desses discursos no cotidiano escolar, a intervenção permitiu que tais manifestações fossem reconhecidas e problematizadas, transformando situações de conflito em oportunidades de reflexão crítica sobre os significados atribuídos à masculinidade no contexto das práticas corporais.

Outra limitação que pode ser enumerada tem relação com o tempo relativamente curto de duração da intervenção. A sequência didática foi desenvolvida ao longo de um número reduzido de aulas, o que restringe a possibilidade de acompanhar transformações mais profundas nas formas de interação entre os/as estudantes. Além disso, a pesquisa foi realizada em uma única turma do ensino médio, o que também limita a generalização dos resultados para outros contextos escolares.

Ao analisar as situações apresentadas nesta categoria, fica perceptível que discutir as masculinidades nas aulas de Educação Física Escolar é um processo que envolve avanços, desafios e, também, algumas permanências. Os episódios discutidos revelam que, mesmo com estratégias pedagógicas voltadas para aumentar a participação e promover uma reflexão crítica sobre as questões de gênero, certos padrões culturais continuam presentes nas interações entre os/as estudantes. Nesse sentido, as dificuldades observadas, como o uso da aula autogestionada, as ambiguidades nas propostas de inclusão feitas pelos/as estudantes e a persistência de discursos homofóbicos, não devem ser vistas apenas como falhas na intervenção, mas como parte do próprio percurso educativo. Ao trazer essas situações para o debate, a intervenção ajudou a reconhecer e a problematizar coletivamente práticas e discursos que muitas vezes são naturalizados nas aulas de Educação Física Escolar, tanto pelos/as alunos/as, como também pelos/as professores/as.

## 7 CONCLUSÃO

Para além de um processo investigativo e o cumprimento de um requisito obrigatório para a obtenção do título de mestre, o desenvolvimento desta pesquisa representou também um importante movimento de reflexão sobre minha própria prática docente. A definição do tema de pesquisa se apresentou como uma questão em aberto durante uma parte significativa do curso de pós-graduação. Diferente de alguns/algumas colegas da turma que ingressaram no programa com afinidades vinculadas a práticas corporais específicas, como lutas, handebol e rugby, minha trajetória pessoal e profissional não estava diretamente associada a uma modalidade esportiva em particular que pudesse orientar imediatamente o foco da pesquisa. Esse processo inicial de busca foi marcado por dúvidas e pela tentativa de identificar um tema que contribuísse de forma relevante com as discussões acadêmicas presentes no campo da Educação Física Escolar.

Nesse contexto, as discussões sobre relações de gênero nas aulas de Educação Física Escolar começaram a despertar interesse. No entanto, aproximar-me dessa temática também representou um desafio. Muitas pesquisas desenvolvidas no âmbito do ProEF (Matos, 2020; Malvar, 2020; Branquinho, 2025; Nery, 2020; Souza, 2023) partem da relação pessoal de professores e professoras que já possuem um vínculo direto com as discussões sobre gênero e sexualidade ou com a modalidade do futebol/futsal. No meu caso, enquanto professor de Educação Física, percebo que durante muito tempo essas questões apareciam nas aulas, mas minha percepção que era limitada até então, não permitia dar a devida atenção. Outras vezes, as associava apenas às dificuldades de participação das meninas em determinadas práticas esportivas. A ideia de investigar as masculinidades na Educação Física Escolar foi surgindo gradativamente, à medida que passei a refletir com mais atenção sobre as interações entre os/as estudantes e sobre as expectativas que atravessam o modo como os meninos aprendem a se comportar no ambiente escolar, o que também me afetou quando aluno na escola e na faculdade.

A partir dessa perspectiva, a presente pesquisa teve como objetivo geral investigar como o futebol pode contribuir para a problematização da visão normalizadora e padronizada de masculinidade nas aulas de Educação Física Escolar. A escolha do futebol como eixo central da intervenção também está relacionada ao lugar que essa prática ocupa na cultura escolar e nas experiências juvenis. Em muitas escolas, o futebol aparece como uma das práticas corporais mais valorizadas entre os/as estudantes, funcionando frequentemente como espaço de afirmação de determinadas expectativas de masculinidade. Ao mesmo tempo,

justamente por ocupar esse lugar de destaque no imaginário juvenil, o futebol também se apresenta como uma possibilidade pedagógica potente para problematizar essas mesmas normas.

Ao longo da intervenção realizada com uma turma de 2º ano do ensino médio, foi possível observar como determinadas expectativas associadas ao modo de “ser homem” atravessam as interações entre os/as estudantes. Nas aulas iniciais, o futebol frequentemente aparecia como um espaço de validação de comportamentos associados à masculinidade hegemônica, marcada pela valorização da competitividade, da força física e do desempenho esportivo. Em diferentes momentos, expressões utilizadas pelos/as estudantes, brincadeiras depreciativas e cobranças relacionadas ao rendimento no jogo demonstraram a presença de mecanismos de vigilância da masculinidade. Essas situações revelam como determinadas normas sociais são reproduzidas nas práticas corporais desenvolvidas no ambiente escolar.

Nesse sentido, o primeiro objetivo específico da pesquisa, que buscou identificar os discursos que reproduzem aspectos da masculinidade hegemônica nas aulas de Educação Física Escolar que abordam o futebol, foi contemplado por meio da análise dos registros do diário de campo e das observações realizadas durante as aulas. A identificação desses episódios também provocou uma mudança importante na minha forma de observar o cotidiano das aulas. Situações que, anteriormente, poderiam ser percebidas apenas como brincadeiras comuns entre os/as estudantes passaram a ser compreendidas como expressões de expectativas sociais relacionadas às masculinidades. Esse processo de observação mais atenta reforçou a necessidade de desenvolver uma postura docente mais sensível às dinâmicas que se manifestam nas interações entre os/as estudantes.

O segundo objetivo específico consistiu em problematizar esses comportamentos por meio da construção de uma sequência didática sobre futebol. A implementação das atividades ao longo da intervenção demonstrou que estratégias pedagógicas que articulam práticas corporais e momentos de reflexão coletiva podem contribuir para ampliar o repertório de discussão dos/as estudantes sobre as relações de gênero. Atividades como rodas de conversa, análise de produções audiovisuais, dinâmicas reflexivas e debates em grupo favoreceram a emergência de questionamentos sobre normas de masculinidade que muitas vezes são naturalizadas no cotidiano escolar.

Ao longo das aulas, também foi possível observar momentos em que os/as próprios/as estudantes passaram a propor adaptações no jogo com o intuito de ampliar a participação das meninas e tornar as partidas mais colaborativas. Essas sugestões indicam que o debate realizado nas aulas provocou adaptações na forma como alguns/algumas estudantes

passaram a olhar para as dinâmicas do futebol na escola. Para minha prática docente, esse processo também foi significativo, pois reforçou a importância de criar espaços de diálogo nas aulas de Educação Física, reconhecendo que os/as estudantes podem contribuir ativamente na construção de propostas pedagógicas mais inclusivas.

O terceiro objetivo específico da pesquisa consistiu na produção de um recurso educacional que pudesse auxiliar professores e professoras na problematização das masculinidades por meio do futebol nas aulas de Educação Física. A sistematização da sequência didática desenvolvida ao longo da intervenção representa uma possibilidade de contribuição para a prática pedagógica de outros/as docentes interessados em abordar as relações de gênero nas práticas corporais desenvolvidas na escola. Para além da produção desse material, o processo de planejamento e condução das atividades também contribuiu para ampliar minha compreensão sobre o papel da mediação docente na condução de discussões relacionadas às questões de gênero nas aulas de Educação Física Escolar.

A análise dos dados foi organizada em quatro categorias analíticas que permitiram compreender diferentes dimensões do processo observado durante a intervenção. A primeira categoria evidenciou como o futebol, nas aulas iniciais, operava como um espaço de reprodução de normas associadas à masculinidade hegemônica. A segunda categoria destacou os deslocamentos observados ao longo da intervenção, especialmente nas propostas elaboradas pelos/as próprios/as estudantes para tornar o jogo mais inclusivo. A terceira categoria analisou as estratégias pedagógicas utilizadas para problematizar as masculinidades nas aulas, evidenciando o potencial de atividades reflexivas e dialógicas nesse processo. Por fim, a quarta categoria discutiu algumas limitações e permanências observadas durante a intervenção, mostrando que determinados padrões associados à masculinidade continuaram presentes nas interações entre os/as estudantes mesmo após as atividades de problematização.

Essas permanências constituíram um aprendizado importante para minha prática docente. Situações como manifestações de homofobia, brincadeiras depreciativas ou tentativas de reafirmação de posições de poder dentro do jogo demonstraram que a problematização das masculinidades é um processo complexo e que não se esgota em uma única sequência didática ou em um conjunto específico de atividades. Pelo contrário, trata-se de um trabalho contínuo, que exige atenção constante às dinâmicas que aparecem no cotidiano escolar.

Apesar das limitações enunciadas e apresentadas, os resultados da pesquisa reforçam a importância da mediação docente na condução de discussões relacionadas às questões de gênero nas aulas de Educação Física Escolar. Situações de exclusão, piadas

depreciativas e mecanismos de policiamento da masculinidade costumam surgir espontaneamente nas interações entre os/as estudantes, especialmente em conteúdos esportivos como o futebol. Quando essas situações passam despercebidas, acabam sendo naturalizadas no cotidiano escolar. Por outro lado, quando são trazidas para o debate, podem se transformar em oportunidades importantes de aprendizagem e reflexão.

Nesse sentido, o estudo também aponta que o futebol pode ser ressignificado dentro das aulas de Educação Física Escolar. Em vez de ser tratado apenas como uma prática voltada ao desempenho esportivo, ele pode se tornar um conteúdo pedagógico capaz de mobilizar discussões relevantes sobre gênero, respeito às diferenças e convivência no espaço escolar.

Por fim, o percurso realizado ao longo desta pesquisa também provocou uma transformação na maneira como passei a observar e conduzir minhas aulas de Educação Física Escolar e, conseqüentemente, a minha prática pedagógica. Situações que antes poderiam passar despercebidas passaram a ser compreendidas como oportunidades de diálogo e problematização das relações de gênero no ambiente escolar. Assim, investigar as masculinidades nas aulas de Educação Física Escolar não representou apenas a realização de uma pesquisa acadêmica, mas também um processo formativo que continuará orientando minha prática pedagógica.

Dessa forma, compreender o futebol não apenas como prática esportiva, mas como fenômeno cultural atravessado por normas de gênero e expectativas sociais amplia as possibilidades pedagógicas da Educação Física Escolar. Ao reconhecer essas dimensões, abre-se espaço para que as aulas se tornem ambientes cada vez mais atentos às experiências diversas dos/as estudantes e mais comprometidos com a construção de relações baseadas no respeito, no diálogo e na convivência democrática.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Eric. **Inclusive masculinity**: The changing nature of masculinities. Routledge: United Kingdom, 2009.
- ALMEIDA, Rômulo Sarmet De Mattos; DEVIDE, Fabiano Pries. Educação física escolar e masculinidades: reflexões na direção de uma proposição didática. Anais do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade... Campina Grande: **Realize Editora**, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87526>. Acesso em: 26 fev. 2026
- ALTMANN, Helena. **Rompendo Fronteiras de Gênero**: Marias (e) Homens na Educação Física. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 1998.
- ALTMANN, Helena. **Educação física escolar**: relações de gênero em jogo. Cortez Editora, 2015.
- ANDRADE, Leylane Pereira de. **Intervenções pedagógicas na temática de gênero**: uma análise das aprendizagens nas aulas de educação física. Orientadora: Nadia Patrícia Novena. 2024. 178 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) - Universidade de Pernambuco, Campus Santo Amaro, Recife, 2024.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51–64, jul. 2001. DOI: 10.1590/S0100-15742001000200003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003>. Acesso em: 01 jun. 2025.
- APARECIDO DA SILVA, William; WERLE, Veronica. AS RELAÇÕES DE GÊNERO E O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR E DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TEMAS PERSISTENTES E EMERGENTES. **Temas em Educação Física Escolar**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. e2428, 2024. DOI: 10.33025/tefe.v9i1.4205. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfísicaescolar/article/view/4205>. Acesso em: 1 jul. 2025.
- BATISTA, Fabiano Eloy Atílio. MASCULINIDADES, IDENTIDADE E CORPORALIDADE NA REVISTA MEN'S HEALTH. **Revista Diálogos**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 127–142, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/5943>. Acesso em: 23 jul. 2025.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Coleção Ciências da Educação, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 133–184, jul./dez. 1995.

BRACHT, Valter. ESPORTE NA ESCOLA E ESPORTE DE RENDIMENTO. **Movimento**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. XIV-XXIV, 2007. DOI: 10.22456/1982-8918.2504. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2504>. Acesso em: 24 fev. 2026.

BRANQUINHO, Paola Amorim. **Educação Física que não escolhe, acolhe**: pedagogia engajada para a diversidade. Orientador: Osmar Moreira de Souza Júnior. 2025. Número de volumes ou folhas. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF- Educação Física em Rede Nacional)– Universidade Federal de São Carlos, Instituição de ensino superior, São Carlos, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, Leandro Teófilo; LEITE, Miriam Soares. Sobre masculinidades na Educação Física escolar: questões teóricas, horizontes políticos. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 481–500, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i2.0011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8812>. Acesso em: 1 jul. 2025.

BRITO, Leandro Teófilo; SANTOS, Mônica Pereira dos. Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, Brasil, v. 27, n. 2, p. 235–246, 2013. DOI: 10.1590/S1807-55092013000200008. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rbefe/article/view/58564..> Acesso em: 1 jul. 2025.

CAETANO, Fagner Roberto. **A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUA REPRESENTAÇÃO PARA A COMUNIDADE LGBTQIAPN+**: EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E EXPECTATIVAS DE EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO. Orientador: Fábio Ricardo Mizuno Lemos. 2025. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2025.

CAPOBIANGO, Bianca. **Repensando o ensino do esporte por meio do Modelo de Educação Esportiva**: aprendizagem colaborativa, autonomia e participação das meninas. Orientadora: Mariana Zuaneti Martins. 2023. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2023.

CASTRO, Amanda Alcure. **Diversidade de gênero, etnia e raça na Escola**: uma possibilidade pedagógica para a Educação Física. Orientadora: Profª. Dra. Ana Carolina Capellini Rigoni. 2023. 182 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

CASTRO, Vanessa Bonfim. **A produção do conhecimento da Revista Brasileira de Ciências do Esporte sobre equidade de gênero nas aulas de educação física da escola**. Orientador: Gustavo Pereira Côrtes. 2023. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em

Educação Física em Rede Nacional - ProEF) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Belo Horizonte, 2023.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará: ensino médio**. Fortaleza, CE, 2021. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc\\_completo\\_v14\\_09\\_2021.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf). Acesso em 17 jul. 2025.

CERATTI, Viviane da Silva Dias. **Corpos, gêneros e diferenças: a literatura brasileira enquanto recurso didático-pedagógico nas aulas de educação física infantil**. Orientadora: Maria Simone Vione Schwengber. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) / Universidade Estadual Paulista (UNESP), Ijuí, 2020.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Educação & realidade**, v. 20, n. 2, 1995.

CORREA, Natalha Mussi Jorge da Cunha. **CORFEBOL: Uma proposta de prática pedagógica para promover a equidade de gênero nas aulas de Educação Física**. Orientador: Luiz Rogério Romero. 2024. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2024.

CUNHA, Marina Boechat da. **DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma proposta pedagógica de intervenção**. Orientadora: Valéria Nascimento Lebeis Pires. 2024. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

DARIDO, Suraya Cristina. Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (org.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 28-45. 1 PDF. ISBN 978-65-86546-43-9. (Coleção IEP3, nº 8). Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381384>. Acesso em: 08 jun. 2024.

DEL-MASSO, Maria Cândida Soares; COTTA, Maria Amélia de Castro; SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. Instrumentos e técnicas de pesquisa. São Paulo: **AVA Moodle Unesp [EduTec]**, 2018. Disponível em: [https://edutec.unesp.br/public\\_content/Proef/Turma%20II/D02/ParteII/texto-17-D02-Instrumentos%20e%20T%C3%A9cnicas%20de%20Pesquisa.pdf](https://edutec.unesp.br/public_content/Proef/Turma%20II/D02/ParteII/texto-17-D02-Instrumentos%20e%20T%C3%A9cnicas%20de%20Pesquisa.pdf). Acesso em: 01 jun. 2025.

DEVIDE, Fabiano Pries. *et al.* Estudos de gênero na educação física brasileira. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 17, p. 93-103, 2011. DOI: 10.5016/1980-6574.2011v17n1p93. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2011v17n1p93>. Acesso em 16 jul. 2025.

DEVIDE, Fabiano Pries. Estudos de gênero na Educação Física brasileira: entre ameaças e avanços, na direção de uma pedagogia queer. **Ciências do esporte, educação física e**

**produção de conhecimento em**, v. 40, p. 91-106, 2020. Disponível em: [https://gpef.fe.usp.br/textos/devide\\_01](https://gpef.fe.usp.br/textos/devide_01). Acesso em 16 jul. 2025.

DEVIDE, Fabiano Pries. Estudos das masculinidades na Educação Física e no Esporte: reflexões e contribuições sobre as teorias de Raewyn Connell e Eric Anderson. In: DEVIDE, Fabiano Pries; BRITO, Leandro Teófilo de (Org.). **Estudos das masculinidades na Educação Física e no esporte**. nVersos, 2021.

DUARTE, Josimar Faria. Representações dos corpos masculinos na revista Men's Health **Ciências Sociais Unisinos**, vol. 48, núm. 3, setembro-dezembro, 2012, pp. 235-247 Universidade do Vale do Rio dos Sinos São Leopoldo, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93824899006>. Acesso em 17 jul. 2025.

DUARTE, Josimar Faria. Representações da corporeidade e do gênero masculino na revista Men's Health. **Mneme - Revista de Humanidades**, [S. l.], v. 18, n. 40, p. 48–72, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/11789>. Acesso em: 23 jul. 2025.

ESTEVES, Maria Carolina Lopes. **Gênero e sexualidade nas aulas de educação física: formação e percepção docente**. Orientadora: Joslei Viana de Souza. 2024. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2024.

EUFRÁSIO, José Jefferson Gomes; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Representações do corpo masculino na revista Men's Health. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, n. 1, p. 31-38, 2017. DOI: 10.1016/j.rbce.2016.02.002. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328916000299>. Acesso em: 23 jul. 2025.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. Masculinidades saudáveis x masculinidades tóxicas. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v. 34, p. 1076-1076, 2023. DOI: <https://doi.org/10.35919/rbsh.v34.1076>. Disponível em: [https://www.rbsh.org.br/revista\\_sbrash/article/view/1076](https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/1076). Acesso em: 27 fev. 2026.

FERNANDES, Pedro Borges (*et. al.*). Educação Física escolar, raça e gênero: uma reflexão interseccional sobre as masculinidades negras. In: DEVIDE, Fabiano Pries; BRITO, Leandro Teófilo de (Org.). **Estudos das masculinidades na Educação Física e no esporte**. nVersos, 2021.

FLORIANO, Cristiano Lima. **Práticas Dialógicas na Educação Física Escolar: Problematizando a Desigualdade de Gênero nos Esportes de Invasão**. Orientador: Osmar Moreira de Souza Junior. 2025. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2025.

FRANCO, Neil. Gênero e esporte: masculinidades e feminilidades na escola. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 665–668, 2016. DOI: 10.1590/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/44617>. Acesso em: 1 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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.

FREITAS, Pollyana Cláudia Machado de. **O ensino da capoeira nas aulas de Educação Física: possibilidades para empoderamento das mulheres**. Orientadora: Keyla Brandão Costa. 2024. 96 f. Dissertação (Mestrado Profissional - Educação Física em Rede Nacional – PROEF) – Escola Superior de Educação Física, Universidade de Pernambuco, Recife, 2024.

GARCIA, Rafael Marques; BRITO, Leandro Teófilo de. PERFORMATIZAÇÕES QUEER NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Movimento**, [S. l.], v. 24, n. 4, p. 1321–1334, 2019. DOI: 10.22456/1982-8918.82502. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/82502>. Acesso em: 1 jul. 2025.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A EDUCAÇÃO DOS CORPOS, DOS GÊNEROS E DAS SEXUALIDADES E O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 2, p. 71-83, 2010. Disponível em: <http://oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/cadernos/article/view/984>. Acesso em 16 jul. 2025.

GOELLNER, Silvana Vilodre *et al.* Pesquisa qualitativa na Educação Física brasileira: marco teórico e modos de usar. **Journal of Physical Education**, v. 21, n. 3, p. 381-410, 31 jul. 2010. DOI: 10.4025/reveducfis.v21i3.8682. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/8682>. Acesso em: 30 maio. 2025.

GONZAGA, Frederico Rodrigues; BRAGA, Tatiana Benevides Magalhães; FARINHA, Marciana Gonçalves. MASCULINIDADES: NARRATIVAS EM VÍDEOS DE ALTA VISUALIZAÇÃO NA PLATAFORMA YOUTUBE. **Cadernos do PET Filosofia**, [S. l.], v. 14, n. 27, p. 157–187, 2023. DOI: 10.26694/cadpetfilo.v14i27.4555. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/pet/article/view/4555>. Acesso em: 5 jul. 2025.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (org.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 130-148. 1 PDF. ISBN 978-65-86546-43-9. (Coleção IEP3, nº 8). Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381384>. Acesso em: 08 jun. 2024.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso). acessos em 20 abr. 2026.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEMOS, Ytalo Silva. **O futebol como possibilidade para uma educação física escolar antirracista**. Orientador: Eduardo Vinícius Mota e Silva. 2024. 109 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Educação Física e Esportes, Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Fortaleza, 2024.

LIMA, Augusto Corrêa de. **PERCEPÇÕES E DEBATES SOBRE GÊNEROS E SEXUALIDADES COM PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE XIQUE-XIQUE/BA NA CONSTRUÇÃO DE ATITUDES ANTI-LGBTFÓBICAS**. Orientadora: Christiane Freitas Luna. 2024. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2024.

LIMA, Eliaquim de Sousa. **Imbricações autobiográficas com a dança, o gênero e a sexualidade na Educação Física Escolar**. Orientador: Nilson Vieira Pinto. 2024. 170. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Instituição de Ensino Superior, Caucaia, 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MACIEL, Maria Fernanda. “A figura viril do homem com H no YouTube brasileiro”. In: **Revista Ensaios**, v. 19, jul.- dez., 2021, p. 22-38. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/7bd4/d79a8429232fc68bc5cb38684242f8297728.pdf>. Acesso em: 12 set. 2025.

MATOS, Noelle Thais de. **“ONTEM ELES JOGARAM, HOJE É A GENTE PROFESSORA”**: os lugares das meninas na Educação Física e na escola. Orientadora: Márcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani. 2020. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) - Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Cuiabá, 2020.

MALVAR, Antonio Jorge Martins. **A participação das meninas nas aulas de Educação Física: dilemas de um professor no ensino do futsal**. 2020. 114 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

MEDEIROS, Geovana Silva; BELEM, Isabella Caroline; LÓDE-NUNES, Meire Aparecida. Apontamentos sobre o preconceito com o futebol feminino no Brasil. **Ambivalências**, São Cristóvão-SE, v. 12, n. 24, p. 265–284, 2024. DOI: 10.21665/2318-3888.v12n24p265. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Ambivalencias/article/view/n24p265>. Acesso em: 1 jul. 2025.

MEZZETTI, Carolina de Freitas Rochaél. **O fenômeno arquibancada: análise do afastamento das meninas nas aulas de Educação Física do Ensino Médio em uma escola na rede estadual de Minas Gerais**. 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro / From “Marxist indoctrination” to

“gender ideology”: Escola Sem Partido (non-partisan school) and gag laws in Brazilian congress. **Revista Direito e Práxis**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 590–621, 2016. DOI: 10.12957/dep.2016.25163. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/25163>. Acesso em: 20 abr. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORAES, Bruna Caroline Soares Lopes; DIAS, Juliana Rocha Adelino; OLIVEIRA, Rogério Cruz De. AS NARRATIVAS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: SCOPING REVIEW DA LITERATURA CIENTÍFICA BRASILEIRA NAS CIÊNCIAS DA SAÚDE. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 39, e39104, 2023. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982023000100174&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982023000100174&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 01 jul. 2025.

MOTERANI, Geisa Maria Batista; CARVALHO, Felipe Mio de. Misoginia: a violência contra a mulher numa visão histórica e psicanalítica. **Avesso do avesso**, v. 14, n. 14, p. 167-178, 2016. Disponível em: [https://feata.edu.br/downloads/revistas/avessodoavesso/v14\\_artigo11\\_misoginia.pdf](https://feata.edu.br/downloads/revistas/avessodoavesso/v14_artigo11_misoginia.pdf). Acesso em: 4 fev. 2026.

MUNHOZ, Janaina de Freitas. **Aulas de educação física na perspectiva do currículo cultural**: tecendo caminhos com o futebol. Orientador: Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos. 2024. 163 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2024.

NEPOMUCENO, Ednara Araújo. **A DESNATURALIZAÇÃO DOS MARCADORES DE GÊNERO DAS PRÁTICAS CORPORAIS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**. 2023. 203p. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2023.

NERY, Marcos Leiva da Silva. **FAZENDO HISTÓRIA E VENCENDO PRECONCEITOS**: uma experiência na escola pública com o futsal para meninas. Orientadora: Elizabeth Jatobá Bezerra. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF- Educação Física em Rede Nacional) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional. Natal, 2020.

OLIVEIRA, Patrícia Barbosa de. **Dominação Masculina na Educação Física Escolar**. Orientador: LÊNIN Tomazett Garcia. 2025. V. 1, 128 folhas. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF – Faculdade de Educação Física e Dança, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2025.

PELLUSO, Juliana; DEVIDE, Fabiano Pries. Masculinidades na Educação Física escolar: reflexões necessárias sobre um tema velado. In: DEVIDE, Fabiano Pries; BRITO, Leandro Teófilo de (Org.). **Estudos das masculinidades na Educação Física e no esporte**. nVersos, 2021.

PERASSOLLI, Marina Arriaga. **Meninos brincam de bola e meninas brincam de bola também**: problematizando a dominação masculina no futebol nas aulas de Educação Física. Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Osmar Moreira de Souza Júnior. 2025. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2025.

PEREIRA, Ana Cristina Gabriel. **Ensaio de uma Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva nas aulas de Educação Física**: impactos sobre as relações de gênero e o empoderamento das meninas. 2020. 191 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF) - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

PRADO, Vagner Matias do; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Educação física escolar, esportes e normalização: o dispositivo de gênero e a regulação de experiências corporais. **Revista De Educação PUC-Campinas**, 19(3), 205–214, 2015. DOI:10.24220/2318-0870v19n3a2854. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2854>. Acesso em: 1 jul. 2025.

PRADO, Vagner Matias do; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. ESCOLA, HOMOSSEXUALIDADES E HOMOFOBIA: REMEMORANDO EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 97-114, 28 abr. 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reflex/v24n1/1982-9949-reflex-24-1-00097.pdf>. Acesso em: 24 set. 2025.

QUANDO o verão chegar. Intérprete: Banda Catedral. Compositores: MOTTA, Joaquim Cezar; MOTTA, José Cezar; MOTTA, Júlio Cezar. In: O sentido. **Rio de Janeiro**: MK Music, 1995. 1 CD, faixa 3.

RÉDUA, Ládía Rossini Parreira. **AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O CORFEBOL E A PARTICIPAÇÃO DE MENINOS E MENINAS DURANTE AS AULAS**. Orientador: Evando Carlos Moreira. 2023. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) - Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Cuiabá, 2023.

REZER, Ricardo. PRESSUPOSTOS ORIENTADORES PARA O ENSINO DOS “FUTEBÓIS” NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.. **Cadernos de formação RbCE**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/cadernos/article/view/933>. Acesso em: 27 fev. 2026.

RODRIGUEZ, Shay de los Santos. UM BREVE ENSAIO SOBRE A MASCULINIDADE HEGEMÔNICA. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 276–291, 2020. DOI: 10.14295/de.v7i2.9291. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/9291>. Acesso em: 16 set. 2025.

ROSA, Iris Batista da Luz. **Estratégias didático-metodológicas para a adesão das jovens meninas aos esportes coletivos no Ensino Médio**. 2020. 199p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Vitória, 2020.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo. Expressão popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, Ana Paula da Silva; BRITO, Leandro Teofilo de. DIÁLOGOS COM AS MASCULINIDADES POR MEIO DA PERSPECTIVA INTERCULTURAL E DA COEDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 29, p. e-74987, 2023. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2023.74987. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/74987>. Acesso em: 1 jul. 2025.

SANTOS, Patrícia Viviane Carvalho. **GÊNERO, JOGOS E BRINCADEIRAS E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO ÂMBITO EDUCACIONAL**. Orientadora: Ana Márcia Silva. 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), Goiânia, 2020.

SCOTT, Joan Wallach; LOURO, Guacira Lopes; SILVA, Tomaz Tadeu da. Gênero: uma categoria útil de análise histórica de Joan Scott. **Educação & realidade**. Porto Alegre. Vol. 20, n. 2 (jul./dez. 1995), p. 71-99, 1995.

SILVA, Douglas Rosa de Souza; FARIA, João Paulo de Oliveira; LINS, Raquel Guimarães. Promoção da Igualdade de Gênero nas aulas de Educação Física Escolar no Ensino Fundamental. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 92–109, 2015. DOI: 10.26568/2359-2087.2015.1626. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/1626>. Acesso em: 1 jul. 2025.

SILVA, Gilvan Moreira da. **O lugar e o não-lugar das meninas nas aulas de Educação Física: relações de gênero e obstáculos culturais**. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

SILVA, Leandro de Carvalho da. **Entre Situações-Limite e Inéditos Viáveis: problematizando as desigualdades de gênero nas aulas de Educação Física**. 2023. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, São Carlos, 2023.

SILVA, Rafael Pereira; MELO, Eduardo Alves. Masculinidades e sofrimento mental: do cuidado singular ao enfrentamento do machismo? 2021 **Cien Saude Colet**. Disponível em: <http://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/masculinidade-e-sofrimento-mental-do-cuidado-singular-ao-enfrentamento-do-machismo/18068?id=18068&id=18068> Acesso em: 24 set. 2025.

SILVA JÚNIOR, Paulo Jakes Cunha da. **Educação Física para o ENEM**. Fortaleza, CE: SEDUC, 2022. E-book. ISBN 978-65-89549-59-8. Disponível em: [https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/05/ISG\\_FASCICULOS\\_EDUCACAO-FISICA-ENEM.pdf](https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/05/ISG_FASCICULOS_EDUCACAO-FISICA-ENEM.pdf). Acesso em: 08 set. 2025.

SIQUEIRA, Jaqueline Cristina Freire. **As questões de gênero nas aulas de Educação Física escolar: uma questão (a ser) abordada?**. 2020. 205f. Dissertação de Mestrado em Educação Física Escolar – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2020.

SOUSA, Marluci Micheli de. **Educação e Gênero**: uma análise sobre a desconstrução de estereótipos no ensino de Educação Física no Ensino Fundamental. Orientadora: Márcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani. 2023. 108. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Cuiabá, 2023.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de et al. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 31–49, jul./set. 2010. DOI: 10.22456/1982-8918.11546. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/11546>. Acesso em: 30 maio. 2025.

SOUZA, Bruna Patrícia Ramos de. **FÚTBOL CALLEJERO NA ESCOLA: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A INCLUSÃO DE MENINAS**. Orientadora: Rubiane Giovani Fonseca. 2024. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF- Educação Física em Rede Nacional) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional. Natal, 2024.

THE MASK you live in. Direção: Jennifer Siebel Newsom. Califórnia: The Representation Project, 2015. 1 documentário (97 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PQbIkhDiE7M&t=5280s>. Acesso em: 5 mar. 2026.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

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. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.006>. Acesso em: 25 ago. 2025.

VELLOSO, Livia Roberta da Silva *et al.* Pesquisa participante na Educação Física escolar: o estado da arte. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 28, e28059, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.120865>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/120865>. Acesso em: 30 maio. 2025.

VIEIRA, Sônia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009. 159 p.

ZANATA, Erika de Souza. **Caminhos entre a dança e as relações de gênero**: por uma proposta inclusiva na educação física escolar. Orientador: Flavio Soares Alves. 2020. 63 f. Dissertação (Mestrado Profissional - Educação Física em Rede Nacional – PROEF) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2020.

ZUANAZZI, Paula Mayara. **Sexualidades, gênero e a educação física escolar**: do silenciamento ao lugar de fala em uma produção audiovisual. Orientadora: Maria Simone Vione Schwengber. 2020. 72 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí), Ijuí, 2020.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Eu, Israel Hebert Maia Almeida, estudante do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF, no polo Universidade Federal do Ceará – IEFES/UFC, sob a orientação do Prof. Dr. Fidel Machado de Castro Silva, da Secretaria da Educação do Ceará - SEDUC, gostaria de convidar o(a) menor sob sua responsabilidade para participar de uma pesquisa referente a minha dissertação de mestrado, intitulada como “‘E tu não é homem não?’: Futebol e Masculinidades na Educação Física Escolar”. Esta pesquisa, de cunho qualitativo, tem por objetivo implementar e analisar uma intervenção com aulas de educação física escolar na turma do 2ºA do ensino médio. A pesquisa terá duração de um bimestre letivo, e será desenvolvida na escola de ensino médio José de Alencar, durante o período regular das aulas de educação física do seu filho(a), pelo próprio professor-pesquisador.

A proposta contará com a participação e colaboração do (a) menor através da participação regular nas aulas e na avaliação que será realizada por meio de rodas de conversa e discussões durante a intervenção. Todos os dados serão analisados pelo professor-pesquisador. Este estudo é importante, pois trata-se de uma temática relevante para a sociedade, e sua realização poderá contribuir para a conscientização dos (as) alunos (as) sobre o tema trabalhado, buscando tornar as aulas de Educação Física Escolar um ambiente de equidade entre meninos e meninas.

Essa pesquisa trará para os (as) participantes da pesquisa benefícios como aulas mais inclusivas, levando em consideração a escuta e protagonismo dos (as) estudantes. O benefício sobre a avaliação da prática docente reside na oportunidade de adquirir novas abordagens avaliativas por meio da análise crítica dos eventos ocorridos na aula. A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os riscos da pesquisa são mínimos e estão relacionados à confidencialidade, ocupação do tempo para avaliação das aulas. Para que isto não ocorra, será destinado um horário reservado para este fim, sendo facultativo sua participação sem qualquer tipo de penalização. Os resultados obtidos pela pesquisa poderão ser publicados em revistas e apresentados em eventos científicos, sendo que os dados pessoais dos participantes serão mantidos em sigilo. Caso haja menção a nomes de sujeitos, a eles (as) serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Caso seja da sua vontade, esclarecerei possíveis dúvidas sobre participação e uso de suas respostas/opiniões/considerações para fins de pesquisa, remarcarei a coleta, aceitarei a solicitação de interrupção da gravação de áudio ou imagem, caso assim desejar o (a) participante. A qualquer momento, antes, durante ou após a participação do (a) seu (sua) filho (a), coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir em relação à pesquisa.

A participação do (a) seu (sua) filho (a) é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Seu (sua) filho (a) poderá recusar-se a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A observação tem fins didáticos, portanto, se ele (a) não aceitar disponibilizar o material para fins de pesquisa, os registros serão desconsiderados. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhuma das estratégias que serão utilizadas oferecem riscos à sua dignidade do (a) menor sob sua responsabilidade. Serão garantidos o seu sigilo e a privacidade. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. A autorização para o uso de imagem em todo e qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada em Dissertação de Mestrado e todos os

demais produtos deste trabalho, desenvolvido pela Universidade Federal do Ceará - UFC, se faz necessária para que sejam essas destinadas à divulgação ao público em geral, como forma de compartilhar experiências exitosas e aulas mais inclusivas. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) pudor; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.); (II) folder de apresentação; (III) em revistas e jornais em geral; (IV) home Page; (V) cartazes; (VI) Black-light; (VII) mídia eletrônica, artigos e demais produtos oriundos do presente estudo.

Para participar ele (a) não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração. Após as explicações e leitura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, se persistir alguma dúvida ou julgar necessário informações adicionais sobre o projeto de pesquisa e a participação do (a) seu (sua) filho (a) poderá comunicar-se, a qualquer momento, com o professor-pesquisador através do telefone/ WhatsApp: (85) 991741881, e/ou pelo e-mail: israelhebert@gmail.com. Se o (a) senhor (a) se sentir esclarecido (a) sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará em sua posse e a outra com o professor-pesquisador.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do (a) menor sob minha responsabilidade e concordo com a participação.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2026.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
Israel Hebert Maia Almeida  
Professor-pesquisador

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Fidel Machado de Castro Silva  
Orientador

Dados sobre o(a) participante (estudante) da Pesquisa:

Nome: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade (RG): \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Contato: \_\_\_\_\_

Responsável: \_\_\_\_\_ Contato: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da MEAC/UFC - Rua Coronel Nunes de Melo, 100 - Rodolfo Teófilo, fone: (85)99670-1027. (Horário: 08:00 - 12:00 horas de segunda a sexta-feira).

A MEAC/UFC é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Endereço da responsável pela pesquisa:

**Nome:** Israel Hebert Maia Almeida

**Instituição:** Universidade Federal do Ceará - IEFES/UFC

**Endereço:** Rua Dois de Maio, 10 - PICI, CEP: 60512-010 - Fortaleza-Ce.

**Contato:** (85) 991741881

## APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TALE)

#### (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Israel Hebert Maia Almeida, estudante do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF, no polo Universidade Federal do Ceará – IEFES/UFC, sob a orientação do Prof. Dr. Fidel Machado de Castro Silva, da Secretaria da Educação do Ceará - SEDUC, gostaria de convidar você para participar de uma pesquisa referente a minha dissertação de mestrado, intitulada como “‘E tu não é homem não?’: Futebol e Masculinidades na Educação Física Escolar”. Esta pesquisa, de cunho qualitativo, tem por objetivo implementar e analisar uma intervenção com aulas de educação física durante um bimestre letivo em uma turma de ensino médio. A pesquisa terá duração de um bimestre letivo, e será desenvolvida na escola de ensino médio José de Alencar, durante o período regular das aulas de Educação Física, pelo próprio professor-pesquisador. A proposta contará com a sua participação e colaboração através da participação regular nas aulas e na avaliação que será realizada por meio de rodas de conversa e discussões durante a intervenção. Todos os dados serão analisados pelo professor-pesquisador.

Este estudo é importante pois trata-se de uma temática relevante para a sociedade, e sua realização poderá contribuir para a conscientização dos(as) alunos(as) sobre o tema trabalhado, buscando tornar as aulas de Educação Física Escolar um ambiente de equidade entre meninos e meninas. Essa pesquisa trará para os(as) participantes da pesquisa benefícios como aulas mais inclusivas, levando em consideração a escuta e protagonismo dos(as) estudantes. O benefício sobre a avaliação da prática docente reside na oportunidade de adquirir novas abordagens avaliativas por meio da análise crítica dos eventos ocorridos na aula.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os riscos da pesquisa são mínimos e estão relacionados à confidencialidade, ocupação do tempo para avaliação das aulas. Para que isto não ocorra, será destinado um horário reservado para este fim, sendo facultativo sua participação sem qualquer tipo de penalização. Os resultados obtidos pela pesquisa poderão ser publicados em revistas e apresentados em eventos científicos, sendo que os dados pessoais dos participantes serão mantidos em sigilo. Caso haja menção a nomes de sujeitos, a eles(as) serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Caso seja da sua vontade, esclarecerei possíveis dúvidas sobre participação e uso de suas respostas/opiniões/considerações para fins de pesquisa, remarcarei a coleta, aceitarei a solicitação de interrupção da gravação de áudio ou imagem, caso assim desejar o(a) participante. A qualquer momento, antes, durante ou após a sua participação, coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir em relação à pesquisa.

A sua participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Você poderá recusar-se a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A sua observação tem fins didáticos, portanto, se você não aceitar disponibilizar o material para fins de pesquisa, os registros serão desconsiderados.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhuma das estratégias que serão utilizadas oferecem riscos à sua dignidade. Serão garantidos o seu sigilo e a privacidade. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar você não terá nenhuma despesa, bem como,

não terá qualquer tipo de remuneração. A autorização para o uso de imagem em todo e qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada em Dissertação de Mestrado e todos os demais produtos deste trabalho, desenvolvido pela Universidade Federal do Ceará - UFC, se faz necessária para que sejam essas destinadas à divulgação ao público em geral, como forma de compartilhar experiências exitosas e aulas mais inclusivas.. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) busdoor; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.); (II) folder de apresentação; (III) em revistas e jornais em geral; (IV) home page; (V) cartazes; (VI) back-light; (VII) mídia eletrônica, artigos e demais produtos oriundos do presente estudo.

Após as explicações e leitura deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, se persistir alguma dúvida ou julgar necessário informações adicionais sobre o projeto de pesquisa e a sua participação poderá comunicar-se, a qualquer momento, com o professor-pesquisador através do telefone/ WhatsApp: (85) 991741881, e/ou pelo e-mail: israelhebert@gmail.com. Se você se sentir esclarecido(a) sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará em sua posse e a outra com o professor-pesquisador.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2026.

---

Assinatura do(a) participante (estudante)

---

Israel Hebert Maia Almeida  
Professor-pesquisador

---

Prof. Dr. Fidel Machado de Castro Silva  
Orientador

<p><b>ATENÇÃO:</b> Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da MEAC/UFC - Rua Coronel Nunes de Melo, S/N - Rodolfo Teófilo, fone: (85)99670-1027. (Horário: 08:00 - 12:00 horas de segunda a sexta-feira).</p>
---

A MEAC/UFC é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Endereço do responsável pela pesquisa:

**Nome:** Israel Hebert Maia Almeida

**Instituição:** Universidade Federal do Ceará - IEFES/UFC

**Endereço:** Rua Dois de Maio, 10 - PICI, CEP: 60512-010 - Fortaleza-Ce.

**Contato:** (85) 991741881

**APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (MENOR DE IDADE)**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (MENOR DE IDADE)**

Pelo presente instrumento, eu \_\_\_\_\_, nacionalidade \_\_\_\_\_, menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) (responsável legal), \_\_\_\_\_, nacionalidade \_\_\_\_\_, estado civil \_\_\_\_\_, portador da Cédula de identidade RG n°. \_\_\_\_\_, inscrito no CPF sob n° \_\_\_\_\_, residente à Av/Rua \_\_\_\_\_, n°. \_\_\_\_\_, município de \_\_\_\_\_/Ceará. AUTORIZO o uso de imagem em todo e qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada em Dissertação de Mestrado e todos os demais produtos deste trabalho, desenvolvido pela Universidade Federal do Ceará - UFC sejam essas destinadas à divulgação ao público em geral. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) busdoor; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.); (II) folder de apresentação; (III) em revistas e jornais em geral; (IV) home page; (V) cartazes; (VI) back-light; (VII) mídia eletrônica, artigos e demais produtos oriundos do presente estudo. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/da responsável

Nome do/da adolescente: \_\_\_\_\_

Por seu Responsável Legal:

\_\_\_\_\_

Telefone p/ contato: \_\_\_\_\_

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2026.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/da menor

\_\_\_\_\_  
Israel Hebert Maia Almeida - Professor-pesquisador

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Fidel Machado de Castro Silva – Orientador

## ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO PELO CEP

MATERNIDADE ESCOLA ASSIS  
CHATEAUBRIAND DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ - MEAC/UFC



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DA EMENDA

**Título da Pesquisa:** "E TU NÃO É HOMEM NÃO?": FUTEBOL E MASCULINIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

**Pesquisador:** ISRAEL HEBERT MAIA ALMEIDA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 91654525.7.0000.5050

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Ceará/ PROPESQ

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 8.243.685

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa que será desenvolvido na escola José de Alencar, uma escola de ensino médio pertencente a rede rede Oficial de Ensino do Estado do Ceará, localizada no bairro de Messejana na cidade de Fortaleza. Os(As) participantes desta pesquisa serão estudantes regularmente matriculados(as). A turma conta com 39 alunos(as), sendo 20 meninos e 18 meninas e um aluno(a) não binário, com idades entre 16 e 18 anos. A participação dos(as) estudantes se dará de forma voluntária, respeitando os princípios éticos da pesquisa com seres humanos. A seleção será feita com base no interesse e na disponibilidade dos(as) alunos(as) em participar. Todos(as) os(as) estudantes serão devidamente informados(as) sobre os objetivos, procedimentos e implicações da pesquisa, sendo solicitado o consentimento formal por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelos(as) responsáveis legais, e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), assinado pelos(as) próprios(as) participantes. Para o alcance dos objetivos deste estudo será desenvolvida uma sequência didática, composta por oito aulas, que tratarão do conteúdo do futebol relacionado às questões de gênero, em específico ao campo das masculinidades. Para coletar os dados necessários deste

**Endereço:** Rua Cel Nunes de Melo, s/n

**Bairro** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-270

**UF:** CE **Município** FORTALEZA

**Telefone** (85)99670-1027

**Fax:** (85)3366-8569

**E-** cepm.ch-ufc@ebserh.gov.br

MATERNIDADE ESCOLA ASSIS  
CHATEAUBRIAND DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ - MEAC/UFC



Continuação do Parecer: 8.243.685

estudo, será utilizado o diário de campo e a observação participante. Esses recursos complementam a natureza qualitativa da pesquisa, pois auxiliam na percepção de como os(as) alunos(as) relacionam a prática do futebol com conceitos de gênero e masculinidades dentro da escola. Um diário de bordo deverá ser utilizado para anotações sobre as aulas e as interações entre os(as) alunos(as), declarações importantes e reações ao material. O processo de análise dos dados progredirá em três fases principais: revisão e organização dos dados; codificação; e categorização.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Geral:

- Investigar como o futebol pode contribuir na problematização da visão normalizadora e padronizada de masculinidade nas aulas de Educação Física em uma turma de 2º ano do Ensino Médio.

Objetivos Específicos:

- Identificar os discursos presentes nas aulas de Educação Física Escolar que abordam o futebol e que reproduzem aspectos da masculinidade hegemônica com estudantes de uma turma do 2º ano do Ensino Médio.

- Problematizar, por meio da construção de uma sequência didática sobre futebol, os comportamentos identificados com o padrão hegemônico de masculinidade.

- Apresentar como o futebol pode promover outras possibilidades de ser homem, que valorizem a diversidade e ampliem a noção de masculinidades.

- Produzir um recurso educacional para auxiliar professores(as) na problematização e desconstrução de padrões da masculinidade hegemônica por meio do futebol nas aulas de Educação Física Escolar.

**Endereço:** Rua Cel Nunes de Melo, s/n  
**Bairro** Rodolfo Teófilo **CEP:** 60.430-270  
**UF:** CE **Município** FORTALEZA  
**Telefone** (85)99670-1027 **Fax:** (85)3366-8569 **E-** cepm.ch-ufc@ebserh.gov.br

MATERNIDADE ESCOLA ASSIS  
CHATEAUBRIAND DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ - MEAC/UFC



Continuação do Parecer: 8.243.685

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos da pesquisa são mínimos e estão relacionados à confidencialidade, ocupação do tempo para avaliação das aulas. Para que isto não ocorra, será destinado um horário reservado para este fim, sendo facultativo sua participação sem qualquer tipo de penalização. Essa pesquisa trará para os(as) participantes da pesquisa benefícios como aulas mais inclusivas, levando em consideração a escuta e protagonismo dos(as) estudantes. O benefício sobre a avaliação da prática docente reside na oportunidade de adquirir novas abordagens avaliativas por meio da análise crítica dos eventos ocorridos na aula.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de um projeto de pesquisa para obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF da Universidade Federal do Ceará. Com uma amostra de 39 alunos que busca como desfecho primário que os(as) estudantes percebam o espaço das aulas de educação física um ambiente favorável ao debate e a reflexão sobre questões de gênero e equidade.

**Hipótese:**

As aulas de educação física escolar podem contribuir para a construção de um ambiente favorável ao debate e a reflexão sobre questões de gênero e equidade.

**Desfecho Primário:**

Espera-se que com essa intervenção os(as) estudantes percebam o espaço das aulas de educação física um ambiente favorável ao debate e a reflexão sobre questões de gênero e equidade.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

**Recomendações:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O presente projeto já havia sido submetido em um primeiro momento com outro título "MASCULINIDADES E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PRODUÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E ANÁLISE DE UMA INTERVENÇÃO COM A UNIDADE TEMÁTICA SOBRE CORPO E SAÚDE EM UMA TURMA DE ENSINO MÉDIO" com pendências posteriormente aprovadas com as devidas

**Endereço:** Rua Cel Nunes de Melo, s/n  
**Bairro** Rodolfo Teófilo **CEP:** 60.430-270  
**UF:** CE **Município** FORTALEZA  
**Telefone** (85)99670-1027 **Fax:** (85)3366-8569 **E-** cepm.ch-ufc@ebserh.gov.br

**MATERNIDADE ESCOLA ASSIS  
CHATEAUBRIAND DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ - MEAC/UFC**



Continuação do Parecer: 8.243.685

correções. Foi submetido com Emenda novamente com novo título: " \*E TU NÃO É HOMEM NÃO?": FUTEBOL E MASCULINIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR", porém, apresentou nova folha de rosto, novo projeto, novos objetivos e foi novamente avaliado. Projeto está aprovado sem pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº001/13, item XI.2.d.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2721297_E1.pdf	28/01/2026 17:43:44		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoFutebolMasculinidades.docx	28/01/2026 17:42:40	ISRAEL HEBERT MAIA ALMEIDA	Aceito
Outros	FutebolTermodecompromissoparautiliza caodedados.pdf	28/01/2026 17:41:18	ISRAEL HEBERT MAIA ALMEIDA	Aceito
Declaração do Patrocinador	FutebolDECLARACAODEOrçamento.pdf	28/01/2026 17:40:36	ISRAEL HEBERT MAIA ALMEIDA	Aceito
Declaração de concordância	FutebolDECLARACAODEConcordancia. pdf	28/01/2026 17:39:59	ISRAEL HEBERT MAIA ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	FutebolTermoTCLE.pdf	28/01/2026 17:39:00	ISRAEL HEBERT MAIA ALMEIDA	Aceito
Outros	FutebolCARTA.pdf	28/01/2026 17:38:28	ISRAEL HEBERT MAIA ALMEIDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	FutebolAUTORIZACAO.pdf	28/01/2026 17:37:52	ISRAEL HEBERT MAIA ALMEIDA	Aceito
Cronograma	FutebolCRONOGRAMA.pdf	28/01/2026 17:37:13	ISRAEL HEBERT MAIA ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoIsraelFutebolMasculinidades.pdf	28/01/2026 17:34:18	ISRAEL HEBERT MAIA ALMEIDA	Aceito

**Endereço:** Rua Cel Nunes de Melo, s/n  
**Bairro** Rodolfo Teófilo **CEP:** 60.430-270  
**UF:** CE **Município** FORTALEZA  
**Telefone** (85)99670-1027 **Fax:** (85)3366-8569 **E-** cepm.ch-ufc@ebserh.gov.br

MATERNIDADE ESCOLA ASSIS  
CHATEAUBRIAND DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ - MEAC/UFC



Continuação do Parecer: 8.243.685

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FORTALEZA, 26 de Fevereiro de 2026

---

**Assinado por:**

**Álison Menezes Araújo Lima  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Cel Nunes de Melo, s/n

**Bairro** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-270

**UF:** CE

**Município** FORTALEZA

**Telefone** (85)99670-1027

**Fax:** (85)3366-8569

**E-** cepm.ch-ufc@ebserh.gov.br