

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS - UNIMONTES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL**  
**EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL – PROEF**

**EDUCAÇÃO FÍSICA, FUTSAL E EQUIDADE DE GÊNERO:**  
**Avaliando o Impacto do Modelo de Educação Esportiva nas Relações**  
**de Gênero no Ensino Fundamental**

**CÁSSIA PATRÍCIA VIEIRA DA SILVA**

**MONTES CLAROS – MG**  
**2026**

**EDUCAÇÃO FÍSICA, FUTSAL E EQUIDADE DE GÊNERO:  
Avaliando o Impacto do Modelo de Educação Esportiva nas Relações  
de Gênero no Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional - Educação Física  
em Rede Nacional – PROEF, da  
Universidade Estadual de Montes Claros  
- UNIMONTES, como requisito  
obrigatório para obtenção do título de  
Mestre em Educação Física.

Discente: Cássia Patrícia Vieira da Silva

Orientador: Prof. Dr. Frederico Sander  
Mansur Machado

Linha de Pesquisa: Abordagens  
Metodológicas e Processos de Ensino e  
Aprendizagem

- S586e Silva, Cássia Patrícia Vieira da.  
Educação física, futsal e equidade de gênero [manuscrito]: avaliando o impacto do modelo de educação esportiva nas relações de gênero no ensino fundamental / Cássia Patrícia Vieira da Silva. – Montes Claros, 2026.  
99 f. : il.
- Inclui bibliografia.
- Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional/ProEF, 2026.
- Orientador: Prof. Dr. Frederico Sander Mansur Machado.
1. Educação física escolar. 2. Relações de gênero. 3. Futsal. 4. Educação esportiva. 5. Coeducação. I. Machado, Frederico Sander Mansur. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: avaliando o impacto do modelo de educação esportiva nas relações de gênero no ensino fundamental.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS**

**Reitor:** Wagner de Paula Santiago

**Vice-reitor:** Dalton Caldeira Rocha

**Pró-reitor de Pesquisa:** Maria das Dores Magalhães Veloso

**Coordenadoria de Acompanhamento de Projetos:** Virgílio Mesquista Gomes

**Coordenadoria de Iniciação Científica:** Prof. João Marcos Oliveira Andrade

**Coordenadoria de Inovação Tecnológica:** Sara Gonçalves Antunes de Souza

**Pró-reitor de Pós-graduação:** Marlon Cristian Toledo Pereira

**Coordenadoria de Pós-graduação:** Daniel Coelho Oliveira

**Coordenadoria de Pós-graduação Lato-sensu:** Cristiano Leonardo e Oliveira Dias

**Coordenadoria de Pós-graduação Stricto-sensu:** Luciana Maria Costa Cordeiro

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Coordenador nacional do ProEF:** Willer Soares Maffei

**Coordenadora adjunto nacional do ProEF:** Denise Ivana de Paula Albuquerque

**Coordenador do ProEF do polo Unimontes:** Vinícius Dias Rodrigues

**Coordenador do ProEF do polo Unimontes:** Frederico Sander Mansur Machado

**CANDIDATO (a):** Cássia Patrícia Vieira da Silva

**TÍTULO DO TRABALHO:** EDUCAÇÃO FÍSICA, FUTSAL E EQUIDADE DE GÊNERO: Avaliando o Impacto do Modelo de Educação Esportiva nas Relações de Gênero no Ensino Fundamental

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:** Ensino Fundamental - Anos finais

**LINHA DE PESQUISA:** Abordagens Metodológicas em Processo de Ensino e Aprendizagem

**BANCA TITULAR**

**NOMES**

**ASSINATURAS**

**Professor Orientador:** Prof. Dr. Frederico Sander Mansur Machado (PROEF/UNIMONTES)

Profª. Dra. Fernanda de Souza Cardoso  
(PROEF/UNIMONTES)

Prof. Dr. Saulo Daniel Mendes Cunha  
(Membro externo / UNIMONTES)

**BANCA SUPLENTE**

**NOMES**

**ASSINATURAS**

Prof. Dr. Alisson Gomes da Silva  
(IFSULDEMINAS)

Prof. Dr. Carlos Rogério Ladislau  
(PROEF/UNIMONTES)

☐ **APROVADO (a)**

☐ **REPROVADO (a)**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus pais, Cláudia e Alcísio, que, mesmo caminhando sob sol forte, sempre me guardaram na sombra do seu cuidado. Foram farol nas minhas noites mais escuras e porto seguro nas encruzilhadas da vida. A eles agradeço por cada gesto silencioso, por cada palavra que me sustentou e, sobretudo, por me ensinarem a ser forte, independente e resiliente na defesa dos meus sonhos. Estendo esta dedicatória a todas as mulheres que, cotidianamente, escrevem sua história enfrentando barreiras, construindo caminhos e reivindicando equidade no esporte, na escola e em todos os espaços em que ousam existir por inteiro. E, em especial, dedico às minhas alunas, que, com coragem e delicadeza, transformaram minhas certezas, reacenderam minha sensibilidade e despertaram em mim o desejo de fazer deste trabalho uma forma de voz, gesto e resistência. São elas a chama que me move, a inspiração que renova meu compromisso e a esperança viva de um futuro verdadeiramente justo e igualitário.

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conduzir até aqui e por permanecer comigo em cada etapa deste caminho que ainda segue em construção. Sou grata pela força cotidiana, pela luz nos momentos de dúvida e pela serenidade necessária para seguir, aprender e acreditar. Este Mestrado não representa um fim, mas um processo contínuo de crescimento, encontros e significados.

À CAPES/PROEB – Programa de Educação Básica, pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, e à Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, expresso meu sincero agradecimento por viabilizarem a continuidade da minha formação acadêmica. Retornar a essa instituição, que também marcou minha graduação, é reafirmar vínculos, pertencimento e compromisso com a educação pública.

Aos meus pais, Cláudia e Alcísio, deixo meu eterno reconhecimento. Vocês foram e sempre serão meu alicerce. Nos momentos de angústia, cansaço e insegurança, encontrei em vocês acolhimento, paciência e força. Quando pensei em desistir, foram vocês que me lembraram de quem eu sou e de onde vim.

Ao professor e orientador Frederico Machado, agradeço profundamente pela orientação sensível, pela escuta atenta, pela empatia e pela confiança em meu potencial. Seu incentivo constante me fez acreditar em mim mesma e compreender que o processo de formação também é feito de revisões, amadurecimentos e coragem.

Aos professores Fernanda, Saulo, Rogério e Alisson, agradeço por aceitarem integrar a banca examinadora. As contribuições de vocês foram fundamentais para o fortalecimento e o aprofundamento deste trabalho, ampliando diálogos e reflexões.

Aos meus colegas Silene, Vitor, Patric, Carla, Hellen, Poliana, Danilo, Jane, Allan e Rogério, meu agradecimento pela convivência rica e humana. Compartilhamos desafios, aprendizados, risos e afetos que tornaram esse percurso mais leve. É um orgulho fazer parte desta turma e levar cada um comigo.

A todos os professores do PROEF: Fernanda, Vinícius, Frederico, Rogério Ladislau, Rogério Othon e Alex, agradeço pela dedicação, pelo compromisso, empatia e pelas provocações e reflexões que ampliaram meu olhar sobre a Educação Física e sobre o papel social da docência.

À direção da Escola Estadual Francisco Dumont, na pessoa da diretora Izabel e da vice-diretora Élide, agradeço pelo apoio, pela empatia e pela confiança durante todo o

mestrado. O acolhimento institucional foi essencial para que este trabalho se concretizasse de forma ética e respeitosa.

Aos meus alunos e as minhas alunas, minha gratidão mais sincera. Vocês são a razão diária do meu fazer docente. O carinho, o respeito e o afeto que recebo em cada aula me motivam a seguir, a estudar e a buscar ser uma professora melhor. Cada olhar atento, cada gesto simples e cada palavra de confiança reafirmam meu compromisso com a educação.

Às minhas ex-alunas Vitória, Milena, Maria Cecília, Suelle, Anny Cecília, Aysla, Ana Clara e Maria Clara, e às minhas alunas Amanda, Maria Júlia, Ana Carolina, Ayressa, Lavínia, Hellen, Maria Tereza, Eloá, Mycaele Rodrigues, Maria Eduarda, Mikaelly Heloísa, Anna Sophie, Kembelly, Emilly, Samira e Emanuelle, alunas-atletas do Futsal, deixo um agradecimento profundamente especial. Vocês são a inspiração e a razão deste trabalho. Com coragem, dedicação e resistência, enfrentaram preconceitos, ocuparam espaços e mostraram que o Futsal também é lugar de meninas. Cada uma de vocês carrega histórias de luta que dão sentido a esta pesquisa e ao meu compromisso com uma Educação Física mais justa e inclusiva.

À minha amiga e dupla de caminhada, Deyse Mariana, minha eterna admiração. Obrigada por ser meu exemplo de professora de Educação Física, a melhor que eu conheço. Seu profissionalismo, sua paixão pela docência e sua forma humana de ensinar sempre me inspiraram. Desde a graduação, seu incentivo, apoio e parceria foram fundamentais para que eu acreditasse que era possível chegar até aqui. Caminhar ao seu lado sempre foi sinônimo de aprendizado e força.

À minha amiga Érica Joyce Carvalho, agradeço por toda uma vida de amizade. Desde a Educação Infantil, você esteve presente, oferecendo apoio, suporte e motivação nos momentos mais desafiadores. Sua amizade é um porto seguro, um laço que atravessa o tempo e fortalece quem eu sou.

A todos que, de alguma forma, fazem parte deste percurso — que ainda não se encerra — deixo minha gratidão. Este trabalho é feito de encontros, afetos e histórias compartilhadas. Educar, pesquisar e aprender são, acima de tudo, atos de amor, coragem e esperança.

## EPÍGRAFE

*“Enquanto ensino continuo buscando,  
reprocurando. Ensino porque busco, porque  
indaguei, porque indago e me indago.  
Pesquiso para constatar, constatando  
intervenho, intervindo educo e me educo.  
Pesquiso para conhecer o que ainda não*

*conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.*

(Paulo Freire)

## **RESUMO**

Este estudo analisa as relações de gênero no ensino do Futsal nas aulas de Educação Física Escolar a partir da implementação de uma proposta pedagógica fundamentada no Modelo de Educação Esportiva, desenvolvida com os(as) estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Minas Gerais. A investigação parte da compreensão de gênero como uma construção social e histórica que organiza práticas, discursos e relações de poder, incidindo de forma significativa sobre a participação de meninas e meninos nas práticas esportivas escolares. O objetivo foi compreender de que maneira uma organização didática intencional pode tensionar desigualdades de gênero e favorecer relações mais equitativas no contexto do Futsal escolar. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de corte longitudinal, adotando a pesquisa-ação como abordagem metodológica. Participaram do estudo 28 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, sendo 12 do sexo feminino e 16 do sexo masculino, com idades entre 14 e 17 anos. A sequência didática foi composta por 20 aulas de 50 minutos cada, desenvolvidas ao longo de aproximadamente três meses, organizadas a partir dos princípios do Modelo de Educação Esportiva, como a estruturação em formato de temporada, a filiação a equipes, a rotatividade de papéis sociais e esportivos, o registro de resultados e a realização de um evento culminante. A produção dos dados ocorreu por meio de observação participante, registrada sistematicamente em diário de campo, e de entrevistas semiestruturadas realizadas com os(as) estudantes antes e após a aplicação da sequência didática. A análise dos dados foi conduzida com base nos pressupostos da análise de conteúdo (Bardin, 2016), permitindo a construção de categorias analíticas relacionadas às concepções de gênero, participação, interações sociais, mediação docente e potencialidades e limites do modelo. Todos os procedimentos éticos foram rigorosamente respeitados, com aprovação do estudo por Comitê de Ética em Pesquisa, obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos responsáveis legais e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido dos(as) estudantes, assegurando o anonimato, a confidencialidade das informações e o direito à desistência sem prejuízos. Os resultados indicam que, antes da intervenção, o Futsal era majoritariamente percebido como uma prática masculina, sustentada por estereótipos que desvalorizavam a participação feminina e produziam exclusões simbólicas. Ao longo da sequência didática, os registros do diário de campo e os relatos dos(as) estudantes apontaram movimentos de reorganização das relações de gênero, com ampliação do engajamento das meninas, diversificação das formas de participação e maior valorização de funções para além do desempenho físico. Observou-se também a importância da mediação docente na condução de conflitos, no enfrentamento de falas discriminatórias e na legitimação de práticas cooperativas. Apesar dos avanços, permaneceram resistências às regras inclusivas, dificuldades iniciais na compreensão dos papéis e a persistência de estereótipos de gênero, evidenciando que as transformações ocorrem de forma gradual e demandam acompanhamento pedagógico contínuo. Conclui-se que o Modelo de Educação Esportiva apresenta potencial para contribuir com a construção de práticas mais democráticas e equitativas no ensino do Futsal escolar, desde que articulado a uma mediação docente crítica e sensível às desigualdades de gênero, reafirmando a Educação Física como espaço privilegiado de formação social, cultural e cidadã.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar; Relações de Gênero; Futsal; Educação Esportiva; Coeducação.

### **ABSTRACT**

This study analyzes gender relations in the teaching of Futsal in School Physical Education classes through the implementation of a pedagogical proposal grounded in the Sport Education Model, developed with students from the final years of Elementary School at a state public school in Minas Gerais, Brazil. The investigation is based on the understanding of gender as a social and historical construction that organizes practices, discourses, and power relations, significantly influencing the participation of girls and boys in school sports practices. The objective was to understand how an intentionally structured didactic organization can challenge gender inequalities and promote more equitable relations in the context of school Futsal. The research is characterized as a qualitative, longitudinal study, adopting action research as its methodological approach. Twenty-eight ninth-grade students participated in the study, including 12 girls and 16 boys, aged between 14 and 17 years. The didactic sequence consisted of 20 classes of 50 minutes each, developed over approximately three months, and organized according to the principles of the Sport Education Model, such as season-based structure, team affiliation, rotation of social and sporting roles, recording of results, and the organization of a culminating event. Data were produced through participant observation, systematically recorded in a field diary, and through semi-structured interviews conducted with students before and after the implementation of the didactic sequence. Data analysis was conducted based on the assumptions of content analysis, allowing for the construction of analytical categories related to conceptions of gender, participation, social interactions, teacher mediation, and the potentialities and limits of the model. All ethical procedures were strictly observed, including approval by a Research Ethics Committee and the acquisition of informed consent from legal guardians and assent from the students, ensuring anonymity, confidentiality of information, and the right to withdraw without prejudice. The results indicate that, prior to the intervention, Futsal was perceived as a male practice, supported by stereotypes that devalued female participation and produced symbolic exclusions. Throughout the didactic sequence, field diary records and student reports pointed to processes of reorganization of gender relations, with increased engagement of girls, diversification of forms of participation, and greater appreciation of roles beyond physical performance. The importance of teacher mediation in managing conflicts, confronting discriminatory statements, and legitimizing cooperative practices was also observed. Despite these advances, resistance to inclusive rules, initial difficulties in understanding roles, and the persistence of gender stereotypes remained, indicating that transformations occur gradually and require continuous pedagogical support. It is concluded that the Sport Education Model has the potential to contribute to the construction of more democratic and equitable practices in school Futsal teaching, provided that it is articulated with critical teacher mediation sensitive to gender inequalities, reaffirming Physical Education as a privileged space for social, cultural, and civic education.

**Keywords:** School Physical Education; Gender Relations; Futsal; Sport Education; Coeducation.

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. INTRODUÇÃO                                                                                                                                               | 14 |
| 1.1 Justificativa                                                                                                                                           | 17 |
| 1.2 Objetivos                                                                                                                                               | 18 |
| 1.2.1 Objetivo Geral                                                                                                                                        | 18 |
| 1.2.2 Objetivos Específicos                                                                                                                                 | 19 |
| 1.3 Produtos Gerados                                                                                                                                        | 20 |
| 2. REVISÃO DA LITERATURA                                                                                                                                    | 22 |
| 2. 1. Educação Física Escolar no Brasil: Construções, paradigmas e práticas                                                                                 | 22 |
| 2.2. Gênero e Educação: Reflexões sobre a Educação Física Escolar                                                                                           | 29 |
| 2. 3. Além da Quadra: O Futsal escolar e as Relações de Gênero                                                                                              | 35 |
| 2. 4. O Modelo de Educação Esportiva ( <i>Sport Education Model</i> – Siedentop)                                                                            | 39 |
| 3. METODOLOGIA                                                                                                                                              | 44 |
| 3.1 Natureza da Pesquisa                                                                                                                                    | 44 |
| 3.2 Universo da Pesquisa                                                                                                                                    | 44 |
| 3.3 Participantes                                                                                                                                           | 44 |
| 3.4 Procedimentos                                                                                                                                           | 45 |
| 3.5 Instrumentos                                                                                                                                            | 49 |
| 3.6 Procedimentos para a Análise de Dados                                                                                                                   | 50 |
| 3.7 Procedimentos Éticos                                                                                                                                    | 52 |
| 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS                                                                                                                            | 53 |
| 4.1 Futsal, Relações de Gênero e Educação Esportiva: Percepções Estudantis Iniciais                                                                         | 54 |
| 4.1.1 – Categoria 1: Concepções sobre Futsal e Habilidade                                                                                                   | 56 |
| 4.1.2 – Categoria 2: Participação por Gênero                                                                                                                | 59 |
| 4.1.3- Categoria 3: <b>Experiências Prévias com o Esporte</b>                                                                                               | 63 |
| 4.1.4- Categoria 4: <b>Motivação e Expectativas para as Aulas</b>                                                                                           | 66 |
| 4.1.5 – Categoria 5: <b>Percepções sobre Equidade e Respeito</b>                                                                                            | 70 |
| 4.2 Docência, Relações de Gênero e Modelo de Educação Esportiva: Movimentos observados durante a sequência didática - reflexões a partir do diário de campo | 73 |
| 4.2.1 - Mediação Pedagógica e Estratégias Inclusivas                                                                                                        | 75 |
| 4.2.2 – Relações de Poder, interação e convivência entre os gêneros                                                                                         | 77 |
| 4.2.3 - Contribuições para a Equidade de Gênero e coeducação                                                                                                | 78 |
| 4.1.4 - Sentimentos de inclusão, valorização e autoestima                                                                                                   | 80 |
| 4.3 Futsal escolar e Relações de Gênero: Transformações nas Percepções Estudantis após a Implementação do Modelo de Educação Esportiva                      | 82 |
| 4.3.1- Categoria 1 - Percepções dos(as) Estudantes sobre o Modelo de Educação                                                                               |    |

|                                                                                                  |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Esportiva                                                                                        | 84         |
| 4.3.2- Categoria 2 - Atitudes Frente às Relações de Gênero                                       | 86         |
| 4.3.3- Categoria 3 - Participação das Meninas Durante a Unidade                                  | 88         |
| 4.3.4 – Categoria 4: Vantagens do Modelo de Educação Esportiva                                   | 91         |
| 4.3.5 – Categoria 5: Limites do Modelo de Educação Esportiva                                     | 93         |
| 4.4- Perspectivas de aprimoramento do Modelo de Educação Esportiva:<br>Aprendizagens da Pesquisa | 95         |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS                                                                          | 98         |
| REFERÊNCIAS                                                                                      | 100        |
| ANEXOS                                                                                           | 107        |
| ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP                                                         | 107        |
| APÊNDICES                                                                                        | 112        |
| APÊNDICE A - CAPÍTULO DE LIVRO                                                                   | 112        |
| APÊNDICE B - RESUMO SIMPLES                                                                      | 113        |
| APÊNDICE C - RESUMO SIMPLES                                                                      | 114        |
| APÊNDICE D - RESUMO SIMPLES                                                                      | 115        |
| APÊNDICE E – CAPÍTULO DE LIVRO EM ELABORAÇÃO                                                     | 116        |
| APÊNDICE F – <b>PARA ALÉM DO GOL: FUTSAL E EQUIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA</b>                      | <b>134</b> |
| APÊNDICE G – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA                  | 135        |
| APÊNDICE H – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA             | 138        |
| APÊNDICE I – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, DEPOIMENTO E SOM                             | 141        |
| APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA            | 142        |
| APÊNDICE K – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PRÉ-APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA                     | 145        |
| APÊNDICE L – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PÓS-APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA                     | 146        |



## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar, instituída como componente curricular obrigatório da Educação Básica pela Lei nº 9.394/96, configura-se como área de conhecimento responsável por tematizar pedagogicamente as manifestações da cultura corporal de movimento. Ao articular dimensões corporais, cognitivas, sociais e afetivas, essa disciplina contribui para a formação integral dos(as) estudantes, extrapolando a perspectiva meramente biológica ou tecnicista do movimento humano (Brasil, 2018). Por envolver diretamente o corpo e as interações sociais que se estabelecem a partir dele, a Educação Física constitui-se em espaço privilegiado tanto para a reprodução quanto para a problematização de desigualdades historicamente construídas no tecido social (Daolio, 1995; Bracht, 1999).

Historicamente, contudo, suas práticas pedagógicas foram fortemente influenciadas por uma concepção esportivista tradicional, centrada na aprendizagem fragmentada de fundamentos técnicos e na valorização do desempenho motor. Tal orientação metodológica favoreceu estudantes com maiores níveis de habilidade, reforçando processos de exclusão e contribuindo para a consolidação de hierarquias no interior das aulas (Galatti *et al.*, 2014). Nesse cenário, a segregação por níveis de desempenho e as distinções entre meninos e meninas tornaram-se recorrentes, muitas vezes legitimadas por discursos biologizantes que naturalizavam diferenças e desigualdades. Em contraposição a esse modelo, documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) defendem uma Educação Física comprometida com a valorização da diversidade, com o desenvolvimento da empatia, da cooperação e com o enfrentamento de preconceitos, indicando a necessidade de práticas pedagógicas orientadas por princípios de equidade e inclusão.

A análise dessas desigualdades demanda a problematização do conceito de gênero, compreendido como uma construção social que, embora se estruture a partir do sexo biológico, ultrapassa qualquer determinação natural. Os significados atribuídos ao masculino e ao feminino são produzidos histórica e culturalmente, sendo resultado de processos sociais que estabelecem normas, valores e expectativas diferenciadas para homens e mulheres (Goellner, 2013). Nessa perspectiva, o gênero organiza papéis sociais, regula comportamentos e delimita possibilidades de participação, estruturando relações de poder que sustentam hierarquias e legitimam desigualdades (Atem; Pelegrini, 2016).

No contexto escolar, tais construções manifestam-se nas interações cotidianas entre os(as) estudantes, nas escolhas didático-metodológicas dos(as) docentes e na própria organização curricular, que pode tanto reproduzir quanto tensionar estereótipos e práticas

discriminatórias (Louro, 2011; Maldonado, 2021). Assim, a escola configura-se simultaneamente como espaço de reprodução das normas sociais vigentes e como ambiente potencialmente transformador, especialmente quando assume postura crítica e intencional na mediação das relações educativas e na promoção de práticas mais igualitárias.

No âmbito da Educação Física, o esporte destaca-se como um dos conteúdos de maior visibilidade e incidência nas aulas, sendo o Futsal uma das modalidades mais difundidas nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Entretanto, sua inserção histórica no ambiente escolar esteve fortemente associada a representações sociais que o vinculam ao universo masculino, contribuindo para sua consolidação como prática considerada prioritariamente adequada aos meninos. Em contrapartida, às meninas foram atribuídas concepções relacionadas à fragilidade, à menor capacidade física e à suposta limitação para o desempenho esportivo, fundamentadas em argumentos de natureza biologizante (Balbino; Cardoso; Fonseca, 2021).

Essa construção sociocultural implicou a restrição da participação feminina na modalidade, reforçando estereótipos de gênero e naturalizando distinções que produzem desigualdades no interior das aulas (Marimon; Romão, 2009). Tais práticas não apenas limitam o acesso das meninas às experiências esportivas, como também influenciam as atitudes e percepções dos(as) estudantes acerca das competências corporais e dos papéis de gênero. Nesse sentido, torna-se pertinente investigar de que maneira as intervenções pedagógicas no ensino do Futsal podem interferir nas dinâmicas relacionais estabelecidas em aula, contribuindo para a ampliação da participação feminina e para a ressignificação das relações de gênero no espaço escolar.

Nesse contexto, o Modelo de Educação Esportiva (*Sport Education*), oriundo das abordagens contemporâneas da Pedagogia do Esporte, apresenta-se como possibilidade teórico-metodológica capaz de tensionar práticas tradicionais e promover mudanças significativas no ensino da modalidade. Ao ampliar o enfoque para além da execução técnica, incorporando dimensões conceituais, sociais e atitudinais do esporte (Lucca; Impolcetto; Ginciene, 2022), essa proposta organiza o processo de ensino em temporadas esportivas estruturadas, com filiação permanente dos(as) estudantes a equipes, realização de competições formais, registro sistemático de resultados e culminância em evento final (Souza; Costa, 2020).

Essas características favorecem o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, da responsabilidade coletiva e da cooperação, além de possibilitar que os(as) estudantes assumam diferentes papéis sociais, como árbitros(as), treinadores(as), organizadores(as) e jornalistas esportivos(as). Ao diversificar as experiências e ampliar as formas de participação,

o modelo potencializa aprendizagens que extrapolam o desempenho motor, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, da tomada de decisão e da reflexão crítica sobre as práticas esportivas. Evidências empíricas indicam que tal abordagem pode ampliar o envolvimento das meninas nas aulas, promover maior equilíbrio nas interações entre os gêneros e favorecer a construção de ambientes mais colaborativos e inclusivos (Gil-Arias *et al.*, 2021a; 2021b).

Diante desse quadro, emerge a seguinte problemática: de que maneira uma proposta de ensino do Futsal, fundamentada nos pressupostos do Modelo de Educação Esportiva, pode influenciar as relações de gênero nas aulas de Educação Física Escolar? A investigação dessa questão implica analisar não apenas os efeitos da intervenção pedagógica sobre a participação das meninas, mas também suas potencialidades e limites no enfrentamento de estereótipos e na promoção de práticas coeducativas, contribuindo para a consolidação de uma Educação Física comprometida com princípios de equidade e justiça social.

Assim, analisar a eficácia do modelo de Educação Esportiva na promoção de uma cultura esportiva mais igualitária, com enfoque nas questões de gênero, mostra-se relevante por seu potencial de subsidiar a construção de um ambiente pedagógico mais inclusivo. Nesse contexto, o estudo pode contribuir para ampliar práticas que promovam a participação equitativa e significativa de meninos e meninas nas aulas de Educação Física.

O estudo busca contribuir para o avanço teórico da área e para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, alinhando-se às políticas educacionais vigentes e às demandas reais do contexto escolar. Para isso, a abordagem qualitativa, por meio de técnicas como a observação participante e entrevistas semiestruturadas, possibilita uma compreensão aprofundada das dinâmicas de gênero presentes nas aulas e das percepções dos(as) alunos(as) acerca dessa metodologia.

Para atingir esses objetivos, apresentam-se, na revisão de literatura, os fundamentos teóricos que sustentam esta pesquisa, organizados em quatro tópicos principais. No primeiro tópico, “Educação Física Escolar no Brasil: construções, paradigmas e práticas”, discute-se a trajetória histórica da Educação Física brasileira, desde suas influências médico-higienistas, militares e esportivistas até as abordagens críticas e contemporâneas que passaram a compreender a cultura corporal como objeto de ensino. Analisa-se, ainda, o processo de consolidação da Educação Física como componente curricular obrigatório e as orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular, que defendem práticas pedagógicas voltadas para a inclusão, a valorização da diversidade e o enfrentamento das desigualdades.

No segundo tópico, “Gênero na Educação Física Escolar”, aborda-se o conceito de gênero enquanto construção social, histórica e cultural, analisando como as relações de poder

e os estereótipos de masculinidade e feminilidade atravessam o cotidiano escolar e influenciam as práticas corporais. Tal análise é fundamentada por estudos que evidenciam como a escola e, particularmente, a Educação Física podem tanto reproduzir desigualdades quanto atuar como espaços de transformação social e promoção da equidade.

No terceiro tópico, “Futsal escolar e Relações de Gênero”, discute-se a inserção histórica do Futsal no contexto escolar e sua associação sociocultural ao universo masculino. Analisa-se como essa construção histórica contribuiu para processos de exclusão, invisibilização e resistência à participação feminina na modalidade, além de problematizar as barreiras simbólicas enfrentadas pelas meninas durante as aulas. Também são discutidas possibilidades de intervenção pedagógica capazes de ressignificar o Futsal como espaço de pertencimento, participação e valorização das diferentes experiências corporais dos(as) estudantes.

Por fim, no quarto tópico, “O Modelo de Educação Esportiva”, apresenta-se o referencial teórico-metodológico proposto por Daryl Siedentop, destacando seus principais elementos estruturantes, como as temporadas esportivas, a filiação permanente às equipes, a competição formal, os registros estatísticos, os diferentes papéis sociais e o evento culminante. Além disso, discutem-se as potencialidades do modelo para promover o protagonismo discente, a responsabilidade coletiva, a cooperação e a inclusão de estudantes com diferentes níveis de habilidade, oferecendo possibilidades pedagógicas para a construção de relações de gênero mais equitativas no ambiente escolar.

Essa organização teórica permite compreender o ensino do Futsal não apenas como um conteúdo esportivo voltado à aprendizagem técnica, mas como um fenômeno educativo e social capaz de contribuir para reflexões críticas, transformações culturais e práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a justiça social no contexto da Educação Física Escolar.

## **1.1- JUSTIFICATIVA**

A escolha do tema deste estudo está diretamente relacionada à minha trajetória profissional como professora de Educação Física na Educação Básica, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ao longo da prática docente, foi possível observar, de forma recorrente, desigualdades nas formas de participação, reconhecimento e interação entre meninos e meninas nas aulas, sobretudo em conteúdos esportivos, principalmente no Futsal. Situações como exclusões veladas, estereótipos de gênero e resistência à participação

feminina em determinadas modalidades evidenciam desafios que atravessam o cotidiano escolar e demandam intervenções pedagógicas intencionais e fundamentadas.

Diante desse contexto, o estudo objetivou investigar a influência do Modelo de Educação Esportiva nas questões de gênero nas aulas de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A escolha dessa abordagem buscou enfrentar as desigualdades de gênero que persistem nas práticas pedagógicas e nas interações sociais entre os(as) alunos(as).

Conforme Goellner (2013) e Atem e Pelegrini (2016), a construção social do gênero impacta como meninos e meninas são tratados no ambiente educacional, afetando a formação de identidades e comportamentos. A escola, como um reflexo da sociedade, tende a reproduzir e reforçar essas desigualdades. Pesquisas como as de Zavatto Junior e Vasconcelos (2022) e Pereira e Mourão (2005) revelam que atitudes discriminatórias e estereótipos de gênero são frequentes nas instituições de ensino.

Nesse cenário, a Educação Física Escolar, tradicionalmente marcada por práticas que refletem e perpetuam essas desigualdades (Galatti, 2014; Marinon; Romão, 2009), emerge como um campo crucial para a implementação de estratégias que promovam a igualdade. A BNCC (2018) sugere abordagens para combater preconceitos e promover uma educação mais inclusiva, destacando a importância de metodologias que integrem valores como empatia e cooperação. O Modelo de Educação Esportiva, com suas características de participação equitativa e valorização do trabalho em equipe (Souza; Costa, 2020), oferece uma oportunidade para implementar essas diretrizes na prática.

Assim, a pesquisa visou analisar a eficácia do Modelo de Educação Esportiva na promoção de uma cultura esportiva mais igualitária, abordando diretamente as questões de gênero e contribuindo para a construção de um ambiente em que meninos e meninas possam participar de forma equitativa e significativa. A abordagem qualitativa, por meio de técnicas como observação participante e entrevistas semiestruturadas, permitiu uma compreensão aprofundada das dinâmicas de gênero presentes nas aulas e das percepções dos(as) alunos(as) acerca dessa metodologia. Desse modo, o estudo busca contribuir não apenas para o avanço teórico da área, mas também para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, alinhando-se às políticas educacionais vigentes e às demandas reais do contexto escolar.

## **1.2 - OBJETIVOS**

### **1.2.1 - Objetivo Geral**

Planejar, desenvolver e analisar como uma proposta de ensino para o Futsal, a partir dos

pressupostos do Modelo de Educação Esportiva, influencia as questões de gênero presentes em aulas de Educação Física Escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

### **1.2.2 - Objetivos Específicos**

- Avaliar a atitude dos(as) alunos(as) sobre as relações de gênero no ambiente escolar, após a realização da unidade didática;
- Analisar e discutir a participação das meninas durante a unidade didática;
- Avaliar as vantagens e os limites do Modelo de Educação Esportiva sobre as relações de gênero nas aulas de Educação Física, com a modalidade Futsal;
- Propor, a partir dos próprios resultados da pesquisa, possibilidades de resignificação para o desenvolvimento do referido modelo no ensino do Futsal.

### **1.3 - PRODUTOS GERADOS**

No âmbito do Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF), a produção de materiais acadêmicos assume caráter estratégico, uma vez que transforma o saber científico em propostas aplicáveis à realidade profissional. Esses produtos contribuem para a inovação das práticas pedagógicas e para o aprimoramento das intervenções no cotidiano escolar, além de favorecerem o diálogo e a integração entre a universidade e a escola.

Como etapa inicial do percurso formativo, foi desenvolvida uma pesquisa de caráter bibliográfico acerca da temática estudada. Esse processo culminou na elaboração de um capítulo de livro (Apêndice A), dedicado à discussão de gênero na Educação Física Escolar, com foco na problematização dos estereótipos e na promoção de práticas inclusivas.

Com a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), iniciou-se a fase empírica da investigação. O aprofundamento teórico aliado aos processos de análise e observação desenvolvidos no campo de pesquisa culminou na elaboração de três resumos simples, organizados na forma de relatos de experiência. O primeiro relato, intitulado “Educação Física Escolar: equidade de gênero em jogo” (Apêndice B), teve como propósito discutir a Educação Física Escolar como um espaço potencial de promoção da equidade de gênero, destacando práticas pedagógicas que favoreçam a participação justa e igualitária de todos os(as) estudantes. O segundo trabalho, “Rola bola e relações de gênero: as consequências do abandono pedagógico na Educação Física Escolar” (Apêndice C), buscou analisar de que maneira a ausência de intencionalidade pedagógica nas aulas pode impactar negativamente as relações de gênero, reforçando desigualdades e estereótipos no contexto escolar. Por fim, o terceiro relato, intitulado “Interclasse escolar sob a perspectiva do Modelo de Educação Esportiva: relato de experiência” (Apêndice D), teve como objetivo apresentar uma vivência pedagógica desenvolvida nos Jogos Interclasses, fundamentada no Modelo de Educação Esportiva, enfatizando a inclusão, a diversificação dos papéis assumidos pelos(as) estudantes e o fortalecimento da integração entre os diferentes segmentos da comunidade escolar.

A partir das reflexões construídas ao longo dos estudos teóricos e das vivências de campo, encontra-se em fase de elaboração um capítulo de livro, intitulado: “Jogos Escolares de Minas Gerais e as relações de gênero: reflexões sobre a participação feminina na modalidade Futsal” (Apêndice E). O referido trabalho tem como objetivo analisar as experiências de alunas de uma escola estadual situada na região Norte de Minas Gerais que participaram do Futsal feminino nos Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG), nos anos de 2023 e 2024.

Busca-se compreender de que forma essas estudantes vivenciam e percebem as questões de gênero no contexto do esporte escolar, bem como os desafios, possibilidades e significados atribuídos à participação feminina em uma modalidade historicamente marcada por desigualdades de gênero.

Por fim, encontra-se em processo de elaboração um artigo original intitulado “Educação Física e equidade de gênero: avaliando o impacto do Modelo de Educação Esportiva nas relações de gênero no Ensino Fundamental”. O estudo tem como objetivo planejar, desenvolver e analisar uma proposta de ensino do Futsal, fundamentada nos pressupostos do Modelo de Educação Esportiva, buscando investigar de que maneira essa abordagem pedagógica interfere e ressignifica as questões de gênero presentes nas aulas de Educação Física Escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Articulada a esse artigo, está também em fase de construção a sequência didática “Para além do gol: Futsal e equidade de gênero na escola” (Apêndice F).

Trata-se de um recurso pedagógico autoral, concebido com a finalidade de subsidiar, orientar e fortalecer a prática docente, oferecendo possibilidades didáticas sistematizadas voltadas ao enfrentamento das desigualdades de gênero ainda persistentes nas práticas esportivas no contexto escolar. Ressalta-se que essa sequência didática foi efetivamente aplicada no contexto da pesquisa, desenvolvida com estudantes da Educação Básica, e constituiu-se como eixo estruturante da intervenção pedagógica realizada. Sua implementação possibilitou a organização das aulas, a condução das atividades e a criação de situações intencionalmente planejadas para problematizar estereótipos de gênero no Futsal escolar. Além de orientar a prática docente, a sequência serviu como base metodológica para a produção e análise dos dados da pesquisa, uma vez que as vivências, reflexões e interações ocorridas durante sua aplicação subsidiaram as entrevistas, observações e demais instrumentos de investigação. Assim, o Recurso Educacional não apenas representa uma proposição pedagógica, mas também se configura como elemento central do percurso investigativo, articulando intervenção, reflexão crítica e produção de conhecimento.

## **2. REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1. Educação Física Escolar no Brasil: construções, paradigmas e práticas**

A Educação Física no Brasil surgiu ligada diretamente à formação e à educação corporal de caráter disciplinador, sendo a área orientada, ao longo do tempo, por diferentes finalidades: militares, de saúde, estéticas, esportivas (de alto rendimento ou não) e recreativas. Em muitos momentos, também foi utilizada como instrumento de alienação ou como recurso político, empregando práticas e eventos esportivos para desviar a atenção das tensões sociais e das disputas ideológicas (Bertini Junior; Tassoni, 2013).

O surgimento da Educação Física deu-se, de acordo com Bracht (1999, p. 73), por dois motivos. Primeiramente, “para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista”. Em segundo lugar, pelo conhecimento médico-científico do corpo que apresentou as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo (Bracht, 1999).

A história da Educação Física brasileira associa-se em muitos momentos com as instituições médicas e militares, visto que durante longos períodos essas instituições acabaram por delimitar o campo de conhecimento da Educação Física (Benvegnú Júnior, 2011). Em concordância, segundo Bracht (1999, p.73), a constituição da Educação Física,

ou seja, a instalação dessa prática pedagógica na instituição escolar emergente dos séculos XVIII e XIX, foi fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina. A instituição militar tinha a prática — exercícios sistematizados que foram ressignificados (no plano civil) pelo conhecimento médico. Isso vai ser feito numa perspectiva terapêutica, mas principalmente pedagógica. Educar o corpo para a produção significa promover saúde e educação para a saúde (hábitos saudáveis, higiênicos). Essa saúde ou virilidade (força) também pode ser (e foi) ressignificada numa perspectiva nacionalista/patriótica.

Vago (1999, p. 31) aponta que a “presença da Educação Física nas práticas escolares, no Brasil, remonta ao século XIX, e desde então ela experimenta um processo permanente de enraizamento escolar”. Darido (2004, p. 01) corrobora que “a inclusão da Educação Física oficialmente na escola ocorreu no Brasil ainda no século XIX, em 1851, com a reforma Couto Ferraz, embora a preocupação com a inclusão de exercícios físicos, na Europa, remonte ao século XVIII, com Guths Muths, J.J. Rousseau, Pestalozzi e outros”.

Nessa época, a Educação Física foi inserida no currículo do Ensino Secundário das escolas brasileiras na forma de exercícios ginásticos e atividades militares. Sua inserção esteve motivada pela ideia de que ela seria capaz de higienizar, disciplinar e corrigir os corpos

das crianças que frequentavam as escolas como uma prática ortopédica eficiente para endireitar o que era considerado torto, buscando-se, com ela, a consolidação de uma nova ordem escolar, além do preparo dessas crianças para a vida no meio urbano e para o trabalho (Vago, 2002).

Segundo Soares (1994), nessa fase a Educação Física passa a privilegiar propostas pedagógicas fundamentadas na anatomia e na fisiologia, fortemente influenciadas pelo pensamento médico-higienista. Nesse contexto, a disciplina é concebida como um importante componente curricular marcado por um caráter higiênico, eugênico e moral, alinhado aos princípios da moralidade sanitária que se consolida no Brasil a partir da segunda metade do século XIX (Soares, 1994).

No século XX, a Educação Física brasileira sofreu grandes influências de correntes de pensamento filosófico, tendências políticas, científicas e pedagógicas. Assim, até a década de 50, a Educação Física tanto sofreu influências provenientes da filosofia positivista, da área médica (higienista) e de interesses militares, quanto acompanhou as mudanças no próprio pensamento pedagógico. Nesta mesma época, haviam importações de práticas corporais como os métodos ginásticos da Alemanha, Suécia e França (Brasil, 1998).

Entre as décadas de 60 e 70 começou a surgir o chamado modelo “esportivista”, sendo que os principais aspectos valorizados nesta época eram o rendimento esportivo, recordes e competição ao extremo, no que as aulas de Educação Física adotavam a pedagogia tecnicista e os outros conteúdos da cultura corporal de movimento, tais como a ginástica, o jogo, a dança e as lutas foram colocados de lado no planejamento. Com isso, as aulas ficaram pautadas nas técnicas e limites físicos que cada modalidade esportiva exigia para que os(as) alunos(as) pudessem realizá-la (Ceará, 2010).

A partir disso, a Educação Física passou a ser pensada, na escola, como a “base da pirâmide esportiva nacional” em que, por meio do Decreto n. 69.450 (vigente de 1971 a 1996), a Educação Física passou a ser concebida como “atividade, que, por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constituindo um dos fatores básicos da educação nacional” (Brasil, 1971, p. 58). Esse decreto deu ênfase à aptidão física, tanto na disposição das atividades como no seu domínio e avaliação, e a iniciação esportiva, a partir da quinta série, se tornou um dos eixos fundamentais de ensino, ou seja, buscava-se a descoberta de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais, representando a pátria (Brasil, 1998).

Bracht (1999, p. 75) afirma que a pedagogia da Educação Física incorporou o esporte como uma “nova” técnica corporal sem precisar alterar seus princípios fundamentais.

Contudo, devido às intersecções sociais, especialmente políticas, associados ao fenômeno esportivo, novos sentidos e significados foram adicionados, como a ideia de preparar as novas gerações para representar o país no cenário esportivo internacional (Bracht, 1999).

Benvegnú Júnior (2011, p. 9) corrobora quando advoga que a partir de tais fatores a Educação Física transformou-se meramente numa prática esportiva, tendo em vista a valorização do esporte e de uma educação tecnicista voltada para o mercado de trabalho, passando a ser caracterizada “pela total ausência de criticidade e reflexão teórico-pedagógica no âmbito escolar, sendo configurada não como ‘matéria curricular’ presente nos currículos escolares, mas sob a forma de atividade”. Com essa falta de reflexão, a escola funcionava apenas como uma ampliação da instituição esportiva, tornando-se ao lado da Educação Física indicadores do esporte de rendimento, passando a existir ‘o Esporte na escola’ e não ‘o Esporte da escola’ (Bracht, 1992).

Na década de 80 esse modelo começou a ser fortemente contestado, visto que o país não se transformou em uma nação olímpica e não houve aumento significativo no número de praticantes de atividades físicas. Dessa forma, iniciou-se então uma profunda crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da Educação Física, o que originou uma mudança expressiva nas políticas educacionais (Brasil, 1998). Nesta mesma década, em sintonia com a luta dos movimentos sociais pela democracia e com a renovação pedagógica que aflorava no Brasil, ampliaram-se as discussões sobre o lugar ocupado pela Educação Física na escola, tendo em vista a reconstrução de sua proposta pedagógica (Brasil, 2008). Assim, este tornou-se um período marcante para a Educação Física, visto que assinalou para uma profunda crise de identidade, em que ocorreram muitas mudanças importantes, tais como o surgimento dos movimentos ditos renovadores, dos quais se destacam as abordagens Psicomotora, Construtivista, Desenvolvimentista e Crítico-Superadora (Benvegnú Júnior, 2011).

A partir de tais fatos, a Educação Física passou por um nebuloso período, principalmente no que diz respeito à necessidade de que ela, assim como outras disciplinas, possuía um saber necessário e conceitual à formação plena do cidadão (Benvegnú Júnior, 2011). Em 20 de dezembro de 1996 houveram algumas mudanças a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, a qual estabeleceu, em seu art. 26 que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às necessidades da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (Brasil, 1996, p. 5).

De acordo com Soares *et al.* (2009), mesmo a Educação Física estando presente no

ambiente escolar desde 1951, somente após a LDB nº 9.394/96 que esta disciplina passou a ser compreendida legalmente como um componente curricular, sendo reconhecida como uma disciplina com características e fins educativos, passando a integrar à organização curricular escolar, que aliada aos demais componentes, deveria proporcionar a formação cultural do(as) aluno(as) por meio da seleção, organização, sistematização e problematização de seus conteúdos.

Contudo, em 2001, com a promulgação da Lei nº 10.328, de 12 de dezembro, a Educação Física passou a ser expressamente reconhecida como componente curricular obrigatório da Educação Básica, ao alterar o §3º do art. 26 da Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). À época, sua prática era facultativa aos(as) alunos(as) dos cursos noturnos. Posteriormente, a Lei nº 10.793, de 1º de dezembro, promoveu nova alteração no mesmo dispositivo, estabelecendo que: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao(a) aluno(a)” (Brasil, 2003, art. 26, §3º). A redação passou, então, a especificar as condições em que a prática poderia ser dispensada, como nos casos de estudantes que cumpram jornada de trabalho igual ou superior a seis horas, maiores de 30 anos, que estejam prestando serviço militar inicial ou que se encontrem amparados por outras situações previstas em lei (Brasil, 2003, art. 26, §3º). Assim, a facultatividade deixou de estar vinculada exclusivamente ao turno noturno e passou a considerar critérios individuais do estudante, mantendo-se, entretanto, a obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica.

Para Souza Júnior e Darido (2007), existem diversas concepções que orientam o papel da Educação Física Escolar, todas voltadas à superação de um modelo mecanicista, esportivista e tradicional. Entre essas perspectivas destacam-se a Humanista, Fenomenológica, Psicomotora, Jogos Cooperativos, Cultural, Desenvolvimentista, Interacionista-Construtivista, Crítico-Superadora, Sistêmica, Crítico-Emancipatória e Saúde Renovada. No entanto, os autores ressaltam que, na prática pedagógica, essas abordagens não aparecem de forma isolada ou “pura”, mas se articulam entre si, combinando diferentes características, o que torna rara a adoção de uma única perspectiva.

Nesse sentido, essa compreensão plural e integrada das abordagens dialoga diretamente com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que concebe a Educação Física como parte da área de Linguagens. O documento atribui ao componente curricular a função de garantir aos estudantes o acesso, a compreensão e a participação nas diversas práticas corporais que compõem a cultura corporal de movimento. Assim, a BNCC

reforça a necessidade de uma prática pedagógica que vá além de enfoques restritos ao desenvolvimento motor ou ao rendimento esportivo, promovendo a análise, a fruição e a vivência de práticas corporais de diferentes matrizes culturais, com vistas ao desenvolvimento integral e à apropriação crítica dessas práticas em seus contextos históricos, sociais e culturais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais já apontavam, desde a década de 1990, para a necessidade de superação dos modelos biologicista e tecnicista. Os PCNs afirmam que a Educação Física Escolar deve promover a apropriação crítica das manifestações da cultura corporal, reconhecendo o movimento como linguagem e prática social (Brasil, 1997). O documento destaca, ainda, princípios pedagógicos como inclusão, respeito à diversidade, participação e criticidade, entendendo que o ensino deve orientar-se pela construção de conhecimentos significativos que articulem corpo, cultura e sociedade (Brasil, 1997).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica reafirmam essa concepção ao destacar que corpo, movimento e cultura são dimensões indissociáveis no processo educativo. Segundo as DCNs, a Educação Física deve desenvolver práticas contextualizadas que valorizem a diversidade étnico-racial, cultural, geracional e de gênero, reconhecendo que as práticas corporais constituem fenômenos sociais carregados de valores e significados (Brasil, 2013). O documento orienta, ainda, que o componente curricular esteja articulado ao projeto político-pedagógico da escola, contribuindo para a formação ética, estética e política dos(as) estudantes (Brasil, 2013).

No contexto estadual, documentos como o Referencial Curricular de Minas Gerais (RCM) reforçam as concepções instituídas pela BNCC. O RCM orienta que a Educação Física deve promover aprendizagens significativas, incentivar o protagonismo discente e combater práticas discriminatórias relacionadas ao corpo, ao gênero e ao desempenho (Minas Gerais, 2018). Assim, reafirma-se o compromisso do componente curricular com a formação integral e com a construção de ambientes educativos inclusivos e culturalmente relevantes. Em síntese, os documentos oficiais convergem para uma concepção ampliada de Educação Física Escolar, compreendendo-a como área responsável por articular corpo, cultura e movimento em perspectiva crítica e emancipadora. Essa abordagem visa superar modelos reduzidos e tradicionais, reafirmando a Educação Física como espaço privilegiado para a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos (Minas Gerais, 2018).

A Educação Física Escolar tem passado por transformações significativas ao longo das últimas décadas, evidenciando mudanças nos paradigmas educacionais e nas expectativas socioculturais sobre o papel da disciplina. Durante muitos anos, predominou nas escolas

brasileiras uma perspectiva técnico-esportiva, marcada pela valorização da execução padronizada de gestos motores e pela busca de desempenho físico. Nesse contexto, os modelos tradicionais de ensino, de caráter tecnicista, conferiam ao(a) professor(a) autoridade central e ao(a) aluno(a) uma função predominantemente reprodutora, o que frequentemente gerava práticas seletivas e pouco inclusivas (Bracht, 1999).

Em resposta a essas limitações, diversas abordagens contemporâneas emergiram com o objetivo de ressignificar o ensino da Educação Física. Dentre elas, destacam-se modelos como o Ensino de Jogos para a Compreensão (do inglês, *Teaching Games for Understanding*, reconhecido pela sigla TGFU pelos especialistas), que enfatiza a compreensão tática e a resolução de problemas antes do ensino técnico; o Modelo de Educação Esportiva (*Sport Education Model*), que organiza as aulas em temporadas e promove o protagonismo dos(as) estudantes em diferentes papéis; e o Modelo Praxiológico, fundamentado na compreensão das lógicas internas e externas das práticas corporais. Essas abordagens valorizam a participação ativa, o raciocínio tático, o trabalho cooperativo, a inclusão e a aprendizagem significativa, deslocando o foco do rendimento para a vivência crítica e contextualizada das práticas corporais (Kirk; MacPhail, 2002; Siedentop, 1994).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça esse movimento de renovação ao conceber a Educação Física como componente da área de Linguagens, tendo como objeto de conhecimento a cultura corporal de movimento. Segundo o documento, cabe à escola garantir que os(as) estudantes tenham acesso, experimentem, compreendam e analisem manifestações corporais como jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, reconhecendo seus significados sociais, históricos e culturais (Brasil, 2018). A BNCC defende uma formação ampla, integrando dimensões cognitivas, motoras, sociais e afetivas, além de orientar práticas inclusivas, democráticas e culturalmente relevantes.

Desse modo, a articulação entre os modelos contemporâneos e as diretrizes da BNCC evidencia uma mudança importante na compreensão da Educação Física: de uma prática centrada na técnica e no alto desempenho para uma perspectiva voltada à formação de sujeitos críticos, participativos e culturalmente inseridos. No entanto, é importante destacar que essa concepção não surge de forma inédita, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já indicavam essa direção ao tratar a Educação Física sob a ótica da cultura corporal. Contudo, tanto os PCN quanto a própria BNCC apresentam essa abordagem de maneira ainda pouco aprofundada no que se refere às orientações práticas para o cotidiano escolar. Ainda assim, a disciplina reafirma seu papel essencial na formação integral dos(as) estudantes, contribuindo para que compreendam, vivenciem e ressignifiquem a cultura corporal no

contexto da vida contemporânea (Brasil, 2018).

A Educação Física Escolar enfrenta, na contemporaneidade, desafios que exigem a superação de modelos tradicionais e excludentes, historicamente pautados no rendimento e na aptidão física. Documentos curriculares recentes apontam para a necessidade de construir práticas pedagógicas que promovam a participação de todos os(as) estudantes, em diferentes níveis de habilidade e interesses, reconhecendo que a cultura corporal é um direito de todos. A BNCC enfatiza que a Educação Física deve possibilitar a vivência de práticas corporais de forma crítica e contextualizada, garantindo condições para que todos os(as) alunos(as) se sintam parte do processo educativo, o que reforça a centralidade da inclusão nas aulas (Brasil, 2018).

A promoção da equidade constitui outro desafio essencial, uma vez que a área historicamente reproduziu desigualdades relacionadas ao gênero, à raça, ao corpo e ao desempenho. As Diretrizes Curriculares Nacionais apontam que as práticas pedagógicas precisam considerar as diferenças e combater estereótipos, reconhecendo as múltiplas identidades e experiências corporais presentes no ambiente escolar (Brasil, 2013). Esse entendimento desloca a lógica tradicional do ensino para uma perspectiva mais humanizadora, que busca garantir oportunidades equânimes de participação e aprendizagem, evitando que determinados grupos, como meninas, estudantes com deficiência ou aqueles com menor desempenho motor, sejam marginalizados nas aulas.

O protagonismo dos(as) estudantes configura-se como um princípio relevante na organização contemporânea da Educação Física. Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam que o ensino deve promover a autonomia, a participação ativa e a reflexão dos(as) alunos(as), compreendendo o movimento como uma forma de linguagem e prática social (Brasil, 1997). Em consonância com essa ideia, o Referencial Curricular Mineiro enfatiza a importância de envolver os(as) estudantes na tomada de decisões, na organização das práticas corporais e na análise de suas próprias experiências, ampliando sua atuação para além da simples execução de atividades (Minas Gerais, 2018). Nessa perspectiva, o(a) aluno(a) passa a ser compreendido(a) como sujeito ativo na construção de sentidos e conhecimentos relacionados ao corpo e ao movimento.

Nesse cenário, torna-se evidente que a Educação Física Escolar deve assumir um compromisso ético, estético e político com a formação integral dos(as) estudantes. Tal perspectiva encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania” (Brasil, 1988). No mesmo sentido, a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 – reafirma o princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola, bem como o respeito à liberdade e à tolerância (Brasil, 1996).

A literatura especializada destaca, contudo, que o modo como as políticas curriculares incorporam, ou silenciam, as questões de gênero e sexualidade não é neutro, mas atravessado por disputas políticas e ideológicas (Silva, 2021). Conforme analisam Santos e Cerqueira-Santos (2021), mesmo diante de avanços normativos, persistem contradições nas diretrizes educacionais, especialmente no que se refere à promoção de uma educação comprometida com a diversidade e com os direitos humanos.

No processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tais tensões tornaram-se particularmente evidentes. Silva (2021) demonstra que as versões preliminares do documento continham menções explícitas às categorias “gênero” e “sexualidade”, as quais foram posteriormente suprimidas ou diluídas na versão final, em meio a pressões de setores conservadores e a um contexto marcado pelo que o autor denomina “pânico moral”. Esse movimento evidencia que a formulação curricular constitui um campo de disputa, no qual diferentes projetos de sociedade e de educação se confrontam.

Da mesma forma, estudos que analisam a BNCC sob a perspectiva curricular apontam que as discussões sobre gênero e orientação sexual sofreram reformulações significativas entre as versões do documento, revelando ambiguidades e tensionamentos no tratamento dessas temáticas (Silva; Arantes, 2017). Tais alterações indicam que a incorporação da diversidade no currículo não se consolida de forma linear, mas é resultado de embates sociopolíticos que impactam diretamente o texto normativo.

Diante disso, ao tratar dos documentos orientadores da educação, Constituição, LDB, PNE e BNCC, torna-se imprescindível adotar uma postura analítica que considere não apenas o conteúdo final dos textos, mas também os processos históricos e políticos que os constituíram. Essa abordagem fortalece a discussão sobre gênero na Educação Física Escolar e reafirma a área como espaço privilegiado de construção de identidades, de problematização das desigualdades e de promoção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a inclusão e a convivência democrática.

## **2.2. Gênero e Educação: Reflexões sobre a Educação Física Escolar**

A consolidação do conceito de gênero no campo das Ciências Humanas representa um movimento teórico e político voltado à problematização da naturalização das diferenças entre homens e mulheres, evidenciando que tais distinções são construídas histórica e socialmente.

Nas últimas décadas, o termo tornou-se fundamental para a compreensão dos processos de desigualdade, especialmente no contexto educacional, em que práticas, normas e discursos atuam na produção e reprodução de significados sobre masculinidades e feminilidades. Nessa perspectiva, o gênero não se configura como uma propriedade exclusivamente biológica, mas como resultado de conjuntos de representações e expectativas socialmente elaboradas, que variam de acordo com os contextos históricos e culturais, deslocando a ideia de que comportamentos e identidades são determinados pela anatomia e ressaltando a influência da cultura e das relações sociais em sua constituição (Soares, 2015).

Gênero, no campo das Ciências Sociais, diz respeito ao modo como as diferenças entre os sexos são construídas e interpretadas socialmente (Scott, 1995). Heilborn (1994) define o conceito como a distinção entre os atributos culturais atribuídos a cada sexo e a dimensão biológica dos seres, destacando que sua utilização permite compreender relações que ultrapassam aspectos estritamente biológicos. Assim, o gênero é entendido como uma construção social que organiza expectativas, comportamentos e papéis destinados a homens e mulheres (Heilborn, 1994). Nessa perspectiva, Scott (1995) afirma que gênero funciona como uma categoria de análise fundamental para investigar como masculinidades e feminilidades são produzidas historicamente, revelando que tais diferenças não são naturais, mas resultado de processos sociais, culturais e políticos.

A crítica feminista, especialmente a partir da segunda metade do século XX, desempenhou papel fundamental na formulação do conceito de gênero. Carvalho (2011), ao analisar os debates realizados na ANPED sobre o tema, observa que autoras como Joan Scott, Linda Nicholson e Guacira Louro foram decisivas para deslocar o gênero de uma noção meramente descritiva para uma categoria analítica capaz de explicar processos de poder e de desigualdade presentes nas instituições sociais. Scott (1995, p. 86), em seu texto clássico, argumenta que gênero é “um elemento constitutivo das relações sociais” e simultaneamente “uma forma primária de significar relações de poder”, ou seja, não apenas descreve diferenças, mas organiza hierarquias e legitima posições sociais distintas entre homens e mulheres.

A abordagem pós-estruturalista, que compreende a realidade social como construída por meio de discursos, práticas culturais e relações de poder, contribui para aprofundar o entendimento sobre gênero ao questionar verdades fixas e identidades essencializadas. Nessa perspectiva, as identidades de gênero não são estáticas, mas produzidas continuamente em contextos históricos e culturais específicos (Louro, 1997). Nicholson (2000) defende que o gênero deve ser entendido como um fenômeno múltiplo e historicamente mutável, rejeitando

concepções essencialistas de masculinidade e feminilidade. Em consonância com essa visão, Louro (1997) afirma que as identidades de gênero são “performatizadas” na vida cotidiana, ou seja, são aprendidas, reiteradas e, ao mesmo tempo, passíveis de transformação. Assim, as normas de gênero não são fixas ou naturais, mas constantemente negociadas nos diferentes espaços sociais, inclusive no contexto escolar (Butler, 1990).

O conceito de dominação simbólica formulado por Pierre Bourdieu contribui de modo significativo para compreender a persistência histórica das desigualdades de gênero. Para o autor, relações de dominação se sustentam, porque são incorporadas como disposições duráveis, traduzindo-se em percepções, gestos e comportamentos naturalizados (Bourdieu, 1999). Em outras palavras, as estruturas sociais de gênero tornam-se aparentemente naturais, porque são incorporadas como *habitus*, fazendo com que desigualdades sejam percebidas como legítimas e espontâneas. Esse apontamento é particularmente relevante para análises de espaços educacionais, pois evidencia que práticas pedagógicas, currículos e interações cotidianas podem reproduzir assimetrias mesmo sem intenção explícita.

O pensamento de Raewyn Connell complementa essa discussão ao demonstrar que o gênero organiza relações não apenas entre homens e mulheres, mas também entre diferentes masculinidades. A autora propõe o conceito de “ordem de gênero”, compreendida como um sistema de relações que se articula em instituições, práticas sociais e processos culturais. Essa ordem sustenta a hegemonia de determinados modelos de masculinidade, relegando outras expressões a posições subalternas. Ao entender que masculinidades e feminilidades são construídas socialmente, Connell sustenta que a desigualdade de gênero é produzida e mantida pelas estruturas sociais e institucionais, incluindo a escola (Connell, 1995).

O ambiente escolar, como argumenta Soares (2015), não é apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas um território de produção de significados e de legitimação de valores culturais. Isso significa que as relações de gênero são constantemente ensinadas, reforçadas e negociadas no cotidiano escolar, seja por meio de práticas docentes, interações entre estudantes, organização dos currículos ou discursos implícitos. Embora as pesquisas sobre gênero na educação tenham avançado significativamente, ainda é comum encontrar concepções simplificadas que tratam gênero como sinônimo de diferenças entre meninos e meninas, sem considerar sua dimensão relacional, histórica e política. Tal simplificação reduz a potência do conceito e limita sua capacidade de promover transformações efetivas no ambiente educacional (Carvalho, 2011).

A compreensão rigorosa de gênero é essencial, porque evidencia como instituições aparentemente neutras, como a escola, participam da manutenção de desigualdades

estruturais. Como ressalta Scott (1995), qualquer análise que ignore a dimensão de poder inerente ao gênero torna-se insuficiente. Do mesmo modo, Louro (1997) pontua que o processo educativo participa da construção de sujeitos e, portanto, não pode ser dissociado das normas e expectativas sociais que regulam corpos e identidades. A partir dessa perspectiva, torna-se evidente que repensar o papel da educação implica questionar discursos e práticas que reproduzem modelos tradicionais de masculinidade e feminilidade.

O conceito de gênero ocupa papel central nos estudos sobre corpo, educação e esporte, sendo compreendido como uma construção social e histórica que organiza expectativas, comportamentos e papéis atribuídos a homens e mulheres. Para Scott (1995), gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e um modo de dar significado ao poder. Assim, não se trata de uma característica natural, mas de um conjunto de normas e representações produzidas culturalmente. Butler (1990) aprofunda essa compreensão ao afirmar que gênero é performativo, ou seja, constitui-se por meio de práticas reiteradas que reforçam as identidades masculinas e femininas como se fossem naturais e imutáveis.

No contexto brasileiro, o conceito de gênero tem sido amplamente discutido por autoras como Louro (1997) e Meyer (2004), que o compreendem como um dispositivo pedagógico que atravessa instituições como a escola, produzindo desigualdades, disciplinando corpos e regulando modos de ser e agir. Nessa perspectiva, o gênero atua na organização das práticas sociais, influenciando a forma como sujeitos são posicionados e reconhecidos nos diferentes espaços.

Esses pressupostos são fundamentais para compreender como determinadas práticas corporais e esportivas passam a ser socialmente associadas a um dos gêneros, impactando diretamente as oportunidades de participação, visibilidade e reconhecimento. Assim, ao entender o gênero como uma construção histórica e social, torna-se possível analisar criticamente as desigualdades presentes no esporte e na Educação Física Escolar, evidenciando que as diferenças entre meninos e meninas não são naturais, mas resultam de processos sociais que distribuem de maneira desigual recursos, expectativas e possibilidades (Louro, 1997; Meyer, 2004).

A formação do esporte moderno no Brasil ocorreu sob forte influência de discursos científicos, institucionais e culturais que reforçaram a centralidade masculina (Goellner, 2003). Desde o início do século XX, discursos médicos e pedagógicos atuaram para restringir a presença feminina em modalidades consideradas inadequadas aos “corpos femininos”, reforçando papéis de gênero e interditos (Goellner, 2003). Como observa Devide (2005), a

Educação Física consolidou-se em bases higienistas e militaristas que, ao naturalizarem diferenças biológicas, produziram regulações específicas para meninos e meninas, legitimando desigualdades nas práticas esportivas.

No âmbito institucional, clubes, federações e políticas esportivas reproduziram valores patriarcais que moldaram o esporte moderno (Goellner, 2005). Mourão (2000) demonstra que, entre as décadas de 1930 e 1960, documentos oficiais concebiam o esporte como espaço de virilidade, disciplina e força, atributos socialmente associados aos homens. Essa visão influenciou a prática escolar, delimitando modalidades “apropriadas” para cada gênero.

Um dos exemplos mais emblemáticos desse processo foi a proibição oficial do futebol feminino no Brasil entre 1941 e 1979, instituída pelo Conselho Nacional de Desportos sob justificativas médicas e morais (Devide, 2005). Esse impedimento legal produziu efeitos duradouros na participação feminina, restringindo oportunidades de acesso, formação e desenvolvimento esportivo por gerações (Rubio, 2021).

A mídia esportiva também desempenhou papel estruturante nesse processo, na medida em que não apenas divulgou práticas esportivas, mas produziu e legitimou representações sociais sobre quem pode ou não ocupar determinados espaços no esporte, atuando como instância central na produção de significados e na construção de identidades sociais (Hall, 1997; Bourdieu, 1997).

A partir da perspectiva dos estudos culturais, Hall (1997) argumenta que a mídia atua como instância central na produção de significados, contribuindo para a construção e naturalização de identidades sociais. Assim, ao invisibilizar ou estereotipar a participação feminina, os meios de comunicação reforçaram hierarquias de gênero no campo esportivo.

No campo sociológico, Bourdieu (1997) destaca que os meios de comunicação exercem poder simbólico ao selecionar temas, narrativas e protagonistas, influenciando a forma como determinadas práticas são valorizadas ou marginalizadas. No esporte, essa lógica historicamente privilegiou modalidades masculinas, contribuindo para a consolidação do esporte como espaço predominantemente masculino. No contexto brasileiro, Goellner (2005) e Rubio (2021) evidenciam que a cobertura midiática desigual do futebol e do futsal femininos reforçou estigmas e limitou o reconhecimento público das atletas, impactando investimentos, formação de base e projeção profissional. Desse modo, a mídia não apenas refletiu desigualdades já existentes, mas colaborou ativamente para sua reprodução e permanência.

Segundo Rubio (2021), a representação das mulheres ao longo do século XX baseou-se em estereótipos que enfatizavam fragilidade, sensualização ou excepcionalidade,

minimizando a performance atlética. Estudos contemporâneos confirmam que essa desigualdade de representação impacta recursos, financiamento e visibilidade (Rubio, 2019; Almeida; *et al.* 2021). Assim, a literatura evidencia que as desigualdades de gênero no esporte brasileiro não são circunstanciais, mas resultado de um processo histórico marcado por discursos reguladores, políticas excludentes e práticas que consolidaram o esporte como território masculino.

A participação das meninas nas práticas corporais e esportivas sempre esteve atravessada por normas sociais que delimitaram gestos, movimentos e espaços considerados adequados ao corpo feminino, evidenciando como tais expectativas são socialmente construídas e historicamente reguladas (Goellner, 2003; Louro, 1997). Goellner (2003) denomina esse processo de “pedagogia dos corpos femininos”, que, ao longo do século XX, modelou comportamentos e restringiu a inserção das meninas em esportes competitivos.

No contexto escolar, Mourão (2000) destaca que as atividades destinadas às meninas priorizavam ginásticas, danças e exercícios estéticos, orientados por expectativas de delicadeza, moralidade e cuidado corporal. Essa orientação invisibilizava a participação feminina em modalidades associadas à força ou ao contato físico, reforçando estereótipos de fragilidade (Mourão, 2000). Esta ausência histórica também é reforçada por regulações institucionais, como a já mencionada proibição do futebol feminino. Devede (2005) ressalta que essas medidas impediram que meninas tivessem acesso a oportunidades de aprendizagem, treino e desenvolvimento esportivo.

Com a expansão dos movimentos feministas e das políticas educacionais a partir da década de 1980, observa-se maior inserção das meninas nas práticas corporais. Entretanto, essa inserção é permeada por conflitos simbólicos (Scott, 1995). Broch (2021); Freitas, Bazhuni, Lima (2023) mostram, por exemplo, que meninas no futebol ainda enfrentam estigmas, resistência familiar e desigualdades de acesso. Estudos recentes indicam que mudanças significativas dependem da desconstrução das normas de gênero no ambiente escolar (Fraga, 2022; Santos; Giannella, 2021; Silva, 2020).

Pesquisas pedagógicas contemporâneas, como as de Figueira e Goellner (2013), demonstram que práticas escolares que valorizam diversidade de modalidades, participação equitativa e autonomia corporal são fundamentais para ampliar a presença das meninas no esporte e romper com padrões históricos de exclusão.

A escola é espaço central na produção e reprodução de normas de gênero. Louro (1997) destaca que instituições educativas funcionam como dispositivos que reforçam

representações tradicionais sobre masculinidades e feminilidades, regulando condutas e organizando práticas.

Na Educação Física, tais normas se expressam na organização de atividades, na disposição dos espaços e nas expectativas docentes. Como apontam Silva (2018), ainda é comum que professoras e professores incentivem meninos e meninas a modalidades distintas ou avaliem seus desempenhos de acordo com critérios diferenciados, mesmo de forma não intencional.

Esses estereótipos influenciam escolhas, engajamento e autoestima das estudantes. Deive (2005) demonstra que a ocupação dos espaços esportivos, a participação em atividades competitivas e a própria postura corporal são interpretadas de formas distintas segundo o gênero, o que impacta a permanência das meninas nas práticas corporais.

Além disso, a persistência de discursos que associam meninos à força e meninas à delicadeza contribui para a naturalização de habilidades supostamente inatas, desconsiderando que preferências e competências motoras são socialmente construídas (Louro, 1997; Meyer, 2004).

As políticas educacionais brasileiras têm avançado no reconhecimento da equidade de gênero como princípio fundamental para o currículo. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica destacam o compromisso com o enfrentamento de discriminações e desigualdades históricas (Brasil, 2013). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça que a Educação Física deve promover a participação de todos os(as) estudantes, sem discriminação por gênero, raça ou condição física (Brasil, 2018).

Entretanto, como afirmam Souza, Galatti e Scaglia (2020), a efetivação desses princípios depende de formação contínua, planejamento pedagógico crítico e ações institucionais que garantam condições reais de equidade. A literatura destaca que incorporar a perspectiva de gênero no currículo implica reorganizar espaços, diversificar conteúdos e promover práticas que valorizem as experiências corporais das meninas (Figueira; Goellner, 2013).

Pesquisas recentes indicam que políticas públicas, revisões curriculares e movimentos sociais têm contribuído para tensionar as normas de gênero no esporte e na escola (Almeida, *et al.*, 2016). Contudo, desafios persistem, especialmente diante de práticas institucionais conservadoras e desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano das aulas.

### **2.3. Além da Quadra: O Futsal escolar e as Relações de Gênero**

A compreensão das desigualdades de gênero no Futsal escolar requer, inicialmente, um entendimento crítico do próprio conceito de gênero. Scott (1995) define gênero como uma construção social que organiza relações de poder, instituindo normas e expectativas sobre comportamentos, corpos e modos de participar da vida social. Para Butler (2003), essas normas são continuamente performatizadas, ou seja, reproduzidas nas práticas cotidianas, incluindo o esporte. No campo das Ciências Sociais do Esporte, autores como Connell (2005) e Messner (2010) enfatizam que o gênero opera como estrutura que produz hierarquias simbólicas e materiais, influenciando o acesso, a participação e o reconhecimento no universo esportivo. Tais compreensões permitem situar o Futsal, modalidade historicamente associada ao masculino, como espaço privilegiado de análise das desigualdades que atravessam a Educação Física Escolar brasileira.

Historicamente, a prática do Futsal no Brasil emergiu em meio a processos de socialização esportiva que privilegiaram meninos, tanto em clubes quanto em espaços escolares. Estudos clássicos de Goellner (2003) e Devide (2005) indicam que, ao longo do século XX, discursos médico-higienistas e pedagogias dos corpos reforçaram a ideia de que modalidades associadas à força, velocidade e competitividade eram “naturalmente” masculinas. Essa lógica se manteve no imaginário social, sustentada por instituições esportivas e pela mídia, que consolidaram o futebol e suas variantes, como o futsal, como espaços de virilidade e afirmação masculina, reforçando representações de gênero historicamente construídas e legitimadas no campo esportivo (Goellner, 2005; Rubio, 2021).

Pesquisas mais recentes confirmam essa estrutura histórica: Cavichioli (2021), analisando contextos escolares brasileiros, identificam que o Futsal segue sendo percebido como esporte de meninos, marcando fronteiras simbólicas e delimitando quem “pode” ou “deve” participar.

O ambiente escolar, longe de ser neutro, reproduziu essas hierarquias. Trabalhos como os de Altmann (2013); Souza e Altmann (1999), demonstram que as aulas de Educação Física ainda sustentam práticas e expectativas diferenciadas para meninos e meninas, especialmente em esportes de quadra. Professores(as) muitas vezes, ainda que de modo não intencional, organizam atividades que reforçam disparidades, oferecendo centralidade aos meninos em jogos de Futsal, enquanto direcionam as meninas para atividades consideradas mais “adequadas” às suas supostas habilidades (Altmann, 2013). Essa divisão é sustentada não por diferenças biológicas, mas por processos de socialização que moldam preferências, confiança motora e pertencimento a determinados espaços da cultura corporal (Souza e Altmann, 1999).

Essa percepção social interfere diretamente na participação das meninas. Lobato, Rodrigues e Coelho (2020), ao analisarem a inserção feminina no Futebol e Futsal, identificaram que meninas relatam vergonha, medo de julgamento, receio de errar e falta de apoio escolar como fatores que limitam sua presença nesses esportes. Além disso, pesquisadoras como Kessler (2020) destacam que a ocupação desigual dos espaços escolares: quadras, bolas, tempo de jogo está diretamente relacionada a dinâmicas de poder de gênero que naturalizam a hegemonia masculina em modalidades esportivas populares. O Futsal, sendo uma das práticas mais valorizadas pelos(as) estudantes, torna-se arena onde desigualdades se expressam com ainda mais força, pois nele se articulam prestígio, disputa simbólica e visibilidade dentro da rotina escolar (Kessler, 2020).

A mídia esportiva amplia esse processo ao conferir muito menos visibilidade ao Futsal praticado por mulheres. Rubio (2014) já havia apontado que a representação midiática de mulheres atletas se dá de modo estereotipado, enfatizando atributos estéticos e secundarizando desempenho. Estudos mais recentes, como os de Oliveira e Rubio (2019); Rocha e Souza (2023), mostram que, apesar de alguns avanços, permanece limitada a cobertura midiática do Futsal feminino, o que repercute na formação do imaginário juvenil e na motivação das meninas para se inserirem na modalidade. Assim, as barreiras não se restringem ao ambiente escolar, mas fazem parte de um ecossistema sociocultural mais amplo que reforça continuamente a associação entre Futsal e masculinidade (Rocha e Souza, 2023).

Entretanto, pesquisas contemporâneas indicam que a escola pode desempenhar papel estratégico na desconstrução dessas desigualdades. Goellner e Figueira (2012), em estudo precursor, já identificavam que práticas pedagógicas comprometidas com a equidade poderiam ampliar a participação feminina. Mais recentemente, investigações publicadas após 2020 reforçam essa perspectiva. Oliveira, Ricci e Marques (2021), analisando práticas pedagógicas de Futsal escolar, evidenciam que estratégias como reorganização dos grupos, uso de regras facilitadoras e alternância obrigatória de posições de jogo favorecem a participação significativa de meninas.

Outro elemento importante diz respeito à criação de ambientes seguros e motivadores. Estudos recentes da área de Psicologia do Esporte, como os de Silva e Mascarenhas (2021), indicam que meninas tendem a se engajar mais no Futsal quando há apoio explícito do(a) professor(a), quando são evitadas comparações pejorativas com meninos e quando erros são tratados como parte do processo de aprendizagem, e não como falha de desempenho. Esse aspecto é reforçado por Cavichioli (2021), que destaca a importância do clima motivacional de apoio à autonomia para romper estereótipos e ampliar a participação feminina.

As políticas educacionais brasileiras têm incorporado, progressivamente, o compromisso com a inclusão e a valorização da diversidade no contexto escolar (Brasil, 2018; Santos; Cerqueira-Santos, 2021). No campo da Educação Física, os documentos normativos orientam a garantia de participação de todos os(as) estudantes nas práticas corporais, reafirmando princípios de equidade e respeito às diferenças (Brasil, 2018; Silva; Arantes, 2017). Entretanto, a literatura evidencia que a presença dessas diretrizes no texto oficial não assegura, por si só, transformações efetivas nas práticas pedagógicas (Santos; Cerqueira-Santos, 2021).

A Educação Física Escolar, historicamente influenciada por paradigmas biologicistas e esportivizantes, contribuiu para a naturalização de distinções de gênero nas modalidades esportivas (Silva; Arantes, 2017). Nesse contexto, o Futsal escolar consolidou-se como um espaço simbólico de reafirmação de hierarquias associadas à masculinidade, especialmente quando não há problematização crítica das relações estabelecidas na prática (Silva, 2021). As análises sobre o processo de construção da BNCC indicam que as discussões envolvendo gênero foram atravessadas por disputas políticas e tensionamentos ideológicos, revelando o currículo como campo de embates (Silva, 2021).

Estudos comparativos das versões preliminares e da versão final da BNCC demonstram reconfigurações discursivas que impactaram o tratamento das questões de gênero no documento oficial (Silva; Arantes, 2017). Além disso, pesquisas apontam que os avanços no reconhecimento da diversidade nas políticas educacionais convivem com ambiguidades produzidas pelo contexto sociopolítico de sua formulação (Santos; Cerqueira-Santos, 2021). Assim, ao analisar o Futsal escolar sob a perspectiva das relações de gênero, torna-se necessário compreender que a efetivação da equidade depende da mediação pedagógica e da intencionalidade docente, e não exclusivamente da normatização legal (Silva, 2021). Dessa forma, a superação de práticas excludentes na Educação Física exige a revisão crítica dos paradigmas históricos da área e o alinhamento entre política curricular e prática cotidiana na escola (Silva; Arantes, 2017; Santos; Cerqueira-Santos, 2021).

Apesar dos avanços, é necessário reconhecer que as mudanças se dão lentamente e que coexistem, na escola, práticas inovadoras e reproduções conservadoras. Como afirmam Messner (2010) e Connell (2003), transformar estruturas de gênero implica enfrentar desigualdades profundas, que não se limitam ao esporte, mas atravessam toda a organização social. No entanto, a Educação Física, pela centralidade do corpo e da experiência prática, constitui espaço privilegiado para a construção de novas pedagogias da igualdade. Quando professoras e professores problematizam normas, reorganizam contextos de participação e

valorizam a presença das meninas no Futsal, contribuem para romper com um ciclo histórico de exclusão e para formar sujeitos mais críticos, autônomos e conscientes das dinâmicas de gênero que permeiam o cotidiano (Louro, 1997; Goellner, 2005; Bracht, 1992).

Desse modo, o Futsal escolar configura-se como um espaço paradoxal, pois, embora historicamente marcado por desigualdades de gênero, também reúne significativo potencial formativo para a construção de relações mais equitativas. A literatura da Pedagogia do Esporte aponta que a superação de práticas excludentes depende da adoção de abordagens contemporâneas que compreendam o esporte para além da dimensão técnica, reconhecendo-o como fenômeno cultural, social e educativo (Bracht, 1999; Kunz, 1994; Paes, 2001).

Nesse cenário, ganham destaque propostas pedagógicas que reorganizam o ensino esportivo com base na participação ativa dos(as) estudantes, na cooperação e na ampliação do protagonismo. Entre essas abordagens, destacam-se o Teaching Games for Understanding (TGfU), desenvolvido por Bunker e Thorpe (1982), o Modelo de Iniciação Esportiva Universal (Greco e Benda, 1998), a Abordagem Crítico-Emancipatória (Kunz, 1994), bem como o Sport Education Model, proposto por Daryl Siedentop (1994), amplamente difundido na literatura internacional como referência na reconfiguração das experiências esportivas escolares (Siedentop, 1994; Siedentop e Hastie, 2011).

A adoção dessas abordagens contemporâneas da Pedagogia do Esporte possibilita deslocar o foco exclusivo do rendimento e da performance para dimensões formativas mais amplas, como cooperação, autonomia, reflexão crítica e justiça social (Kirk, 2012; Bracht, 2019). Assim, o futsal deixa de ser apenas um espaço de reprodução de desigualdades e passa a constituir-se como ambiente intencionalmente organizado para promover experiências mais democráticas, inclusivas e socialmente significativas.

#### **2.4. O Modelo de Educação Esportiva (*Sport Education Model* – Siedentop)**

O Modelo de Educação Esportiva (do inglês, *Sport Education Model*), elaborado por Daryl Siedentop a partir da década de 1980, constitui atualmente uma das referências mais relevantes no campo da Pedagogia do Esporte ao propor uma ressignificação do ensino esportivo no contexto escolar. Em contraposição às práticas tecnicistas tradicionais, centradas na reprodução de gestos técnicos e na fragmentação dos conteúdos, o Modelo de Educação Esportiva propõe que estudantes vivenciem experiências esportivas autênticas, aproximadas da lógica das modalidades regulamentadas, porém ajustadas ao ambiente educativo (Siedentop, 1994; Mesquita; Graça, 2007).

Segundo Siedentop (1994, p. 125), o modelo foi desenvolvido com a finalidade de “proporcionar aos(as) alunos(as) experiências esportivas completas”, possibilitando que assumam papéis sociais diversos e participem ativamente da construção das decisões coletivas. A proposta, portanto, desloca o(a) professor(a) do centro do processo ao mesmo tempo em que amplia o protagonismo dos(as) estudantes, favorecendo a autonomia e a responsabilidade compartilhada (Siedentop, 1994). Na perspectiva do autor, o(a) aluno(a) deve se tornar um “esportista competente, literato e entusiasta”, isto é, alguém capaz de compreender as especificidades das práticas corporais, executá-las com consciência tática e técnica e apreciá-las criticamente como fenômenos socioculturais (Siedentop, 1994).

O Modelo de Educação Esportiva estrutura-se sobre alguns conceitos fundamentais. A temporada esportiva é um deles: ao contrário das unidades curtas e fragmentadas do ensino tradicional, as temporadas procuram garantir tempo pedagógico suficiente para que os(as) estudantes aprendam, reflitam, pratiquem, errem e retomem estratégias, desenvolvendo compreensão mais profunda das modalidades (Mesquita; Graça, 2007). Outro elemento estruturante está nos papéis sociais, desempenhados pelos(as) alunos(as), como jogadores, árbitros, técnicos, estatísticos e repórteres, que ampliam a compreensão da lógica interna e externa do esporte e favorecem a formação integral do sujeito (Calderón; Hastie; Pérez, 2011).

Além disso, o modelo enfatiza a afiliação, ou seja, a constituição de equipes estáveis durante toda a temporada, fortalecendo vínculos de pertencimento, responsabilidade coletiva e engajamento. A competição festiva também é central: diferentemente das competições centradas na eliminação, o Modelo de Educação Esportiva propõe formatos que permitam participação de todos, com regras flexíveis e oportunidades equitativas, culminando em um evento final que valoriza o envolvimento e o fair play (Siedentop, 1994; Siedentop; Hastie; Mars, 2019). Por fim, destaca-se o caráter formativo da avaliação, na qual registros estatísticos e narrativos são utilizados para reflexão, monitoramento do processo e feedback contínuo, e não como instrumento de seleção (Hoffmann, 2001).

Do ponto de vista pedagógico, o Modelo de Educação Esportiva tem como objetivos fundamentais estimular a participação efetiva, consolidar o sentimento de pertencimento, desenvolver responsabilidades individuais e coletivas, promover a autonomia e reforçar valores de cooperação, respeito e ética esportiva (Harvey; Kirk; O’donovan, 2011). Pesquisas recentes no Brasil têm demonstrado que o modelo contribui significativamente para o desenvolvimento da autonomia, do engajamento e da aprendizagem tático-técnica dos(as) estudantes (González, 2020; Costa *et al.*, 2018). Estudos como os de Ginciene e Matthiesen

(2017) indicam que o Modelo de Educação Esportiva favorece a participação ativa nas três dimensões do conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal, promovendo melhoria do comportamento cooperativo e maior protagonismo discente.

Outra vantagem pedagógica amplamente discutida diz respeito à ampliação de oportunidades de participação, conforme observado por Calderón, Hastie e Pérez (2011), em que fica destacado que o Modelo de Educação Esportiva rompe com o modelo tradicional que privilegia estudantes fisicamente habilidosos, permitindo que todos, independentemente de seu nível técnico, tenham espaços legítimos de atuação. Adaptar regras, reduzir quadras, flexibilizar formatos e assegurar igualdade de tempo de jogo são estratégias que reforçam o sentido democrático do modelo (Bunker e Thorpe, 1982). O protagonismo discente é fortalecido também pelo processo de tomada de decisões, que abrange desde o planejamento das equipes até a organização do evento culminante (Calderón, Hastie e Pérez, 2011).

Entretanto, apesar de suas vantagens, a literatura também registra debates e limitações do modelo. Autores como Mesquita e Graça (2007) ressaltam que sua plena implementação depende de sólida formação docente e de tempo pedagógico ampliado, condições nem sempre disponíveis nas redes escolares. Rufino e Sampaio Neto (2016) apontam que, quando mal implementado, o modelo corre o risco de reproduzir práticas tradicionais sob aparência inovadora, sem alcançar mudanças significativas no protagonismo discente. Outra crítica recorrente refere-se à necessidade de equilíbrio entre festividade e rigor pedagógico, evitando que a ênfase na cultura esportiva eclipse a reflexão crítica sobre desigualdades, preconceitos e exclusões historicamente presentes no esporte (Rufino e Sampaio Neto, 2016).

Neste sentido, um campo de debate crescente refere-se às relações de gênero no Modelo de Educação Esportiva, especialmente em modalidades marcadas por desigualdades históricas, como o Futsal e o Futebol. Pesquisas sobre gênero na Educação Física apontam que o esporte carrega simbolismos profundamente generificados, que associam força, agressividade e competitividade ao masculino e fragilidade e passividade ao feminino (Goellner, 2005; Altamann *et al.*, 2018). Essas representações afetam diretamente a participação de meninas, que, segundo Daolio (2002) e Altmann (2015), ainda enfrentam barreiras relacionadas à falta de incentivo, à menor oferta de oportunidades e à exclusão sutil em práticas mistas.

No contexto da prática pedagógica desenvolvida na escola, observa-se que as representações de gênero continuam influenciando a participação das meninas nas aulas de Educação Física, especialmente em modalidades esportivas historicamente associadas ao universo masculino, como o futsal. Apesar de avanços no acesso e na presença feminina,

persistem desigualdades que se manifestam de forma simbólica e relacional. Constatase que muitas estudantes apresentam menor vivência prévia na modalidade, reflexo de processos socioculturais que historicamente restringiram o incentivo à participação feminina no futebol e no futsal. Essa diferença de repertório motor tende a produzir assimetrias de desempenho que, em práticas mistas, podem resultar em formas sutis de exclusão, como a menor circulação de passes, a restrição à ocupação de espaços centrais do jogo e a limitação da tomada de decisões.

Além disso, entre os(as) estudantes, é comum a presença de discursos naturalizados que associam características como força, competitividade e habilidade técnica ao masculino, contribuindo para a manutenção de hierarquizações no interior das práticas esportivas (Louro, 1997; Meyer, 2004). Essas representações repercutem diretamente na autoconfiança, no engajamento e no protagonismo das meninas nas aulas de Educação Física (Devide, 2005; Goellner, 2003).

Por outro lado, quando a organização pedagógica se orienta por princípios de equidade, como a composição de equipes equilibradas, a distribuição intencional de papéis, a ampliação do tempo de aprendizagem e a problematização crítica de atitudes e discursos, observa-se o aumento da participação feminina e a ressignificação das relações de gênero no espaço da quadra (Figueira; Goellner, 2013; Silva, 2018). Nesse contexto, propostas fundamentadas no Modelo de Educação Esportiva apresentam potencial para tensionar desigualdades e favorecer experiências mais inclusivas (Siedentop, 1994; Souza; Galatti; Scaglia, 2020). Desse modo, compreende-se que as limitações à participação das meninas não estão relacionadas a aspectos individuais, mas a construções socioculturais e a arranjos pedagógicos que podem e devem ser problematizados e transformados no contexto escolar (Scott, 1995; Butler, 1990).

Dentro desse cenário, o Modelo de Educação Esportiva tem sido analisado como uma metodologia com potencial para promover maior inclusão, visibilidade e empoderamento das meninas, embora também apresente tensões importantes. Estudos como os de Ginciene e Matthiesen (2017) indicam que o protagonismo ampliado oferecido pelo modelo pode favorecer meninas que, historicamente, ocupam papéis secundários nas práticas corporais esportivas. A participação em funções como arbitragem, estatística ou capitania pode deslocar expectativas tradicionais e contribuir para o desenvolvimento de confiança, competência e liderança (Ginciene e Matthiesen, 2017).

Entretanto, pesquisas que aplicam o Modelo de Educação Esportiva em esportes coletivos, especialmente no Futsal, revelam que certas desigualdades permanecem atuantes.

Em modalidades tradicionalmente associadas ao masculino, como mostram Salvini e Marchi Júnior (2016), meninas ainda sofrem preconceito e enfrentam resistência dos pares, sobretudo em contextos mistos. Mesmo em ambientes estruturados pelo Modelo de Educação Esportiva, a competição pode reforçar estereótipos sobre capacidade atlética, levando meninos a assumirem espaços de destaque e meninas a ocuparem funções consideradas periféricas. Tais tensões evidenciam que o modelo, por si só, não elimina desigualdades, exigindo um posicionamento pedagógico intencional por parte do(a) professor(a) (Connell, 1995).

Nos estudos de Hastie *et al.* (2014) observa-se que as relações de gênero dentro do Modelo de Educação Esportiva variam conforme as estratégias adotadas por docentes: professores(as) que incentivam a cooperação, distribuem papéis equitativamente e adaptam regras promovem maior inclusão; já práticas que reforçam hierarquias tradicionais tendem a reproduzir desigualdades. Pesquisas brasileiras recentes também destacam que a afiliação e o pertencimento às equipes podem fortalecer a participação das meninas, mas apenas quando o grupo reconhece o valor do envolvimento de todas (Oliveira; Souza, 2020).

Assim, a análise das relações de gênero no Modelo de Educação Esportiva revela uma ambivalência importante. Por um lado, o modelo oferece condições estruturais que favorecem a inclusão e o empoderamento das meninas, como papéis diversificados, divisão equitativa de responsabilidades e valorização do *fair play*. Por outro, evidencia-se estruturas de dominação de gênero presentes no esporte, como estereótipos de feminilidade e masculinidade que podem atravessar a prática pedagógica e tensionar a participação. Torna-se evidente, portanto, que o Modelo de Educação Esportiva representa um instrumento pedagógico potente, porém depende de intervenções docentes críticas e intencionais para favorecer a equidade de gênero.

Desse modo, conclui-se que o Modelo de Educação Esportiva permanece como uma das estratégias mais consistentes para a ampliação do protagonismo discente e para a ressignificação do ensino esportivo na escola. Quando articulado a uma perspectiva crítica das relações de gênero, o modelo pode favorecer experiências mais democráticas, inclusivas e emancipatórias. Contudo, seu potencial transformador depende da capacidade do(a) professor(a) em problematizar desigualdades históricas, reconfigurar expectativas sociais e promover um ambiente que reconheça e valorize igualmente a participação de meninas e meninos. Assim, o Modelo de Educação Esportiva se apresenta como um caminho promissor para conciliar qualidade pedagógica e compromisso social, contribuindo para uma prática esportiva escolar mais justa, significativa e humanizadora.

### **3. METODOLOGIA**

#### **3.1- Natureza da pesquisa**

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de corte longitudinal e natureza qualitativa. Negrine (2017, p. 59), aponta que esse tipo de investigação “[...] se centra na descrição e análise e na interpretação e discussão das informações recolhidas no decorrer do processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada”.

Referente à pesquisa qualitativa, Minayo (2002) aponta que se dedica a questões muito específicas e, por lidar com um amplo espectro de significados, crenças, valores e aspirações, não pode ser entendida por meio de equações, médias ou estatísticas. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa possui uma característica singular: os(as) pesquisadores(as) que adotam essa abordagem buscam compreender os significados e os motivos que explicam os fenômenos, sem recorrer à quantificação de dados. Trata-se de uma investigação voltada para informações de natureza não métrica, analisadas a partir de diferentes perspectivas e enfoques interpretativos (Gerhardt e Silveira, 2009).

A proposta metodológica utilizada para a implementação da proposta de ensino foi a pesquisa-ação. Para Tripp (2005, p. 445), a pesquisa-ação é: “uma estratégia para o desenvolvimento de professores(as) e pesquisadores(as) de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos(as)”.

#### **3.2- Universo da pesquisa**

O universo da pesquisa foi composto por estudantes de uma Escola Estadual, localizada na cidade de Francisco Dumont – Minas Gerais. A instituição de ensino atende, aproximadamente, 450 alunos(as), matriculados(as) nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio.

#### **3.3- Participantes**

A intervenção ocorreu em uma das turmas onde a professora-pesquisadora ministra aulas, sendo essa, uma turma do 9º ano do ensino fundamental, da rede pública de ensino, inicialmente, composta por 30 estudantes, sendo 12 do sexo feminino e 18 do sexo masculino. Entretanto, durante a aplicação da sequência didática, infelizmente, tivemos a evasão escolar de dois alunos, do sexo masculino, a partir disso, a amostra passou a ser composta por 28 alunos(as), sendo 12 do sexo feminino e 16 do sexo masculino. O processo de escolha da

turma foi intencional.

A amostragem intencional, conforme descrita por Patton (2002), é uma estratégia eficaz em pesquisas qualitativas, pois permite ao(à) pesquisador(a) selecionar casos "informativos" que proporcionem uma compreensão aprofundada do fenômeno em questão. A turma de 9º ano foi escolhida especificamente por ser um grupo que apresenta diferentes experiências e percepções entre meninos e meninas, o que pode oferecer contribuições ricas e relevantes para as questões centrais da investigação. Isso é reforçado por Creswell (2014), que explica que a amostragem intencional é particularmente valiosa quando se busca explorar um fenômeno complexo, como as interações de gênero em um ambiente educacional.

Além disso, a escolha da turma está diretamente relacionada à relevância do contexto social e escolar para o estudo. O fato de a turma ser composta por 12 meninas e 16 meninos representa uma composição equilibrada que pode permitir uma análise aprofundada das interações entre os gêneros. Como Merriam (2009) observa, a amostragem intencional em pesquisa qualitativa visa selecionar grupos que possam fornecer dados ricos e que estejam mais próximos das questões centrais do estudo, como no caso da divisão e interação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física. Nesta perspectiva, Flick (2009), ressalta que a escolha de uma amostra deve garantir que o cenário estudado seja representativo das variáveis que o(a) pesquisador(a) pretende analisar, e nesse caso, a questão da equidade de gênero é amplamente debatida em escolas públicas.

### **3.4- Procedimentos**

As etapas que antecederam a produção dos dados e a realização da intervenção pedagógica iniciaram-se com o contato formal com a equipe gestora da instituição escolar. Nesse momento, foram apresentados os objetivos, a justificativa, os procedimentos metodológicos e as implicações da pesquisa para a comunidade escolar, assegurando transparência quanto às intenções e ao desenvolvimento do estudo.

Após a manifestação favorável da gestão, foi providenciada a assinatura do Termo de Concordância da Instituição para Participação em Pesquisa (Apêndice G), documento que formaliza a autorização institucional para a realização da investigação no espaço escolar. Esse procedimento garantiu que a pesquisa estivesse alinhada às normas internas da escola e às exigências éticas previstas para estudos desenvolvidos em ambientes educacionais.

A partir disso, em 20 de fevereiro de 2025, ocorreu aula de Educação Física, com a presença de 28 estudantes, na qual os aspectos metodológicos da pesquisa e da sequência didática a ser desenvolvida foram apresentados. Durante esse encontro, os(as) alunos(as)

receberam informações sobre os objetivos, benefícios e potenciais riscos do estudo. Além disso, conceitos fundamentais sobre pesquisa científica foram discutidos, enfatizando sua relevância e implicações.

Todos os(as) participantes tiveram esclarecimentos prévios sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa antes de manifestarem seu assentimento para participação. O direito à autonomia dos(as) estudantes esteve garantido, assegurando que a decisão de participar ou não do estudo ocorresse de maneira voluntária e que eventuais recusas ou desistências não resultassem em prejuízos acadêmicos ou restrições em outras atividades escolares.

Todos os(as) alunos(as) assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Apêndice H), assim como o Termo de Autorização de Uso de Imagem, Depoimento e Som (Apêndice I), formalizando sua concordância em participar do estudo. Dois estudantes que não compareceram a essa aula receberam as mesmas informações em 21 de fevereiro. Considerando que a faixa etária dos(as) alunos(as) varia entre 14 e 15 anos, além de dois estudantes com 17 anos, a participação na pesquisa também exigiu a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice J) pelos responsáveis legais.

A escola organizou uma reunião com os pais e responsáveis, também no dia 20 de fevereiro de 2025, no noturno, cujo propósito principal envolveu a entrega dos kits escolares fornecidos pelo governo do estado e a apresentação das diretrizes institucionais para o ano letivo de 2025, incluindo normas relacionadas ao uso de dispositivos eletrônicos. Durante esse encontro, surgiu a oportunidade de esclarecer os procedimentos da pesquisa aos responsáveis pelos(as) alunos(as) da turma envolvida. Entre os presentes, 22 responsáveis assinaram o TCLE, consentindo com a participação dos(as) estudantes. Os demais responsáveis (oito ao todo) compareceram posteriormente à instituição de ensino e, após serem informados, também assinaram o termo de autorização.

A partir disso, iniciou-se o processo de coleta de dados, com realização de entrevistas anteriores às aplicações da sequência didática (Apêndice K) que foram coletados entre os dias 24 a 28 de fevereiro, em horários vagos da professora, no período vespertino, horário de aula da turma com outros(as) professores(as). Todo procedimento foi combinado com a direção da escola anteriormente e acordado também com os(as) professores(as). Participaram da entrevista inicial, 28 alunos(as). As entrevistas foram realizadas individualmente, em uma sala da escola que estava desocupada no momento.

A aplicação da sequência didática, composta por vinte aulas de 50 minutos cada,

ocorreu entre os dias 06 de março de 2025 e 12 de junho de 2025. A sequência foi desenvolvida de forma autoral sob a supervisão de um professor-pesquisador com experiência em metodologia de ensino e aprendizagem de esportes coletivos, fundamentada nos princípios do Modelo de Educação Esportiva e nos referenciais teóricos estudados ao longo da pesquisa. A seguir, apresenta-se o quadro que organiza a sequência didática, indicando a temática abordada e o objetivo pedagógico de cada uma das vinte aulas que compuseram a intervenção.

**Quadro 01 – Organização da sequência didática: temática e objetivos das aulas**

| AULA    | TEMA                                                                     | OBJETIVO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aula 01 | Introdução ao Sport Education                                            | Implementar o modelo Sport Education no ensino do Futsal escolar, promovendo cooperação, inclusão, respeito e aprendizado coletivo, por meio de vivências práticas, organização participativa e reflexão crítica sobre o processo.                                                                                                       |
| Aula 02 | Introdução ao Futsal                                                     | Apresentar os principais conceitos do Futsal, como história, fundamentos, regras e formas de jogo, por meio de atividades colaborativas baseadas no modelo Sport Education, promovendo a compreensão prática, o respeito mútuo e o trabalho em equipe.                                                                                   |
| Aula 03 | Estruturação das equipes e organização do campeonato                     | Orientar a organização das equipes e a definição das regras do campeonato de Futsal escolar, destacando a importância da estrutura e do compromisso coletivo, promovendo a autonomia, o respeito às funções e o trabalho colaborativo entre os(as) alunos(as).                                                                           |
| Aula 04 | Gênero e inclusão no futsal: desafios e reflexões                        | Promover a reflexão crítica sobre os desafios enfrentados pelas meninas no futsal, incentivando a participação equitativa, o respeito e a inclusão por meio de atividades que desconstruam estereótipos de gênero e estimulem práticas colaborativas e democráticas no ambiente esportivo escolar.                                       |
| Aula 05 | Fundamentos do Futsal: prática, compreensão e equidade de gênero         | Desenvolver a compreensão e a prática dos fundamentos técnicos do futsal por meio de atividades colaborativas que promovam a cooperação entre meninos e meninas, estimulando a inclusão, o respeito e a reflexão sobre as questões de gênero no ambiente esportivo escolar.                                                              |
| Aula 06 | Equidade de gênero e aperfeiçoamento dos fundamentos do Futsal           | Promover a reflexão crítica sobre as questões de gênero no futsal, articulando o desenvolvimento dos fundamentos da modalidade com práticas pedagógicas voltadas à inclusão, à cooperação, ao respeito e à valorização da participação de todos(as) os(as) alunos(as).                                                                   |
| Aula 07 | Controle de bola, condução e equidade de gênero no Futsal                | Desenvolver o controle e a condução de bola no futsal por meio de atividades práticas que assegurem a participação igualitária de meninos e meninas, promovendo a reflexão crítica sobre estereótipos de gênero e incentivando atitudes de respeito, cooperação e valorização das habilidades de todos(as).                              |
| Aula 08 | Passes e recepção com enfoque nas relações de gênero                     | Desenvolver a precisão e a eficiência nos passes e na recepção de bola no futsal, por meio de estratégias didáticas que estimulem a cooperação, a igualdade de participação e o respeito mútuo, promovendo a valorização das habilidades de todos(as) os(as) alunos(as) e a reflexão sobre estereótipos de gênero no ambiente esportivo. |
| Aula 09 | Defesa e recuperação de bola no futsal com enfoque na equidade de gênero | Promover o aprendizado das técnicas defensivas no futsal por meio de atividades que valorizem o posicionamento, a recuperação da bola e a comunicação em equipe, estimulando a participação de todos(as) de forma inclusiva, crítica e livre de estereótipos de gênero.                                                                  |
| Aula 10 | Posicionamento e estratégias coletivas no Futsal                         | Desenvolver o posicionamento tático e o trabalho coletivo no futsal, promovendo a participação igualitária entre meninos e meninas. Busca-se, além do aprimoramento técnico, estimular a reflexão sobre estereótipos de gênero, incentivando a cooperação, o respeito e a inclusão nas práticas esportivas.                              |

|         |                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aula 11 | Táticas de pressão, marcação no Futsal e equidade de gênero                                                          | Desenvolver no futsal o entendimento e a prática das táticas de pressão e marcação, promovendo a participação igualitária entre todos(as) os(as) alunos(as). Ao integrar reflexões sobre equidade de gênero, busca-se romper estereótipos e incentivar atitudes de respeito, inclusão e colaboração no ambiente esportivo.                   |
| Aula 12 | Marcação em quadrado, cobertura no Futsal e equidade de gênero                                                       | Trabalhar a marcação em quadrado e a cobertura defensiva no futsal, aliando aspectos táticos com reflexões sobre equidade de gênero. Busca-se garantir a participação igualitária de todos(as) os(as) alunos(as), promovendo um ambiente esportivo colaborativo, respeitoso e inclusivo.                                                     |
| Aula 13 | Posicionamento e inteligência tática no jogo de Futsal                                                               | Aprimorar o posicionamento tático dos(as) alunos(as) no futsal, incentivando a leitura de jogo e a tomada de decisões rápidas. O foco está na construção coletiva de jogadas, com participação equitativa entre meninas e meninos, promovendo atitudes de respeito, cooperação e inclusão no ambiente esportivo.                             |
| Aula 14 | A importância do posicionamento no jogo de Futsal e o enfrentamento das questões de gênero                           | Estimular nos(as) alunos(as) a compreensão e a aplicação do posicionamento tático no futsal. Buscando promover um ambiente inclusivo e igualitário, onde todos(as) possam participar, respeitando as diferenças e valorizando a coletiva no jogo                                                                                             |
| Aula 15 | A defesa no Futsal: técnicas e estratégias com enfoque na equidade de gênero                                         | Desenvolver habilidades defensivas no futsal, focando em posicionamento, marcação e interceptação de passes. Busca promover a igualdade de gênero, assegurando a participação ativa e colaborativa de todos(as) os(as) alunos(as), enquanto fortalece atitudes de respeito, inclusão e superação de estereótipos no ambiente esportivo.      |
| Aula 16 | Ataque no Futsal: técnicas e estratégias com foco na promoção da equidade de gênero                                  | Fortalecer habilidades ofensivas no futsal, como passes, movimentação e finalização, aplicando estratégias em situações reais de jogo. Simultaneamente, promove a igualdade de gênero, desafia estereótipos e incentiva a participação igualitária, o respeito e a colaboração entre todos(as), criando um ambiente inclusivo e cooperativo. |
| Aula 17 | O jogo de equipe e a importância da cooperação no Futsal com enfoque nas relações de gênero                          | Fomentar nos(as) alunos(as) a compreensão do trabalho em equipe no futsal, enfatizando cooperação, troca de passes e decisões coletivas. Ao mesmo tempo, abordar as relações de gênero, valorizando a participação feminina e promovendo a igualdade e o respeito entre jogadores, superando todos os estereótipos no esporte.               |
| Aula 18 | Tomada de decisão e criatividade no Futsal com enfoque nas relações de gênero e valorização da participação feminina | Estimular nos(as) alunos(as) a habilidade de tomar decisões rápidas e criativas durante o futsal, aprimorando a percepção e a improvisação no jogo. A proposta valoriza a participação de todos os gêneros, promovendo a reflexão sobre as relações de gênero no esporte e incentivando uma atuação coletiva, estratégica e inclusiva.       |
| Aula 19 | Planejamento do evento culminante da temporada esportiva com valorização da participação feminina                    | Planejar e realizar um evento esportivo participativo e inclusivo, desenvolvendo nos(as) alunos(as) habilidades de organização, prática do futsal e trabalho em equipe, com ênfase na valorização da participação feminina e na promoção da igualdade de gênero em todas as etapas da atividade.                                             |
| Aula 20 | Festival esportivo culminante com valorização à equidade de gênero                                                   | Realizar o festival esportivo culminante da temporada, promovendo a aplicação dos conhecimentos de futsal em um ambiente cooperativo e inclusivo, que valorize o trabalho em equipe, o respeito às diferenças e a participação igualitária de meninas e meninos.                                                                             |

**Fonte:** Autoria própria (2026).

As aulas de Educação Física para a turma, conforme o cronograma estabelecido pela instituição, ocorreram às quintas-feiras, no terceiro horário, e às sextas-feiras, no quarto horário. Ao longo deste período as atividades precisaram ser paralisadas em alguns momentos devido a algumas situações: nos dias 10 e 11 de abril, a sequência didática não foi aplicada,

pois, conforme orientação da supervisão escolar, foram realizadas a avaliação bimestral e a intervenção pedagógica; nos dias 17 e 18 de abril, não houve aplicação da sequência didática em razão do feriado e do recesso escolar; da mesma forma, nos dias 01 e 02 de maio, a sequência didática não foi desenvolvida devido ao feriado e ao recesso escolar; no dia 22 de maio não houve aplicação da sequência didática, devido a convocação da professora para uma reunião sobre os Jogos Escolares de Minas Gerais – JEMG, etapa microrregional; nos dias 05 e 06 de junho a sequência didática não foi desenvolvida devido a participação dos(as) alunos(as) da escola na etapa microrregional dos Jogos Escolares de Minas Gerais – JEMG acompanhados pela professora.

A ocorrência das interrupções mencionadas impactou diretamente o ritmo inicialmente previsto para a aplicação da sequência didática e para a condução da pesquisa-ação. Como característica própria desse tipo de investigação, que se desenvolve em contextos reais e dinâmicos, o planejamento precisou ser constantemente reavaliado e ajustado às demandas institucionais e ao calendário escolar. As pausas ocasionaram a necessidade de reorganização do cronograma, retomadas conceituais em alguns momentos e adequações nas estratégias pedagógicas, a fim de garantir a continuidade dos objetivos formativos e investigativos. Contudo, tais imprevistos também reforçaram a natureza flexível e contextualizada da pesquisa-ação, evidenciando que o processo investigativo na escola se constrói em diálogo permanente com as condições concretas da prática pedagógica.

Os dados das entrevistas posteriores às aplicações da sequência didática (Apêndice L) foram coletados entre os dias 13 a 18 de junho, em horários vagos da professora, no período vespertino, horário de aula da turma com outros professores. Todo procedimento foi combinado com a direção da escola anteriormente e acordado também com os professores(as). Diante da alteração na composição da turma, participaram da entrevista final, 28 alunos(as). As entrevistas foram realizadas individualmente, em uma sala da escola que estava desocupada no momento.

### **3.5- Instrumentos**

A produção dos dados ocorreu ao longo do desenvolvimento da unidade didática, sendo realizada por meio de dois instrumentos: a observação participante e a entrevista semiestruturada com os(as) participantes da pesquisa, aplicada no início e ao final da unidade.

Para o registro das observações, utilizou-se o diário de campo, no qual foram descritos os conteúdos abordados, as estratégias pedagógicas implementadas e as dinâmicas desenvolvidas nas aulas. Também foram registradas ocorrências significativas, bem como

atitudes, emoções, interações e falas dos(as) estudantes. Esses registros eram realizados imediatamente após o término de cada aula, com o intuito de preservar a riqueza dos acontecimentos vivenciados.

Conforme Minayo (2002, p. 62-63), o diário de campo é um instrumento pessoal e intransferível, sobre o qual o(a) pesquisador(a) se debruça para reconstruir, de forma detalhada, os diferentes momentos da investigação. Seu uso sistemático, desde a entrada em campo até a etapa final da pesquisa, contribui significativamente para a descrição e análise do objeto estudado, sobretudo quando apresenta registros densos e reflexivos.

A experiência com o diário de campo constituiu-se como uma das etapas mais densas e formativas da pesquisa. Ao assumir um caráter pessoal e intransferível, o referido instrumento representou, além de um instrumento técnico de registro, um espaço de reflexão, de escuta sensível e de autoanálise da prática pedagógica. Nesse sentido, cada anotação realizada após as aulas representou um exercício do vivido, permitindo revisitar situações, diálogos, tensões e avanços que, muitas vezes, passariam despercebidos na dinâmica intensa da quadra.

O uso sistemático do diário exigiu disciplina e compromisso, sobretudo nos dias mais desafiadores, em que o cansaço poderia facilmente justificar registros superficiais. No entanto, foi justamente na escrita detalhada das falas espontâneas dos(as) estudantes, dos silêncios, das resistências e dos pequenos deslocamentos nas relações de gênero que se revelou a potência desse instrumento. Ao reler as anotações, observa-se que os fragmentos aparentemente isolados passam a adquirir sentido no conjunto, possibilitando a identificação de padrões, mudanças de postura, conflitos e avanços no processo formativo.

Além disso, o diário de campo favoreceu um movimento constante de reflexão-ação-reflexão, característico da pesquisa-ação. Ao registrar não apenas o que ocorreu, mas também minhas impressões, dúvidas e inquietações, pude reavaliar estratégias pedagógicas, reorganizar intervenções e tomar decisões mais conscientes ao longo da unidade didática. Nesse sentido, o diário não apenas documentou a pesquisa, mas também a orientou.

Assim, essa etapa ultrapassou a função descritiva e tornou-se um espaço de construção de sentido, contribuindo de maneira significativa para a análise do objeto investigado e para meu próprio desenvolvimento profissional enquanto professora-pesquisadora.

O segundo instrumento de coleta de dados consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas, conduzidas antes e após a aplicação da sequência didática. Esse procedimento possibilitou acessar as percepções, significados e interpretações construídas pelos(as) participantes acerca da realidade investigada. De acordo com Minayo (2002), a

entrevista constitui um recurso fundamental na pesquisa qualitativa, pois permite apreender as falas dos atores sociais como produções situadas, carregadas de intencionalidades, valores e experiências, inseridas no contexto social em que se desenvolvem.

### **3.6- Procedimentos para a análise de dados**

A análise dos dados foi conduzida de forma rigorosa e sistemática, seguindo os princípios da análise de conteúdo propostos por Bardin (2016). Todo o processo buscou garantir coerência, profundidade interpretativa e fidelidade às informações produzidas ao longo da investigação. As entrevistas realizadas com os(as) estudantes, tanto antes quanto após a aplicação da sequência didática, foram integralmente transcritas a partir das gravações originais, preservando expressões, pausas e nuances relevantes para a interpretação. Após a transcrição, procedeu-se à leitura crítica e repetida dessas narrativas, com o objetivo de identificar elementos que dialogassem com as questões de gênero presentes no contexto das aulas e das vivências esportivas.

As informações do diário de campo também foram cuidadosamente incorporadas ao processo analítico. As observações foram inicialmente registradas em ata ao término de cada aula da sequência didática, totalizando vinte encontros. Esses registros continham descrições minuciosas sobre comportamentos, interações, discursos, situações de participação e episódios significativos observados durante as atividades. Posteriormente, todas essas atas foram organizadas e digitadas em um documento de texto, possibilitando uma leitura aprofundada e articulada com as demais fontes de dados.

Após a etapa de leitura intensiva das entrevistas e do diário de campo, iniciou-se o processo de categorização, característico da análise de conteúdo. Essa etapa envolveu a identificação de ideias recorrentes, tensões, padrões de comportamento e sentidos atribuídos pelos(as) estudantes às experiências vivenciadas. Além da interpretação qualitativa das falas, também se realizou a contagem de ocorrência de determinados termos e expressões presentes nos discursos dos(as) participantes, procedimento que possibilitou identificar recorrências, tendências e ênfases nas percepções manifestadas pelos(as) estudantes. Esse recurso auxilia na organização e na evidência de padrões discursivos, sendo reconhecido como um procedimento complementar na análise de conteúdo, conforme discutido por Bardin (2016), ao destacar a importância da frequência de elementos no texto como indicador relevante para a interpretação das categorias analíticas.

Dessa forma, a análise articulou a interpretação qualitativa das narrativas com a observação da frequência de termos e ideias recorrentes, permitindo uma compreensão mais

ampla das percepções dos(as) estudantes. Com base nessas informações, foram elaborados os Quadros-Síntese utilizados para orientar a interpretação dos dados. Cada quadro foi constituído por três elementos centrais: categorias analíticas, definidas a partir dos objetivos da pesquisa e das emergências do material empírico; definições que explicitavam o significado e o alcance de cada categoria; e indicadores analíticos, que representavam as evidências concretas derivadas das falas das participantes ou das observações registradas ao longo das aulas.

Esse percurso permitiu compreender, de modo aprofundado, como os(as) estudantes experienciaram as relações de gênero no contexto da proposta pedagógica, evidenciando transformações, permanências, tensões e aprendizagens que emergiram ao longo da implementação da sequência didática. A análise, ao buscar ir além da superfície dos discursos e comportamentos observáveis, como afirmam Bardin (2016) e Minayo (2002), possibilitou revelar sentidos implícitos, dinâmicas socioculturais e significados atribuídos pelas próprias alunas às suas vivências no Futsal escolar.

### **3.7– Procedimentos Éticos**

O presente estudo foi submetido à apreciação e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), sob o parecer nº 7.228.174 (CAAE: 84264124.6.0000.5146 ) (Anexo A). Todas as exigências éticas foram rigorosamente cumpridas, incluindo a obtenção do Termo de Concordância Institucional (TCI), do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), destinado aos responsáveis legais, e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), direcionado aos(as) estudantes participantes. A pesquisa foi conduzida em conformidade com os princípios estabelecidos pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

O sigilo e a confidencialidade dos(as) participantes foram integralmente assegurados, garantindo-se que todas as informações coletadas recebessem tratamento anônimo. Nenhum dado pessoal, imagem ou registro sonoro será divulgado de forma a permitir a identificação dos(as) envolvidos(as). As entrevistas foram gravadas exclusivamente em áudio, com a finalidade de transcrição e armazenamento seguro, sendo utilizadas unicamente para fins científicos vinculados a esta pesquisa.

A investigação foi classificada como de risco mínimo, uma vez que não envolveu procedimentos invasivos nem qualquer ameaça à integridade física dos(as) estudantes. Contudo, reconhece-se a possibilidade de eventual desconforto emocional decorrente da

abordagem de temáticas relacionadas a gênero e desigualdades no contexto escolar. Para minimizar tais riscos, foi assegurado um ambiente acolhedor e respeitoso, favorecendo a livre expressão de opiniões e sentimentos. A pesquisadora manteve-se atenta a quaisquer sinais de desconforto ou resistência, comprometendo-se a interromper a coleta de dados sempre que necessário, preservando o bem-estar dos(as) participantes.

#### **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Neste capítulo, são apresentadas as análises e discussões construídas a partir do conjunto de dados produzidos ao longo da pesquisa, considerando as diferentes fontes mobilizadas no processo investigativo, especialmente as entrevistas aplicadas aos(as) estudantes e o diário de campo elaborado durante a implementação da sequência didática. A organização deste capítulo busca articular descrição, interpretação e problematização dos achados, estabelecendo diálogo permanente com o referencial teórico que fundamenta o estudo, em especial as discussões sobre Educação Física Escolar, relações de gênero, Futsal e Modelo de Educação Esportiva.

A estrutura adotada visa evidenciar o percurso analítico realizado, partindo do diagnóstico inicial das percepções estudantis acerca da Educação Física e do Futsal, passando pela análise dos movimentos observados durante a intervenção pedagógica, até alcançar a compreensão das transformações e permanências identificadas após a implementação do modelo. Além disso, são discutidas possibilidades de aprimoramento da proposta, à luz das aprendizagens produzidas pela própria pesquisa.

Dessa forma, o capítulo está organizado em quatro seções complementares. Inicialmente, apresentam-se as percepções estudantis anteriores à intervenção, evidenciando concepções, expectativas e dinâmicas de gênero já consolidadas no grupo. Em seguida, analisam-se os registros do diário de campo, com foco nas práticas docentes, nas interações entre os(as) estudantes e nos desdobramentos da adoção do Modelo de Educação Esportiva. Posteriormente, discutem-se as percepções manifestadas após a sequência didática, buscando identificar deslocamentos conceituais, mudanças atitudinais e tensões persistentes nas relações de gênero. Por fim, são sistematizadas perspectivas de aprimoramento do modelo, a partir das evidências empíricas produzidas, contribuindo para o avanço das discussões sobre práticas pedagógicas mais equitativas no ensino do Futsal nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Cabe destacar que, nas seções que abordam as percepções iniciais dos(as) estudantes e a compreensão das transformações e permanências identificadas após a implementação do modelo, as análises darão maior ênfase às subcategorias que apresentaram maior incidência nos dados, isto é, aquelas que concentraram maior número de citações nas falas dos(as) participantes. Essa opção analítica busca evidenciar os temas mais recorrentes e significativos nas narrativas estudantis, permitindo uma compreensão mais consistente das tendências presentes nas percepções dos(as) estudantes.

Assim, este capítulo assume papel central na investigação, ao explicitar como os dados dialogam com o problema de pesquisa e ao oferecer subsídios para a compreensão das potencialidades e dos limites do Modelo de Educação Esportiva no enfrentamento das desigualdades de gênero no contexto da Educação Física Escolar.

#### **4.1 Futsal, Relações de Gênero e Educação Esportiva: Percepções Estudantis Iniciais**

A presente seção dedica-se à descrição das percepções manifestadas pelos(as) estudantes nas entrevistas feitas antes da aplicação da sequência didática. O objetivo é apresentar, de forma organizada e sistematizada, como os(as) participantes compreendiam as aulas de Educação Física, bem como, o Futsal no contexto escolar, como se posicionavam diante da participação nas aulas e quais sentidos atribuíam às relações de gênero que atravessam essa prática esportiva.

Nesse momento inicial da investigação, buscou-se captar as representações, expectativas, experiências prévias e modos de interação dos(as) alunos(as) com o conteúdo esportivo, sem a influência de intervenções pedagógicas estruturadas. Trata-se, portanto, de um retrato diagnóstico do cenário investigado, evidenciando concepções já consolidadas, naturalizações, tensões e compreensões presentes no grupo no que se refere à Educação Física, ao Futsal e às dinâmicas de participação entre meninos e meninas.

O Quadro 02 apresenta a síntese dos principais elementos identificados nas entrevistas realizadas nessa etapa preliminar. Nele, encontram-se organizadas as categorias emergentes, seus respectivos indicadores analíticos, a frequência de ocorrência e exemplos de discursos representativos. Essa sistematização possibilita uma visualização objetiva das tendências predominantes nas falas dos(as) estudantes, constituindo-se como base descritiva para as análises que serão aprofundadas nas seções seguintes.

**Quadro 02- Panorama Inicial: saberes e percepções antes da intervenção**

| CATEGORIA                               | INDICADORES ANALÍTICOS                                           | Nº | EXEMPLOS DE DISCURSOS                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1- Concepções sobre Futsal e Habilidade | 1- Associação do Futsal à força, velocidade e desempenho físico; | 11 | "Menina não aguenta pancada, não corre igual." (E7).<br>"A dificuldade é que elas não têm a mesma força, não correm, não levam jeito." (E28).                                                                                                         |
|                                         | 2- Percepção de superioridade masculina na modalidade;           | 23 | "Futsal e Futebol é de menino, não adianta misturar... no fim quem joga bem mesmo é só os meninos." (E3).<br>"Não deveria ter isso, mas futebol e futsal acabam sendo mais associados a meninos. Isso vem da sociedade, não do esporte em si." (E19). |
|                                         | 3- Identificação de meninas como menos capazes ou menos          | 18 | "...elas têm dificuldade de correr, de chutar, de não ter medo da bola." (E11).<br>"Nós meninas que não jogamos fora da escola                                                                                                                        |

|                                           |                                                                                    |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                           | experientes;                                                                       |    | <i>acabamos ficando meio de lado... Os meninos já chegam jogando bola desde criança..." (E27).</i>                                                                                                                                                                                                                                               |
|                                           | 4- Valorização do rendimento em detrimento da participação.                        | 12 | <i>"Importante é jogar Futsal, com competição de verdade. Esse negócio de misturar menino e menina só atrapalha." (E11).<br/>"Forçar a participação delas acaba deixando o jogo ruim." (E28).</i>                                                                                                                                                |
| 2- Participação por Gênero                | 1- Ideia de que meninas "não gostam" ou "não sabem jogar";                         | 16 | <i>"A maioria participa bem menos. Acho que é porque não gostam [...] a dificuldade é mais delas mesmas, porque nem tentam." (E11).<br/>"...elas não têm interesse [...] Acostumaram a não participar, não querem, nem sabem jogar." (E15).</i>                                                                                                  |
|                                           | 2- Relatos de exclusão ou preferência por jogar apenas com meninos;                | 21 | <i>"...nunca sou escolhida primeiro nos times, sempre era a última [...] algumas meninas nunca são escolhidas." (E9).<br/>"...se dependesse só dos meninos, a gente ainda seria deixada de lado." (E22).</i>                                                                                                                                     |
|                                           | 3- Expectativa de que meninas ocupem funções secundárias;                          | 13 | <i>"...deveria deixar elas participarem de outra forma se não quiser participar no jogo, tipo fazer relatório ou ajudar a organizar." (E11).<br/>"Aham que elas estão ali só pra completar o time [...] no JEMG os meninos acharam que as meninas iam só torcer para eles." (E27).</i>                                                           |
|                                           | 4- Relatos de receios, vergonha ou pouca experiência prévia por parte das meninas. | 17 | <i>"Tenho medo de suar, de ficar descabelada [...] medo de críticas ou vergonha de se expor." (E3).<br/>"...envergonhada de suar ou mostrar meu corpo [...] vergonha de se expor ou de serem julgadas." (E18).<br/>"Eu fico meio perdida nas aulas, porque nunca joguei fora da escola [...] medo de errar ou de se sentir ridícula." (E28).</i> |
| 3- Experiências Prévias com o Esporte     | 1- Participação prévia maior entre meninos;                                        | 27 | <i>"Os meninos já chegam jogando. Desde pequeno joga bola na rua, na quadra, treina, faz escolinha..." (E9).<br/>"...a maioria dos meninos cresce jogando bola desde criança, meninas não, falam que a gente tem é que brincar de boneca, e depois ajudar em casa." (E22).</i>                                                                   |
|                                           | 2- Meninas com poucas oportunidades formais de prática;                            | 13 | <i>"Sinto que atrapalho às vezes porque nunca joguei fora da escola, então os outros já sabem mais." (E19).<br/>"Eu nunca tive essa chance [de jogar fora da escola]." (E27).</i>                                                                                                                                                                |
|                                           | 3- Influência da família ou dos colegas no incentivo ou desmotivação;              | 15 | <i>"...tem muita gente que critica meninas que participam nos esportes, então isso atrapalha." (E3).<br/>"na igreja falam que não pode jogar, ainda mais junto, que 'futebol não é coisa de menina'." (E28)</i>                                                                                                                                  |
| 4- Motivação e Expectativas para as Aulas | 1- Meninos mais motivados para competir;                                           | 12 | <i>"...os meninos jogam mais sério, correm mais, não ficam com medo." (E1)<br/>"Claro que eu sou mais competitivo, quero sempre ganhar" (E3)</i>                                                                                                                                                                                                 |
|                                           | 2- Meninas mostrando insegurança ou baixa expectativa;                             | 11 | <i>"Sempre fico nervosa porque nunca sou escolhida primeiro nos times... medo de errar ou de passar vergonha." (E4).<br/>"Ah, eu não gosto muito... eu me sinto perdida. [...] não me sinto confortável participando..." (E27).</i>                                                                                                              |
|                                           | 3- Desejos por aulas mais organizadas;                                             | 8  | <i>"Antes era só futebol, meio bagunçado, mas agora tá mais organizado, a professora planeja os jogos e todo mundo pode participar." (E9).<br/>"Eu queria que tivesse mais atividade pra ensinar quem nunca jogou muito..." (E26).</i>                                                                                                           |
|                                           | 4- Expectativas de convivência e                                                   | 10 | <i>"Pra mim o importante é se sentir confortável e respeitada" (E3)</i>                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|                                         |                                                  |    |                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------|--------------------------------------------------|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                         | socialização.                                    |    | "Pra mim o mais importante é participar, aprender junto." (E26).                                                                                                                                                                                   |
| 5- Percepções sobre Equidade e Respeito | 1- Naturalização de desigualdades;               | 17 | "Minha família e a igreja sempre ensinaram que certas coisas não são pra meninas... não é para mim" (E7).<br>"Futebol, futsal, basquete... é dos meninos. Não adianta fingir que todo mundo joga igual, porque não joga" (E11).                    |
|                                         | 2- Baixa problematização de exclusões;           | 9  | "Se a menina não quer jogar, não força, deixa os meninos jogar bola, não tem que mudar regra" (E4).<br>"Quem queria jogava, quem não queria ficava de lado, e tava tudo certo" (E11).                                                              |
|                                         | 3- Reconhecimento da necessidade de respeito;    | 10 | "Queria que todos os colegas fossem mais respeitosos também" (E18).<br>"os próprios meninos precisavam valorizar mais as meninas. [...] a gente ainda precisa mudar a cabeça" (E28).                                                               |
|                                         | 4- Ausência de compreensão clara sobre equidade. | 19 | "a gente tem que segurar o jogo, jogar mais leve, pra elas poderem participar. Isso é injusto" (E11).<br>"Já vi professora insistindo pras meninas jogarem todos os esportes. Acho injusto porque... futebol, por exemplo, não é para elas" (E27). |

Fonte: Autoria própria com base na coleta de dados da pesquisa (2026).

#### 4.1.1 – Categoria 1: Concepções sobre Futsal e Habilidade

A análise dos dados revelou que as percepções iniciais dos(as) estudantes sobre o Futsal estavam fortemente relacionadas a concepções que associam a modalidade a atributos físicos, desempenho esportivo e experiências prévias de prática. As narrativas evidenciaram diferentes formas de compreender quem pode ou não participar do Futsal no contexto escolar, revelando também como determinadas representações de gênero influenciam essas interpretações.

Uma das subcategorias identificadas refere-se à associação do Futsal à força, velocidade e desempenho físico, que apareceu em 11 citações nas falas dos participantes. Essa percepção indica que parte dos(as) estudantes compreende a modalidade a partir de características físicas consideradas essenciais para a prática, o que tende a reforçar uma visão de que o sucesso no esporte está diretamente ligado ao rendimento corporal e à capacidade física.

Também foi identificada a subcategoria relacionada à identificação de meninas como menos capazes ou menos experientes na prática do Futsal, registrada em 18 citações. As narrativas sugerem que essa percepção está frequentemente associada às diferentes oportunidades de vivência esportiva ao longo da infância e da adolescência, uma vez que os meninos tendem a ter maior incentivo e acesso a práticas como o futebol e o futsal em contextos extraescolares.

Outra subcategoria evidenciada foi a valorização do rendimento esportivo em detrimento da participação, presente em 12 citações. Nesse caso, parte dos(as) estudantes demonstrou compreender as aulas de Futsal a partir de uma lógica mais competitiva, na qual o desempenho e a qualidade do jogo são priorizados em relação à participação de todos(as). Essa perspectiva pode contribuir para a manutenção de desigualdades de participação, especialmente quando estudantes considerados menos habilidosos acabam sendo menos envolvidos nas práticas.

Destaca-se a percepção de superioridade masculina na modalidade, que apresentou a maior incidência entre os indicadores analíticos, desta categoria, com 23 citações, evidenciando a forte presença dessa compreensão nas percepções iniciais dos(as) estudantes acerca do Futsal. Nesta perspectiva, nota-se que o ambiente escolar acaba por reproduzir a hegemonia masculina no Futsal, interpretando a presença das meninas como uma ocupação indevida de um espaço socialmente entendido como “natural” dos meninos. Essa percepção aparece de maneira explícita nas narrativas dos(as) estudantes e reflete construções históricas que associam a competência esportiva ao masculino, ao mesmo tempo em que colocam a participação das alunas em posição secundária ou questionada.

O discurso do Estudante 3, ao afirmar que *“futsal e futebol é de menino, não adianta misturar... no fim quem joga bem mesmo é só os meninos”*, evidencia a consolidação dessas modalidades como aquilo que Dunning (1992) denomina de “reserva masculina”, na qual o esporte é concebido como um território de validação da virilidade, em que a presença feminina tende a ser interpretada como ameaça à qualidade do jogo ou à sua identidade. Essa percepção não se manifesta de forma isolada, mas se articula a um conjunto mais amplo de representações sociais que, historicamente, associam determinadas práticas corporais ao universo masculino (Dunning, 1992).

Tal lógica é reforçada pela fala do Estudante 01, que afirma que *“futebol, basquete, futsal, isso é de menino”*, enquanto modalidades como vôlei e queimada seriam mais adequadas às meninas por serem consideradas *“mais leves”*. Conforme aponta Borges (2007), o predomínio masculino em determinadas modalidades contribui diretamente para a manutenção de barreiras socioculturais que dificultam a participação feminina. Nessa mesma direção, Gomes *et al.* (2025) destacam que tais percepções são construídas a partir de referências históricas limitadas, que durante muito tempo relegaram as mulheres a posições secundárias no cenário esportivo. Assim, como observa Altmann (2015), embora a associação entre esporte e masculinidade não ocorra de maneira homogênea em todas as modalidades, no

contexto escolar o futebol e o futsal tendem a ser socialmente reconhecidos como práticas predominantemente masculinas, reforçando hierarquias de gênero historicamente construídas.

A fala do Estudante 19 contribui para aprofundar essa discussão ao apontar que essa diferenciação “*não deveria existir*”, mas se mantém devido às experiências distintas vivenciadas por meninos e meninas desde a infância. Segundo ele, “*os meninos jogam mais fora da escola*”, o que contribui para a percepção de maior habilidade. Essa análise encontra respaldo em Romero (1994), ao evidenciar a desigualdade nos estímulos motores oferecidos a meninos e meninas. Enquanto os meninos são incentivados a explorar espaços públicos, enfrentar desafios físicos e vivenciar situações de risco, as meninas, com frequência, são desencorajadas a participar dessas experiências. Como consequência, observa-se um desenvolvimento motor diferenciado, que não se explica por fatores biológicos, mas pelas oportunidades desiguais de vivência (Romero, 1994). Nessa perspectiva, Altmann e Reis (2013) caracterizam esse processo como um desenvolvimento tardio influenciado por fatores culturais, sociais e familiares.

Esse cenário é reforçado pelo papel da família, uma vez que o apoio e a aprovação familiar são fatores determinantes para o engajamento das meninas nas práticas esportivas. Quando esse suporte se faz presente, as praticantes tendem a desenvolver maior confiança, motivação e competência técnica, contribuindo para o rompimento de estereótipos que associam os corpos femininos à fragilidade ou incapacidade (Bastos; Navarro, 2009).

Ao mesmo tempo, emerge no discurso da Estudante 13 uma leitura mais crítica dessas relações, ao afirmar que tais diferenças são “*mais culturais do que naturais*”. A estudante reconhece, inclusive, o peso histórico das restrições impostas às mulheres no futebol no Brasil, onde houve períodos de proibição legal da prática. Essa compreensão aproxima-se das análises de Moraes (2012), que evidencia como, apesar das barreiras, as mulheres constroem trajetórias de resistência no esporte por meio da permanência e do desenvolvimento de habilidades. Contudo, como apontam Mascarin *et al.* (2017), sentimentos como insegurança e o chamado “medo da bola” ainda são recorrentes entre alunas iniciantes, sendo resultado de preconceitos internalizados sobre a feminilidade.

Nesse contexto, o ambiente escolar desempenha um papel ambíguo. Conforme discutem Souza e Altmann (1999), a escola pode tanto contribuir para a superação dessas desigualdades quanto reforçá-las, especialmente quando práticas pedagógicas atribuem protagonismo aos meninos no futsal e direcionam as meninas a modalidades consideradas mais compatíveis com estereótipos de gênero. Esse movimento também é evidenciado na fala do Estudante 4, que reforça a associação entre determinadas modalidades e o universo

masculino, refletindo processos históricos de exclusão e regulação dos corpos femininos, como analisam Goellner (2003, 2005). Segundo a autora, discursos médicos, morais e educacionais contribuíram para restringir a participação das mulheres em práticas de maior contato físico e intensidade, consolidando a ideia de incompatibilidade entre futebol e feminilidade (Goellner, 2003; Goellner, 2005).

Essa construção está profundamente enraizada na cultura, como destaca Daolio (1995), ao afirmar que as práticas corporais são moldadas por expectativas sociais distintas para homens e mulheres. Goellner (2003) amplia essa análise ao propor a noção de uma “pedagogia dos corpos”, responsável por orientar comportamentos femininos associados à delicadeza e à moderação, ao mesmo tempo em que limita sua inserção em práticas marcadas pela força, competitividade e contato físico. Nesse cenário, o esporte atua, conforme Dunning (1992), como um espaço de reafirmação da hegemonia masculina.

Tais elementos convergem com a “hipótese do futebol enquanto espaço masculino”, proposta por Franzini (2005), segundo a qual a inserção das mulheres subverteria a lógica tradicional do jogo. No cotidiano escolar, essa barreira simbólica é frequentemente reproduzida pelos próprios estudantes, que, ao reivindicarem para si o monopólio da habilidade, produzem o que Gomes *et al.* (2025) caracterizam como violência simbólica, expressa no descrédito e no silenciamento das alunas.

Por outro lado, o posicionamento da Estudante 19 também revela uma compreensão mais reflexiva ao reconhecer o caráter cultural dessas associações. Essa perspectiva dialoga com Scott (1995) e Louro (1997), que compreendem o gênero como uma construção histórica e social, e não como um dado biológico. Assim, as diferenças observadas nas práticas esportivas não são naturais, mas produzidas por relações de poder que organizam e hierarquizam os sujeitos.

Essa análise é aprofundada por Scott (1995), ao definir o gênero como uma forma primária de significar relações de poder, estruturando práticas e discursos sociais, inclusive no esporte. Mourão (2000) complementa ao destacar que, historicamente, as práticas corporais destinadas às meninas privilegiaram características como leveza e estética, enquanto atributos como força e agressividade foram associados ao masculino. Louro (2014) reforça que, no contexto escolar, a masculinidade frequentemente é tomada como parâmetro de desempenho, contribuindo para a manutenção de estereótipos e desigualdades.

Dessa forma, observa-se que, no cenário anterior à intervenção pedagógica, o Futsal operava como um verdadeiro rito de afirmação da supremacia masculina. As falas dos(as) estudantes, articuladas com a literatura, evidenciam que essas percepções não são individuais

ou isoladas, mas parte de um ecossistema sociocultural que utiliza a suposta superioridade técnica dos meninos como mecanismo de manutenção de hierarquias de poder, restringindo o acesso das meninas ao patrimônio cultural do esporte.

#### **4.1.2- Categoria 2: Participação por Gênero**

Neste eixo foram identificados quatro indicadores analíticos que evidenciam diferentes percepções dos(as) estudantes acerca da presença e do envolvimento das meninas nas aulas e práticas relacionadas ao Futsal. A análise também considerou a frequência de ocorrência dessas ideias nos discursos, possibilitando identificar quais representações se mostraram mais recorrentes entre os(as) participantes.

O primeiro indicador analítico refere-se à concepção de que as meninas “não gostam” ou “não sabem jogar”, percepção identificada 16 vezes nas falas analisadas. Esse resultado indica que parte dos(as) estudantes interpreta a menor participação feminina como consequência de um suposto desinteresse ou de limitações técnicas atribuídas às próprias meninas. Tal interpretação tende a deslocar a análise das condições socioculturais que influenciam o engajamento nas práticas esportivas para uma explicação centrada no comportamento individual, contribuindo para a naturalização de diferenças que podem estar relacionadas à ausência de estímulos motores prévios ou à limitação de experiências esportivas ao longo da trajetória social.

Outro indicador analítico diz respeito à expectativa de que as meninas ocupem funções secundárias nas atividades, mencionada 13 vezes nos discursos. Nesse caso, observam-se representações que atribuem às meninas papéis periféricos ou de apoio nas práticas esportivas, como auxiliar na organização das atividades ou desempenhar tarefas paralelas ao jogo. Esse tipo de expectativa contribui para reforçar a ideia de que o protagonismo esportivo estaria socialmente associado ao universo masculino.

Também foram registrados relatos relacionados a receios, vergonha ou pouca experiência prévia por parte das meninas, totalizando 17 ocorrências. Esse conjunto de manifestações aponta para a presença de fatores subjetivos e socioculturais que podem influenciar a participação feminina nas aulas, como insegurança, receio de exposição corporal ou ausência de vivências anteriores com a modalidade. Tais elementos indicam que o envolvimento nas práticas esportivas também está relacionado às oportunidades de socialização e às experiências corporais construídas ao longo da trajetória social dos sujeitos.

Por fim, o indicador analítico referente aos relatos de exclusão ou à preferência por jogar apenas com meninos apresentou 21 ocorrências, configurando-se como o aspecto mais

recorrente entre os participantes. A frequência desse tipo de manifestação evidencia a presença de dinâmicas que colocam as meninas em posição marginal nas situações de jogo, indicando que sua participação nem sempre é plenamente reconhecida ou valorizada no contexto das práticas esportivas escolares. Esse dado sugere a existência de mecanismos simbólicos e relacionais que contribuem para a manutenção de hierarquias de gênero nas atividades esportivas.

A quadra de futsal, no contexto escolar, configura-se como um espaço socialmente organizado em que relações de poder e classificações simbólicas são continuamente produzidas e reproduzidas. Antes mesmo de qualquer intervenção pedagógica, observam-se dinâmicas de ordenamento entre os próprios estudantes, nas quais as fronteiras de gênero são estabelecidas, reforçadas e policiadas no interior das práticas esportivas. Conforme analisa Louro (1999), a escola historicamente exerce uma função distintiva, operando por meio de mecanismos de classificação e hierarquização que separam os sujeitos e delimitam posições sociais. Essa lógica torna-se particularmente visível na ocupação desigual do espaço esportivo, sobretudo em modalidades culturalmente associadas ao universo masculino, como o Futsal.

Nesse cenário, os rituais de formação de equipes emergem como práticas aparentemente neutras, mas carregadas de significados. A fala da Estudante 9 - “*...nunca sou escolhida primeiro nos times, sempre era a última [...] algumas meninas nunca são escolhidas*” — evidencia como o processo de escolha ultrapassa critérios técnicos e passa a funcionar como um marcador simbólico de valor dentro do grupo. Como problematiza Altmann (2002), critérios supostamente baseados no desempenho frequentemente ocultam hierarquias de gênero já estabelecidas, nas quais as meninas ocupam posições desfavoráveis antes mesmo do início da atividade.

Essa desvalorização inicial se prolonga no decorrer do jogo, manifestando-se em práticas que limitam a participação feminina. A Estudante 21 relata que “*...quando jogam os meninos não passam bola [...] fazem cara feia*”, revelando estratégias de exclusão que operam tanto de forma explícita quanto sutil. Conforme aponta Franzini (2005), a presença feminina em modalidades historicamente associadas ao futebol tende a ser percebida como uma ruptura da ordem cultural, o que aciona comportamentos de resistência por parte dos meninos, que buscam preservar o controle sobre os aspectos técnicos e táticos do jogo.

A fala do Estudante 20 — “*maioria dos meninos faz cara feia quando a professora coloca uma menina no time. Isso é chato, porque já coloca pressão nelas*” — reforça essa dinâmica ao evidenciar um ambiente de tensão e vigilância. Tal contexto pode ser

compreendido como uma forma de violência simbólica que, segundo Bourdieu (1998), atua pela naturalização das desigualdades. Assim, a exclusão das meninas passa a ser interpretada como consequência “natural” de uma suposta inferioridade técnica. Nessa mesma direção, Knijnik e Zuzzi (2010) identificam, em relatos recorrentes de alunas, a expressão “*ninguém passou a bola para mim*” como síntese de mecanismos de exclusão sustentados pelo silêncio e pela omissão.

O reconhecimento dessas desigualdades também aparece no discurso da Estudante 22, ao afirmar que “*(...)se dependesse só dos meninos, a gente ainda seria deixada de lado*”. Tal percepção evidencia que as barreiras à participação feminina são compreendidas pelos próprios estudantes como estruturais. De acordo com Teixeira e Caminha (2012), o preconceito tende a se intensificar quando expectativas de gênero são desafiadas, ativando mecanismos de contenção que visam restringir a presença das meninas em práticas consideradas masculinas.

Esses mecanismos tornam-se ainda mais evidentes quando associados a julgamentos sociais sobre o comportamento feminino no esporte. A Estudante 02 relata que “*às vezes comentam das meninas que jogam muito ou suam, tipo ‘tá querendo chamar atenção’. Isso é injusto e desanima*”, indicando que mesmo o bom desempenho pode ser alvo de deslegitimação. De forma semelhante, a Estudante 05 observa que “*alguns meninos não levam as meninas a sério, ou acham que a gente vai errar*”, embora destaque o papel da professora ao incentivar a participação. Já a Estudante 26 amplia essa análise ao apontar que meninas que erram são mais julgadas do que os meninos, além de relatarem situações de jogo agressivo intencional: “*não passam a bola, chutam forte para machucar e depois ficam rindo*”. Esses relatos evidenciam um ambiente que não apenas limita a participação, mas também produz constrangimento e insegurança.

Essas dinâmicas, no entanto, não se restringem ao espaço escolar, mas dialogam com processos históricos e culturais mais amplos. Goellner (2003) descreve a existência de uma “pedagogia dos corpos femininos”, que ao longo do tempo orientou comportamentos associados à delicadeza e à moderação, ao mesmo tempo em que afastou as mulheres de práticas marcadas pela força e pelo contato físico. Nessa mesma linha, Romero (1994) aponta que meninas frequentemente têm menos oportunidades de vivenciar experiências corporais intensas, o que contribui para um desenvolvimento motor diferenciado, não por fatores biológicos, mas pelas desigualdades nos estímulos recebidos. Ainda assim, como já indicava Altmann (1998), essas diferenças são frequentemente utilizadas para justificar desigualdades

que possuem origem sociocultural, reforçando o que Scott (1995) define como o gênero enquanto uma forma de significar relações de poder.

Adicionalmente, a mídia e a sociedade contribuem para a manutenção dessas hierarquias. Conforme discutem Devide (2005; 2009), a visibilidade das mulheres no esporte muitas vezes está condicionada à reafirmação de padrões de feminilidade, o que limita o reconhecimento de sua competência esportiva. Nesse contexto, como destacam Gomes *et al.* (2025), o descrédito direcionado às meninas no ambiente escolar funciona como uma forma de reafirmação da hegemonia masculina, inibindo sua participação e alimentando o medo do erro e do julgamento.

Dessa forma, a análise das falas evidencia que a quadra de futsal, antes da intervenção pedagógica, operava como um espaço de reprodução de desigualdades de gênero, no qual práticas aparentemente cotidianas sustentavam hierarquias simbólicas profundas. Diante disso, os achados reforçam a necessidade de propostas pedagógicas que problematizem essas estruturas, reorganizem as formas de participação e promovam uma redistribuição mais equitativa do poder entre os(as) estudantes. Assim, o futsal pode deixar de ser um espaço de exclusão e passar a se constituir como um ambiente de pertencimento, participação e formação cidadã para todos.

#### **4.1.3- Categoria 3: Experiências Prévias com o Esporte**

Na categoria Experiências Prévias com o Esporte, a análise dos dados permitiu identificar três indicadores analíticos que evidenciam como trajetórias anteriores de contato com práticas esportivas influenciam o modo como os(as) estudantes se inserem nas aulas de futsal. A distribuição das ocorrências indica que as experiências acumuladas antes do contexto escolar desempenham papel relevante na construção da confiança, da participação e do desempenho percebido durante as atividades.

O indicador analítico, identificado em 13 ocorrências, refere-se às menores oportunidades formais de prática esportiva entre as meninas. Esse aspecto revela que parte das estudantes relata ausência ou limitação de experiências anteriores em ambientes estruturados de prática, como escolinhas esportivas, clubes ou atividades extracurriculares. Essa condição tende a impactar diretamente a percepção de competência e a segurança durante a participação nas aulas, uma vez que os conhecimentos técnicos e táticos frequentemente são adquiridos nesses espaços externos à escola.

O indicador analítico, registrado em 15 ocorrências, está relacionado à influência da família, da comunidade ou dos pares no incentivo ou na desmotivação para a prática

esportiva. Nesse caso, as manifestações dos(as) estudantes indicam que a participação no esporte não depende exclusivamente do interesse individual, mas também das expectativas e valores presentes nos contextos sociais de convivência. Normas culturais, crenças religiosas ou opiniões familiares podem atuar tanto como fatores de incentivo quanto como elementos que desencorajam o envolvimento em determinadas modalidades, especialmente quando estas são culturalmente associadas a um determinado gênero.

O indicador mais recorrente, identificado em 27 ocorrências, refere-se à maior participação prévia dos meninos em práticas relacionadas ao futebol e ao futsal. Esse dado evidencia que muitos estudantes do sexo masculino chegam às aulas com experiências acumuladas na modalidade, geralmente adquiridas em contextos informais de socialização esportiva, como ruas, quadras comunitárias e atividades extracurriculares. Esse acúmulo de vivências contribui para o desenvolvimento de habilidades técnicas e táticas desde a infância, constituindo uma base que se expressa no ambiente escolar. Assim, as diferenças observadas nas aulas não podem ser compreendidas apenas a partir do desempenho imediato, mas devem ser analisadas à luz das trajetórias desiguais de acesso ao esporte.

A Estudante 26 evidencia essa disparidade ao afirmar: *“os meninos já vêm acostumados, já jogam fora da escola. Eles têm confiança, então não enfrentam as mesmas dificuldades que a gente sente”*. Essa percepção dialoga com a análise de Daolio (2006), ao destacar que o acesso à prática sistematizada do futebol ocorre com maior frequência entre meninos, favorecendo o desenvolvimento do repertório técnico e da segurança corporal desde cedo.

Essa condição também é reforçada pela fala do Estudante 24: *“nós meninos somos mais livres, ninguém fala que não é para a gente. Até quando são ruins, eles participam e jogam”*. Tal afirmação explicita como a liberdade de participação não está condicionada ao desempenho, mas a um processo de socialização que, conforme Romero (1994), incentiva os meninos a explorarem espaços públicos e vivenciarem práticas corporais intensas, enquanto as meninas são frequentemente desencorajadas.

Na mesma direção, a Estudante 22 aponta: *“eles participam confiantes, mesmo quando não jogam bem. Nunca vi rirem de um menino por errar, mas já vi muitas vezes com meninas”*. Esse relato evidencia que, além da experiência acumulada, há também um ambiente social mais permissivo para os meninos, no qual o erro é tolerado, enquanto para as meninas ele é frequentemente penalizado. Segundo Freitas e Monteiro (2021), experiências de julgamento e exclusão impactam diretamente a motivação e o engajamento feminino nas práticas esportivas. Essas desigualdades se estruturam desde a infância e são atravessadas por

marcadores de gênero. No contexto brasileiro, embora o futsal tenha se consolidado como uma prática cultural relevante desde sua introdução na década de 1940 (Neto e Campos, 2023), sua difusão ocorreu predominantemente em espaços masculinos. Esse percurso histórico contribuiu para a construção de uma identidade esportiva associada ao masculino, influenciando tanto as oportunidades de acesso quanto as expectativas de desempenho e reconhecimento social vinculadas à modalidade.

Nesse processo, o ambiente familiar exerce papel central. Conforme destaca Azevedo (2023), o apoio familiar pode tanto favorecer quanto restringir a participação feminina, sendo muitas vezes o primeiro espaço de reprodução de preconceitos ou de incentivo à prática esportiva. A fala da Estudante 5 ilustra a potência desse incentivo: *“sempre fui incentivada pelo meu pai e meu irmão a jogar, desde pequena, então não me sinto inferior a ninguém”*. Esse relato confirma o que Bastos e Navarro (2009) apontam sobre a importância do suporte familiar na construção da autoconfiança e no desenvolvimento técnico de meninas no esporte.

Por outro lado, a ausência desse apoio está relacionada a processos de socialização que associam as meninas a papéis mais restritos. Essa lógica aparece na fala da Estudante 22: *“a maioria dos meninos cresce jogando bola desde criança, meninas não, falam que a gente tem é que brincar de boneca e depois ajudar em casa”*. Esse relato evidencia o que Romero (1994) denomina socialização diferenciada, na qual meninas são desencorajadas a participar de atividades que envolvem esforço físico, competição e contato corporal. Além disso, a participação feminina no futsal é frequentemente atravessada por rótulos sociais. Conforme aponta Raquel da Silveira (2008), mulheres que se inserem em modalidades associadas ao futebol têm sua feminilidade questionada, o que contribui para a manutenção de barreiras simbólicas. Nesse sentido, mesmo sendo uma prática amplamente difundida na cultura brasileira (Borges, 2006; Damo, 2002), o futsal ainda carrega marcas de uma tradição predominantemente masculina, reproduzidas também no ambiente escolar, como observa Darido (2002).

Outro aspecto relevante refere-se à escassez de oportunidades estruturadas para meninas e mulheres no esporte. Segundo Goellner (2015), a ausência de políticas públicas, projetos e competições voltadas à participação feminina limita o acesso e o desenvolvimento esportivo. Dessa forma, as diferenças de habilidade observadas não devem ser interpretadas como naturais, mas como resultado de desigualdades historicamente construídas, conforme argumenta Auad (2006).

Essas desigualdades também se relacionam com as formas de ocupação do tempo livre. Goellner (2010) destaca que meninas historicamente dispõem de menos oportunidades

de lazer, muitas vezes devido às responsabilidades domésticas que lhes são atribuídas. Enquanto os meninos são incentivados a ocupar o espaço público, as meninas permanecem mais vinculadas ao ambiente privado, o que reduz suas experiências corporais e esportivas.

No ambiente escolar, essas representações influenciam diretamente a forma como o futsal é percebido. Frequentemente associado à força e ao contato físico, o esporte é rotulado como masculino, o que pode gerar insegurança nas alunas. Como aponta Altmann (2018), esses estereótipos contribuem para que muitas meninas se sintam envergonhadas ou receosas em participar. Essa diferença de trajetória aparece claramente na fala da Estudante 9: *“os meninos já chegam jogando... desde pequeno fazem escolinha”*. Tal relato reforça a ideia de que muitas meninas têm seu primeiro contato com o futsal apenas no contexto escolar, o que contribui para um quadro de desempenho motor diferenciado.

Apesar dos avanços na participação feminina, as mulheres ainda enfrentam desconfiança quanto à sua legitimidade no futsal (Paz, Santana e Marques, 2023). Esse cenário é reforçado por processos de socialização que desencorajam práticas associadas ao esforço físico e à competitividade, como observa Oliveira (2008). Diante disso, a carência de vivências extracurriculares impacta diretamente a confiança e o engajamento das meninas, enquanto experiências de exclusão tendem a afastá-las da prática esportiva. Ainda assim, como destacam Bastos e Navarro (2009), a presença feminina no futsal representa um importante movimento de resistência e conquista de espaço.

Nesse contexto, o papel da escola torna-se fundamental. Conforme ressalta Schleder (2013), ensinar esportes vai além da transmissão de técnicas, implicando garantir condições reais de aprendizagem para todos os(as) estudantes, independentemente de seu nível inicial. Por fim, estudos de Grolnick (2003), Cleveland *et al.* (2007) e Bois *et al.* (2009) indicam que a ausência de incentivo ou a presença de pressões negativas pode comprometer o desenvolvimento da autonomia e da percepção de competência, aspectos diretamente relacionados à insegurança relatada por muitas alunas.

Em síntese, a aparente superioridade técnica dos meninos não pode ser atribuída a fatores biológicos, mas deve ser compreendida como resultado de um acúmulo desigual de capital esportivo, historicamente favorecido aos meninos. A superação desse cenário exige intervenções pedagógicas que valorizem o protagonismo feminino, ampliem as oportunidades de participação e promovam um ambiente mais equitativo, no qual o futsal deixe de ser percebido como um espaço exclusivamente masculino e passe a constituir-se como um patrimônio cultural acessível a todos.

#### **4.1.4- Categoria 4: Motivação e Expectativas para as Aulas**

No conjunto de dados analisado, observam-se diferentes elementos relacionados às motivações e expectativas dos(as) estudantes em relação às aulas de Educação Física, evidenciando percepções distintas acerca da participação nas atividades propostas. Entre esses aspectos, identifica-se inicialmente a presença de expectativas associadas à convivência e à socialização, registradas em 10 ocorrências. A frequência desse aspecto indica que parte dos(as) estudantes valoriza o ambiente relacional das aulas, compreendendo esse espaço como oportunidade de interação, cooperação e construção de relações de respeito entre os colegas. Esse dado sugere que, para alguns participantes, a experiência nas aulas não se restringe ao desempenho esportivo, mas envolve também dimensões sociais e afetivas que contribuem para a construção de um ambiente mais acolhedor e participativo.

Outro elemento identificado refere-se ao desejo por aulas mais organizadas, presente em 8 ocorrências. Ainda que apareça com menor frequência em comparação aos demais aspectos, esse dado evidencia a importância atribuída pelos(as) estudantes à organização pedagógica das atividades. A menção a esse aspecto indica a valorização de práticas estruturadas, com orientações claras e estratégias que possibilitem maior participação de todos os envolvidos. Nesse sentido, a organização das aulas aparece como um fator potencialmente relevante para favorecer processos de aprendizagem e ampliar as oportunidades de envolvimento dos diferentes estudantes.

Também se destaca a presença de percepções relacionadas à insegurança ou a expectativas reduzidas por parte de algumas alunas, registradas em 11 ocorrências. A recorrência desse aspecto aponta para a existência de sentimentos de dúvida quanto à própria capacidade de participação nas atividades, o que pode estar relacionado a experiências prévias limitadas com a modalidade ou a contextos socioculturais que historicamente restringem a presença feminina em determinados esportes. Esse cenário sugere que tais percepções podem influenciar o modo como algumas estudantes se posicionam nas aulas, afetando suas expectativas e níveis de envolvimento nas práticas propostas.

O aspecto mais recorrente nesse conjunto de dados refere-se à maior motivação demonstrada pelos meninos para competir, identificado em 12 ocorrências. A frequência desse elemento indica que a dimensão competitiva ocupa um lugar central nas expectativas de parte dos(as) estudantes em relação às aulas. Essa orientação para a competição tende a influenciar as dinâmicas de participação, a forma de organização das equipes e as interações estabelecidas durante as atividades.

A valorização da competitividade emerge como um elemento central na organização das aulas de futsal, especialmente no contexto anterior à intervenção pedagógica. Tal característica não se manifesta de forma neutra, mas está diretamente associada à construção social da masculinidade no esporte, na qual o rendimento, a disputa e a vitória assumem papel de destaque. Conforme analisa Bracht (1997), a Educação Física escolar historicamente atuou como um espaço de reprodução de valores sociais dominantes, reforçando padrões que privilegiam o desempenho e a seleção dos mais aptos.

Essa lógica é evidenciada na fala do Estudante 11, ao afirmar: *“queria que fosse igual antes: professor só dava a bola e pronto. Quem queria jogava, quem não queria ficava de lado [...] a gente gosta de jogar bola, competir para valer”*. Tal posicionamento revela uma concepção de aula centrada na espontaneidade e na livre organização dos grupos, mas que, na prática, tende a reforçar processos de exclusão, uma vez que privilegia aqueles que já possuem maior domínio técnico e afinidade com a lógica competitiva.

Nesse contexto, a competitividade assume papel estruturante na forma como os(as) estudantes se relacionam com a prática esportiva. De acordo com Lourenço e Navarro (2023), as motivações para o envolvimento nas atividades físicas são atravessadas por fatores como prazer, sociabilidade e saúde, mas também por marcadores de gênero. Entre os meninos, a valorização da vitória e do desempenho tende a ser mais acentuada, contribuindo para a consolidação de comportamentos competitivos.

Essa predisposição é reforçada pela fala do Estudante 03: *“claro que eu sou mais competitivo, quero sempre ganhar”*, evidenciando a centralidade da vitória como objetivo principal da prática esportiva. Essa perspectiva dialoga com as reflexões de Corsino e Auad (2012), que apontam como as práticas corporais são atravessadas por relações de poder, nas quais o desempenho passa a funcionar como critério de valorização social.

De maneira complementar, o Estudante 01 afirma que *“os meninos jogam mais sério, correm mais, não ficam com medo”*, associando o engajamento esportivo a atributos como coragem, intensidade e comprometimento. Essa construção se aproxima da análise de Goellner (2010), que destaca como a masculinidade é socialmente vinculada a características como força, agressividade e competitividade, ao passo que comportamentos considerados menos intensos tendem a ser desvalorizados.

Essa naturalização das diferenças de gênero também aparece na fala do Estudante 12: *“os meninos são mais competitivos e as meninas às vezes ficam com medo”*. Tal percepção evidencia como essas distinções são incorporadas pelos(as) próprios(as) estudantes,

reforçando o que Altmann (1998) critica como a reprodução de hierarquias de gênero no ambiente escolar, que limitam as possibilidades de participação das meninas.

Como consequência, a centralidade da competição pode produzir efeitos excludentes, especialmente para aqueles que não se adequam a essa lógica. Segundo Gomes *et al.* (2025), a valorização excessiva do desempenho favorece a emergência de formas de violência simbólica, nas quais atitudes de descrédito e desvalorização contribuem para o silenciamento de determinados grupos. Nesse cenário, a ideia de que algumas alunas “não sabem jogar” funciona como justificativa para sua exclusão, deslegitimando sua presença nas atividades.

Diante desse quadro, torna-se necessário repensar os objetivos da Educação Física escolar. Voser e Giusti (2002) defendem que o ensino do futsal não deve estar orientado exclusivamente pelo rendimento, mas deve priorizar dimensões educativas que promovam o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo dos(as) estudantes. Nessa perspectiva, o(a) professor(a) assume papel central na mediação das relações estabelecidas na quadra, como também destaca Zaratim (2012), sendo responsável por criar condições mais equitativas de participação.

Essa mediação é fundamental para enfrentar práticas que configuram violência simbólica. Gomes *et al.* (2025) apontam que comportamentos como ironia, exclusão e descrédito contribuem para inibir a participação, sobretudo das meninas. Nesse sentido, Goellner (2010) ressalta que reconhecer a diversidade implica garantir o direito de todos à participação nas práticas corporais.

Essa discussão também dialoga com Altmann (1998), que critica a separação entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física, uma vez que tal prática reforça fronteiras de gênero. Em contrapartida, a organização de atividades mistas pode favorecer a cooperação, a autonomia e a aprendizagem compartilhada.

Nessa direção, Dias e Barros (2016) destacam que a Educação Física escolar deve promover a democratização da cultura corporal e o exercício da cidadania. Ao reduzir a centralidade da vitória, amplia-se a possibilidade de participação de estudantes com diferentes níveis de habilidade, contribuindo para um ambiente mais inclusivo.

Entretanto, práticas discriminatórias ainda persistem. Rosa, Souza e Borges (2020) apontam que a rotulação de determinadas modalidades como “de menino” ou “de menina” reforça preconceitos que dificultam a participação feminina. Conforme Cruz e Palmeira (2009), os processos de socialização historicamente ensinaram habilidades distintas para homens e mulheres, sustentando a ideia de superioridade masculina.

As consequências dessas dinâmicas são evidentes na experiência das alunas. Paim (2009) destaca que situações de exclusão configuram formas de violência de gênero que impactam a autoestima e o engajamento. Além disso, Tenório e Silva (2013) apontam que experiências negativas podem gerar aversão às práticas corporais, especialmente quando marcadas por comparações e sentimentos de inferioridade.

Dessa forma, a insegurança apresentada por muitas alunas não deve ser compreendida como uma característica individual ou natural, mas como resultado de um contexto sociocultural e pedagógico que historicamente limitou suas oportunidades de participação. Conforme defende Marçal (2019), a intervenção docente é fundamental para transformar esse cenário.

Em síntese, a análise evidencia que a competitividade, quando assumida como eixo central das aulas de futsal, tende a reforçar desigualdades e hierarquias de gênero, favorecendo a participação de estudantes já familiarizados com a lógica do rendimento e excluindo aqueles com menor experiência. Superar esse modelo exige a construção de práticas pedagógicas que relativizem a centralidade da vitória, valorizem a participação de todos e promovam um ambiente inclusivo. Ao adotar a perspectiva do Esporte Educação, o(a) professor(a) pode ressignificar o futsal como um espaço de aprendizagem, convivência e formação cidadã, garantindo que a quadra se constitua como um ambiente democrático e acessível a todos os(as) estudantes, independentemente do gênero.

#### **4.1.5 – Categoria 5: Percepções sobre Equidade e Respeito**

A análise das percepções dos(as) estudantes acerca da equidade e do respeito nas aulas de Educação Física revela diferentes formas de compreender as relações de gênero no contexto das práticas esportivas. Entre os aspectos identificados, destaca-se inicialmente a baixa problematização das situações de exclusão, registrada em 9 ocorrências. A presença desse elemento sugere que parte dos(as) estudantes tende a interpretar a participação desigual nas atividades como algo natural ou pouco problemático, compreendendo a não participação de alguns colegas como resultado de escolhas individuais, e não como consequência de processos estruturais de exclusão. Essa perspectiva contribui para a manutenção de práticas que não questionam as desigualdades presentes nas dinâmicas das aulas, reduzindo as possibilidades de reflexão crítica sobre os mecanismos que limitam a participação de determinados grupos.

Outro aspecto observado refere-se ao reconhecimento da necessidade de respeito entre os colegas, identificado em 10 ocorrências. Ainda que não represente o elemento

mais/frequente, esse dado evidencia que alguns/algumas estudantes demonstram sensibilidade em relação às relações interpessoais estabelecidas no ambiente das aulas. A menção a esse aspecto indica a valorização de atitudes baseadas no respeito, na valorização do outro e na construção de um ambiente mais acolhedor para a participação coletiva. Esse reconhecimento aponta para a existência de percepções que problematizam, ainda que parcialmente, as formas de interação que podem favorecer ou dificultar o envolvimento de todos nas atividades propostas.

Também se destaca a naturalização de desigualdades de gênero nas práticas esportivas, identificada em 17 ocorrências. A frequência relativamente elevada desse elemento revela que determinados discursos ainda reproduzem concepções tradicionais que associam algumas modalidades esportivas, especialmente aquelas vinculadas ao futebol e ao futsal, ao universo masculino. Essa naturalização tende a reforçar a ideia de que a participação das meninas nessas práticas é inadequada ou menos legítima, contribuindo para consolidar representações sociais que limitam suas oportunidades de envolvimento nas atividades esportivas escolares.

O aspecto mais recorrente refere-se à ausência de uma compreensão clara acerca do conceito de equidade, identificado em 19 ocorrências. Esse dado evidencia que muitos(as) estudantes apresentam dificuldades em distinguir equidade de igualdade, bem como em compreender o sentido pedagógico de estratégias voltadas à ampliação das oportunidades de participação nas aulas. Nesse contexto, iniciativas inclusivas passam a ser interpretadas como injustas ou desnecessárias, revelando percepções que desconsideram as desigualdades historicamente construídas no acesso às práticas esportivas.

Essa dificuldade torna-se evidente na fala do Estudante 07: *“a professora fica tipo ‘passa a bola pra fulana, deixa ela jogar também’. A gente passa e ela perde. A gente xinga a menina. Aí sobra bronca pra gente de novo. Injustiça é ter que carregar o time com quem nem quer jogar”*. Tal posicionamento revela como ações pedagógicas voltadas à inclusão podem ser percebidas como prejuízo ao desempenho coletivo. Essa interpretação dialoga com a análise de Monteiro (2016), ao afirmar que a pressão social tende a operar de maneira conservadora, conduzindo os sujeitos à reprodução de papéis previamente definidos e naturalizando desigualdades a partir de explicações biologizantes.

Nesse sentido, determinadas práticas esportivas passam a ser associadas a atributos considerados masculinos, enquanto outras são atribuídas ao universo feminino. Badinter (1993) aponta que esportes marcados pela força, pelo confronto e pela competitividade são frequentemente compreendidos como espaços privilegiados de afirmação da virilidade. Louro (2011) complementa ao destacar que, especialmente para os meninos, o destaque no esporte

constitui um importante marcador de masculinidade, o que contribui para que a quadra esportiva se configure como um espaço simbólico de validação dessa identidade.

A presença dessas percepções no ambiente escolar dialoga com os achados de Oliveira (1996), que observa que, embora meninos e meninas convivam em diferentes contextos sociais, na escola tendem a se agrupar por sexo. Esse movimento indica que a instituição pode não apenas reproduzir, mas também intensificar desigualdades já existentes. Nesse cenário, a Educação Física é convocada a atuar na direção oposta, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006), ao defenderem práticas que promovam a participação sem discriminação e problematizem estereótipos de gênero.

Contudo, no cotidiano escolar, essas orientações encontram resistência. O Estudante 3 afirma que *“se tem [tratamento injusto], é até pros meninos, porque a professora fica querendo equilibrar... fica até mudando regra para a gente ser obrigado a tocar para elas”*, evidenciando a percepção de que medidas de equidade representam um prejuízo para o grupo masculino. De forma semelhante, o Estudante 11 argumenta que *“a gente tem que segurar o jogo, jogar mais leve, pra elas poderem participar. Isso é injusto”*, reforçando a ideia de que a inclusão compromete a dinâmica do jogo. Essas falas revelam uma compreensão distorcida do conceito de equidade. De acordo com Mezzetti (2020), a equidade de gênero busca promover a igualdade a partir do reconhecimento das desigualdades existentes, propondo tratamentos diferenciados para garantir condições reais de participação. Neves e Albuquerque (2020) reforçam que a equidade implica tratar de forma distinta aqueles que não se encontram em condições equivalentes, com o objetivo de superar desvantagens históricas. Ao desconsiderarem essas diferenças, os(as) estudantes passam a interpretar o futsal como um espaço neutro, ignorando seu histórico de associação ao universo masculino.

Essa resistência também se manifesta em dimensões identitárias. O Estudante 2 afirma: *“acho injusto porque... futebol, por exemplo, não é para elas”*, evidenciando que a exclusão ultrapassa critérios técnicos e está relacionada a concepções sobre o que é apropriado para cada gênero. Essa perspectiva dialoga com Scott (1995), ao compreender o gênero como uma forma de organização das relações de poder, na qual a ampliação da participação feminina pode ser percebida como uma ameaça à hegemonia masculina, conforme também apontam Teixeira e Caminha (2013).

Por outro lado, a Estudante 13 apresenta uma leitura mais crítica ao afirmar que *“algumas meninas não participam no jogo porque têm medo e não são acostumadas a jogar, e aí os meninos não compreendem [...] se a professora tenta mudar as regras para equilibrar,*

*eles não compreendem*”. Essa análise evidencia que as diferenças de participação não são naturais, mas resultam de trajetórias desiguais de socialização esportiva, cujos efeitos nem sempre são reconhecidos pelos colegas. Além disso, determinadas práticas pedagógicas podem contribuir para a ampliação dessas desigualdades. Conforme aponta Darido (2004), a valorização excessiva dos alunos mais habilidosos tende a desestimular aqueles com menor domínio técnico. Somam-se a isso metodologias pouco diversificadas e a predominância de conteúdos tradicionais, fatores que, segundo Lima (2016), Soares (1996) e Almeida (2007), podem contribuir para o afastamento de parte dos(as) estudantes.

Diante desse cenário, torna-se fundamental que a Educação Física Escolar seja orientada por uma perspectiva coeducativa. Conforme defendem Costa e Silva (2002), a disciplina deve promover não apenas a igualdade formal, mas a equidade, criando condições reais de participação e desenvolvimento para todos. Nessa mesma direção, Brasil (1998b) destaca que a igualdade efetiva só se concretiza quando se consideram as diferenças e desigualdades existentes.

Em síntese, as percepções dos(as) estudantes evidenciam que a equidade ainda é frequentemente interpretada como privilégio, e não como um princípio de justiça pedagógica. Essa compreensão limitada revela a força de discursos naturalizados sobre gênero e desempenho, que dificultam a construção de práticas inclusivas. Nesse contexto, cabe à escola e, especialmente, ao(a) professor(a), atuar como mediador crítico, promovendo reflexões que desconstruam estereótipos e garantam que o esporte escolar se constitua como um direito de todos, e não como um espaço restrito àqueles que já possuem vantagens acumuladas.

#### **4.2 Docência, Relações de Gênero e Modelo de Educação Esportiva: movimentos observados durante a sequência didática - reflexões a partir do diário de campo**

Este tópico tem como finalidade apresentar e contextualizar a análise do diário de campo elaborado ao longo da sequência didática, tomando como eixos de referência a prática docente, as relações de gênero e o Modelo de Educação Esportiva. O diário constituiu-se como instrumento de registro sistemático do cotidiano das aulas, possibilitando acompanhar o desenvolvimento da proposta pedagógica, as interações entre os(as) estudantes e as estratégias mobilizadas pela professora no decorrer do processo.

A organização das categorias de análise, sintetizadas no Quadro 03, orienta a leitura e a interpretação dos dados, oferecendo sustentação metodológica para a compreensão dos elementos que emergiram durante a intervenção. Nesse sentido, o quadro está estruturado a partir dos seguintes elementos: Categoria, Nº, Definição e Indicadores Analíticos. O campo

Nº refere-se à frequência com que os indicadores analíticos foram identificados nos registros do diário de campo, correspondendo ao número de vezes em que tais aspectos apareceram ao longo das 20 aulas observadas. Essa organização permite não apenas identificar os fenômenos recorrentes, mas também dimensionar sua incidência no contexto investigado.

Assim, este tópico busca situar o(a) leitor(a) quanto aos procedimentos analíticos adotados e ao papel do diário de campo na construção das reflexões, delimitando o escopo e a intencionalidade da análise empreendida. O Quadro 03, ao sistematizar essas categorias, possibilita uma visualização clara e organizada dos dados, contribuindo para uma interpretação mais consistente e fundamentada dos aspectos centrais observados durante o desenvolvimento da sequência didática.

**Quadro 03 - Mapeamento das Experiências: eixos de análise do Diário de Campo**

| <b>Categoria</b>                                               | <b>Nº</b> | <b>Definição</b>                                                                                                                                             | <b>Indicadores Analíticos</b>                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Concepções e percepções sobre gênero no esporte             | 24        | Compreensão dos(as) alunos(as) sobre as diferenças entre meninos e meninas nas práticas esportivas, evidenciando estereótipos ou transformações conceituais. | Discursos sobre ‘esporte de menino’ e ‘esporte de menina’; justificativas biológicas ou culturais; mudança de percepção ao longo da aplicação da sequência didática. |
| 2. Participação, engajamento e pertencimento                   | 38        | Grau de envolvimento e comprometimento dos(as) alunos(as) nas atividades, e sentimento de pertencimento ao grupo ou à equipe.                                | Frequência e envolvimento ativo; interesse em jogar ou assumir papéis; evolução do engajamento ao longo da sequência didática.                                       |
| 3. Relações de poder, interação e convivência entre os gêneros | 42        | Modos de relação entre meninos e meninas, evidenciando hierarquias, respeito ou conflitos.                                                                   | Comportamentos de cooperação; diminuição de atitudes de dominação masculina; mudanças nas interações após a intervenção.                                             |
| 4. Mediação pedagógica e estratégias inclusivas                | 47        | Ações docentes e didáticas voltadas à promoção da equidade e inclusão nas aulas, conforme os princípios do modelo Modelo de Educação Esportiva.              | Intervenções diante de atitudes machistas; uso de vídeos, dinâmicas e reflexões; adaptação de regras para participação equitativa.                                   |
| 5. Reconfiguração dos papéis sociais e esportivos              | 19        | Transformações nas formas de participação a partir da rotação de papéis (técnico, árbitro, jogador, organizador).                                            | Aceitação ou resistência aos papéis; lideranças femininas emergentes; valorização de funções não físicas.                                                            |
| 6. Sentimentos de inclusão, valorização e autoestima           | 39        | Percepções afetivas e emocionais dos(as) alunos(as) sobre seu reconhecimento, respeito e pertencimento nas aulas.                                            | Relatos de valorização e reconhecimento; expressões de confiança, vergonha ou insegurança; mudança de autopercepção.                                                 |
| 7. Mudanças atitudinais e aprendizagens sociais                | 36        | Alterações de comportamento e discurso em relação à equidade de gênero, cooperação e respeito, geradas pelo processo pedagógico.                             | Redução de falas discriminatórias; novas formas de respeito e apoio; reflexões sobre convivência                                                                     |

|                                                              |    |                                                                                                                       |                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                              |    |                                                                                                                       | e empatia.                                                                                                         |
| 8. Limites e potencialidades do Modelo de Educação Esportiva | 19 | Aspectos facilitadores e desafiadores do modelo na prática escolar, considerando aceitação, organização e resultados. | Resistências iniciais; dificuldades de compreensão das regras; pontos positivos reconhecidos pelos(as) alunos(as). |
| 9. Contribuições para a equidade de gênero e coeducação      | 41 | Síntese dos impactos da intervenção nas relações de gênero e na cultura esportiva da turma.                           | Aumento da participação feminina; respeito entre os gêneros; valorização da diversidade no esporte.                |

**Fonte:** Autoria própria com base na coleta de dados da pesquisa (2026).

A sistematização apresentada no Quadro 03 evidencia que os aspectos mais recorrentes no diário de campo foram “Mediação pedagógica e estratégias inclusivas” (47 ocorrências), “Relações de poder, interação e convivência entre os gêneros” (42 ocorrências), “Contribuições para a equidade de gênero e coeducação” (41 ocorrências) e “Sentimentos de inclusão, valorização e autoestima” (39 ocorrências), indicando a centralidade da atuação docente, das dinâmicas relacionais, dos avanços na equidade de gênero e das dimensões afetivas no processo pedagógico; assim, tais eixos serão aprofundados nas seções seguintes, por constituírem elementos fundamentais para a compreensão das transformações observadas ao longo da intervenção.

#### 4.2.1 - Mediação pedagógica e estratégias inclusivas

A análise do diário de campo evidencia que a mediação pedagógica constituiu um elemento central na condução da proposta, assumindo papel decisivo na promoção da equidade e na ampliação das possibilidades de participação nas aulas de futsal. As ações docentes, orientadas pelos princípios do Modelo de Educação Esportiva, envolveram intervenções diante de atitudes discriminatórias, utilização de recursos didáticos diversificados e adaptação de regras, configurando um conjunto de estratégias intencionais voltadas à construção de um ambiente mais inclusivo e democrático. Nesse sentido, a prática pedagógica ultrapassou a dimensão técnica do ensino esportivo, incorporando discussões críticas sobre gênero e problematizando desigualdades historicamente naturalizadas no contexto das práticas corporais.

Os registros indicam que a mediação se fez necessária desde os momentos iniciais da intervenção. Na Aula 02, por exemplo, a exibição do vídeo *Invisible Players* desencadeou reações de descrédito por parte de alguns alunos ao descobrirem que as jogadas apresentadas eram realizadas por mulheres, com falas como “isso aí é montagem” e “mulher não joga assim” (Diário de Campo, Aula 02). Diante desse cenário, a professora interveio conduzindo

um debate crítico sobre o preconceito de gênero no esporte, problematizando aspectos históricos, como a proibição do futebol feminino no Brasil entre 1941 e 1979, bem como as desigualdades de visibilidade e remuneração. Tal estratégia permitiu explicitar concepções enraizadas e promover um movimento inicial de reflexão coletiva.

A utilização de dinâmicas vivenciais também se mostrou relevante para sensibilizar os(as) estudantes quanto às desigualdades presentes nas práticas esportivas. Na Aula 04, a dinâmica *“O Jogo Invisível”* possibilitou que os(as) alunos(as) experimentassem situações de exclusão, favorecendo a compreensão de que a distribuição equitativa de oportunidades fortalece o coletivo. Durante essa atividade, a professora interveio ao identificar falas preconceituosas de alunos que ocupavam o papel de técnicos, reforçando que *“cada função é essencial para o sucesso da equipe, independentemente da habilidade técnica”* (Diário de Campo, Aula 04). Essa mediação contribuiu para deslocar o foco da performance individual para a valorização do trabalho coletivo.

Outro aspecto relevante refere-se à adaptação de regras como estratégia pedagógica para promover maior equidade. Na Aula 09, a professora estabeleceu que gols realizados após desarme feito por uma jogadora valeriam dois pontos, o que resultou em maior engajamento e reconhecimento da participação feminina. O diário registra que, após uma ação bem-sucedida, *“a equipe aplaudiu e gritou o nome da aluna”* (Diário de Campo, Aula 09), evidenciando uma mudança na valorização das jogadoras. Além disso, a docente interveio para problematizar a tendência de divisão de funções por gênero, incentivando que todos os(as) estudantes experimentassem diferentes posições no jogo.

As intervenções diretas diante de situações de exclusão também se mostraram frequentes ao longo da sequência didática. Na Aula 01, manifestações machistas exigiram ações imediatas para restabelecer o respeito e o clima de cooperação. Na Aula 05, ao observar que meninos evitavam passar a bola para meninas, a professora reforçou a importância da colaboração como princípio do jogo. Já na Aula 07, ao identificar resistência na formação de duplas mistas, interveio afirmando que *“o objetivo é aprender juntos, e a exclusão não será admitida”* (Diário de Campo, Aula 07). Tais episódios evidenciam uma postura docente ativa e intencional na regulação das interações e na construção de normas coletivas mais inclusivas.

Esses achados dialogam com Basto e Navarro (2009), ao destacarem que cabe ao(à) professor(a) criar condições para a participação equitativa de meninos e meninas, tornando o enfrentamento das desigualdades mais formativo e menos excludente. De forma semelhante, Gomes *et al.* (2025) apontam que intervenções pontuais podem ser decisivas para ampliar o engajamento feminino, aspecto corroborado pelos registros analisados. Ademais, a

reorganização das aulas a partir do Modelo de Educação Esportiva contribuiu para deslocar a centralidade do rendimento técnico, conforme argumentam Calderón, Hastie e Pérez (2011), favorecendo uma abordagem mais democrática e participativa do esporte escolar.

Apesar dos avanços, o processo também evidenciou desafios relacionados à implementação da proposta. A necessidade de constante mediação, os ajustes no planejamento e as resistências iniciais dos(as) estudantes indicam que a promoção da equidade exige intencionalidade pedagógica e flexibilidade docente. Estudos como os de Vargas *et al.* (2018) e Souza (2019) reforçam que a efetivação de práticas inclusivas demanda tempo, envolvimento e condições estruturais adequadas, além de estratégias capazes de lidar com conflitos, inseguranças e desigualdades pré-existentes.

Dessa forma, a mediação pedagógica, articulada a estratégias inclusivas, mostrou-se fundamental para a transformação das dinâmicas observadas nas aulas, contribuindo para a construção de um ambiente mais equitativo, participativo e formativo. Ao assumir uma postura crítica e interventiva, a docente possibilitou não apenas a ampliação do acesso à prática esportiva, mas também a ressignificação das relações de gênero no contexto da Educação Física escolar.

#### **4.2.2 – Relações de poder, interação e convivência entre os gêneros**

As relações de poder, interação e convivência entre os gêneros, identificadas como o aspecto mais recorrente no diário de campo (42 ocorrências), evidenciam um processo progressivo de transformação nas dinâmicas estabelecidas nas aulas. Inicialmente marcadas por hierarquias e disputas, essas relações foram sendo ressignificadas ao longo da sequência didática, com a redução de comportamentos de dominação e o fortalecimento de práticas mais cooperativas e respeitosas.

As primeiras mudanças tornam-se visíveis entre as aulas 07 e 09, quando começam a emergir sinais de aproximação entre os(as) estudantes. Observa-se que “*alguns meninos passaram a arriscar passes para as meninas*”, sendo significativa a reação de um aluno ao afirmar: “*Achei que ia perder, mas ela fez certinho*” (Diário de Campo, Aula 07). Na Aula 08, a turma demonstra avanços na organização coletiva, “*chamando colegas pelo nome e incentivando sem distinção de gênero*”, além de reconhecer a contribuição das meninas para o jogo: “*Hoje vi que as meninas jogam bem, quando a gente passa a bola o jogo até fica mais organizado*” (Diário de Campo, Aula 08). Na Aula 09, esse movimento se amplia, com registros que indicam maior confiança das alunas e incentivo por parte dos meninos às suas ações, especialmente nas interceptações.

Entre as aulas 10 e 13, observa-se a consolidação de uma lógica mais coletiva de jogo. Os(as) estudantes passam a reconhecer a importância da participação de todos, como expresso na fala: *“Quando todos realmente participam, o jogo fica mais divertido”* (Diário de Campo, Aula 10). A comunicação entre os gêneros também se fortalece, sendo registrado que *“quando meninos e meninas trabalham juntos e se comunicam, o jogo se torna mais equilibrado”*, além da presença de elogios espontâneos, como: *“Nossa, você pegou a bola muito bem!”* (Diário de Campo, Aula 11). Na Aula 13, os próprios alunos percebem a melhoria nas relações, ao afirmarem que *“a professora está parando menos a aula para chamar atenção da gente”*, enquanto uma aluna destaca: *“Estamos realmente participando juntos, as meninas estão fazendo parte de verdade, não só para completar time”* (Diário de Campo, Aula 13).

Nas aulas finais (16 a 20), as transformações se consolidam em práticas mais maduras de convivência. Observa-se *“maior abertura dos meninos para colaborar e valorizar as ações das colegas”* (Diário de Campo, Aula 16) e o reconhecimento de que passaram a *“trabalhar de forma mais colaborativa”* (Diário de Campo, Aula 18). O planejamento coletivo (Aula 19) fortalece valores como *“colaboração, escuta, respeito e equidade”*, culminando, na Aula 20, em um festival no qual os(as) estudantes demonstram compreender que *“a vitória está ligada ao engajamento coletivo, à inclusão e ao respeito às habilidades de todos”* (Diário de Campo, Aula 20).

Esse processo de transformação está diretamente relacionado à reconfiguração dos papéis sociais e esportivos promovida pelo Modelo de Educação Esportiva. A rotação de funções, incluindo técnico(a), árbitro(a), jogador(a) e organizador(a), favoreceu o protagonismo discente e ampliou as possibilidades de participação, conforme defendem Costa *et al.* (2020) e Ginciene e Matthiesen (2017). Apesar disso, o processo foi permeado por resistências, sobretudo entre os meninos com maior domínio técnico, que, em alguns momentos, interpretaram a descentralização do jogo como uma interferência em sua dinâmica. Tal cenário confirma a análise de Mesquita (2014), ao apontar que funções de liderança tendem inicialmente a permanecer concentradas em sujeitos já legitimados, exigindo mediação docente para sua redistribuição.

Adicionalmente, os registros evidenciam que concepções estereotipadas de gênero estiveram presentes no início da intervenção, como na ideia recorrente de que o futsal seria um espaço predominantemente masculino, corroborando as análises de Louro (2003; 2014), Daolio (2003) e Mattos (2013). Contudo, ao longo da sequência didática, a mediação pedagógica possibilitou tensionar essas concepções, promovendo mudanças atitudinais

significativas. A vivência de múltiplos papéis contribuiu para a emergência de lideranças femininas e para a valorização das contribuições das alunas, como evidenciado em momentos de reconhecimento coletivo e incentivo durante as atividades.

Em síntese, os dados indicam que a reorganização das práticas pedagógicas, aliada à mediação docente intencional, possibilitou a construção de relações mais equitativas entre os gêneros. A evolução das interações, desde a resistência inicial até a valorização mútua, evidencia que o Modelo de Educação Esportiva contribuiu para a redução de desigualdades, o fortalecimento da cooperação e a consolidação de uma cultura esportiva mais inclusiva e democrática no contexto escolar.

#### **4.2.3 - Contribuições para a equidade de gênero e coeducação**

As contribuições para a equidade de gênero e para a coeducação, identificadas com 41 ocorrências, evidenciam impactos consistentes da proposta pedagógica na reorganização das relações entre os(as) estudantes, especialmente no que se refere à ampliação da participação feminina, ao fortalecimento do respeito mútuo e à valorização da diversidade no contexto das aulas. Os registros do diário de campo demonstram que, ao longo da sequência didática, houve um movimento progressivo de superação de concepções estereotipadas, inicialmente marcadas pela associação do futsal ao universo masculino, em consonância com as análises de Louro (2003; 2014), Daolio (2003) e Betti (1998), que apontam a Educação Física como um espaço privilegiado de reprodução — e de transformação — das relações de gênero.

Neste sentido, os dados evidenciam mudanças perceptivas relevantes, como observado na Aula 08, quando um estudante afirmou que *“hoje vi que as meninas jogam bem, quando a gente passa a bola o jogo até fica mais organizado”* (Diário de Campo, Aula 08), indicando a desconstrução de estereótipos e a valorização da participação feminina. Tal processo é reforçado na Aula 12, na qual se registra que *“a prática, aliada à reflexão, mostrou ser uma estratégia eficaz para desconstruir estereótipos e promover a inclusão”* (Diário de Campo, Aula 12), corroborando a perspectiva de Bracht (2000), ao defender que o ensino do esporte deve superar abordagens tecnicistas e promover reflexões críticas sobre sua dimensão sociocultural.

O protagonismo feminino emerge como um dos principais resultados da intervenção. Na Aula 13, uma aluna destacou que *“as meninas estão fazendo parte de verdade, não só para completar time”* (Diário de Campo, Aula 13), evidenciando a consolidação do sentimento de pertencimento. Esse movimento é aprofundado na Aula 16, com o registro de *“maior protagonismo feminino na criação de jogadas e finalizações”* (Diário de Campo,

Aula 16), e na Aula 19, quando uma estudante afirmou ter se sentido “*realmente ouvida*” em um projeto esportivo (Diário de Campo, Aula 19). Tais achados dialogam com Siedentop (2019), ao destacar que a valorização da participação e do protagonismo discente é central para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, competentes e engajados.

No âmbito da coeducação, os registros evidenciam que a organização pedagógica intencional favoreceu a construção de um ambiente mais inclusivo e colaborativo. Na Aula 05, destaca-se que, ao serem oferecidas oportunidades equitativas, as meninas puderam “*demonstrar habilidades técnicas, ganhar confiança e receber reconhecimento*” (Diário de Campo, Aula 05), contribuindo para a mudança de percepção dos colegas. De forma semelhante, na Aula 10, observa-se que “*muitos estereótipos foram desconstruídos com vivências práticas*” (Diário de Campo, Aula 10), enquanto a Aula 14 aponta para “*a construção de um ambiente de respeito e inclusão*” (Diário de Campo, Aula 14). Esses resultados corroboram os estudos de Mesquita e Graça (2007), que defendem a importância da organização pedagógica e da cooperação para o desenvolvimento de aprendizagens significativas no esporte escolar.

Adicionalmente, a intencionalidade inclusiva da proposta é evidenciada na Aula 17, ao afirmar que “*a equidade de gênero pode ser promovida quando a inclusão é intencional*” (Diário de Campo, Aula 17), reforçando o papel central da docência nesse processo. Tal compreensão dialoga com Ginciene e Impolcetto (2019), ao enfatizarem que o ensino dos esportes deve contemplar dimensões atitudinais e sociais, promovendo a formação integral dos(as) estudantes. Esse processo culmina na Aula 20, em que os registros apontam para a consolidação de “*um ambiente escolar esportivo mais justo, colaborativo e inclusivo*” (Diário de Campo, Aula 20), evidenciando a efetividade das estratégias adotadas.

Em síntese, os dados indicam que a proposta pedagógica, fundamentada no Modelo de Educação Esportiva, contribuiu significativamente para a promoção da equidade de gênero e da coeducação, ao possibilitar a desconstrução de estereótipos, o fortalecimento do protagonismo feminino e a construção de relações pautadas na cooperação, no respeito e na valorização da diversidade, em consonância com as perspectivas de Darido (2004) e Pereira (2021).

#### **4.2.4 - Sentimentos de inclusão, valorização e autoestima**

Os sentimentos de inclusão, valorização e autoestima (39 ocorrências) evidenciam a dimensão subjetiva da experiência dos(as) estudantes, revelando transformações significativas na autoconfiança, no reconhecimento entre os pares e no sentimento de pertencimento ao

grupo. Os registros do diário de campo indicam que a criação de um ambiente pedagógico intencionalmente inclusivo possibilitou que alunos(as), especialmente aqueles(as) historicamente mais afastados(as) da prática esportiva, passassem a se perceber como participantes legítimos do processo.

Na Aula 03, por exemplo, observou-se que *“alunos mais distantes da prática puderam mostrar habilidades em desenho e criatividade, sendo reconhecidos pelos colegas, o que gerou satisfação e autoestima”* (Diário de Campo, Aula 03), evidenciando a importância da valorização de diferentes competências no contexto das aulas. Esse movimento é reforçado na Aula 04, quando *“uma aluna que raramente participava marcou um gol, sendo celebrada pelos colegas”* (Diário de Campo, Aula 04), demonstrando como o incentivo e a oportunidade impactam diretamente na construção da autoestima. De forma semelhante, na Aula 05, registra-se que *“quando dadas oportunidades iguais, meninas puderam demonstrar habilidades técnicas, ganhar confiança e receber reconhecimento”* (Diário de Campo, Aula 05), apontando para mudanças perceptivas tanto individuais quanto coletivas. Tais evidências dialogam com os pressupostos de Siedentop (1994; 2019) e de Mesquita e Graça (2007), ao destacarem o caráter formativo e inclusivo do Modelo de Educação Esportiva, que amplia as possibilidades de participação e reconhecimento.

No que se refere à construção da confiança, os relatos evidenciam mudanças progressivas na autopercepção dos(as) estudantes. Na Aula 07, uma aluna afirmou, emocionada: *“Nunca pensei que fosse conseguir marcar um gol aqui”* (Diário de Campo, Aula 07), enquanto, na Aula 08, outra estudante destacou que *“quando não ficam gritando, dá até vontade de jogar mais”* (Diário de Campo, Aula 08), indicando a relação entre clima afetivo e engajamento. Ainda nesse sentido, na Aula 15, uma aluna relatou: *“tivemos chance de mostrar que também sabemos defender, e isso me deixou orgulhosa”* (Diário de Campo, Aula 15), evidenciando o fortalecimento da autoconfiança a partir da vivência de diferentes papéis. Esses achados corroboram Vargas *et al.* (2018) e Cagliari (2018), ao apontarem que o sentimento de pertencimento e a valorização individual são elementos centrais para o engajamento discente.

O sentimento de inclusão e pertencimento também se manifesta de forma consistente ao longo da intervenção. Na Aula 10, uma aluna afirmou que *“quando o grupo valoriza a participação de todo mundo, a gente se sente mais segura e participa mais”* (Diário de Campo, Aula 10), enquanto, na Aula 13, outra estudante destacou: *“me senti parte do time de verdade”* (Diário de Campo, Aula 13). Esse processo culmina na Aula 19, quando uma aluna relatou ter se sentido *“realmente ouvida”* (Diário de Campo, Aula 19), e na Aula 20, em que

o momento coletivo foi descrito como um espaço de *“integração e reforço do sentimento de pertencimento”* (Diário de Campo, Aula 20). Tais evidências reforçam o papel do princípio da filiação, conforme discutido por Lang e González (2020), ao promover vínculos e responsabilidade coletiva.

Adicionalmente, a possibilidade de vivenciar múltiplos papéis, como técnico(a), árbitro(a) e organizador(a), mostrou-se determinante para ampliar o engajamento e a percepção de competência, conforme apontam Farias, Hastie e Mesquita (2017). Essa diversificação de funções contribuiu para que estudantes com diferentes níveis de habilidade se sentissem valorizados, inclusive aqueles impossibilitados de participar diretamente do jogo, reforçando o caráter inclusivo da proposta. Nesse contexto, a valorização de funções não motoras ampliou as possibilidades de reconhecimento e fortaleceu a autoestima dos(as) participantes.

Em síntese, os dados evidenciam que a implementação do Modelo de Educação Esportiva promoveu transformações significativas nos sentimentos de inclusão, valorização e autoestima dos(as) estudantes, ao favorecer um ambiente pautado no respeito, na cooperação e no reconhecimento das diferenças. Tal processo confirma que a Educação Física, compreendida como prática sociocultural, constitui-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento de valores e para o enfrentamento das desigualdades, em consonância com as perspectivas de Louro (2007), Silva (2012) e Sánchez (2011).

#### **4.3 Futsal escolar e relações de gênero: transformações nas percepções estudantis após a implementação do Modelo de Educação Esportiva**

A presente seção dedica-se à descrição das percepções manifestadas pelos(as) estudantes nas entrevistas, após a aplicação da sequência didática fundamentada no Modelo de Educação Esportiva. O objetivo é apresentar, de forma organizada e sistematizada, como os participantes passaram a compreender as aulas de Educação Física e o Futsal no contexto escolar, como avaliaram as mudanças na dinâmica das aulas e quais sentidos atribuíram às transformações ocorridas nas relações de gênero ao longo da intervenção.

Nesse momento da investigação, buscou-se captar as interpretações, avaliações e reflexões dos alunos e alunas a partir da experiência vivenciada, considerando os impactos da organização pedagógica, da redistribuição de papéis, da ampliação da participação e das mediações realizadas durante a unidade didática. Trata-se, portanto, de um retrato analítico do cenário pós-intervenção, evidenciando deslocamentos conceituais, mudanças atitudinais, permanências e tensões que ainda atravessam a cultura esportiva da turma.

O Quadro 04 apresenta a síntese dos principais elementos identificados nas entrevistas realizadas após a implementação da proposta. Nele, encontram-se organizadas as categorias construídas, seus respectivos indicadores analíticos, a frequência de ocorrência e exemplos de discursos representativos. Essa sistematização permite visualizar de maneira objetiva as tendências predominantes nas falas discentes, constituindo-se como base para as análises interpretativas que serão aprofundadas nas subseções seguintes.

**Quadro 04 - Mapeando Mudanças: Categorias Pós-Intervenção Pedagógica**

| <b>Categoria</b>                                                  | <b>Definição</b>                                          | <b>Nº</b> | <b>Indicadores Analíticos</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1- Percepções dos Estudantes sobre o Modelo de Educação Esportiva | Estudantes relatam maior organização e clareza nas aulas; | 13        | "Eu senti que as aulas ficaram mais organizadas e com mais sentido. [...] Gostei porque a professora planejou tudo direitinho, e todo mundo participou, não fica só bagunça." (E9)<br>"O que achei diferente foi que teve mais organização e mais chances de cada um participar..." (E27).                               |
|                                                                   | Reconhecimento dos diferentes papéis desempenhados;       | 18        | "A gente teve que organizar equipes, aprendeu regras, aprendeu técnica, tática, teve que ser técnica, ser árbitra... isso fez todo mundo participar de um jeito ou de outro." (E5).<br>"Aprender coisas novas além de jogar, como apitar, organizar, entender regras. [...] Isso fez todo mundo se sentir parte." (E21). |
|                                                                   | Percepção de participação ampliada;                       | 28        | "Muitas meninas que ficavam de fora começaram a jogar. Eu mesma participei mais." (E23).<br>"O mais diferente foi que todo mundo teve chance de participar e não só quem já sabia jogar." (E26).                                                                                                                         |
|                                                                   | Aulas vistas como mais justas e equilibradas;             | 21        | "O clima melhorou bastante. [...] deixou o jogo mais justo." (E16).<br>"Também achei legal formar os times de forma equilibrada, não só por quem joga melhor, ninguém se sentiu excluído desse jeito." (E21).                                                                                                            |
|                                                                   | Aprendizagem social valorizada.                           | 24        | "A gente aprendeu que não é só competir, mas também respeitar e jogar em equipe." (E13).<br>"Os principais benefícios foram o respeito entre colegas, o incentivo à participação de todos, a união da turma..." (E22).                                                                                                   |
| 2- Atitudes Frente às Relações de Gênero                          | Valorização da participação feminina;                     | 26        | "A gente viu que elas também conseguem jogar e até surpreendem" (E1).<br>"As meninas tiveram mais espaço e os meninos perceberam que não é sobre quem é mais habilidoso, mas sobre colaborar juntos" (E24).                                                                                                              |
|                                                                   | Redução de estereótipos;                                  | 14        | "As conversas e atividades fizeram os meninos amadurecerem e respeitarem mais as meninas, pararam de falar que menina não pode jogar". (E22).<br>"Também ajudou a diminuir constrangimentos e aumentar a confiança" (E28).                                                                                               |
|                                                                   | Respeito e cooperação ampliados;                          | 21        | "...notei que os meninos estão mais colaborativos e menos competitivos de forma agressiva" (E22).<br>"Antes os meninos dominavam tudo, agora eles escutam mais e ajudam" (E25).                                                                                                                                          |
|                                                                   | Maior tolerância aos erros.                               | 18        | "Não ficou mais aquele negócio de zoar toda hora quando elas erravam" (E1).<br>"Os meninos passaram a respeitar mais e não cobrar                                                                                                                                                                                        |

|                                               |                                              |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------|----------------------------------------------|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                               |                                              |    | <i>tanto, o que deixou a gente mais à vontade" (E18).</i>                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 3- Participação das Meninas Durante a Unidade | Meninas relatam segurança e inclusão;        | 11 | <i>"...me senti mais segura. O diferente foi que não fiquei só olhando, consegui evoluir, e quando foi jogo consegui entrar de verdade" (E19).<br/>"Eu gostei muito, porque me senti realmente fazendo parte do grupo... deu pra aprender junto, sem medo de errar" (E26).</i>                                             |
|                                               | Melhora na percepção da habilidade feminina. | 12 | <i>"...os meninos mesmo falaram que na nossa sala tem muita menina que está jogando bem" (E7).<br/>"...vi meninos incentivando algumas meninas a participarem da escolinha de futsal fora da escola, falando que elas jogam bem" (E22).</i>                                                                                |
|                                               | Reconhecimento e valorização.                | 13 | <i>"...alguns meninos elogiaram jogadas das meninas, coisa que antes não acontecia" (E3).<br/>"Sim, percebi que os meninos estão respeitando mais as meninas, passando mais a bola e ouvindo mais" (E9).</i>                                                                                                               |
| 4- Vantagens do Modelo de Educação Esportiva  | Convivência e respeito ampliados;            | 19 | <i>"As conversas sobre respeito foram muito importantes, mudaram nossa turma, até em outras aulas." (E7).<br/>"Proporcionou aprendizado, inclusão e maior respeito entre colegas. Também ajudou a diminuir constrangimentos e aumentar a confiança." (E28).</i>                                                            |
|                                               | Papéis diversificados favorecem engajamento; | 23 | <i>"Aprender coisas novas além de jogar, como apitar, organizar, entender regras. [...] Isso fez todo mundo se sentir parte." (E21).<br/>"Até quem não gosta de jogar teve chance de ajudar de outras formas e se sentiu importante." (E23).</i>                                                                           |
|                                               | Temporada contínua reduz exclusões;          | 15 | <i>"O que eu mais gostei foi que todo mundo teve chance de aprender, desde quem nunca tinha jogado até quem já sabia mais." (E21).<br/>"Não ficou só os meninos e as meninas que tinham mais experiência jogando, todo mundo teve que jogar." (E5).</i>                                                                    |
| 5- Limites do Modelo de Educação Esportiva    | Persistência de alguns estereótipos;         | 8  | <i>"A professora insiste nisso, mas no fim não muda muito. Os meninos continuam jogando melhor, é natural." (E12).<br/>"Senti também que quando as meninas ocupavam esses papéis eram menos respeitadas, mesmo com as conversas, acho que isso desanimou elas um pouco." (E21).</i>                                        |
|                                               | Diferenças de experiência prévia influentes; | 7  | <i>"Quem tinha menos experiência teve dificuldade quando precisaram assumir funções como técnico ou árbitro, porque nunca tinham feito isso antes e não se sentiam seguros." (E7).<br/>"Mas ainda tem diferença, porque os meninos jogam mais fora da escola e têm mais confiança, então acabam se destacando." (E26).</i> |
|                                               | Tempo insuficiente para mudanças profundas.  | 11 | <i>"Talvez fosse interessante dar mais tempo pra gente treinar esses papéis [técnica ou árbitra]." (E11).<br/>"Demorou um pouco pra organizar tudo, para todo mundo entender as coisas... parar o jogo também foi chato em algumas vezes." (E18).</i>                                                                      |

**Fonte:** Autoria própria com base na coleta de dados da pesquisa (2026).

#### **4.3.1- Categoria 1 - Percepções dos(as) estudantes sobre o Modelo de Educação Esportiva**

Neste eixo foram identificados cinco indicadores analíticos que expressam as diferentes percepções dos(as) estudantes sobre o Modelo de Educação Esportiva, considerando também a frequência com que essas ideias emergiram nos discursos, o que

permitiu compreender quais dimensões assumiram maior relevância. O indicador mais recorrente refere-se à percepção de participação ampliada (28 ocorrências), evidenciando que os(as) estudantes reconheceram maiores oportunidades de envolvimento nas aulas, sobretudo para aqueles que anteriormente ocupavam posições menos ativas.

Em seguida, destaca-se a valorização das aprendizagens sociais (24 ocorrências), indicando uma compreensão ampliada do esporte, que passa a incorporar aspectos como respeito, cooperação e trabalho em equipe. A percepção das aulas como mais justas e equilibradas (21 ocorrências) também se mostrou significativa, sugerindo que a organização pedagógica contribuiu para reduzir desigualdades e promover maior equidade entre os participantes.

O reconhecimento dos diferentes papéis desempenhados (18 ocorrências) aponta para a importância da diversificação de funções como estratégia de engajamento, ampliando as possibilidades de participação para além da execução motora. Por fim, embora com menor frequência, a organização e clareza das aulas (13 ocorrências) também foram mencionadas, indicando a presença de maior intencionalidade pedagógica. De forma geral, observa-se que os(as) estudantes atribuíram maior valor às dimensões relacionadas à inclusão, participação e aprendizagens sociais, evidenciando o potencial do modelo para promover uma experiência pedagógica mais significativa e democrática.

A percepção de participação ampliada configura-se como um dos principais achados da análise, evidenciando transformações significativas no engajamento discente a partir da implementação do Modelo de Educação Esportiva. Conforme apontam Vargas *et al.* (2018), a organização pedagógica estruturada nesse modelo possibilita que o esporte seja vivenciado de forma contextualizada e colaborativa, ampliando as oportunidades de aprendizagem para além da execução técnica isolada. Nessa direção, ao deslocar o foco exclusivo do rendimento físico para uma compreensão mais abrangente da cultura esportiva, a proposta favorece a renovação das práticas pedagógicas e o protagonismo discente (Calderón; Hastie; Pérez, 2011).

As evidências empíricas corroboram esses pressupostos ao indicarem uma ampliação concreta da participação nas aulas de Futsal. A estudante 23 afirma que *“muitas meninas que ficavam de fora começaram a jogar. Eu mesma participei mais”*, evidenciando a inclusão de sujeitos historicamente marginalizados nas práticas esportivas, aspecto que, segundo Siedentop, Hastie e Mars (2019), está diretamente relacionado à promoção de experiências esportivas autênticas e significativas. De forma semelhante, a estudante 25 relata que *“antes eu quase não participava das aulas. Agora me senti mais parte do grupo”*, o que reforça a centralidade do sentimento de pertencimento no processo de engajamento, conforme discutem

Mesquita *et al.* (2014) e Gil-Arias *et al.* (2017). Complementarmente, o estudante 26 destaca que “*todo mundo teve chance de participar e não só quem já sabia jogar*”, indicando o rompimento com a lógica excludente centrada no desempenho técnico, o que converge com a crítica de Kirk e Haerens (2014) às abordagens tradicionais que privilegiam apenas os mais habilidosos.

Essa ampliação do acesso à participação também se articula ao princípio da afiliação, que promove vínculos interpessoais e responsabilidade compartilhada entre os membros da equipe (Pill, 2010; Farias; Mesquita; Hastie, 2016). Nesse contexto, a valorização de múltiplos papéis ao longo da temporada contribui para ampliar as formas de engajamento, permitindo que estudantes com diferentes níveis de habilidade participem de maneira significativa. Como destacam Harvey, Kirk e O'Donovan (2014) e Lopes e Carlan (2020), a diversificação de funções rompe com a hierarquização tradicional centrada no desempenho físico, favorecendo uma experiência pedagógica mais inclusiva.

No contexto das aulas mistas, essa reorganização assume relevância ainda maior ao tensionar desigualdades historicamente construídas. Conforme apontam Altmann, Ayoub e Amaral (2011) e Balbino, Cardoso e Fonseca (2021), práticas centradas na aptidão física tendem a reforçar assimetrias de gênero, ao privilegiarem estudantes com maior repertório motor. Ao priorizar a cooperação e a corresponsabilidade coletiva, a intervenção analisada contribuiu para democratizar o acesso à prática esportiva, ampliando as condições de participação, especialmente entre as meninas.

Entretanto, a literatura evidencia que a construção de ambientes equitativos é um processo contínuo. Lopes e Carlan (2020) e Gil-Arias *et al.* (2021b) alertam que podem persistir barreiras culturais que mantêm desigualdades de forma velada, exigindo uma mediação docente crítica e permanente para a consolidação de relações mais horizontais.

Em síntese, os dados indicam que o Modelo de Educação Esportiva favorece a ampliação da participação ao posicionar o(a) estudante no centro do processo pedagógico e valorizar diferentes formas de contribuição. Como destacam Cagliari (2018), Vargas *et al.* (2018) e Mesquita *et al.* (2014), essa organização promove não apenas o desenvolvimento técnico, mas também aprendizagens sociais significativas, fortalecendo o pertencimento e o compromisso coletivo, e contribuindo para a construção de uma Educação Física mais democrática e inclusiva.

#### **4.3.2- Categoria 2 - Atitudes frente às relações de gênero**

A segunda categoria reúne as percepções dos(as) estudantes acerca das transformações nas relações de gênero ao longo da intervenção pedagógica, evidenciando deslocamentos importantes em relação a concepções previamente marcadas por hierarquizações implícitas e pela centralidade masculina no jogo. As falas indicam mudanças nas atitudes, nas interações e nas formas de reconhecimento entre meninos e meninas, sugerindo que a experiência vivenciada contribuiu para ampliar a participação feminina, tensionar estereótipos historicamente naturalizados e promover relações mais respeitosas e colaborativas no contexto das aulas.

Nesse conjunto de narrativas, sobressai a valorização da participação das meninas, expressa tanto pelo reconhecimento de suas capacidades quanto pela ampliação efetiva de suas oportunidades de atuação na quadra. Observa-se que os(as) estudantes passaram a ressignificar o desempenho feminino, reconhecendo que a prática esportiva envolve dimensões coletivas, como cooperação e organização, e não apenas atributos físicos ou técnicos previamente associados ao masculino. Paralelamente, emergem indícios de redução de estigmas e preconceitos, indicando que as mediações pedagógicas, aliadas às vivências propostas, favoreceram processos de reflexão e revisão de concepções cristalizadas.

Também se evidencia a ampliação do respeito e da cooperação entre os(as) colegas, com diminuição de atitudes depreciativas e maior disposição para incentivar, escutar e apoiar as meninas durante as atividades. A maior tolerância aos erros constitui outro elemento relevante, apontando para a construção de um ambiente mais seguro e acolhedor, no qual as falhas passam a ser compreendidas como parte do processo de aprendizagem, e não como motivo de exclusão ou constrangimento.

Neste eixo, foram identificados quatro indicadores analíticos que evidenciam essas mudanças atitudinais, considerando-se a frequência de suas ocorrências. O indicador mais recorrente refere-se à valorização da participação feminina, com 26 ocorrências, seguido pelo respeito e cooperação ampliados, com 21 ocorrências, pela maior tolerância aos erros, com 18 ocorrências, e pela redução de estereótipos, com 14 ocorrências. Em conjunto, esses dados revelam uma transformação significativa nas atitudes dos(as) estudantes, marcada pela ampliação do respeito, da cooperação e da valorização da diversidade, contribuindo para a consolidação de um ambiente pedagógico mais inclusivo e equitativo.

A análise das entrevistas evidencia transformações significativas nas dinâmicas de reconhecimento e participação das meninas nas aulas de Futsal, revelando um deslocamento progressivo nas formas de percepção e valorização do desempenho feminino. Conforme aponta Altmann (2015), o esporte escolar historicamente se configura como um espaço

marcado por hierarquias de gênero; contudo, os depoimentos indicam a ruptura, ainda que gradual, com tais padrões. O Estudante 1 afirma que *“a gente viu que elas também conseguem jogar e até surpreendem”*, evidenciando a revisão de expectativas previamente naturalizadas, o que dialoga com as reflexões de Goellner (2005) sobre a construção social das capacidades corporais.

Na mesma direção, a Estudante 5 destaca que *“eu me senti mais valorizada e fiquei muito feliz que as meninas também ganharam mais espaço”*, sinalizando não apenas a ampliação de oportunidades, mas também o reconhecimento simbólico, aspecto central para o engajamento discente (Vargas *et al.*, 2018). Complementarmente, o Estudante 24 observa que *“as meninas tiveram mais espaço e os meninos perceberam que não é sobre quem é mais habilidoso, mas sobre colaborar juntos”*, indicando uma reconfiguração dos critérios de legitimidade no jogo, alinhada à valorização do trabalho coletivo (Calderón; Hastie; Pérez, 2011).

Essas evidências reforçam os pressupostos do Modelo de Educação Esportiva, que, segundo Pereira *et al.* (2023) e Ginciene e Matthiesen (2018), favorece a construção de valores como respeito mútuo, cooperação e fair play. Nesse contexto, a ampliação do protagonismo feminino observada na intervenção tensiona concepções historicamente naturalizadas que associam o Futsal ao universo masculino (Dornelles, 2011). Tal movimento também se evidencia na fala da Estudante 18, ao relatar que *“os meninos passaram a respeitar mais e não cobrar tanto, o que deixou a gente mais à vontade”*, indicando a diminuição de pressões e julgamentos que, conforme Gomes *et al.* (2025) e Franzini (2005), frequentemente afastam as meninas da prática esportiva.

A mediação docente emerge como elemento central nesse processo de transformação. Conforme destaca Daolio (2003), a intervenção pedagógica é fundamental para problematizar desigualdades e promover práticas mais equitativas. Essa perspectiva é confirmada pela fala da Estudante 10, que afirma ter se sentido *“mais segura porque a professora sempre incentivava, observava e sempre que acontecia alguma situação, parava a aula e conversava”*, evidenciando uma atuação intencional voltada à construção de um ambiente inclusivo (Basto; Navarro, 2009).

Adicionalmente, a ênfase na cooperação e na responsabilidade compartilhada contribuiu para a reconfiguração das relações interpessoais. Conforme argumentam Orlick (1989) e Brotto (2002), a cooperação constitui um elemento estruturante para relações mais equilibradas, sendo potencializada no contexto escolar por propostas que valorizam a participação de todos(as). Nesse sentido, o deslocamento do foco exclusivo no rendimento

técnico para uma perspectiva mais ampla de participação favoreceu o desenvolvimento de relações mais horizontais, conforme defendem Siedentop (1994) e Mesquita e Graça (2007).

Por fim, os achados indicam que a intervenção pedagógica contribuiu para a reconfiguração da cultura relacional da turma, promovendo a transição de práticas excludentes para interações mais colaborativas e respeitosas. Tal movimento confirma os apontamentos de Altmann, Ayoub e Amaral (2011) e Lopes e Carlan (2020), ao evidenciar que propostas coeducativas intencionalmente estruturadas tornam visíveis as desigualdades de gênero e criam condições para sua problematização. Dessa forma, a Educação Física escolar consolida-se como um espaço privilegiado para a promoção da equidade, no qual o esporte deixa de ser um território de exclusão e passa a se constituir como um ambiente de participação, pertencimento e formação cidadã.

#### **4.3.3- Categoria 3 - Participação das Meninas Durante a Unidade**

Na terceira categoria, foram identificados três indicadores analíticos que evidenciam aspectos centrais da participação das meninas ao longo da unidade didática, considerando também a frequência de ocorrência dessas percepções nos discursos. O primeiro indicador refere-se ao reconhecimento e valorização da participação feminina, com 13 ocorrências, indicando que as meninas passaram a ter suas ações mais legitimadas no contexto das aulas, sendo reconhecidas pelos colegas por suas contribuições no jogo. Esse movimento sinaliza uma ruptura com padrões anteriores de invisibilização, favorecendo a construção de um ambiente mais equitativo e acolhedor.

Em seguida, destaca-se a melhora na percepção da habilidade feminina, com 12 ocorrências, evidenciando mudanças na forma como o desempenho das meninas passou a ser interpretado, superando visões estereotipadas que associavam o futsal predominantemente ao universo masculino. Por fim, o indicador relacionado aos relatos de segurança e inclusão, com 11 ocorrências, aponta para o fortalecimento do sentimento de pertencimento das meninas, que passaram a se perceber mais confiantes e à vontade para participar das atividades. De modo geral, os dados indicam que a intervenção pedagógica contribuiu para ampliar a participação feminina, promovendo reconhecimento, confiança e maior equidade nas relações estabelecidas durante as aulas.

A análise das entrevistas evidencia uma reconfiguração significativa nas formas de interação, participação e reconhecimento entre os(as) estudantes nas aulas de Futsal, especialmente no que se refere à presença e valorização das meninas. Em consonância com Gomes *et al.* (2025), que apontam a exclusão feminina como uma forma de violência

simbólica historicamente naturalizada no esporte escolar, os relatos indicam um deslocamento importante dessas práticas. A Estudante 3 afirma que *“alguns meninos elogiaram jogadas das meninas, coisa que antes não acontecia”*, evidenciando a ruptura com dinâmicas de invisibilização, enquanto a Estudante 5 destaca que *“os meninos começaram a passar mais a bola, incentivar e até comemorar quando uma menina fazia uma jogada boa”*, sinalizando a emergência de atitudes mais colaborativas. De forma convergente, a Estudante 9 observa que os colegas passaram a *“respeitar mais as meninas, passando mais a bola e ouvindo mais”*, o que reforça a construção de relações mais equitativas, alinhadas ao que defendem Costa e Silva (2001) sobre a necessidade de avançar de uma escola mista para uma perspectiva coeducativa.

Essa mudança nas interações tensiona concepções historicamente arraigadas que associam o futsal à masculinidade. Conforme argumenta Altmann (2015), determinadas modalidades esportivas são culturalmente construídas como territórios masculinos, o que se manifesta em práticas de exclusão simbólica, como a recusa em incluir meninas no jogo ou o silenciamento de suas ações, fenômeno também identificado por Knijnik e Zuzzi (2010). Nesse contexto, os depoimentos analisados indicam que a substituição dessas práticas por atitudes de incentivo, escuta e reconhecimento representa um avanço significativo. Tal movimento dialoga com Colling (2014), ao problematizar as dicotomias que associam masculinidade à força e feminilidade à fragilidade, e com Daolio (1997), ao evidenciar que meninas que desafiam essas fronteiras simbólicas tendem a enfrentar resistências e estigmatizações.

A reorganização pedagógica proposta também contribuiu para tensionar a monopolização masculina das ações de jogo, compreendida por Maffei *et al.* (2020) como reprodução de práticas opressivas socialmente aprendidas. Conforme destacam Sousa e Altmann (1999), os(as) estudantes chegam à escola já atravessados por valores e estereótipos de gênero, o que torna a transformação dessas dinâmicas um processo gradual. Nesse sentido, a valorização das meninas observada nas falas indica que a intervenção foi capaz de promover experiências concretas de mudança, criando condições para a construção de relações mais horizontais. Essa perspectiva é reforçada por Goellner (2005; 2013), ao afirmar que as desigualdades de gênero no esporte não são naturais, mas resultam de trajetórias desiguais de acesso às práticas corporais.

A melhora na percepção da habilidade feminina também se destaca como um dos principais efeitos da intervenção. Em diálogo com Goellner (2010), que critica a ideia de diferenças motoras inatas, os relatos sugerem que, ao ampliar as oportunidades de

participação, as meninas puderam desenvolver e demonstrar suas competências. Esse processo foi potencializado por uma organização pedagógica intencional, alinhada ao Modelo de Educação Esportiva, que, conforme Vargas *et al.* (2018), articula prática, reflexão e participação de forma contextualizada. Nesse cenário, Lopes e Carlan (2020) destacam que a vivência de múltiplos papéis e a estrutura cooperativa favorecem ambientes menos excludentes, enquanto Graça e Mesquita (2007) apontam para a democratização e humanização do esporte como elementos centrais dessa abordagem.

Além disso, a intervenção contribuiu para enfrentar estereótipos relacionados ao corpo feminino, como o receio de exposição ou julgamento social. Conforme argumenta Júnior (2018), a promoção da equidade de gênero exige a criação de condições pedagógicas que compensem desigualdades históricas. Nesse sentido, o reconhecimento da habilidade feminina pelos colegas indica que a proposta foi capaz de legitimar a presença das meninas no jogo, reduzindo inseguranças apontadas por Mascarin *et al.* (2017) como barreiras à participação esportiva.

Por fim, os resultados evidenciam que a Educação Física, ao assumir uma perspectiva crítica e intencional, pode atuar como espaço privilegiado para o enfrentamento das desigualdades de gênero. Conforme destacam Saraiva (2008), Louro (2014) e Silvestrin e Saraiva (2013), cabe ao(à) professor(a) problematizar concepções sexistas e promover práticas inclusivas que incentivem a participação conjunta. Assim, ao substituir práticas de exclusão por relações pautadas no respeito, na cooperação e no reconhecimento mútuo, a intervenção contribuiu para a ressignificação do Futsal escolar como um espaço mais democrático e equitativo.

Em síntese, os relatos indicam que a proposta pedagógica favoreceu a valorização da competência técnica feminina e a ampliação do protagonismo das meninas, expressas em elogios, incentivos e maior compartilhamento das ações de jogo. Ao tensionar hierarquias historicamente naturalizadas, a intervenção promoveu a construção de relações mais justas e colaborativas, consolidando o Futsal escolar como um espaço de participação, pertencimento e formação cidadã.

#### **4.3.4 – Categoria 4: Vantagens do Modelo de Educação Esportiva**

A análise das percepções dos(as) estudantes evidencia que o Modelo de Educação Esportiva contribui de forma significativa para a dinâmica das aulas de Futsal, abrangendo tanto aprendizagens técnicas quanto dimensões sociais e atitudinais. Os relatos indicam que a organização das unidades em formato de temporada, a diversificação de papéis e a ênfase na

cooperação promoveram mudanças expressivas na experiência pedagógica, resultando em maior engajamento, sentimento de pertencimento e qualidade das interações.

O modelo vai além da simples estruturação das aulas, favorecendo a construção de um ambiente mais respeitoso, colaborativo e inclusivo. De acordo com os relatos, 19 estudantes destacaram a ampliação da convivência e do respeito, percebendo melhorias nas interações e na construção de um ambiente acolhedor. Além disso, 23 manifestações apontaram que a diversificação de funções, incluindo arbitragem, organização, liderança técnica e apoio às equipes, favoreceu a participação ativa de diferentes perfis de alunos, reduzindo constrangimentos e fortalecendo a confiança individual e coletiva. A lógica de temporada contínua também se mostrou decisiva, sendo mencionada por 15 estudantes como fator que contribuiu para a redução de exclusões historicamente observadas em aulas centradas apenas no jogo formal, promovendo maior equidade e inclusão.

A diversificação de papéis constituiu um elemento estruturante para o aumento do engajamento discente, ao ampliar as possibilidades de participação para além do ato de jogar. A rotatividade de funções permitiu que estudantes com diferentes níveis de habilidade técnica encontrassem formas legítimas de contribuir, minimizando processos de marginalização historicamente associados ao rendimento esportivo. Os relatos destacam que essa reorganização fortaleceu o sentimento de pertencimento e valorização individual. A Estudante 5 enfatizou sua satisfação ao *“aprender a apitar”* e *“olhar o jogo como técnica”*, apontando que a experiência possibilitou *“se colocar no lugar do outro”*. De maneira complementar, o Estudante 21 afirmou que *“aprender coisas novas além de jogar; como apitar, organizar, entender regras [...] fez todo mundo se sentir parte”*, enquanto o Estudante 23 ressaltou que *“até quem não gosta de jogar teve chance de ajudar de outras formas e se sentiu importante”*. Tais depoimentos indicam que a ampliação de papéis rompeu com a centralidade exclusiva da performance técnico-motora, fortalecendo a inclusão e o reconhecimento social.

Essa perspectiva encontra respaldo na literatura especializada. Lopes e Carlan (2020) apontam que o Modelo de Educação Esportiva potencializa o tempo pedagógico, promovendo motivação entre estudantes tradicionalmente mais vulneráveis à exclusão. Graça e Mesquita (2007) destacam que a proposta visa formar sujeitos desportivamente “competentes, cultos e entusiastas”, deslocando o foco da execução isolada para uma compreensão crítica, participativa e cultural do esporte. Nessa direção, o modelo se mostra capaz de oferecer oportunidades equânimes de aprendizagem, favorecendo especialmente alunos menos participativos ou historicamente marginalizados, incluindo meninas, que passam a ocupar funções de liderança e visibilidade, ampliando autoestima e reconhecimento social.

A temporada contínua, por sua vez, contribui para enfrentar práticas excludentes associadas a concepções biologizantes de aptidão física, que frequentemente reforçam desigualdades de gênero e hierarquias baseadas no desempenho (Balbino; Cardoso; Fonseca, 2021). Ao evitar o “abandono pedagógico”, em que a dinâmica do jogo é conduzida exclusivamente pelos mais experientes, o modelo promove participação efetiva de todos, tensionando processos que historicamente favorecem a liderança masculina e o afastamento das meninas (Souza Junior, 2020). A permanência em múltiplos papéis também amplia a autonomia discente e estimula reflexão sobre atitudes e comportamentos, contribuindo para a diminuição de práticas antidesportivas (Amato *et al.*, 2022; Vidoni; Ward, 2009) e fortalecendo o sentimento de pertencimento (Bessa *et al.*, 2019; Méndez-Giménez *et al.*, 2015).

O papel das lideranças internas às equipes mostrou-se determinante para consolidar a responsabilidade coletiva e o engajamento, favorecendo a união por meio do sentimento de afiliação (Costa *et al.*, 2020). Essa dimensão se torna ainda mais relevante considerando que a escola enfrenta desafios recorrentes relacionados ao desrespeito e à indisciplina (Souza; Costa, 2020). Ao atribuir funções de destaque a estudantes antes marginalizados, o modelo promoveu a reinserção desses alunos, estimulando comportamentos mais responsáveis e colaborativos, ao mesmo tempo em que garantiu o direito à aprendizagem (Souza; Costa, 2020).

Em síntese, a atribuição de papéis diversificados transformou as aulas de Educação Física em espaços de corresponsabilidade e protagonismo discente, nos quais cooperação, empatia e participação compartilhada se consolidam como eixos centrais do processo de aprendizagem. O Modelo de Educação Esportiva, portanto, não apenas organiza a prática esportiva de forma pedagógica, mas também contribui para a democratização, humanização e valorização social do esporte na escola, ampliando oportunidades de participação e fortalecendo vínculos entre estudantes.

#### **4.3.5 – Categoria 5: Limites do Modelo de Educação Esportiva**

A quinta categoria analítica reúne as percepções dos(as) estudantes acerca dos limites e desafios enfrentados na implementação do Modelo de Educação Esportiva ao longo da unidade didática. Embora os avanços em inclusão, respeito e engajamento tenham sido significativos, as narrativas indicam que a transformação promovida pelo modelo não ocorreu de forma homogênea nem isenta de tensões. Persistem, nas práticas e relações estabelecidas,

marcas de desigualdades históricas e desafios estruturais que dificultam a consolidação de mudanças mais profundas.

Os relatos apontam que determinados estereótipos de gênero ainda permeiam as interações, especialmente quando meninas assumem papéis de liderança, como técnica ou árbitra. Apesar dos debates promovidos e da reorganização da dinâmica das aulas, parte dos(as) estudantes demonstrou resistência à plena legitimação da autoridade feminina, evidenciada em 8 relatos. Isso sugere que a desconstrução de concepções naturalizadas exige tempo, continuidade e aprofundamento das intervenções pedagógicas. Além disso, 7 relatos destacaram que experiências prévias diferenciadas influenciam o desempenho e a confiança dos alunos, indicando que desigualdades construídas fora do ambiente escolar repercutem nas práticas desenvolvidas em aula. Soma-se a isso a percepção de que o tempo destinado à vivência dos múltiplos papéis foi, em 11 relatos, insuficiente para que todos se sentissem plenamente seguros, especialmente em funções que demandam conhecimentos específicos, como arbitragem e organização tática.

Embora a intervenção tenha produzido avanços relevantes, o tempo destinado à implementação do modelo mostrou-se limitado para consolidar mudanças mais profundas, especialmente na apropriação de papéis sociais e na transformação das relações de gênero. Composta por 20 aulas de 50 minutos, a temporada exigiu equilibrar prática, organização, reflexão e discussão conceitual, revelando tensões entre a densidade pedagógica da proposta e o tempo efetivamente disponível. Os(as) estudantes relataram dificuldades na internalização de novas funções: a Estudante 11 sugeriu que *“talvez fosse interessante dar mais tempo pra gente treinar esses papéis [técnica ou árbitra]”*, enquanto o Estudante 16 afirmou: *“achei difícil quando tinha que ser árbitro ou técnico... acho que deveria ter tido uma aula só disso”*, evidenciando a necessidade de momentos exclusivos para estudo e experimentação. O Estudante 18 observou ainda que *“demorou um pouco pra organizar tudo, para todo mundo entender as coisas”*, ressaltando a tensão entre o desejo imediato de jogar e a necessidade de mediação pedagógica.

A percepção de escassez temporal foi agravada por fatores institucionais, como feriados, avaliações bimestrais, recessos e participação nos Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG), que exigiram constantes retomadas de conteúdos e reorganização das equipes. O elevado número de estudantes e a multiplicidade de funções próprias do modelo ampliaram a complexidade da gestão docente, evidenciando que a implementação plena demanda tempo pedagógico ampliado, nem sempre compatível com a estrutura escolar vigente.

Sob perspectiva teórica, Farias, Hastie e Mesquita (2017) sustentam que uma única temporada do modelo não é suficiente para desconstruir concepções e hierarquias culturais enraizadas, sobretudo aquelas relacionadas a estereótipos de gênero. Lopes e Carlan (2020) apontam que a introdução de regras voltadas à equidade pode gerar opiniões divergentes: enquanto muitas meninas percebem avanços, parte dos meninos interpreta tais mudanças como prejuízo ao desempenho competitivo. Assim, os relatos indicam que os avanços convivem com resistências, especialmente entre estudantes historicamente privilegiados no contexto do Futsal escolar.

As raízes dessas desigualdades estão enraizadas em processos culturais amplos. Abreu (1992) evidencia que a divisão sexual das tarefas domésticas limitou historicamente as experiências motoras femininas, enquanto Meyer (2004) problematiza o uso da força física como justificativa para a superioridade masculina, associando a mulher ao espaço privado. Andrade (2005) acrescenta que tais construções podem se manifestar em hostilidade ou autoexclusão no ambiente escolar. Sousa e Altmann (1999) ressaltam que os(as) estudantes chegam à escola atravessados por valores e crenças socialmente produzidos, permeados por estereótipos de gênero.

Além disso, a herança de uma Educação Física tradicionalmente tecnicista e seletiva contribui para a manutenção de hierarquias. Scaglia (2011) aponta que tal abordagem fragmenta o jogo, prioriza a execução “perfeita” de gestos técnicos e reforça processos de exclusão, enquanto Souza Júnior e Darido (2002) alertam que a segregação pedagógica reforça modelos estereotipados já presentes na sociedade. Cruz e Palmeira (2009) defendem que a inclusão deve ser promovida intencionalmente, fomentando o respeito à diversidade de gênero. Apesar disso, Altmann, Ayoub e Amaral (2011) observam que alguns docentes ainda separam turmas sob justificativa pedagógica, reforçando estereotipações que vinculam modalidades coletivas ao universo masculino.

Essas percepções convergem com Goellner (2010), que destaca que diferenças de habilidade entre meninos e meninas são resultado de experiências corporais distintas desde a infância, não de determinismos anatômicos. Historicamente, meninos são incentivados a ocupar o espaço público, enquanto meninas têm socialização mais direcionada ao espaço privado, refletindo trajetórias desiguais de experimentação motora. Martinelli *et al.* (2006) e Darido *et al.* (2018) observam que essa desigualdade de vivências contribui para sentimentos de insucesso e exclusão das meninas, reforçados pela predominância de práticas tradicionalmente masculinas.

Júnior (2018) ressalta que tais diferenças socioculturais podem ser reconfiguradas quando as experiências pedagógicas consideram critérios de equidade de gênero. Daolio (2006) complementa que diferenças motoras entre meninos e meninas são, em grande parte, culturalmente construídas, cabendo ao docente problematizar essas construções em sala de aula. Sousa e Altmann (1999) destacam ainda que aparentes diferenças biológicas frequentemente ocultam relações de poder e hierarquias de dominação masculina. Nesse contexto, a Educação Física assume papel estratégico, conforme Vago (2009), ao propor a circulação de cultura, a valorização do corpo e a desconstrução de constrangimentos historicamente impostos.

Dessa forma, os achados indicam que o Modelo de Educação Esportiva necessita de uma organização temporal mais flexível, integrando prática, estudo dos papéis, reflexão coletiva e avaliação formativa. Para que mudanças culturais e atitudinais se consolidem, a continuidade pedagógica e o acompanhamento sistemático são imprescindíveis, uma vez que transformações profundas extrapolam os limites de uma intervenção pontual.

#### **4.4- Perspectivas de aprimoramento do Modelo de Educação Esportiva: Aprendizagens da pesquisa**

A partir dos resultados produzidos pela pesquisa, tanto nas entrevistas quanto no diário de campo, é possível identificar caminhos consistentes para o aprimoramento e a ressignificação do Modelo de Educação Esportiva no ensino do Futsal nos Anos Finais do Ensino Fundamental. As evidências empíricas indicam que, embora o modelo favoreça a ampliação da participação, a diversificação dos papéis e a construção de relações mais respeitadas entre meninos e meninas, sua efetividade depende de ajustes pedagógicos intencionais que considerem as tensões, resistências e desigualdades historicamente constituídas no contexto escolar.

Um primeiro eixo de ressignificação refere-se à ampliação e sistematização das práticas de sensibilização sobre gênero ao longo de toda a temporada esportiva. Os dados iniciais revelam a presença de concepções arraigadas que associam o futsal ao universo masculino, sustentadas por ideias de superioridade física, maior experiência prévia dos meninos e valorização do rendimento em detrimento da participação. Nesse sentido, a inclusão de momentos contínuos de reflexão, como rodas de conversa, análises de situações de jogo e devolutivas coletivas, mostra-se fundamental para problematizar tais discursos e favorecer a compreensão das regras inclusivas como instrumentos de equidade, e não como

privilégios. Essa abordagem reforça a necessidade de um tempo pedagógico mais flexível e estendido, capaz de sustentar processos de transformação cultural mais profundos.

Outra possibilidade de aprimoramento envolve a ampliação das oportunidades de vivência técnica para as meninas, considerando as desigualdades de experiências prévias evidenciadas na pesquisa. Os dados apontam que muitos meninos chegam às aulas com maior repertório motor, construído em contextos extraescolares, enquanto as meninas frequentemente têm seu primeiro contato sistematizado com o futsal na escola. Diante disso, a proposição de estratégias como oficinas técnicas, momentos de experimentação orientada e tutoria entre pares contribui para reduzir inseguranças, ampliar a percepção de competência e fortalecer o sentimento de pertencimento, elemento central para a permanência e o engajamento nas práticas.

No que se refere à organização dos papéis sociais e esportivos, a ressignificação do modelo demanda uma formação mais específica e intencional. Embora a rotação de funções tenha promovido maior engajamento e possibilitado a emergência de lideranças, especialmente femininas, os registros indicam que alguns/algumas estudantes apresentaram dificuldades em desempenhar papéis que exigem conhecimentos técnicos e tomada de decisão, como arbitragem e organização tática. Nesse sentido, a inclusão de momentos formativos prévios, acompanhados de materiais de apoio e mediação docente mais próxima, contribui para qualificar essas experiências, transformando os papéis em espaços efetivos de aprendizagem, e não apenas em atribuições formais.

Outro aspecto relevante diz respeito ao fortalecimento da mediação docente como elemento estruturante do processo pedagógico. As evidências demonstram que a equidade de gênero não emerge espontaneamente, sendo resultado de intervenções diretas, sistemáticas e intencionais do(a) professor(a), especialmente diante de situações de exclusão, falas discriminatórias e centralização do jogo nos(as) estudantes mais habilidosos. Assim, a ressignificação do MEE implica reconhecer o papel do docente como mediador crítico, capaz de promover não apenas a organização das atividades, mas também a problematização das relações de poder e a construção de um ambiente pautado no respeito, na cooperação e na justiça pedagógica.

Adicionalmente, a adoção estratégica de regras inclusivas configura-se como um importante mecanismo de enfrentamento das desigualdades. A pesquisa evidencia que adaptações, como a valorização de ações iniciadas por meninas, contribuíram para ampliar sua participação e reconhecimento no jogo. Tais estratégias devem ser compreendidas como

recursos pedagógicos que visam equilibrar condições desiguais de partida, promovendo a colaboração e rompendo com a lógica de monopólio técnico masculino.

Por fim, destaca-se a importância de promover o sentimento de afiliação e pertencimento como princípio organizador das práticas. Os dados indicam que a valorização de diferentes formas de participação, incluindo competências não motoras, como organização, comunicação e mediação de conflitos, possibilita que estudantes com distintos níveis de habilidade se reconheçam como membros legítimos das equipes. Esse processo contribui para o fortalecimento da autoestima, da autoconfiança e do engajamento, especialmente entre as alunas, favorecendo a construção de um ambiente mais inclusivo e democrático.

Em síntese, as possibilidades de ressignificação do Modelo de Educação Esportiva emergem diretamente das experiências vividas e analisadas na pesquisa, apontando para a necessidade de uma organização pedagógica mais flexível, intencional e sensível às questões de gênero. Ao integrar ampliação do tempo pedagógico, formação para os papéis, mediação docente crítica, regras inclusivas e promoção do pertencimento, o ensino do futsal pode ser ressignificado como um espaço de formação cidadã, no qual as desigualdades são problematizadas e progressivamente superadas, consolidando-se como um ambiente mais equitativo, formativo e acessível a todos os(as) estudantes.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo teve como objetivo geral planejar, desenvolver e analisar de que forma uma proposta de ensino do Futsal, fundamentada nos pressupostos do Modelo de Educação Esportiva, influencia as questões de gênero nas aulas de Educação Física Escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A partir dos resultados e discussões apresentados, torna-se possível afirmar que a investigação alcançou seus objetivos, oferecendo contribuições relevantes tanto para a compreensão das relações de gênero no contexto esportivo escolar quanto para o debate sobre metodologias pedagógicas mais inclusivas.

As análises realizadas reafirmam que o Futsal escolar permanece fortemente associado a construções culturais que o vinculam à masculinidade, naturalizando a superioridade masculina e restringindo a participação feminina. As percepções iniciais dos(as) estudantes revelaram discursos e atitudes que reforçam essas desigualdades, demonstrando que a escola, ao mesmo tempo em que reproduz tais concepções, também pode se constituir como espaço privilegiado para questioná-las e transformá-las.

Ao longo da sequência didática, observou-se que a organização pedagógica proposta contribuiu para deslocamentos significativos nas formas de participação e interação entre os(as) estudantes. A estruturação das aulas em formato de temporada esportiva, a definição clara de regras e a rotatividade de papéis favoreceram um ambiente mais organizado, cooperativo e participativo. Ainda que as mudanças não tenham ocorrido de maneira homogênea ou imediata, os dados indicam ampliação do respeito mútuo, maior abertura ao diálogo e reconhecimento progressivo da importância de práticas mais equitativas.

A participação das meninas mostrou-se um dos aspectos mais sensíveis às transformações observadas. A possibilidade de ocupar diferentes funções, para além do papel de jogadora, contribuiu para o fortalecimento do sentimento de pertencimento, da autoconfiança e da valorização de suas contribuições. A pesquisa evidencia que a baixa presença feminina no Futsal escolar não se relaciona apenas a questões técnicas, mas sobretudo a barreiras simbólicas, sociais e culturais, que podem ser tensionadas por propostas pedagógicas intencionalmente inclusivas.

Os resultados também permitem reconhecer as potencialidades do Modelo de Educação Esportiva, especialmente no que se refere à ampliação das formas de participação, ao fortalecimento do trabalho coletivo e à integração entre prática e reflexão. Ao mesmo tempo, foram identificados limites importantes, como a resistência de parte dos(as) estudantes às regras inclusivas, o tempo necessário para a organização das atividades e a permanência de

estereótipos de gênero que não se desfazem de maneira imediata. Esses aspectos reforçam a compreensão de que o modelo, por si só, não garante a superação das desigualdades, exigindo uma mediação docente constante, crítica e sensível às dinâmicas do grupo.

A partir das experiências vivenciadas e analisadas, torna-se evidente a necessidade de pensar o ensino do Futsal de forma mais ampla, incorporando momentos sistemáticos de reflexão, estratégias diferenciadas de aprendizagem e ações pedagógicas que enfrentem, de maneira direta, as relações de poder presentes no cotidiano escolar. O papel do(a) professor(a) revela-se central nesse processo, não apenas como organizador das atividades, mas como mediador das interações, dos conflitos e das aprendizagens sociais que emergem da prática esportiva.

Em síntese, a experiência investigada indica que o ensino do Futsal, quando planejado e conduzido a partir de princípios inclusivos, pode contribuir para a construção de relações mais democráticas e respeitadas nas aulas de Educação Física. Ainda que as transformações ocorram de forma gradual e encontrem resistências, a pesquisa demonstra que é possível tensionar desigualdades historicamente naturalizadas e ampliar as oportunidades de participação, aprendizagem e reconhecimento para todos(as) os(as) estudantes. Dessa forma, a Educação Física Escolar reafirma seu potencial como espaço formativo, capaz de articular esporte, reflexão crítica e compromisso com a equidade de gênero.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Barbará Schausteck de; SALVINI, Leila; KIOURANIS, Taíza Daniela Seron; MARCHI JÚNIOR, Wanderley. Possíveis categorias sociológicas para análise do campo esportivo. In: BETINE, Marco (org.). **Estudos interdisciplinares do esporte: aspectos filosóficos, sociais, políticos e econômicos** São Paulo: USP, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/304783676\\_Possiveis\\_categorias\\_sociologicas\\_para\\_analise\\_do\\_campo\\_esportivo/](https://www.researchgate.net/publication/304783676_Possiveis_categorias_sociologicas_para_analise_do_campo_esportivo/). Acesso em: 21 mar. 2025.
- ALTMANN, Helena, AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar"? **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 491–501, 2011.
- ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad** - Revista Latinoamericana. n.13 p.69-82, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sess/a/psXJs4Jh86t9JRjbr6QPtdj/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2025.
- ALTMANN, Helena, *et. al.* Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/6XmG586RrD6shHNRkn6vQQh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 jun. 2025.
- ALTMANN, Helena. **Gênero e esporte: masculinidades e Feminilidades na Escola**. São Paulo: Cortez, 2015. 176p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/cwndfFFHBSYrLkQmVvNWtHn/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2025.
- ATEM. Ricardo Gregório; PELEGRINI, Thiago. Gênero e esporte nas aulas de Educação Física No Ensino Médio. **Os desafios da escola pública paraense na perspectiva do professor - PDE**, 2016. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_edfis\\_uel\\_ricardogregorioatem.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edfis_uel_ricardogregorioatem.pdf). Acesso em: 11 jun. 2024.
- BALBINO, Marcela Albertini; CARDOSO, Priscila Carla; FONSECA, Débora Cristina. Violências de gênero, sexualidade e educação física escolar: como essa questão social vem sendo tratada no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, Brasil, v. 35, n. Especial, p. 63–70, 2021. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rbefe/article/view/187904>. Acesso em: 22 mar. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Rev Bras Educ Fis Esporte**, (São Paulo); 27(3):467-83, 2013. Disponível em: Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/Bqn9wHyTThPRXgf9XnSSVPD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 mar. 2025.
- BENVEGNÚ JÚNIOR, Arnaldo Elói. Educação Física Escolar na promoção de hábitos saudáveis. **Colóquio Internacional De Educação**, 1(1), 2011. Disponível em: <https://share.google/HOzjUOGCHmUjC5rdK>. Acesso em: 9 fev. 2025.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BORGES, Ana Luiza Vilela. Relações de gênero e iniciação sexual de mulheres adolescentes. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, Brasil, v. 41, n. 4, p. 597–604, 2007. Disponível em: <https://revistas.usp.br/reeusp/article/view/41660>. Acesso em: 22 jan. 2026.

BRACHT, Valter. Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz. **Editora Unijuí Ijuí**, 1999. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/753/427>. Acesso em: 2 jan. 2025.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª à 8ª série): Educação Física**/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª à 4ª série): Educação Física**/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROCH, Marina. Histórico do futebol feminino no Brasil:: considerações acerca da desigualdade de gênero. **Temporalidades**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 695–705, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/26283>. Acesso em: 23 fev. 2026.

BUTLER, Judith. **Gender Trouble: Feminism and The Subversion of Identity**. London: Routledge, 1990.

BUTLER, J. O parentesco é sempre tido como heterossexual? **Cadernos Pagu** 21, 2003: pp.219-260. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/vSbQjDcCG6LCPbJScQNxw3D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2026.

CAGLIARI, Mayara de Sena. **Pedagogia do esporte e TIC**: contribuições para o ensino do handebol na Educação Física Escolar. [S.l.]: Universidade Estadual Paulista (Unesp), 30 abr. 2018.

CALDERÓN LUQUIN, Antonio; HASTIE, Peter A.; PÉREZ, Diego Martínez De Ojeda. El modelo de educación deportiva sport (education model). ¿Metodología de enseñanza del nuevo milenio?. **Revista Española de Educación Física y Deportes**, [S. l.], n. 395, p. Pag. 63, 2011.. Disponível em: <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/213>. Acesso em: 23 mar. 2025.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 46 jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nKCyhkrKrQZZXKy5jt4mGFz/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2025.

CAVICHIOLO, Anderson. Dandara Katheryn: a mulher de nome bonito. Salvador: **Devires**, 2021.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLLING, Ana Maria. Tempos diferentes, discursos iguais: a construção do corpo feminino na história. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 9, n. 18, 2014.

CONNELL, Raewyn. **Masculinities**. Australia: Allen & Unwin/Britain: Polity Press/ United States: University of California Press, 1995a.

CONNELL, Raewyn. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20 n. 2, p. 185-206, 1995b.

CONNELL, Raewyn. "Masculinities, Change and Conflict in Global Society: Thinking about the Future of Men's Studies." **Journal of Men's Studies**, v. 11, n. 3, p. 249-266, 2003.

COSTA, Luciane Cristina Arantes da. *et. al.* The Sport Education Model as a training possibility: an experience in initial training in Physical Education. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 8, p. e174985556, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/5556>. Acesso em: 22 mar. 2024.

CRUZ, Marlon Messias Santana; PALMEIRA Fernanda Caroline Cerqueira, Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar, **Motriz**, Rio Claro, v. 15 n.1 p. 116-131, jan./mar. 2009.

DAOLIO, Jocimar. **A cultura da/na educação física**. 2002. Tese (Livre-Docência em Educação Física) Campinas, Unicamp, 2002.

DAOLIO, Jocimar. **Cultura: Educação Física e futebol**. 1ª Edição, Vol. 1, Editora: Unicamp, 150 páginas, Campinas, 1997.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, Brasil, v. 18, n. 1, p. 61–80, 2004. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rbefe/article/view/16551>. Acesso em: 3 mar. 2024.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola**. Campinas-SP: Papirus, 2007.

DEVIDE, Fabiano; LIMA, Fabiane Rodrigues; BATISTA, Renata Silva. Exclusão intrasexo em turmas femininas na educação física escolar: quando a diferença ultrapassa a questão do gênero. In: KNIJNIK, J. D.; ZUZZI, R. P. (Org.) **Meninos e meninas na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI**. Jundiaí, SP: Fontoura, p.87-105, 2010.

DEVIDE, Fabiano Pries. **Gênero e mulheres no esporte: história das mulheres nos jogos olímpicos modernos**. Ijuí: Editora Unijuí: 2005.

FIGUEIRA, Márcia Luiza Machado; GOELLNER, Silvana Vilodre. "Quando você é excluída, você faz o seu": mulheres e skate no Brasil. **Cadernos Pagu**, julho-dezembro de 2013.

FRAGA, Amábili. **Questões de gênero na formação docente**. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/faed/id\\_cpmenu/7004/Am\\_bili\\_Fraga\\_16841743493657\\_7004.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/7004/Am_bili_Fraga_16841743493657_7004.pdf). Acesso em: 3 mar. 2024.

FREITAS, Vinicius da Silva. BAZHUNI, Rosayna Frota. LIMA, Jacqueline de Cassia Pinheiro. Resistências e desafios na prática do futebol feminino. **Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades**, Vassouras, v. 14, n. 1, p. 26-36, jan./ abr. 2023. Disponível em: <https://editora.univassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/3584>. Acesso em: 13 dez. 2024.

GALATTI, Larissa Rafaela; *et al.* Pedagogia Do Esporte: Tensão Na Ciência E O Ensino Dos Jogos Esportivos Coletivos. **Revista Educação Física / UEM**, v. 25, n. 1, p. 153-162, 1. trim. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/TmSL4WC7smH9TmORDXCdz7Q/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2024.

GIL-ARIAS, Alexander. *et al.* A hybrid tgfu/se volleyball teaching unit for enhancing motivation in physical education: a mixed-method approach. **International journal of environmental research**

and public health, v. 18, n. 110, p. 1-20, 2021a.

GIL-ARIAS, Alexander. *et al.* Effect of a hybrid teaching games for understanding/sport education unit on elementary students' self-determined motivation in physical education. **European physical education review**, v. 27, n. 2, p. 366-383, 2021b.

GINCIENE, Guy; MATTHIESEN, Sara Quenzer. O modelo do sport education no ensino do atletismo na escola. **Movimento**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 729-742, 2017. DOI: 10.22456/1982-8918.69788. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/69788>. Acesso em: 22 dez. 2025.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org). **Corpo, gênero e sexualidade**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.19, n.2, p.143-51, abr./jun. 2005.

GOMES, Ivo Caetano. *et al.* Futsal Na Escola: como é vista a participação das meninas do ensino fundamental? **INTERFERENCE: A JOURNAL OF AUDIO CULTURE**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 2936-2957, 2025. Disponível em: <https://interferencejournal.emnuvens.com.br/revista/article/view/245>. Acesso em: 22 mar. 2024.

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 Editora, 2020. p. 130-148.

HARVEY, Stephen.; KIRK, David; ODOVAM, Toni M.. Sport Education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport, **Sport, Education and Society**, p.1-22, iFirst Article, 2011.

HASTIE, Peter. *et al.* Perceived and actual motivational climate of a mastery-involving Sport Education season. *European Physical Education Review*. Vol. 20, p. 215-228, 2014.

HEILBORN, Maria Luiza. **“De que gênero estamos falando?”** In: Sexualidade, Gênero e Sociedade ano 1, nº 2 CEPESC/IMS/UERJ, 1994.

KESSLER, Cláudia Samuel. O Futebol de Mulheres: notas de rodapé, 2020, p. 49-63. In: MARTINS, Mariana Zuaneti; WENETZ, Ileana. (Org.) **Futebol de mulheres no Brasil: Desafios para as políticas Públicas**. Coleção Academia e Futebol, v. 1. Editora CRV: Curitiba.

KIRK, David; MACPHAIL, Ann. Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the Bunker-Thorp model. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21, n. 2, p. 177-192, 2002.

LOBATO, Isabela Lobato e; RODRIGUES, Rosielen Pinheiro; COELHO, Higson Rodrigues. Futebol/Futsal É Lugar De Mulher? A Produção Do Conhecimento Em Periódicos (2002-2019). **Revista De Educação, Saúde E Ciências Do Xingu**, 1(2), 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o ‘normal’, o ‘diferente’ e o ‘excêntrico’. In: GOELLNER, S.; V., FELIPE, J.; LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, p.41-52.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 4, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/31/30> Acesso em: 02 Mai. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6 ed.- Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

LUCCA, Mateus Henrique Servilha; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; GINCIENE, Gyn. Possibilities for teaching the technical conceptual knowledge of handball in a didactic unit based on Sport Education. **Retos**, v. 44, p. 395-404, 2022.

MALDONADO, Daniel Teixeira . Por uma educação física escolar feminista. **Temas em Educação Física Escolar**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 15 – 38, 2021. Disponível em: <https://cp2.g12.br/ojs/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/3135>. Acesso em: 10 mai. 2024.

MARIMON, Tzusy Estivalet de Mello; ROMÃO, José Eustáquio. Educação física e relações de gênero. **Cadernos de pós-graduação - educação**, v. 8, p. 13-25, 2009.

MARQUES, Renato Francisco Rodrigues. O conceito de esporte como fenômeno globalizado: pluralidade e controvérsias. **Revista Observatorio del Deporte**, 1, 147-185, 2015.

MARTINELLI, Camila Rodrigues *et. al.* Educação Física no Ensino Médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 13-19, 2006.

MASCARIN, Rafaela Bevilaqua *et al.* Feminilidade e Preconceito de Gênero no Futsal: Uma perspectiva de atletas brasileiras. **Fluxos & Riscos**, 2(2), 83-96, 2017.

MESQUITA, Isabel. GRAÇA, Amândio. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos esportivos. In: **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v.7, n.3, p.401-421,2007.

MESSNER, Michael A. . **Out of play: Critical essays on gender and sport**. Albany: Suny , 2010.

MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos de histórias e desafios atuais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 57, n. 1, 2004 (no prelo).

MORAES E SILVA, Marcelo; MEDEIROS, Daniele Cristina Carqueijeiro de; QUITZAU, Evelise Amgarten. Educação Física Escolar: espaço de questionamento das masculinidades hegemônicas? **Cadernos de Formação RBCE**. v. 11, n. 2, p. 25-36, 2020. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2408>>. Acesso em: 10 mai. 2024.

MOURÃO, Ludmila. Representação social da mulher brasileira nas atividades físico-desportivas: da segregação à democratização. **Movimento**, [S. l.], v. 6, n. 13, p. 5–18, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/11777>. Acesso em: 22 mar. 2026.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-42, 2000.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de. Educação Física Escolar: da atratividade da prática descompromissada à atratividade da prática formativa. IN: BOSSLE, Fabiano; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (org.). **Educação Física Escolar**. Natal: EDUFRN, 2020. (Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE, v. 5).

OLIVEIRA, Flavia Volta Cortes de; RICCI, Christiano Streb; MARQUES, Renato Francisco Rodrigues. Desafios e oportunidades para a participação no Futsal escolar extracurricular: percepções de alunas do ensino médio. **Pro-Posições**, Campinas, SP, V. 33, 2022.

RUBIO, Katia. Identidade heroica e narrativas biográficas: A memória do esporte por atletas olímpicos. *Olimpianos - Journal of Olympic Studies*, 3, 1-24, 2019.

RUBIO, Katia. (Org.). **Mulheres e esporte no Brasil: muitos papéis, uma única luta**. São Paulo, SP: Laços, 2021.

RUBIO, Katia. The participation of women in Brazilian Olympic sport. In: J. **Hargreaves and E. Anderson** (Eds.), *Routledge Handbook of Sport, Gender and Sexuality*. London: Routledge, 149-158, 2014.

SALVINI, Leila; MARCHI JÚNIOR, Wanderley. “Guerreiras de chuteiras” na luta pelo reconhecimento: relatos acerca do preconceito no futebol feminino brasileiro. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, 2016 Abr-Jun; 30(2):303-11.

SANTOS, Rafaela Ferreira dos; GIANNELLA, Taís Rabetti. Diálogos sobre diversidade : discutindo corpo e gênero na escola. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio, [S. l.]**, v. 14, n. 1, p. 232–250, 2021. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/511>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e as brincadeiras de bola: a família dos jogos de bola com os pés**. São Paulo: Phorte, 2011.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-100, jul./dez. 1995.

SIEDENTOP, Daryl. **Sport Education: Quality PE through positive sport experiences**. Champaign: Human Kinetics, 1994.

SIEDENTOP, Daryl; HASTIE, Peter.; MARS, Hans Van Der. **Complete Guide to Sport Education**. 3. ed. Champaign: Human Kinetics, 2019.

SILVA, Adriana Lúcia Leal da; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. Motivação Nas Aulas De Educação Física Do Ensino Médio Da Cidade De Humaitá – AMAZONAS. **Revista Humanidades e Inovação**. 2021, v.8, n.45, pág. 163 – 174.

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, J. M. Identidade de gênero: os atos performáticos de gênero segundo Judith Butler. Recife: Independently published, 2018.

SOARES, Carmén Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, José Hildemarcio Mendes. **Conceito de gênero: contextualizando a construção social**. Anais II CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15624> . Acesso em: 23 nov. 2025.

SOUZA, Larissa Rafaela.; GALATTI, Larissa Rafaela; SCAGLIA, Alcides José. Pedagogia do esporte: avanços, desafios e perspectivas para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências**

**do Esporte**, v. 42, n. 2, p. 1-12, 2020.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na Educação Física Escolar. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, p. 52-68, Agosto, 1999.

SOUZA, Hadamo Fernandes de; COSTA, Jonatas Maia da. A exclusão (normativa) em aulas de Educação Física: enfrentando a indisciplina por meio do modelo de ensino sport education. **Revista Motrivivencia**, Florianópolis, v. 32, n. 63, e73650, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-80422020000300131&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80422020000300131&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 22 jun. 2025.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Cultura escolar, cultivo de corpos**: educação physical e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). Bragança Paulista: UDUSF, 2002.

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fKY7sN7KLp6p3dhdf8LSJXP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 ago. 2024.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 25-42, 2009.

VARGAS, Tairone Girardon; MORISSO, Maríndia Mattos; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SAWITZKI, Rosalvo Luis. A experiência do sport education nas aulas de educação física: utilizando o modelo de ensino em uma unidade didática de futsal. **Movimento**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 735–748, 2018. Disponível em: <https://seer.ufg.br/index.php/Movimento/article/view/79628>. Acesso em: 02 mar. 2026.

ZAVATTO JUNIOR, Pedro; VASCONCELOS, Valéria. Relações de gênero na Educação Física Escolar: contribuições da educação popular. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 102–114, 2022. DOI: 10.29181/2594-6463-2022-v6-n2-p102-114. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2022-v6-n2-p102-114>. Acesso em: 26 mai. 2024.

## ANEXOS

### ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO FÍSICA E EQUIDADE DE GÊNERO:  
Avaliando o Impacto do Modelo de Educação Esportiva nas Relações de Gênero no  
Ensino Fundamental

**Pesquisador:** FREDERICO SANDER MANSUR MACHADO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 84264124.6.0000.5146

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.228.174

##### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos deste parecer "Apresentação do projeto", "Objetivos da pesquisa" e "Avaliação de riscos e benefícios" foram retiradas de dados e documentos inseridos pelos pesquisadores na Plataforma Brasil.

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo investigar possíveis influências do modelo de Educação Esportiva aplicado ao ensino do futsal nas questões de gênero emergentes nas aulas de Educação Física, especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A justificativa para esse estudo surge da necessidade de enfrentar as persistentes desigualdades de gênero presentes no ambiente escolar, que se refletem tanto em práticas pedagógicas quanto nas interações sociais entre os alunos. A escola, como um microcosmo da sociedade, tende a reproduzir e reforçar essas desigualdades, o que torna essencial a adoção de abordagens que promovam a equidade de gênero. A pesquisa será realizada em uma escola pública da cidade de Francisco Dumont, Minas Gerais, com uma turma do 9º ano, composta por 17 meninas e 14 meninos, selecionada de forma intencional devido à sua diversidade de gênero, que oferece um cenário propício para analisar as interações entre os alunos. Com base em uma metodologia qualitativa e longitudinal, o estudo adotará a pesquisa-ação como abordagem central, permitindo que o pesquisador não apenas observe, mas atue no

**Endereço:** Av. Dr. Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 - Campus Univers Prof Darcy Ribeiro  
**Bairro:** Vila Mauricélia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 7.228.174

desenvolvimento das práticas pedagógicas durante a intervenção. A coleta de dados será feita por meio de dois instrumentos: observação participante e entrevistas semiestruturadas. A observação participante permitirá uma imersão no cotidiano das aulas de Educação Física, registrando, em um diário de campo, as atitudes, falas e comportamentos dos alunos durante a aplicação do modelo de Educação Esportiva. Já as entrevistas semiestruturadas, realizadas em grupo focal, buscarão captar as percepções dos alunos sobre as relações de gênero e a participação de meninos e meninas no contexto do futsal. A análise dos dados será conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo, que permitirá identificar padrões e tendências nas interações e nas percepções dos alunos, visando descobrir o que está além das mensagens explícitas. O estudo buscará avaliar a eficácia do modelo de Educação Esportiva em promover uma maior equidade de gênero, identificando seus limites e vantagens no contexto das aulas de futsal. Ao final, o projeto pretende propor novas possibilidades de ressignificação do modelo no ensino do futsal, com o intuito de construir práticas pedagógicas que reduzam as desigualdades de gênero e promovam um ambiente escolar mais inclusivo e igualitário. Essa pesquisa espera contribuir para o avanço de práticas pedagógicas que fomentem a igualdade de gênero nas escolas, alinhando-se às diretrizes da BNCC e às políticas educacionais e sociais em vigor, promovendo uma educação física que valorize a participação equitativa e o respeito entre os gêneros.

**Objetivo da Pesquisa:**

Segundo os pesquisadores:

Objetivo Primário: Planejar, desenvolver e analisar como uma proposta de ensino para o futsal, a partir dos pressupostos do modelo de Educação Esportiva, influencia as questões de gênero presentes em aulas de Educação Física escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

**Objetivos Secundários:**

- Descrever a categoria de gênero no percurso histórico da Educação Física Escolar;
- Identificar e analisar as percepções dos sujeitos da pesquisa acerca do modelo de Educação Esportiva;
- Avaliar a atitude dos alunos sobre as relações de gênero no ambiente escolar, após a realização da unidade didática;
- Analisar e discutir a participação das meninas durante a unidade didática;
- Avaliar as vantagens e os limites do modelo de Educação Esportiva sobre as relações de gênero nas aulas de Educação Física, da modalidade do Futsal;

**Endereço:** Av. Dr. Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro  
**Bairro:** Vila Mauricéa **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 7.228.174

- Propor, a partir dos próprios resultados da pesquisa, possibilidades de ressignificação para o desenvolvimento do referido modelo no ensino do Futsal.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Conforme os pesquisadores, o projeto envolve os seguintes riscos e benefícios:

**Riscos:** "Esta pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes, uma vez que não envolve procedimentos invasivos ou que coloquem em risco sua integridade física. No entanto, são reconhecidos os possíveis desconfortos emocionais que podem surgir ao lidar com questões de gênero e desigualdade, especialmente em um ambiente escolar. Para mitigar esses riscos, será oferecido um ambiente seguro e acolhedor para que os alunos possam expressar suas opiniões e sentimentos. O pesquisador também estará atento a possíveis sinais de desconforto ou resistência dos participantes, interrompendo a coleta de dados se necessário."

**Benefícios:** "A pesquisa pode trazer diversos benefícios tanto para o campo acadêmico quanto para o ambiente escolar. Ela pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, promovendo a igualdade de gênero nas aulas de Educação Física. O uso do modelo de Educação Esportiva pode ajudar a criar estratégias que incentivem a participação equitativa de meninos e meninas, rompendo com estereótipos de gênero. Os participantes podem vivenciar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e colaborativo, o que pode aumentar a autoestima e o senso de pertencimento, especialmente entre as meninas. Além disso, os alunos poderão desenvolver habilidades sociais como empatia, cooperação e respeito, que podem impactar positivamente suas interações fora da escola. Por fim, a pesquisa pode fornecer dados valiosos para educadores, auxiliando na reformulação de suas práticas de ensino em relação às dinâmicas de gênero."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto apresenta relevância científica e social, com metodologia capaz de responder os objetivos propostos. Trata-se de uma pesquisa relevante, que aborda tema inovador, investigar a influência do modelo de Educação Esportiva nas questões de gênero nas aulas de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com proposta emergente a investigação poderá trazer resultados importantes para área.

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

Os documentos de caráter obrigatório foram apresentados e estão adequados.

**Endereço:** Av. Dr Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 - Campus Univers Prof Darcy Ribeiro  
**Bairro:** Vila Mauricéla **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 7.228.174

**Recomendações:**

- 1 - Apresentar relatório final da pesquisa, até 30 dias após o término da mesma, por meio da Plataforma Brasil, em "enviar notificação".
- 2 - Informar ao CEP da Unimontes de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes.
- 3 - Comunicar o CEP da Unimontes caso a pesquisa seja suspensa ou encerrada antes do previsto, estando os motivos expressos no relatório final a ser apresentado.
- 4 - Providenciar o TCLE e o TALE (se for o caso) em duas vias: uma ficará com o pesquisador e a outra com o participante da pesquisa.
- 5 - Atentar que, em conformidade com a Carta Circular nº. 003/2011/CONEP/CNS e Resolução 466/12, faz-se obrigatória a rubrica em todas as páginas do TCLE/TALE pelo participante de pesquisa ou responsável legal e pelo pesquisador.
- 6 - Inserir o endereço do CEP no TCLE:  
Pró-Reitoria de Pesquisa - Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, CEP/Unimontes, Av. Dr. Rui Braga, s/n - Prédio 05 - 2º andar. Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro. Vila Mauricéia, Montes Claros - MG - Brasil. CEP: 39401-089.
- 7 - Arquivar o TCLE assinado pelo participante da pesquisa por cinco anos, conforme orientação da CONEP na Resolução 466/12: "manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa".

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

Não foram identificados óbices éticos nesse estudo.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

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

| Tipo Documento                                            | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                           | Situação |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|---------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2443229.pdf | 23/10/2024<br>11:49:53 |                                 | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_assinado0003.pdf                         | 23/10/2024<br>11:49:14 | FREDERICO SANDER MANSUR MACHADO | Aceito   |

**Endereço:** Av. Dr. Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 - Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 7.228.174

|                                                           |                           |                     |                                 |        |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------|---------------------|---------------------------------|--------|
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_assinado0002.pdf     | 23/10/2024 11:49:06 | FREDERICO SANDER MANSUR MACHADO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_assinado0001.pdf     | 23/10/2024 11:48:58 | FREDERICO SANDER MANSUR MACHADO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TALE_assinado0003.pdf     | 23/10/2024 11:48:46 | FREDERICO SANDER MANSUR MACHADO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TALE_assinado0002.pdf     | 23/10/2024 11:48:36 | FREDERICO SANDER MANSUR MACHADO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TALE_assinado0001.pdf     | 23/10/2024 11:48:18 | FREDERICO SANDER MANSUR MACHADO | Aceito |
| Declaração de concordância                                | Termo_de_Concordancia.pdf | 23/10/2024 11:45:54 | FREDERICO SANDER MANSUR MACHADO | Aceito |
| Folha de Rosto                                            | Folha_de_rosto.pdf        | 23/10/2024 11:45:07 | FREDERICO SANDER MANSUR MACHADO | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | Projeto_CEP_Unimontes.pdf | 23/10/2024 11:43:32 | FREDERICO SANDER MANSUR MACHADO | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MONTES CLAROS, 15 de Novembro de 2024

---

**Assinado por:**  
**Carlos Alberto Quintão Rodrigues**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Dr. Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 - Campus Univers Prof Darcy Ribeiro  
**Bairro:** Vila Mauricélia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br

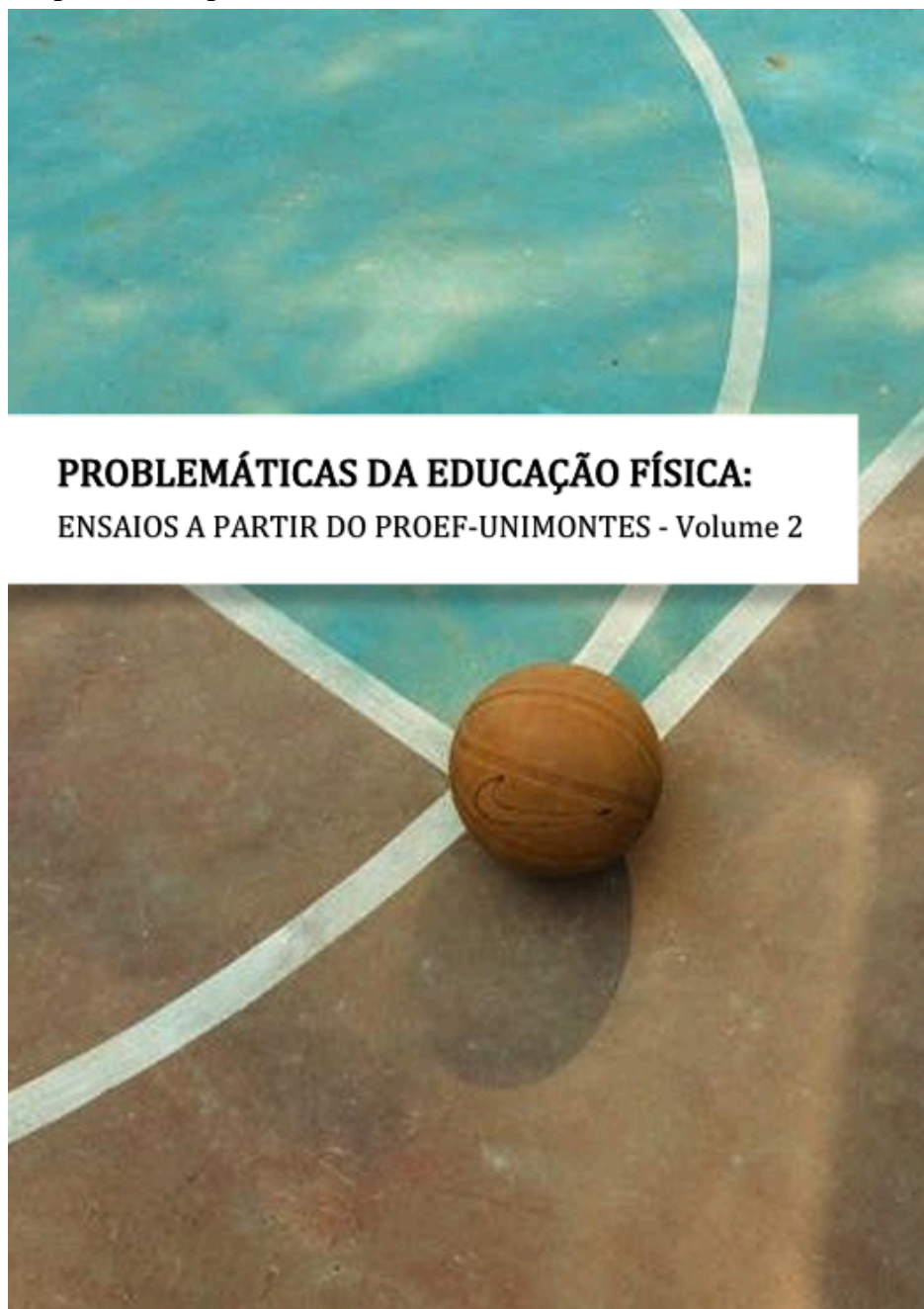
## APÊNDICES

### APÊNDICE A - CAPÍTULO DE LIVRO

Tipo de produto: Capítulo de livro

Referência: SILVA, Cássia Patrícia Vieira Da; MANSUR, Frederico Sander. Entre estereótipos e a inclusão: gênero e educação física no contexto escolar. In: ALVES, Rogério Othon Teixeira; SILVA, Nayra Suze Souza e (Orgs.). **Problemáticas da Educação Física: ensaios a partir do ProEF-UNIMONTES**, Volume 02. Montes Claros: Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, 2025. p. 25-32.

**Figura 1 - Capa do livro publicado**

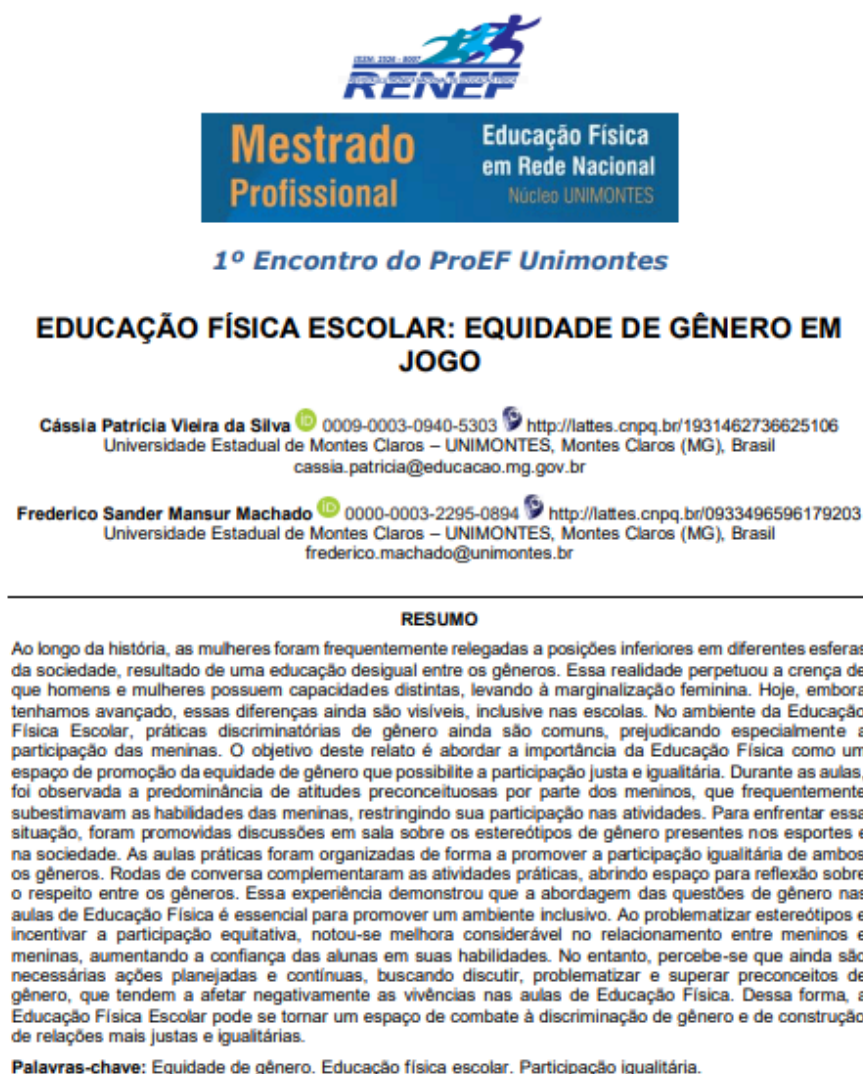


## APÊNDICE B - RESUMO SIMPLES

Tipo de produto: Resumo simples – Relato de experiência

Referência: SILVA, Cássia Patrícia Vieira Da; MANSUR, Frederico Sander. Educação Física Escolar: Equidade De Gênero Em Jogo. Anais do Simpósio de Pesquisa em Educação Física e do I Encontro do ProEF/Unimontes – ENPRO. RENEf - **Revista Eletrônica Nacional de Educação Física**. Montes Claros (MG), – v. 6, n.9, pp. 01-32, out. 2024.

**Figura 2 - Resumo simples publicado**



## **APÊNDICE C - RESUMO SIMPLES**

Tipo de produto: Resumo simples – Relato de experiência

Referência: SILVA, Cássia Patrícia Vieira Da; MANSUR, Frederico Sander. Rola bola e relações de gênero: as consequências do abandono pedagógico na Educação Física Escolar. Anais do Simpósio de Pesquisa em Educação Física e do I Encontro do ProEF/Unimontes – ENPRO. RENEF - **Revista Eletrônica Nacional de Educação Física**. Montes Claros (MG), – v. 6, n.9, pp. 01-32, out. 2024.

**Figura 3 - Resumo simples publicado**



**Mestrado  
Profissional**

Educação Física  
em Rede Nacional  
Núcleo UNIMONTES

*1º Encontro do ProEF Unimontes*

## **ROLA BOLA E RELAÇÕES DE GÊNERO: AS CONSEQUÊNCIAS DO ABANDONO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**Cássia Patrícia Vieira Da Silva** 0009-0003-0940-5303 <http://lattes.cnpq.br/1931462736625106>  
Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, Montes Claros (MG), Brasil  
[cassia.patricia@educacao.mg.gov.br](mailto:cassia.patricia@educacao.mg.gov.br)

**Frederico Sander Mansur Machado** 0000-0003-2295-0894 <http://lattes.cnpq.br/0933496596179203>  
Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, Montes Claros (MG), Brasil  
[frederico.machado@unimontes.br](mailto:frederico.machado@unimontes.br)

### **RESUMO**

A Educação Física Escolar desempenha um papel essencial no desenvolvimento físico e social dos alunos. No entanto, a prática do "rola bola", em que o professor apenas disponibiliza o material sem direcionamento pedagógico, resulta no abandono do papel formativo da disciplina. Com o "rola bola", os meninos geralmente dominam esportes como futsal, enquanto as meninas ficam marginalizadas ou preferem atividades menos competitivas. Essa falta de direcionamento acaba fortalecendo a ideia de que esportes mais intensos são "coisa de menino", enquanto as meninas são vistas como menos capazes ou desinteressadas. O objetivo deste relato foi analisar as consequências do abandono pedagógico nas relações de gênero. Ao iniciar a docência em uma instituição de ensino, a metodologia aplicada envolveu, inicialmente, a observação das turmas e suas dinâmicas. Verificou-se uma clara divisão de gêneros, onde os meninos dominavam os esportes competitivos, e as meninas eram excluídas ou limitavam-se a atividades menos exigentes. A falta de intervenção pedagógica reforçava a visão de que os esportes mais intensos pertencem aos meninos, subestimando as meninas. A segunda etapa incluiu a implementação de atividades mistas e cooperativas, além de discussões sobre igualdade de gênero, visando desconstruir estereótipos e promover respeito mútuo. Todos os alunos foram incentivados a participar das atividades de maneira equitativa. Os resultados mostraram que a prática do "rola bola" perpetua a exclusão de meninas e a ideia de que os meninos são mais aptos a esportes competitivos. No entanto, ao introduzir práticas mais inclusivas e estruturadas, houve uma mudança significativa: as meninas passaram a participar ativamente e os meninos demonstraram mais respeito pelas colegas. A conclusão reforça a necessidade de um planejamento pedagógico adequado para garantir relações de gênero justas e inclusivas, promovendo o desenvolvimento integral de todos os estudantes na Educação Física.

**Palavras-chave:** Relações de gênero. Educação física escolar. Participação igualitária. Abandono pedagógico.



### **APÊNDICE D - RESUMO SIMPLES**

Tipo de produto: Resumo simples – Relato de experiência

Referência: SILVA, Cássia Patrícia Vieira Da; MANSUR, Frederico Sander. Interclasse escolar sob a perspectiva do Modelo de Educação Esportiva: relato de experiência. Anais do Simpósio de Pesquisa em Educação física e do II Encontro do ProEF/Unimontes – ENPRO. RENEF - **Revista Eletrônica Nacional de Educação Física**. Montes Claros (MG), v. 16, n. 26, p. 12 – 23, 2025.

**Figura 4 - Resumo simples publicado**

## ESTUDOS DE RELATO DE EXPERIÊNCIA

### INTERCLASSE ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DO MODELO DE EDUCAÇÃO ESPORTIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

**Cássia Patrícia Vieira da Silva**

0009-0003-0940-5303 <http://lattes.cnpq.br/1931462736625106>

Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, Montes Claros (MG), Brasil

e-mail – cassia.patricia@educacao.mg.gov.br

**Frederico Sander Mansur Machado**

0000-0003-2295-0894 <http://lattes.cnpq.br/0933496596179203>

Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, Montes Claros (MG), Brasil

e-mail – frederico.machado@unimontes.br

## RESUMO

**Introdução:** O modelo de Educação Esportiva busca promover vivências esportivas significativas e inclusivas, nas quais os estudantes assumem papéis variados que extrapolam a prática competitiva. Nos jogos interclasses escolares, historicamente observa-se a exclusão de alunos com menor habilidade esportiva, que acabam não participando das atividades e percebem o evento como um período de afastamento. Para enfrentar esse desafio, foi desenvolvido um projeto de interclasse fundamentado nesse modelo, envolvendo todos os alunos da escola ao longo de seis semanas. **Objetivo:** Relatar uma experiência pedagógica nos Jogos Interclasses, baseada no Modelo de Educação Esportiva, visando a inclusão, a diversidade de papéis estudantis e a integração escolar. **Descrição da experiência:** As primeiras cinco semanas de Jogos Interclasses da Escola Estadual Francisco Dumont foram marcadas como período preparatório em que os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar diferentes modalidades na prática, antes da Fase Competitiva. Na sexta semana realizou-se a fase competitiva da intervenção, caracterizada como o centro dos Jogos Interclasses. Nela, os alunos participaram ativamente do processo de elaboração e realização não somente dos Jogos, mas também com a abertura marcada por apresentações artísticas de dança e ginástica. Cada turma construiu sua identidade, além de elaborar coletivamente o regulamento da competição. A organização dos Jogos foi realizada pelos próprios alunos, distribuídos em equipes de mídia, comunicação, arbitragem e auxiliares gerais. A experiência demonstrou alto nível de engajamento, participação diversificada e valorização de diferentes talentos, permitindo os alunos se envolverem em funções diversas. **Considerações finais:** O resultado foi uma integração ampla, em contraste com interclasses anteriores, reafirmando o potencial do Modelo de Educação Esportiva para democratizar a prática esportiva, estimular a expressão artística e fortalecer os vínculos escolares.

**Palavras-chave:** Educação Física. Sport Education. Interclasse. Inclusão. Esporte escolar

*Aspectos éticos:* A experiência foi conduzida em conformidade com os princípios éticos da pesquisa científica no contexto educacional.

*Financiamento:* Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior - CAPES

*Agradecimentos:* À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo fomento à pesquisa e à formação acadêmica. Ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física

## APÊNDICE E – CAPÍTULO DE LIVRO EM ELABORAÇÃO

### JOGOS ESCOLARES DE MINAS GERAIS E AS RELAÇÕES DE GÊNERO: REFLEXÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO FEMININA NA MODALIDADE FUTSAL

**Cássia Patrícia Vieira da Silva**

Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

**Frederico Sander Mansur Machado**

Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

**Fernanda de Souza Cardoso**  
Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

## **RESUMO**

Historicamente, a participação feminina no esporte tem sido marcada por processos de exclusão sustentados por estereótipos de gênero, normas institucionais e concepções culturais que associam determinadas modalidades esportivas à masculinidade. No contexto escolar, tais desigualdades ainda se manifestam de forma significativa, especialmente em modalidades como o futsal. Diante desse cenário, o presente estudo teve como objetivo analisar as experiências relacionadas à equidade de gênero vivenciadas por alunas de uma escola estadual do Norte de Minas Gerais participantes da etapa microrregional dos Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG), nos anos de 2023 e 2024, na modalidade futsal. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva, configurando-se como um relato de experiência, com utilização adaptada da metodologia de grupo focal. Participaram do estudo 17 alunas, com idades entre 13 e 17 anos, cujos depoimentos foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo temática. Os resultados evidenciam a persistência de estereótipos de gênero, preconceitos relacionados à sexualidade, críticas aos padrões de vestimenta, falta de apoio de colegas e familiares, além de desafios institucionais enfrentados tanto pelas atletas quanto pela professora responsável. Apesar das adversidades, emergem trajetórias marcadas por superação, empoderamento, fortalecimento da autoestima e construção de redes de apoio, indicando o potencial transformador do esporte no ambiente escolar. Conclui-se que a participação no JEMG contribuiu significativamente para a ressignificação das identidades das alunas, estimulando maior engajamento esportivo e promovendo a equidade de gênero. O estudo reforça a importância de políticas institucionais e práticas pedagógicas intencionais que favoreçam a inclusão e a valorização da participação feminina no esporte escolar.

**Palavras chave:** Educação Física Escolar; Relações de Gênero; Jogos Escolares; Esporte.

## **INTRODUÇÃO**

Historicamente, as mulheres foram sistematicamente excluídas do ambiente esportivo. A fundamentação desse processo, por vezes acompanhada de provisionamento legal, se alicerçou no discurso da menor aptidão para a prática esportiva, especialmente nas modalidades com maior exigência de "força" ou "agilidade". Conforme analisa Silva (2015), tal exclusão foi institucionalizada por meio de dispositivos normativos que, por mais de quatro décadas, interditaram a participação feminina em determinadas modalidades esportivas, fundamentando-se em concepções de gênero hegemônicas no período. Inicialmente, o Decreto-Lei n.º 3.199, de 14 de abril de 1941, estabelecia restrições explícitas à prática de esportes pelas mulheres, proibindo aquelas modalidades consideradas “incompatíveis com a sua natureza” (Brasil, 1941), em consonância com a ideologia política e científica dominante da época. Posteriormente, em 1965, durante o regime militar, a Deliberação n.º 7 do Conselho Nacional de Desportos (CND) – órgão extinto em 1993 – consolidou a exclusão feminina ao delimitar, em seu artigo 54, a lista de modalidades vedadas às mulheres, entre elas o Futebol, as Lutas, o Halterofilismo, o Polo Aquático, o Rugby e o Beisebol (Brasil, 1965).

Estudos indicam que, ao longo da história, o esporte foi, em grande parte, construído como um espaço eminentemente masculino, associado a valores como competição, força física e habilidade técnica (Goellner, 2005). Desde o final do século XIX e início do século XX, existia a crença de que a prática esportiva era incompatível com a "natureza feminina", sendo considerada uma atividade mais voltada para os homens, ou até mesmo prejudicial à saúde das mulheres (Hargreaves, 2002). No Brasil, durante décadas, a participação feminina em esportes como o futebol e o futsal foi desencorajada e até mesmo impedida por normas e costumes sociais. Esse cenário contribuiu para consolidar um imaginário coletivo marcado pela ideia de fragilidade e submissão das mulheres, representação que, em muitos contextos, ainda se mantém presente (Silva, 2015).

Na perspectiva de Martins e Reis (2024), a presença de meninas e mulheres no esporte ainda é bastante reduzida, resultado de estereótipos culturais e de obstáculos estruturais que limitam suas oportunidades. Ainda de acordo com as autoras, no contexto escolar, que desempenha papel central na formação de interesses e hábitos, essas desigualdades tornam-se evidentes nas aulas de Educação Física, onde a participação feminina é frequentemente menor. Esse cenário evidencia a necessidade de ações intencionais que promovam a equidade desde os primeiros anos da vida escolar.

Nesse contexto de promoção da equidade de gênero nas ações relacionadas à Escola, os Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG) se destacam como uma das maiores competições esportivas escolares do Brasil, reunindo anualmente estudantes de diferentes municípios do estado e oferecendo uma plataforma para o desenvolvimento físico, social e cultural dos jovens. Em seu formato, o JEMG visa proporcionar oportunidades de inclusão e formação cidadã através do esporte, permitindo que crianças e adolescentes possam se expressar, desenvolver habilidades e estabelecer conexões interpessoais por meio da prática esportiva (Minas Gerais, 2017). Contudo, apesar dos avanços em termos de igualdade de oportunidades, ainda existem barreiras significativas relacionadas às desigualdades de gênero dentro dessas competições. A participação feminina, especialmente em modalidades históricas como o futsal, continua sendo marcada por desafios e estigmas que refletem uma estrutura social mais ampla e patriarcal.

Embora o futsal seja amplamente reconhecido como uma modalidade predominantemente masculina, observa-se, nos últimos anos, um crescente interesse e engajamento de meninas na participação das atividades e competições escolares. No entanto, as mulheres que se dedicam a esse esporte ainda enfrentam resistência tanto por parte de colegas, como de professores e até da sociedade em geral. A participação feminina no Futsal escolar, portanto, ainda é vista por muitos como um campo de luta constante, onde as meninas buscam conquistar seu espaço em uma modalidade muitas vezes considerada “exclusiva” aos meninos (Knijnik, 2004). Essas alunas-atletas enfrentam a necessidade de validar suas capacidades, desafiando estereótipos de fragilidade e desinteresse pelo esporte, muitas vezes lidando com um contexto de falta de apoio e incentivo.

Nos Jogos Escolares de Minas Gerais, a experiência das meninas que competem na modalidade futsal é multifacetada e complexa. Mesmo diante das políticas de inclusão, ainda existem fatores que limitam seu pleno engajamento, como a falta de estrutura adequada, as desigualdades no tratamento entre os sexos e a persistência de estigmas sobre o "papel" das mulheres no esporte. Além disso, as meninas precisam lidar com a pressão de corresponder às expectativas de um esporte marcado pela predominância masculina, ao mesmo tempo em que buscam afirmar suas identidades enquanto atletas, longe dos estereótipos e das limitações impostas pela sociedade.

Nesse contexto, este estudo buscou analisar as experiências associadas a equidade de gênero de alunas de uma escola estadual do Norte de Minas Gerais que participaram da etapa microrregional do JEMG nos anos de 2023 e 2024 na modalidade futsal. A pesquisa busca entender como essas jovens vivenciam as dinâmicas da competição e a prática esportiva

dentro do contexto escolar, além de explorar como suas trajetórias esportivas podem contribuir para a construção de uma nova cultura esportiva, mais inclusiva e igualitária.

Ao examinar essas experiências, o estudo também reflete sobre os desafios enfrentados pelas meninas no esporte e as possibilidades para fomentar a equidade de gênero nas práticas esportivas escolares. Em um cenário onde o esporte ainda é um terreno de luta por reconhecimento e legitimidade para as mulheres, compreender essas dinâmicas é essencial para promover um ambiente de inclusão real, onde todas as modalidades esportivas possam ser acessíveis e respeitadas, independentemente do gênero. Assim, este trabalho busca contribuir para o fortalecimento da discussão sobre gênero no esporte escolar, ressaltando a importância da visibilidade e da valorização das meninas no futsal e em outras modalidades esportivas.

### **Procedimentos Metodológicos**

A presente pesquisa, caracteriza-se como um estudo qualitativo de relato de experiência, de natureza descritiva, conduzida em novembro de 2024, durante uma reunião destinada à avaliação da participação no Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG). Participaram 17 alunas, com idade entre 13 e 17 anos, regularmente matriculadas em escola estadual localizada no Norte de Minas Gerais, todas integrantes das equipes de futsal feminino que competiram nos anos de 2023 e 2024. A reunião ocorreu nas dependências da própria escola e adaptou a metodologia de grupo focal, conforme delineado por Bardin (2011), permitindo um debate aberto e coletivo sobre as experiências vivenciadas pelas participantes.

A adaptação do método do grupo focal para estimular a troca de experiências vivenciadas pelas participantes viabilizou um ambiente propício ao compartilhamento de percepções, facilitando a compreensão aprofundada dos fenômenos estudados. Ao adaptar-se o método para uma situação da prática pedagógica da docente foi possível planejar cuidadosamente o processo, criando um ambiente adequado para atender às necessidades das participantes (Bardin, 2011).

Para a condução do grupo focal, a professora elaborou questões com o objetivo de conduzir as participantes à reflexão acerca das suas experiências individuais e coletivas no Futsal escolar, os desafios enfrentados, as percepções sobre a participação feminina na modalidade e as implicações dessa experiência em suas vidas pessoais e acadêmicas. A

moderação foi realizada de forma não diretiva, buscando estimular a expressão livre e espontânea das participantes.

As sessões foram gravadas com o consentimento prévio das participantes e posteriormente transcritas na íntegra para análise. A análise dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdo temática, conforme proposta por Bardin (2011), permitindo a identificação de categorias e subcategorias que refletissem as principais temáticas emergentes das discussões.

A utilização do grupo focal como técnica de coleta de dados permitiu uma compreensão aprofundada das experiências e percepções das alunas participantes, oferecendo subsídios valiosos para a análise das dinâmicas de gênero no contexto do Futsal escolar e contribuindo para o desenvolvimento de estratégias que promovam a equidade e a inclusão no esporte escolar.

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A análise dos dados foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo temática, conforme sistematizada por Bardin (2011), possibilitando um exame minucioso e interpretativo dos discursos produzidos pelas participantes no grupo focal. Esse procedimento metodológico permitiu organizar, codificar e interpretar os dados de forma sistemática, favorecendo a identificação de categorias e subcategorias analíticas que expressam as principais temáticas emergentes relacionadas às experiências, percepções e significados atribuídos pelas alunas às aulas de Educação Física.

As categorias construídas a partir do corpus empírico evidenciam não apenas padrões recorrentes nos discursos, mas também tensões, avanços e contradições presentes nas relações de gênero no contexto escolar. A análise temática possibilitou compreender como essas alunas percebem sua participação, reconhecimento e pertencimento nas práticas corporais, especialmente no que se refere às vivências esportivas mediadas pelo Modelo de Educação Esportiva.

A discussão dos resultados foi conduzida de maneira articulada entre os relatos das participantes e os referenciais teóricos da área, buscando interpretar os dados para além de uma descrição superficial. Assim, os depoimentos das alunas são compreendidos como produções sociais e culturais, atravessadas por normas, estereótipos e expectativas de gênero historicamente construídas no âmbito da Educação Física escolar.

Dessa forma, cada categoria identificada é discutida de maneira aprofundada, estabelecendo diálogos com estudos que abordam gênero, esporte e a Educação Física escolar.

Esse movimento analítico permite evidenciar em que medida as experiências relatadas pelas alunas apontam para processos de reprodução ou de ruptura com práticas excludentes, contribuindo para a compreensão do impacto pedagógico do modelo adotado na promoção de relações mais equitativas no ambiente escolar.

### **Estereótipos de Gênero e a Invisibilidade da Atuação Feminina**

Os depoimentos das alunas evidenciam, de forma contundente, a persistência de estereótipos de gênero no contexto do Futsal escolar, revelando que tais concepções ainda se fazem presentes desde os primeiros contatos das meninas com a prática esportiva. Expressões como *“quem joga bola é homem”, “menina joga é vôlei”* ou *“menina que joga bola fica igual homem”* aparecem de maneira recorrente nos relatos e demonstram como o esporte, especialmente o futsal, é socialmente construído como um espaço predominantemente masculino. Essas falas não apenas desestimulam a participação feminina, mas também funcionam como mecanismos simbólicos de legitimação da exclusão das meninas, reforçando fronteiras de gênero historicamente naturalizadas.

Nesse sentido, o relato da aluna 15 é emblemático ao afirmar: *“A gente ainda ouve muito que futsal é coisa de menino, que as meninas não deveriam jogar, que jogamos feio. Isso desmotiva, mas a gente insiste”* (Aluna 15, 2023). A fala explícita, ao mesmo tempo, o peso do preconceito vivenciado no cotidiano escolar e a resistência das alunas frente a essas imposições sociais. Tal resistência, contudo, não elimina os impactos negativos desses discursos, que frequentemente afetam a motivação, a autoconfiança e o sentimento de pertencimento das meninas ao espaço esportivo.

Esses achados dialogam com Knijnik (2004), ao apontar que os discursos que associam o futebol e suas variações ao universo masculino integram um repertório simbólico amplamente disseminado na cultura esportiva brasileira. Esse repertório atua como um fator limitante ao acesso e à permanência das mulheres em modalidades historicamente dominadas por homens, contribuindo para a construção de identidades femininas marcadas pela exclusão, pela desvalorização e pela constante necessidade de legitimação de suas capacidades (Knijnik, 2003).

Além disso, os dados revelam que mesmo comentários aparentemente positivos podem carregar significados ambíguos e reforçar hierarquias de gênero. A aluna 05 relatou: *“alguns colegas até elogiavam dizendo ‘você joga bola igual homem’, mas, para nós, isso era uma forma sutil de dizer que as mulheres não deveriam ter habilidade para jogar”* (Aluna 05, 2023). Esse tipo de elogio, embora possa ser interpretado superficialmente como

reconhecimento de desempenho, reafirma a ideia de que a habilidade esportiva é uma característica masculina, e que, quando uma menina se destaca, o faz por se aproximar de um padrão considerado masculino.

Hargreaves (2002) contribui para essa discussão ao afirmar que a noção de inferioridade feminina no esporte está profundamente enraizada em uma cultura esportiva que historicamente privilegia o desempenho masculino, tanto em termos de visibilidade quanto de valorização simbólica. Assim, as conquistas das mulheres tendem a ser relativizadas, comparadas ou validadas apenas quando associadas a parâmetros masculinos de excelência. Flores e Silva (2011) reforçam esse entendimento ao demonstrarem que, apesar do aumento da participação feminina no esporte, os paradigmas de gênero continuam a limitar o reconhecimento pleno das atletas, perpetuando práticas excludentes e desigualdades estruturais.

Dessa forma, os estereótipos de gênero identificados nos relatos das alunas não apenas moldam expectativas sociais sobre o desempenho feminino no futsal, mas também se configuram como barreiras concretas à construção da autoestima, da identidade esportiva e do protagonismo das jovens. Esses elementos evidenciam a necessidade de intervenções pedagógicas intencionais, como as propostas pelo Modelo de Educação Esportiva, capazes de problematizar tais discursos e promover ambientes mais inclusivos, nos quais meninas e meninos possam vivenciar o esporte em condições reais de equidade.

### **Desafios à Equidade: Sexualidade, Vestimenta e Identidade no Futsal escolar**

Outro aspecto amplamente relatado pelas alunas refere-se ao preconceito vinculado à sexualidade, frequentemente associado à prática do futsal por meninas no contexto escolar. Os depoimentos evidenciam que a participação feminina nessa modalidade ainda é atravessada por estigmas que relacionam, de maneira preconceituosa, a escolha esportiva à orientação sexual. A aluna 03 declarou: *“a gente escuta muito que menina que joga futsal é sapatão. Isso afasta algumas meninas do esporte”* (Aluna 03, 2023). Essa fala revela como o ambiente esportivo pode se tornar um espaço de vigilância e julgamento moral, no qual as jovens são constantemente expostas a rótulos que extrapolam o âmbito da prática esportiva.

Conforme aponta Coakley (2001), esse tipo de estigma atua como um poderoso fator de desestímulo à participação feminina, uma vez que cria um clima hostil e excludente, no qual as meninas passam a ser avaliadas não apenas por suas habilidades técnicas ou pelo engajamento nas atividades, mas também por suposições acerca de sua identidade e orientação sexual. Tal dinâmica contribui para o afastamento de muitas alunas do esporte,

reforçando processos de autoexclusão motivados pelo medo do julgamento social e da discriminação.

A literatura especializada indica, ainda, que esses preconceitos estão profundamente relacionados à construção cultural do corpo feminino. Historicamente associado à delicadeza, à fragilidade e à passividade, o corpo da mulher é frequentemente percebido como incompatível com práticas esportivas que exigem força, contato físico e competitividade, como o futsal. Daolio (1995) e Jaco (2012) destacam que essa concepção limita as possibilidades de atuação das mulheres no esporte, ao estabelecer padrões corporais e comportamentais rígidos que deslegitimam a presença feminina em modalidades consideradas “masculinas”. Nesse contexto, qualquer ruptura com esses padrões tende a ser interpretada como desvio, alimentando estigmas relacionados à sexualidade.

Além do preconceito vinculado à orientação sexual, as alunas também relataram críticas constantes relacionadas aos padrões de vestimenta adotados durante a prática esportiva. A aluna 16 afirmou: *“se usamos um uniforme maior, chamam de ‘homem’; se uso um uniforme mais curto, falam que estamos querendo chamar a atenção dos meninos. É impossível agradar a todos”* (Aluna 16, 2023). Esse relato evidencia a contradição e a rigidez dos julgamentos impostos às atletas, que se veem presas a expectativas conflitantes e, muitas vezes, inalcançáveis.

Essa ambiguidade na imposição de padrões estéticos revela as dificuldades enfrentadas pelas jovens para construir uma identidade esportiva autônoma, livre de avaliações baseadas na aparência ou na adequação a modelos pré-estabelecidos de feminilidade. Goellner (2005) argumenta que a exigência de manutenção de uma “feminilidade aceitável” no esporte cria barreiras adicionais à participação feminina, uma vez que as atletas precisam constantemente negociar sua imagem corporal para evitar críticas, o que pode gerar insegurança, conflitos internos e impactos negativos sobre o desempenho e o prazer na prática esportiva.

Dessa forma, as críticas direcionadas tanto à sexualidade quanto à vestimenta das meninas que praticam futsal reforçam mecanismos de controle social sobre seus corpos e comportamentos, evidenciando a necessidade de uma reestruturação dos valores culturais que orientam o ambiente esportivo escolar. Tais achados apontam para a importância de práticas pedagógicas que problematizem esses discursos, promovam o respeito à diversidade e contribuam para a construção de espaços esportivos mais inclusivos, nos quais as alunas possam vivenciar o futsal de maneira segura, legítima e equitativa.

### **Apoios que Faltam, Cuidados que Limitam: Vivências Femininas no Futsal**

Os relatos indicam que a ausência de suporte adequado por parte dos colegas e dos familiares enfatiza e agrava significativamente as dificuldades enfrentadas pelas atletas no contexto do Futsal escolar. A falta de incentivo, aliada a atitudes de descrédito, contribui para a construção de um ambiente pouco acolhedor, no qual o desempenho feminino é frequentemente subestimado ou tratado com indiferença. A aluna 02 comentou: *“os meninos não torciam para a gente com a mesma empolgação; parecia que já esperavam que a gente perdesse e diziam que só estávamos ali para torcer para eles”* (Aluna 02, 2023). Essa fala evidencia a hierarquização implícita entre as equipes masculinas e femininas, na qual as meninas ocupam um papel secundário, reforçando a ideia de que sua presença no esporte é complementar e não protagonista.

Tal comportamento reflete a desvalorização sistemática do desempenho feminino, fenômeno amplamente discutido na literatura. Sá e Vidal (2021) apontam que o ambiente escolar pode tanto reproduzir quanto questionar essas desigualdades, a depender das práticas pedagógicas adotadas e das políticas institucionais implementadas. Quando o espaço escolar não promove ações intencionais de valorização da participação feminina, acaba por legitimar, de forma involuntária, discursos que naturalizam a desigualdade e desestimulam as meninas a se engajarem de maneira mais profunda no esporte. Essa dinâmica pode ser observada em outro relato, no qual uma aluna menciona críticas diretas por parte dos colegas: *“os colegas falavam que a gente ia só para passear; não tínhamos condição de competir”* (Aluna 08, 2023). Tais comentários fragilizam não apenas a confiança das atletas, mas também o seu sentimento de pertencimento ao ambiente esportivo.

Além do desestímulo por parte dos colegas, as preocupações e restrições impostas pelas famílias surgem como obstáculos relevantes à continuidade da prática esportiva. A aluna 07 afirmou: *“para a mulher, tudo parece ser mais difícil. Meus pais ficavam preocupados com a gente saindo sozinhas para os treinos e voltando tarde. Para os meninos isso parece ser normal”* (Aluna 07, 2023). Esse depoimento revela a existência de uma assimetria no tratamento dispensado a meninas e meninos, na qual a mobilidade e a autonomia masculina são naturalizadas, enquanto a participação feminina é constantemente associada a riscos e vulnerabilidades.

Moura e Santos (2017) destacam que a família exerce um papel central na socialização esportiva, muitas vezes impondo restrições à participação das mulheres com base em uma cultura protetora. Embora essas atitudes sejam, em geral, motivadas por preocupações

legítimas com a segurança, elas acabam por reforçar estereótipos de fragilidade feminina e limitar as oportunidades de desenvolvimento esportivo das jovens. Assim, o controle excessivo e a vigilância constante contribuem para a manutenção de desigualdades de gênero no esporte.

Outro relato chama atenção para a atenção diferenciada dispensada pela escola na organização das atividades: *“para os treinos, nossa professora precisou ligar para todos os pais e organizar os treinos de forma fechada, para que a gente se sentisse mais à vontade”* (Aluna 14, 2023). Esse cuidado institucional, embora necessário diante do contexto apresentado, evidencia a existência de um ambiente marcado por insegurança e desconfiança, no qual a participação das meninas demanda adaptações específicas que não são exigidas dos meninos.

Desse modo, a combinação entre a falta de apoio dos colegas, as restrições familiares e as medidas de proteção adotadas pela escola revela um cenário em que a autonomia das atletas é constantemente mediada e condicionada. Esses fatores não apenas restringem a participação plena das meninas no Futsal escolar, mas também reforçam a urgência de ações pedagógicas e institucionais que promovam o apoio coletivo, a valorização do desempenho feminino e a construção de um ambiente esportivo mais equitativo e emancipador.

### **Gênero, Docência e Instituição: Tensões na Promoção da Equidade**

A promoção da igualdade de gênero no ambiente escolar enfrenta desafios que extrapolam as experiências vivenciadas diretamente pelas alunas, alcançando também o corpo docente, a organização pedagógica e as práticas institucionais que estruturam o ensino da Educação Física. Os relatos evidenciam que a resistência à equidade não se manifesta apenas na relação entre estudantes, mas também na forma como profissionais que se posicionam de maneira crítica e propositiva são percebidos e, por vezes, deslegitimados dentro do espaço escolar. A aluna 11 relatou: *“percebi que a professora foi constantemente criticada por ser mulher e por tentar promover a igualdade; os meninos a chamavam de ‘feminista’ de forma pejorativa e reclamavam que ela só apoiava a gente”* (Aluna 11, 2023).

Esse depoimento revela como o termo “feminista” é mobilizado de maneira negativa, funcionando como um mecanismo de desqualificação simbólica do trabalho docente e de resistência às propostas pedagógicas que questionam a ordem de gênero estabelecida. Tal estratégia reforça a manutenção de uma masculinidade hegemônica no esporte escolar, na qual qualquer tentativa de promover justiça e igualdade é interpretada como ameaça aos privilégios historicamente atribuídos aos meninos. Dessa forma, a luta pela equidade deixa de

ser vista como um compromisso educacional e passa a ser tratada como uma postura ideológica individual, o que fragiliza as ações pedagógicas e expõe as professoras a constantes processos de deslegitimação.

Nesse sentido, estudos de Deivide *et al.* (2011) apontam que a ausência ou fragilidade da formação inicial e continuada dos professores de Educação Física em temáticas relacionadas a gênero e diversidade contribui significativamente para a reprodução de práticas excludentes. Quando os docentes não dispõem de subsídios teóricos e metodológicos para problematizar os estereótipos de gênero, tornam-se mais vulneráveis às pressões do senso comum e às resistências do próprio ambiente escolar, dificultando a implementação de propostas pedagógicas comprometidas com a equidade.

Outro relato reforça essa percepção ao evidenciar o estranhamento diante da presença feminina em cargos de liderança esportiva: *“os alunos demonstravam surpresa ao ver tantas mulheres como técnicas, como se a presença delas diminuísse a qualidade da equipe”* (Aluna 12, 2023). Essa fala revela a persistência de uma lógica que associa competência técnica, autoridade e conhecimento esportivo ao masculino, desconsiderando as capacidades profissionais das mulheres e naturalizando sua exclusão de espaços de comando e tomada de decisão. Conforme argumenta Goellner (2005), a presença feminina em funções de liderança no esporte frequentemente é questionada, justamente por romper com padrões historicamente construídos que vinculam o esporte de rendimento e a gestão esportiva à masculinidade.

Esses dados evidenciam que a promoção da equidade de gênero no contexto escolar exige ações que ultrapassem iniciativas pontuais ou individuais, demandando políticas institucionais claras e consistentes. Torna-se imprescindível investir na formação continuada dos profissionais da educação, na elaboração de projetos pedagógicos que contemplem explicitamente a temática de gênero e na criação de ambientes escolares que reconheçam e valorizem a atuação de mulheres em diferentes funções no esporte. Somente por meio de uma atuação institucional articulada será possível enfrentar os estereótipos, reduzir as resistências e consolidar práticas educativas que assegurem a igualdade de oportunidades e o reconhecimento das capacidades de todos e todas no âmbito da Educação Física escolar.

### **A Experiência Esportiva como Caminho de Superação e Empoderamento**

Apesar das barreiras enfrentadas, os relatos apontam para uma notável trajetória de superação e empoderamento das alunas. No primeiro ano, a conquista da primeira medalha foi vista como um marco transformador. A aluna 09 declarou: *“no primeiro ano, enfrentar tantas*

*barreiras e, ainda assim, conquistar a medalha foi um sinal de que estávamos quebrando paradigmas"* (Aluna 09, 2023).

Um episódio simbólico mencionado pelas alunas foi o momento em que, ao receber a medalha, uma fotografia realizada junto aos meninos revelou que estes demonstraram tristeza e vergonha (“cabisbaixeza”), como se o reconhecimento da vitória das meninas abalasse o *status quo* do esporte escolar (Aluna 03, 2023). Essa imagem ilustra a inversão dos papéis tradicionais, evidenciando que o sucesso feminino tem o potencial de transformar percepções e desafiar estruturas de poder. De fato, no segundo ano de participação desse grupo de alunas, o contexto mostrou mudanças significativas: *"no segundo ano, sentimos um apoio muito maior da escola e dos colegas. Os comentários depreciativos diminuíram, e nos sentimos parte de algo maior"* (Aluna 03, 2023).

A aluna 10 afirmou: *"conhecer outras meninas que jogam foi essencial, pois ao compartilhar nossas experiências e dificuldades, percebemos que não estamos sozinhas nessa jornada; essa troca fortalece nossa confiança e nos inspira a enfrentar os desafios impostos pelo preconceito"*. Essa fala ressalta a importância do convívio entre as atletas, evidenciando que a união e a comunicação aberta são ferramentas poderosas para a superação de barreiras. Ao trocar relatos sobre suas lutas e conquistas, as meninas constroem uma rede de apoio que não apenas valida suas experiências individuais, mas também contribui para a construção de uma identidade coletiva mais forte. Esse sentimento de pertencimento e solidariedade pode transformar o ambiente esportivo, tornando-o mais inclusivo e encorajador para todas, além de funcionar como um catalisador para mudanças sociais que promovam a equidade de gênero no esporte, nesta perspectiva Spaaij *et al.* (2023) corroboram que a prática esportiva tem potencial para diminuir barreiras sociais e culturais, estimulando o sentimento de pertencimento e a valorização da diversidade.

Na perspectiva de Silva e Landim (2024) através das vivências proporcionadas pelo esporte, as estudantes são colocadas diante de situações que exigem cooperação, diálogo para a resolução de conflitos e participação em decisões coletivas — competências fundamentais para a vida em comunidade. Assim, o esporte ultrapassa sua dimensão física e motora, assumindo também um papel transformador ao promover cidadania e formar sujeitos críticos e conscientes de sua atuação no meio social. Nesse sentido, reafirma-se que o esporte vai além de um simples componente curricular: trata-se de uma prática indispensável à consolidação de uma educação inclusiva e integrada (Silva; Landim, 2024).

Além disso, o relato da aluna 13 reforça o sentimento de empoderamento conquistado pelas atletas ao longo de sua trajetória no JEMG. Esse depoimento — *"hoje, me sinto mais*

*forte e confiante. Sei que, apesar dos preconceitos, todas nós participaríamos novamente do JEMG sem hesitação, pois a experiência nos transformou"* (Aluna 13, 2023) — vai além de uma simples manifestação de autoestima, evidenciando uma profunda transformação na percepção de si mesmas e na capacidade de enfrentar desafios impostos por um ambiente tradicionalmente excludente.

Neste sentido, cabe aqui o pensamento de Berth (2019, p. 54) ao evidenciar que o

empoderamento individual e coletivo são duas faces indissociáveis do mesmo processo, pois o empoderamento individual está fadado ao empoderamento coletivo, uma vez que uma coletividade empoderada não pode ser formada por individualidades e subjetividades que não estejam conscientemente atuantes dentro de processos de empoderamento.

Segundo a teoria da autoeficácia, proposta por Bandura (1997), a crença na própria capacidade de superar obstáculos é fundamental para a mudança de comportamentos e atitudes; nesse contexto, a experiência vivida no JEMG proporcionou às alunas uma reconfiguração de suas identidades, permitindo que elas se vissem como protagonistas e agentes de mudança. Essa transformação individual se reflete também na dimensão coletiva, na medida em que a força demonstrada pelas atletas (algumas delas) inspira outras a romperem com estereótipos de gênero e a buscarem uma participação mais ativa e contínua nos espaços esportivos.

Autores como Hargreaves (2002) e Knijnik (2003) destacam que a prática esportiva, quando vivenciada de forma inclusiva, pode contribuir para a desconstrução de modelos de masculinidade hegemônica, promovendo a construção de uma cultura esportiva mais equitativa. Assim, o depoimento da aluna 13 simboliza não apenas o fortalecimento da autoconfiança individual, mas também o potencial transformador do esporte em criar redes de apoio e incentivar a participação reiterada, evidenciando que, mesmo diante dos preconceitos, a experiência adquirida atua como um catalisador para o empoderamento feminino e para a transformação social.

No segundo ano, observou-se um expressivo aumento no número de meninas interessadas em participar do futsal, fato que demonstrou a importância do efeito multiplicador gerado pelo sucesso e visibilidade das primeiras participantes. Muitas alunas, inspiradas pelo exemplo das pioneiras que desafiaram os estereótipos e superaram barreiras no primeiro ano, passaram a enxergar no esporte uma possibilidade real de afirmação e conquista. Conforme relataram as próprias atletas, a presença e o desempenho das colegas que já haviam participado não só elevaram a autoestima de cada uma, mas também incentivaram outras meninas a romper com antigas limitações (Aluna 10, 2023; Aluna 14, 2023). Esse

cenário revela que, com o fortalecimento do apoio institucional e o reconhecimento das conquistas, o esporte pode funcionar como agente transformador, promovendo a inclusão e a igualdade de gênero, além de estimular uma cultura de incentivo à participação feminina.

As alunas afirmaram que, a partir da experiência adquirida no JEMG, passaram a se envolver de forma mais ativa nas aulas de Educação Física, bem como em torneios e jogos externos à escola. Esse engajamento renovado reflete o fortalecimento da autoconfiança e o reconhecimento de suas capacidades esportivas, transformando o ambiente antes marcado por estereótipos e exclusões em um espaço de oportunidade e empoderamento. Ao vivenciarem uma experiência positiva e transformadora, as jovens se sentiram motivadas a ampliar sua participação na modalidade esportiva, rompendo com práticas que anteriormente limitavam sua atuação.

Essas manifestações evidenciam que o esporte, para além de seu aspecto competitivo, pode atuar como agente de transformação social, contribuindo para a construção de identidades mais autônomas e igualitárias. A participação reiterada no JEMG por todas as alunas, conforme enfatizado em diversos relatos, demonstra o fortalecimento da autoestima e a resiliência dessas jovens diante dos desafios impostos pelo ambiente esportivo.

### **Jogos Escolares de Minas Gerais e Futsal Feminino: Perspectivas**

De forma unânime, as alunas afirmaram que participariam novamente dos Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG), o que evidencia o impacto positivo, duradouro e transformador que essa experiência exerceu em suas trajetórias pessoais, esportivas e escolares. Esse consenso coletivo não se limita ao prazer da participação ou à conquista de resultados competitivos, mas reflete, sobretudo, o fortalecimento da autoestima, da autoconfiança e do sentimento de pertencimento das atletas a um espaço que historicamente lhes foi negado ou restringido. Ao reconhecerem o JEMG como um ambiente seguro, legítimo e inspirador, as alunas passam a ressignificar o esporte escolar como um campo possível de afirmação, resistência e empoderamento feminino.

A manifestação do desejo de retorno à competição revela que o futsal deixou de ser percebido apenas como uma prática esportiva pontual e passou a ser compreendido como um instrumento de superação das desigualdades de gênero, capaz de romper com preconceitos, ampliar horizontes e promover relações mais igualitárias no contexto escolar. Nesse sentido, o esporte assume um papel educativo ampliado, funcionando como espaço de aprendizagem social, construção identitária e fortalecimento de vínculos coletivos. No contexto específico do JEMG, as alunas demonstraram um entusiasmo significativo e um compromisso

consistente com a continuidade de sua participação nas edições futuras da competição, evidenciando que a experiência vivenciada produziu impactos que extrapolam o tempo e o espaço do evento esportivo.

Essa vivência não apenas impulsionou o crescimento pessoal das estudantes, como também fortaleceu os laços de união, cooperação e solidariedade entre elas. Conforme relatou a aluna 16, *“participar do JEMG foi transformador para todas nós; queremos continuar e inspirar outras meninas a se juntarem a nós em diversas modalidades”*. Tal afirmação evidencia o caráter multiplicador da experiência esportiva, na medida em que as próprias atletas passam a se reconhecer como referências positivas para outras meninas, contribuindo para a ampliação da participação feminina no esporte escolar e para a formação de uma cultura de incentivo e acolhimento.

Além do aprimoramento técnico e tático no futsal, as estudantes expressaram expectativas em relação à ampliação do incentivo institucional à prática esportiva em outras modalidades, defendendo uma abordagem mais diversa, democrática e inclusiva no âmbito da Educação Física escolar. Para elas, a valorização da participação feminina não deve se restringir a uma única modalidade, mas abranger diferentes práticas corporais, possibilitando que cada estudante encontre espaços de identificação, pertencimento e desenvolvimento. Como destacou a aluna 14, *“é importante que a escola apoie as meninas em diferentes esportes, mostrando que somos capazes e que o esporte é para todos”*. Essa perspectiva reforça a centralidade do papel da instituição escolar na promoção da equidade de gênero, por meio da criação de oportunidades concretas e do reconhecimento das capacidades femininas em múltiplos contextos esportivos.

Por fim, as alunas manifestaram a expectativa de que, com o avanço dessas experiências e o fortalecimento das políticas de incentivo, ocorra uma mudança gradual, porém significativa, na mentalidade da comunidade escolar como um todo. O desejo expresso é que futuras gerações de meninas possam vivenciar o esporte — incluindo o futsal — de forma naturalizada, sem a necessidade de enfrentar preconceitos, estigmas ou barreiras simbólicas ainda presentes. A fala da aluna 5 sintetiza essa aspiração ao afirmar: *“espero que, no futuro, as meninas não precisem mais passar por tantos desafios para jogar futsal e que isso se torne algo natural para todas nós”*.

Dessa forma, o JEMG consolida-se não apenas como uma competição esportiva, mas como um espaço pedagógico e social de grande relevância, atuando como catalisador de transformações culturais e educacionais. Ao promover a igualdade de gênero, estimular o protagonismo feminino e valorizar as capacidades das estudantes, o evento contribui para a

construção de uma nova cultura esportiva, pautada na inclusão, no respeito às diferenças e na ampliação das oportunidades para todas as meninas no esporte e na escola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo evidencia que, apesar da permanência de estereótipos de gênero e de barreiras históricas que, por muito tempo, limitaram e ainda restringem a participação feminina em modalidades esportivas tradicionalmente associadas ao universo masculino, as alunas que se engajam no Futsal escolar, no âmbito dos Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG), desenvolvem não apenas habilidades esportivas, mas também capacidades fundamentais para sua formação integral, como a resiliência, a autonomia e o fortalecimento da autoestima. A participação no futsal, nesse contexto, revela-se como um espaço potente de enfrentamento às desigualdades de gênero, no qual as estudantes constroem estratégias individuais e coletivas para superar restrições culturalmente impostas.

Os depoimentos das alunas demonstram que, ao lidarem com críticas, preconceitos, estigmatizações e, em muitos casos, com a ausência ou fragilidade do incentivo institucional, as jovens atletas encontram na prática esportiva uma via concreta de empoderamento e de ressignificação de suas identidades. O esporte deixa de ser apenas um espaço de disputa física para assumir um papel formativo, contribuindo para que as alunas se reconheçam como sujeitos capazes, protagonistas de suas trajetórias e agentes de transformação dentro e fora do ambiente escolar. Nesse processo, o Futsal escolar se apresenta como um campo de resistência simbólica, no qual normas de gênero são tensionadas e novas possibilidades de pertencimento são construídas.

A experiência vivenciada no JEMG mostrou-se, portanto, profundamente transformadora, tanto no plano individual quanto no coletivo. Para além dos resultados competitivos, o evento favoreceu o desenvolvimento pessoal das participantes, ampliou suas perspectivas sobre o esporte e promoveu a criação de redes de apoio e solidariedade entre as atletas. Essas redes, construídas a partir do compartilhamento de vivências, dificuldades e conquistas, desempenham um papel central no fortalecimento da presença feminina no esporte escolar, contribuindo para a consolidação de uma identidade coletiva marcada pela cooperação, pelo reconhecimento mútuo e pelo enfrentamento conjunto das desigualdades de gênero.

Os achados do estudo também evidenciam a relevância do papel da escola e da família na promoção de um ambiente verdadeiramente inclusivo. Quando essas instâncias atuam de forma articulada, oferecendo apoio, segurança e reconhecimento, tornam-se fundamentais

para que as meninas possam vivenciar o esporte de maneira plena, sem receios, estigmas ou limitações baseadas em concepções tradicionais e excludentes. Por outro lado, a ausência desse apoio tende a reforçar desigualdades, restringindo o acesso e a permanência das estudantes nas práticas esportivas. Dessa forma, torna-se imprescindível que a escola assuma seu papel como espaço de formação cidadã, incorporando de maneira sistemática a temática da equidade de gênero em seus projetos pedagógicos e nas práticas da Educação Física.

Nesse sentido, os resultados apontam para a necessidade de continuidade e ampliação das políticas públicas e das ações institucionais de incentivo à participação feminina no esporte escolar. Investimentos em formação docente, na diversificação das modalidades oferecidas, na valorização da liderança feminina e na criação de ambientes seguros e acolhedores são estratégias fundamentais para a construção de uma cultura escolar mais justa e igualitária. Ao promover a equidade de gênero no esporte, iniciativas como os Jogos Escolares de Minas Gerais ultrapassam a dimensão competitiva e assumem um papel social relevante, atuando como catalisadores de mudanças culturais e educacionais.

Por fim, este estudo reforça que o esporte escolar, quando orientado por princípios inclusivos e democráticos, possui um elevado potencial transformador. Ao possibilitar que meninas ocupem espaços historicamente negados, reconheçam suas capacidades e fortaleçam sua participação social, o futsal e o JEMG contribuem para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais equitativa. Assim, as experiências aqui analisadas não apenas impactam a realidade imediata das atletas envolvidas, mas também lançam bases para que futuras gerações rompam com padrões de exclusão, valorizem a diversidade de talentos e ampliem as possibilidades de atuação feminina no esporte e na escola.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERTH, J. *Empoderamento*. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE DESPORTOS. **Deliberação nº 7/65. Baixa instruções às Entidades Desportivas do país sobre a prática de desportos pelas mulheres**. Brasília: Conselho Nacional de Desportos, 1965.

BRASIL. **Decreto-lei nº 3.199 Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país**. Brasília: Casa Civil, 1941.

COAKLEY, J. *Sport in Society: Issues and Controversies*. 7. ed. New York: McGraw-Hill, 2001.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Autores Associados, 1995.

DEVIDE, F. P.; *et al.* Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. *Motriz*, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 93-103, jan./mar. 2011. DOI: 10.5016/1980-6574.2011v17n1p93. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/vdH5QcysDZcqrTk4hNZsqYJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2025.

FLORES, D. S.; SILVA, M. A. *A participação do gênero feminino no futsal/futebol escolar da cidade de Caxias do Sul*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2011. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/docorpo/article/view/2310/1370> . Acesso em: 22 ago. 2025.

GOELLNER, S. V. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. *Revista Brasileira De Educação Física E Esporte*, v.19, n.2, p.143-51, abr./jun. 2005. DOI: 10.1590/S1807-55092005000200005. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rbefe/article/view/16590/18303>. Acesso em: 22 ago. 2025.

HARGREAVES, J. *Sporting Females: Critical Issues in the History and Sociology of Women's Sports*. London: Routledge, 2002.

JACO, J. F.. *Educação Física Escolar e Gênero: diferentes maneiras de participar da aula*. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Educação Física, Unicamp, Campinas, 2012.

KNIJNIK, J. D. A Mulher Brasileira e o Esporte: seu corpo, sua história: São Paulo: Mackenzie, 2003.

KNIJNIK, J. D.; SOUZA, J. S. S. Diferentes e desiguais: relações de gênero na mídia esportiva brasileira. In: SIMÕES, A. C.; KNIJNIK, J. D. (Org.). *O mundo psicossocial da mulher no esporte: comportamento, gênero e desempenho*, 2004. p. 191-212.

MARTINS, M. Z.; REIS, H. H. B. Nivelando o campo de jogo do direito ao esporte e lazer no Brasil? Questões de gênero na lei geral do esporte. *Revista Licere*, Belo Horizonte, v.27, n.1, mar/2024. DOI: 10.35699/2447-6218.2024.52162. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/52162/43860>. Acesso em: 20 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Jogos Escolares de Minas Gerais: regulamento geral*. Belo Horizonte, 2017.

MOURA, J. S.; SANTOS, L. R. *Gênero e Educação Física Escolar*. Vitória: UFES, 2017.

SÁ, C. F.; VIDAL, L. Â. Educação Física e Gênero: Participação Feminina nas Atividades de Educação Física em Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. *Revista Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 22, n. 1, 2021, 131-135. DOI: 10.17921/2447-8733.2021v22n1p131-135. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8856/5718>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SILVA, A. O.; LANDIM, M. J. R. B. Esporte e Inclusão: Impactos transformadores no ambiente escolar. *Research, Society and Development*, v. 13, n. 12, 2024.

SILVA, G. C. **Narrativas sobre o futebol feminino na imprensa paulista: entre a proibição e a regulamentação (1965-1983)**. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2015.

SPAAIJ, R., *et al.* Enhancing social inclusion in sport: Dynamics of action research in super-diverse contexts. **International Review for the Sociology of Sport**, 58, 625 – 646, 2023.

---

## **APÊNDICE F – PARA ALÉM DO GOL: FUTSAL E EQUIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA**

**Mestrado Profissional**  
Educação Física em Rede Nacional



  
**Unimontes**  
Universidade Estadual de Montes Claros

Elaboração:  
**Cássia Patrícia Vieira Da Silva**

Orientação:  
**Prof. Dr. Frederico Sander Mansur Machado**

# **PARA ALÉM DO GOL:**

## *Futsal e equidade de gênero na escola*



**APÊNDICE G – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA  
PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

**Título da pesquisa:** EDUCAÇÃO FÍSICA E EQUIDADE DE GÊNERO: Avaliando o Impacto do Modelo de Educação Esportiva nas Relações de Gênero no Ensino Fundamental

**Instituição promotora:** Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)

**Pesquisadores responsáveis:** Frederico Sander Mansur Machado; Cássia Patrícia Vieira da Silva

**Endereço e telefone dos pesquisadores:**

- Frederico Sander Mansur Machado, no Prédio 6, Av. Prof. Rui Braga, s/n - Vila Mauriceia, Montes

Claros - MG, 39408-354; Telefone: (38) 32298289 ou (38) 32298291.

- Cássia Patrícia Vieira da Silva, Rua João Barbosa, 110 B, Centro, Francisco Dumont, Minas Gerais, Brasil, CEP: 39387-000, Telefone: (38) 9 9909-3854.

**Instituição onde será realizada a pesquisa:** Escola Estadual Francisco Dumont

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Este termo descreve o objetivo, metodologia/ procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis e o seu direito de interromper o estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

**1. Objetivo:** Planejar, desenvolver e analisar como uma proposta de ensino para o Futsal, a partir dos pressupostos do Modelo de Educação Esportiva, influencia as questões de gênero presentes em aulas de Educação Física Escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

**2. Metodologia/procedimentos:** A pesquisa terá um enfoque em analisar como o Modelo de Educação Esportiva influencia as questões de gênero nas aulas de Educação Física. O estudo terá duração de 20 aulas, cada uma com 50 minutos. Os dados serão coletados através de dois métodos: observação participante e entrevistas semiestruturadas com os(as) alunos(as). As observações serão registradas em um diário de campo e as entrevistas serão realizadas no início e no final do período de intervenção. A análise de dados será conduzida por meio de análise de conteúdo, que permitirá interpretar as mensagens e interações dos(as) alunos(as) ao longo do estudo.

**3. Justificativa:** A pesquisa justifica-se pela necessidade de enfrentar as desigualdades de gênero presentes nas escolas, que afetam práticas pedagógicas e interações sociais. Estudos mostram que estereótipos de gênero são comuns no ambiente escolar, especialmente na Educação Física, onde práticas tradicionais tendem a reforçar essas desigualdades. A pesquisa utilizará o Modelo de Educação Esportiva, que promove a participação equitativa e o trabalho em equipe, como uma estratégia para abordar as questões de gênero, em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, que incentiva a promoção de uma educação inclusiva e igualitária. A metodologia qualitativa, com observação participante e entrevistas semiestruturadas, permitirá uma análise aprofundada das dinâmicas de gênero e das percepções dos(as) alunos(as). O estudo visa contribuir para práticas pedagógicas que promovam a igualdade de gênero e um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.

**4. Benefícios:** A pesquisa tem o potencial de gerar diversos benefícios tanto para o campo

acadêmico quanto para o ambiente escolar. Primeiramente, pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, promovendo a igualdade de gênero nas aulas de Educação Física. Ao utilizar o Modelo de Educação Esportiva, a investigação pode auxiliar na criação de estratégias que incentivem a participação equitativa de meninas e meninos, rompendo com estereótipos de gênero tradicionais. Os participantes dessa pesquisa poderão experimentar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e colaborativo, no qual todos são incentivados a participar e assumir diferentes papéis dentro da prática esportiva. Isso pode aumentar a autoestima e o senso de pertencimento, principalmente entre as meninas, que historicamente têm enfrentado barreiras nesse contexto. Além disso, os(as) alunos(as) poderão desenvolver habilidades sociais, como empatia, cooperação e respeito mútuo, valores fundamentais que podem influenciar positivamente suas interações fora do ambiente escolar. A pesquisa também pode fornecer dados valiosos para os educadores, permitindo uma compreensão mais profunda das dinâmicas de gênero nas aulas de Educação Física e, com isso, auxiliar na reformulação de suas práticas de ensino.

**5. Desconfortos e riscos:** Pode-se apontar como possíveis riscos decorrentes desta pesquisa, a interferência na rotina dos participantes, bem como a realização das entrevistas que podem, em algum momento, talvez constrangê-los e/ou causar cansaço. No intuito de evitar ou minimizar os possíveis riscos, serão fornecidas informações claras sobre a liberdade dos participantes para participarem, continuarem ou não na pesquisa. As questões serão elaboradas da forma mais sucinta e objetiva possível.

**6. Danos:** Serão evitados danos, já que para que uma pesquisa seja considerada ética, deve atender aos princípios da autonomia, respeito à dignidade humana, beneficência (máximo de benefícios e mínimo de riscos e danos), não maleficência (danos preveníveis serão evitados), justiça e equidade (relevância social da pesquisa e garantias iguais aos participantes da mesma). A pesquisa tem por finalidade maximizar possíveis benefícios, minimizando prejuízos, desconfortos e riscos.

**7. Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis:** Um procedimento alternativo disponível é a aplicação das questões no formato de um questionário.

**8. Confidencialidade das informações:** Em hipótese alguma o material coletado será divulgado sem sua autorização. Haverá publicações e apresentações relacionadas à pesquisa, e nenhuma informação que você não autorize será revelada sem autorização. Para se manter a confidencialidade da pesquisa serão utilizados nomes fictícios.

**9. Compensação/indenização:** Declaro conhecer o fato de que esta pesquisa irá garantir a indenização dos participantes dela (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano. Declaro ainda, que jamais será exigida dos participantes da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano.

**10. Outras informações pertinentes:** Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo.

**11. Consentimento:** Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma via assinada deste consentimento.

\_\_\_\_\_  
Nome completo do (a) colaborador – cargo na instituição  
Instituição

Carimbo da

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Data

\_\_\_\_\_  
Cássia Patrícia Vieira da Silva (Colaboradora)

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Data

\_\_\_\_\_  
Frederico Sander Mansur Machado (Coordenador)

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Data

**ENDEREÇO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIMONTES: Campus  
Universitário “Professor Darcy Ribeiro” – Reitoria – Prédio 05 Caixa Postal Nº 06 –  
Montes Claros/ MG – CEP: 39.401-089 [www.unimontes.br](http://www.unimontes.br) – e-mail:  
[comite.etica@unimontes.br](mailto:comite.etica@unimontes.br) Telefone: (38) 3229-8182**

## **APÊNDICE H – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Eu, Frederico Sander Mansur Machado, coordenador da pesquisa “EDUCAÇÃO FÍSICA E EQUIDADE DE GÊNERO: Avaliando o Impacto do Modelo de Educação Esportiva nas Relações de Gênero no Ensino Fundamental”, convido você a participar do estudo.

Este estudo tem o objetivo de Planejar, desenvolver e analisar como uma proposta de ensino para o Futsal, a partir dos pressupostos do Modelo de Educação Esportiva, influencia as questões de gênero presentes em aulas de Educação Física Escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Nele realizaremos a coleta de dados através de dois métodos: observação participante e entrevistas semiestruturadas com os(as) alunos(as). As observações serão registradas em um diário de campo e as entrevistas serão realizadas no início e no final do período de intervenção. A análise de dados será conduzida por meio de análise de conteúdo, que permitirá interpretar as mensagens e interações dos(as) alunos(as) ao longo do estudo. Essas ações têm um tempo médio de duração de 20 aulas, cada uma com 50 minutos.

Podemos apontar que serão evitados danos, já que para que uma pesquisa seja considerada ética, deve atender aos princípios da autonomia, respeito à dignidade humana, beneficência (máximo de benefícios e mínimo de riscos e danos), não maleficência (danos preveníveis serão evitados), justiça e equidade (relevância social da pesquisa e garantias iguais aos participantes dela). A pesquisa tem por finalidade maximizar possíveis benefícios, minimizando prejuízos, desconfortos e riscos.

Sua participação nesse estudo terá como benefícios: contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, promovendo a igualdade de gênero nas aulas de Educação Física. Ao utilizar o Modelo de Educação Esportiva, a investigação pode auxiliar na criação de estratégias que incentivem a participação equitativa de meninas e meninos, rompendo com estereótipos de gênero tradicionais. Os participantes dessa pesquisa poderão experimentar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e colaborativo, no qual todos são incentivados a participar e assumir diferentes papéis dentro da prática esportiva. Isso pode aumentar a autoestima e o senso de pertencimento, principalmente entre as meninas, que historicamente têm enfrentado barreiras nesse contexto. Além disso, os(as) alunos(as) poderão desenvolver habilidades

sociais, como empatia, cooperação e respeito mútuo, valores fundamentais que podem influenciar positivamente suas interações fora do ambiente escolar. A pesquisa também pode fornecer dados valiosos para os educadores, permitindo uma compreensão mais profunda das dinâmicas de gênero nas aulas de Educação Física e, com isso, auxiliar na reformulação de suas práticas de ensino.

Assentimento é um termo que nós, pesquisadores, utilizamos quando convidamos uma pessoa da sua idade (criança ou adolescente) para participar de um estudo. Depois de compreender do que se trata e se concordar em participar você pode assinar este documento. Asseguro que você terá todos os seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado “Termo de Assentimento Livre e Esclarecido” contenha palavras que você não entenda. Por favor, me peça para lhe explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou qualquer outro dado pessoal que lhe identifique não serão divulgados.

Você não terá nenhuma despesa e, também, não receberá qualquer remuneração pela participação neste estudo. Mas, se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação no estudo, previsto ou não aqui, você tem direito à indenização.

Os dados obtidos serão analisados e publicados, mas nenhum nome dos participantes será divulgado, sendo mantido o anonimato.

Se você ou seus responsáveis tiverem dúvidas com relação a esse estudo vocês devem entrar em contato comigo, Frederico Sander Mansur Machado, pelo telefone (38) 32298289 ou (38)3229829, E-mail [frederico.machado@unimontes.br](mailto:frederico.machado@unimontes.br) ou no Prédio 6, Av. Prof. Rui Braga, s/n - Vila Mauriceia, Montes Claros - MG, 39408-354.

Se você não se sentir confortável em participar, fique à vontade para dizer NÃO e estará tudo bem. Se em algum momento não tiver mais interesse em participar da pesquisa, pode pedir para seus pais ou responsáveis comunicarem sobre isso a mim.

## **CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO**

Entendi que posso dizer “sim” e participar desse estudo, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém ficará chateado comigo.

O(a) pesquisador(a) tirou minhas dúvidas, conversou com os meus responsáveis e eles, também, assinaram um Termo de Consentimento para minha participação.

Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, em 02 (duas)

vias iguais, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Recebi uma via assinada deste consentimento.

|                                |                                      |                |
|--------------------------------|--------------------------------------|----------------|
| _____                          | _____                                | ____/____/____ |
| <b>Nome do(a) participante</b> | <b>Assinatura do(a) participante</b> | <b>Data</b>    |

|                                  |                                        |                |
|----------------------------------|----------------------------------------|----------------|
| _____                            | _____                                  | ____/____/____ |
| <b>Nome do(a) pesquisador(a)</b> | <b>Assinatura do(a) pesquisador(a)</b> | <b>Data</b>    |

**ENDEREÇO DO PESQUISADOR:** Prédio 6, Av. Prof. Rui Braga, s/n - Vila Mauriceia, Montes

Claros - MG, 39408-354

**TELEFONE:** (38) 32298289 ou (38) 32298291

**ENDEREÇO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIMONTES:** Campus Universitário “Professor Darcy Ribeiro” – Reitoria – Prédio 05 Caixa Postal Nº 06 – Montes Claros/ MG – CEP: 39.401-089 [www.unimontes.br](http://www.unimontes.br) – e-mail: [comite.etica@unimontes.br](mailto:comite.etica@unimontes.br) Telefone: (38) 3229-8182

**APÊNDICE I – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM,  
DEPOIMENTO E SOM**

Eu, \_\_\_\_\_, portador da cédula de identidade RG nº. \_\_\_\_\_, inscrito no CPF/MF sob nº \_\_\_\_\_, residente à Av/Rua \_\_\_\_\_, nº. \_\_\_\_\_, município de \_\_\_\_\_, Minas Gerais. AUTORIZO o uso de minha imagem, depoimento e som em todo e qualquer material entre fotos, vídeos e documentos, destinadas ao público em geral, desde que em divulgações relacionadas à pesquisa “EDUCAÇÃO FÍSICA E EQUIDADE DE GÊNERO: Avaliando o Impacto do Modelo de Educação Esportiva nas Relações de Gênero no Ensino Fundamental”, realizada no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, da Universidade Estadual de Montes Claros, com sede Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro, Av. Prof. Rui Braga, s/n - Vila Mauriceia, Montes Claros - MG, 39401-089. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso de imagem, depoimento e som acima mencionados em todo território nacional e/ou no exterior, das seguintes formas: (I) divulgações impressas em geral (encartes, catálogos, cartazes, folders etc.); (II) revistas e jornais em geral; (III) home page e redes sociais; (IV) mídia eletrônica (painéis, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros); (V) em exposições públicas de fotografia ou vídeo. 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 em 02 vias de igual teor e forma.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura legível

**APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

**Título da pesquisa:** EDUCAÇÃO FÍSICA E EQUIDADE DE GÊNERO: Avaliando o Impacto do Modelo de Educação Esportiva nas Relações de Gênero no Ensino Fundamental

**Instituição promotora:** Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)

**Instituição onde será realizada a pesquisa:** Escola Estadual Francisco Dumont

**Pesquisadores responsáveis:** Frederico Sander Mansur Machado; Cássia Patrícia Vieira da Silva

**Endereço e telefone dos pesquisadores:**

- Frederico Sander Mansur Machado, no Prédio 6, Av. Prof. Rui Braga, s/n - Vila Mauriceia, Montes

Claros - MG, 39408-354; Telefone: (38) 32298289 ou (38) 32298291

- Cássia Patrícia Vieira da Silva, Rua João Barbosa, 110 B, Centro, Francisco Dumont, Minas Gerais, Brasil, CEP: 39387-000, Telefone: (38) 9 9909-3854.

**Endereço e telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da Unimontes:** Pró-Reitoria de Pesquisa - Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP da Unimontes, Av. Dr. Rui Braga, s/n - Prédio 05- 2º andar. Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro. Vila Mauricéia, Montes Claros, MG. CEP: 39401-089 - Montes Claros, MG, Brasil.

**Atenção:** Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Este termo descreve o objetivo, metodologia/ procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis e o seu direito de interromper o estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

- 1. Objetivo:** Planejar, desenvolver e analisar como uma proposta de ensino para o Futsal, a partir dos pressupostos do Modelo de Educação Esportiva, influencia as questões de gênero presentes em aulas de Educação Física Escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental.
- 2. Metodologia/procedimentos:** A pesquisa terá um enfoque em analisar como o Modelo de Educação Esportiva influencia as questões de gênero nas aulas de Educação Física. O estudo terá duração de 20 aulas, cada uma com 50 minutos. Os dados serão coletados através de dois métodos: observação participante e entrevistas semiestruturadas com os(as) alunos(as). As observações serão registradas em um diário de campo e as entrevistas serão realizadas no início e no final do período de intervenção. A análise de dados será conduzida por meio de análise de conteúdo, que permitirá interpretar as mensagens e interações dos(as) alunos(as) ao longo do estudo.

3. **Justificativa:** A pesquisa justifica-se pela necessidade de enfrentar as desigualdades de gênero presentes nas escolas, que afetam práticas pedagógicas e interações sociais. Estudos mostram que estereótipos de gênero são comuns no ambiente escolar, especialmente na Educação Física, onde práticas tradicionais tendem a reforçar essas desigualdades. A pesquisa utilizará o Modelo de Educação Esportiva, que promove a participação equitativa e o trabalho em equipe, como uma estratégia para abordar as questões de gênero, em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, que incentiva a promoção de uma educação inclusiva e igualitária. A metodologia qualitativa, com observação participante e entrevistas semiestruturadas, permitirá uma análise aprofundada das dinâmicas de gênero e das percepções dos(as) alunos(as). O estudo visa contribuir para práticas pedagógicas que promovam a igualdade de gênero e um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.
4. **Benefícios:** A pesquisa tem o potencial de gerar diversos benefícios tanto para o campo acadêmico quanto para o ambiente escolar. Primeiramente, pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, promovendo a igualdade de gênero nas aulas de Educação Física. Ao utilizar o Modelo de Educação Esportiva, a investigação pode auxiliar na criação de estratégias que incentivem a participação equitativa de meninas e meninos, rompendo com estereótipos de gênero tradicionais. Os participantes dessa pesquisa poderão experimentar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e colaborativo, no qual todos são incentivados a participar e assumir diferentes papéis dentro da prática esportiva. Isso pode aumentar a autoestima e o senso de pertencimento, principalmente entre as meninas, que historicamente têm enfrentado barreiras nesse contexto. Além disso, os(as) alunos(as) poderão desenvolver habilidades sociais, como empatia, cooperação e respeito mútuo, valores fundamentais que podem influenciar positivamente suas interações fora do ambiente escolar. A pesquisa também pode fornecer dados valiosos para os educadores, permitindo uma compreensão mais profunda das dinâmicas de gênero nas aulas de Educação Física e, com isso, auxiliar na reformulação de suas práticas de ensino.
5. **Desconfortos e riscos:** Pode-se apontar como possíveis riscos decorrentes desta pesquisa, a interferência na rotina dos participantes, bem como a realização das entrevistas que podem, em algum momento, talvez constrangê-los e/ou causar cansaço. No intuito de evitar ou minimizar os possíveis riscos, serão fornecidas informações claras sobre a liberdade dos participantes para participarem, continuarem ou não na pesquisa. As questões serão elaboradas da forma mais sucinta e objetiva possível.
6. **Danos:** Serão evitados danos, já que para que uma pesquisa seja considerada ética, deve atender aos princípios da autonomia, respeito à dignidade humana, beneficência (máximo de benefícios e mínimo de riscos e danos), não maleficência (danos preveníveis serão evitados), justiça e equidade (relevância social da pesquisa e garantias iguais aos participantes dela). A pesquisa tem por finalidade maximizar possíveis benefícios, minimizando prejuízos, desconfortos e riscos. Exemplo: Em relação aos danos, podemos indicar que para alguns participantes, participar ativamente de entrevistas extensas ou atividades experimentais pode gerar algum estresse ou cansaço psicológico, por exemplo. Nesse caso, os participantes serão conscientizados acerca da importância de participar das atividades propostas e informados que sua participação é voluntária.
7. **Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis:** Um procedimento alternativo disponível é a aplicação das questões no formato de um questionário.

- 8. Confidencialidade das informações:** Em hipótese alguma o material coletado será divulgado sem sua autorização. Haverá publicações e apresentações relacionadas à pesquisa, e nenhuma informação que você não autorize será revelada sem sua autorização.
- 9. Compensação/indenização:** Não será cobrado valor monetário para a realização desta pesquisa, pois não haverá nenhum tipo de gasto para os(as) alunos(as) participantes, não havendo, assim, previsão de ressarcimentos ou indenizações financeiras. No entanto, em qualquer momento, se o participante sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta investigação, este terá direito à indenização e as despesas serão cobertas sob a responsabilidade da coordenação da pesquisa e não da instituição a qual ela esteja vinculada. É importante esclarecer que a participação é voluntária e o participante não terá nenhum tipo de penalização ou prejuízo caso queira, a qualquer tempo, recusar participar, retirar seu consentimento ou descontinuar a participação se assim preferir.
- 10. Outras informações pertinentes:** Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo.
- 11. Consentimento:** Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma via assinada deste consentimento.

\_\_\_\_\_  
Nome completo do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Data

\_\_\_\_\_  
Assinatura  
Cássia Patrícia Vieira da Silva (Colaboradora)

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Data

\_\_\_\_\_  
Assinatura  
Frederico Sander Mansur Machado (Coordenador)

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Data



## **APÊNDICE K – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PRÉ-APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

- 1- Como você se sente em relação às atividades esportivas realizadas na escola? Você acredita que todos têm as mesmas oportunidades de participação?
- 2- O que você entende ser importante em aulas sobre esportes? O gênero ou a participação de meninos e meninas é um aspecto importante?
- 3- Como você percebe a relação entre meninos e meninas durante as aulas de Educação Física? Há algum tipo de diferença no tratamento ou na participação?
- 4- Você acha que há esportes que são "mais de meninos" ou "mais de meninas"? Por quê?
- 5- Você já sentiu ou percebeu algum tratamento injusto por causa do gênero em uma aula de EF?
- 6- O que você gostaria que fosse diferente nas aulas de Educação Física para que todos se sentissem incluídos?
- 7- Na sua opinião, as meninas participam tanto quanto os meninos nas aulas de Educação Física? Por que você acha que isso acontece?
- 8- Você acha que as meninas enfrentam dificuldades ou barreiras para participar de esportes como o Futsal? Quais tipos de dificuldades?
- 9- E quanto aos meninos? Você entende que eles enfrentam as mesmas dificuldades ou barreiras para participar de esportes nas aulas de EF?

## **APÊNDICE L – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PÓS-APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

- 1- Como foi a sua experiência com o Modelo de Educação Esportiva durante as aulas? O que você achou de diferente em relação às aulas anteriores?
- 2- Você acha que o Modelo de Educação Esportiva ajudou a promover mais igualdade entre meninos e meninas? Por quê?
- 3- Você percebeu alguma mudança na maneira como meninos e meninas se relacionam durante as atividades esportivas? Que tipo de mudanças?
- 4- O que você acha que poderia ser feito para melhorar ainda mais as relações de igualdade de gênero nas aulas de Educação Física?
- 5- Você acha que a participação das meninas no Futsal mudou após a sequência didática? De que maneira?
- 6- O que poderia ser feito para incentivar ainda mais a participação das meninas nas aulas?
- 7- Quais foram, na sua opinião, os principais benefícios do Modelo de Educação Esportiva nas aulas de Futsal?
- 8- Você identificou alguma dificuldade ou limitação desse modelo? Como isso poderia ser melhorado?
- 9- O que ainda poderia ser melhorado para tornar as aulas de Educação Física mais justas e inclusivas?