



***MASCULINIDADES E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA***

***MASCULINIDADES Y EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: REFLEXIONES A PARTIR DEL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA***

***MASCULINITIES AND SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: REFLECTIONS FROM THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM***

*Kaymmy Taynã Limoeiro Soares<sup>1</sup>*

*Vitor Hugo Marani<sup>2</sup>*

*Frederico Jorge Saad Guirra Filho<sup>3</sup>*

*Vitor Kaue Pereira Filho<sup>4</sup>*

*Abia Lima de França<sup>5</sup>*

**RESUMO**

Este artigo busca investigar as representações de masculinidades na Educação Física, a partir de incursões no Programa de Residência Pedagógica (PRP), buscando compreender como esses entendimentos podem contribuir para a subversão das normas de gênero vigentes na área. Trata-se de uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, que lançou mão da aplicação de um questionário misto com estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) PRP, campus Pontal do Araguaia, que participavam do PRP. Os resultados do estudo evidenciam a presença de estereótipos de gênero, como a competitividade e a agressividade masculina, fatores que podem colaborar para a criação de um ambiente excludente. A partir disso, foram sugeridas estratégias para tornar as aulas mais acessíveis, de forma a desafiar as normas de gênero e construir uma Educação Física mais justa e acolhedora para as pessoas.

<sup>1</sup> Licenciado em Educação Física, Universidade Federal de Mato Grosso, Pontal do Araguaia, Mato Grosso, Brasil.

<sup>2</sup> Doutor em Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil.

<sup>3</sup> Licenciado em Educação Física, Universidade Federal de Mato Grosso, Pontal do Araguaia, Mato Grosso, Brasil.

<sup>4</sup> Licenciado em Educação Física, Universidade Federal de Mato Grosso, Pontal do Araguaia, Mato Grosso, Brasil.

<sup>5</sup> Pós-doutora em Educação Física, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relações de Gênero. Masculinidades. Cultura Física. Residência Pedagógica.

## RESUMEN

Este artículo busca investigar la representación del concepto de masculinidades en la Educación Física, a partir de incursiones en el Programa de Residencia Pedagógica (PRP), con el objetivo de comprender cómo estos entendimientos pueden contribuir a la subversión de las normas de género existentes en el área. Se trata de una investigación exploratoria de carácter cualitativo, que utilizó la aplicación de un cuestionario mixto con estudiantes de la licenciatura en Educación Física de la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT), campus de Pontal do Araguaia, que participaban en el PRP. Los resultados del estudio destacan la presencia de estereotipos de género, como la competitividad y la agresividad masculina, factores que pueden contribuir a la creación de un ambiente excluyente. A partir de esto, se sugirieron estrategias para hacer las clases más accesibles, con el fin de desafiar las normas de género y construir una Educación Física más justa y acogedora para las personas.

**PALABRAS-CLAVE:** Relaciones de Género. Masculinidades. Cultura Física. Residencia Pedagógica.

## ABSTRACT

This article seeks to investigate the representation of the concept of masculinities in Physical Education, based on incursions in the Pedagogical Residency Program (PRP), aiming to understand how these understandings can contribute to the subversion of existing gender norms in the field. It is an exploratory research of a qualitative nature, which utilized a mixed questionnaire application with students from the Physical Education teaching degree at the Federal University of Mato Grosso (UFMT) PRP, Pontal do Araguaia campus, who were participating in the PRP. The results of the study highlight the presence of gender stereotypes, such as competitiveness and male aggressiveness, factors that can contribute to the creation of an exclusionary environment. Based on this, strategies were suggested to make classes more accessible, in order to challenge gender norms and build a more fair and welcoming Physical Education for individuals.

**KEYWORDS:** Gender Relations. Masculinities. Physical Culture. Pedagogical Residency.

\* \* \*

## Introdução

A masculinidade, historicamente naturalizada como sinônimo de força, racionalidade e virilidade, tem sido cada vez mais tensionada por debates que buscam desestabilizar seus fundamentos normativos. No campo da Educação Física (EF), esses tensionamentos adquirem contornos específicos, uma vez que expressões da cultura corporal foram (e ainda são) mobilizadas como dispositivos para produção de identidades masculinas que hierarquizam experiências e subjetividades (Pereira *et al.*, 2015). Nesse sentido, este artigo propõe uma reflexão sobre como a construção social da masculinidade atravessa a EF escolar, e de que modo experiências pedagógicas podem contribuir para

subverter normas de gênero, a partir de uma experiência no Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Parte-se do pressuposto teórico que a construção da masculinidade historicamente se estabeleceu em oposição à feminilidade e aos atributos a ela associados, especialmente no que se refere ao modelo hegemônico de masculinidade, que se contrapõe não apenas ao feminino, mas também a outras expressões de masculinidade (Brito; Santos, 2013). Nesse contexto, Connell<sup>6</sup> (1995) conceitua a masculinidade como uma configuração de práticas articuladas em torno da posição dos homens dentro da estrutura das relações de gênero. Assim, é fundamental compreender de que maneira as relações de gênero impactam a organização social, especialmente no que diz respeito à forma como os homens exercem e administram seus privilégios associados à masculinidade na sociedade.

Na EF do século XX, Castellani Filho (2016) destaca que os estereótipos de gênero se tornaram cada vez mais evidentes, especialmente no contexto educacional. Para o autor, a sociedade impunha expectativas distintas para mulheres e homens, e a ginástica escolar nas séries iniciais reforçava essas distinções. As atividades destinadas às meninas eram voltadas para atender às chamadas necessidades femininas, enfatizando a harmonia estética e a preparação para as futuras responsabilidades maternas. Métodos ginásticos europeus, de viés militar, foram uma forma de forjar uma masculinidade normativa para os meninos na EF, a prática esportiva também era mobilizada como instrumento para a construção das identidades masculinas, associando-se à ideia de que os meninos, ao se engajarem com essas práticas, passavam a ser reconhecidos como homens. Vigor, boa forma corporal e força física tornavam-se, assim, valores simbólicos fundamentais na definição cultural do que é ser homem (Brito; Santos, 2013).

Por isso, o interesse pelo estudo da masculinidade na EF é fruto da visualização de que, conforme sinaliza Silva (2021), essa área foi historicamente marcada pela exclusão das mulheres, uma vez que era concebida como essencial para a formação de indivíduos fortes e saudáveis, sendo fortemente associada à promoção da saúde corporal e à construção de um ideal físico vinculado majoritariamente ao masculino. Entretanto, entre as décadas de 1970 e 1980, a EF passou a incorporar reflexões sobre questões de

---

<sup>6</sup> Embora dialoguemos com a noção de masculinidade hegemônica (Connell, 1995), reconhecemos limites dessa abordagem para apreender fluidez, transitividade e intersecções que marcam as experiências atuais. Articulamos, assim, aportes performativos e interseccionais para tensionar o modelo normativo e ampliar a leitura das masculinidades no contexto escolar, por meio das reflexões que emergem dos sujeitos da pesquisa.

gênero, rompendo com a perspectiva biologicista que historicamente justifica a exclusão das mulheres tanto na área da EF quanto no esporte (Devide *et al.*, 2011).

Esse movimento abriu espaço para novas discussões sobre marcadores sociais da diferença, ampliando o campo de investigação e possibilitando o surgimento de novos objetos de pesquisa na área. Segundo Zamboni (2014, p. 13), “[...] marcadores sociais da diferença são sistemas de classificação que organizam a experiência ao identificar certos indivíduos com determinadas categorias sociais”.

No âmbito das discussões de gênero na EF, torna-se essencial reconhecer as diferenças e a diversidade de expressões identitárias. Isso exige a desconstrução das normas binárias de gênero e sexualidade, bem como o enfrentamento dos preconceitos relacionados à raça e à classe social - fatores que contribuem para a exclusão e discriminação de determinados grupos sociais na área da EF (Guirra Filho *et al.*, 2024). Desse modo, é preciso desafiar a lógica heteronormativa e propor práticas pedagógicas subversivas no campo da EF (Marani, 2022a).

Nesse contexto, reconhecendo a importância de discutir as questões de gênero nas aulas de EF escolar, identificamos no PRP um espaço promissor para fomentar e viabilizar a implementação dessa temática no ambiente escolar. O PRP é uma iniciativa vinculada à Política Nacional de Formação de Professores, que oferece bolsas a estudantes de cursos de licenciatura, a partir da segunda metade de sua formação. O programa propicia a imersão desses/as licenciandos/as em escolas públicas de Educação Básica, de forma articulada com os estágios curriculares e sob a orientação de docentes experientes, visando o aperfeiçoamento da formação prática (Tamiozzo; Schwengber; Borges, 2021).

Conforme apontado por Faria e Diniz (2019), o PRP busca reduzir a distância existente entre a teoria acadêmica e a prática cotidiana das salas de aula, oferecendo aos/às futuros/as docentes uma experiência formativa que enriquece e complementa sua base teórica. Nesse sentido, o PRP visa preparar os/as licenciandos/as para enfrentarem os desafios concretos da profissão docente no contexto escolar, promovendo uma formação mais integrada, crítica e contextualizada (Sousa; Barroso, 2019). Essa vivência prática pode contribuir significativamente para a construção de uma educação mais inclusiva e sensível às desigualdades, especialmente no campo da EF, historicamente atravessada por assimetrias de gênero.

Logo, este texto teve por objetivo investigar as representações das masculinidades na EF, a partir de incursões no Programa de Residência Pedagógica, buscando

compreender como esses entendimentos podem contribuir para a subversão das normas de gênero vigentes na área.

Para tanto, organizamos o texto a partir de tópicos que apresentam reflexões acerca do Programa Residência Pedagógica e questionário misto realizado com residentes do curso de EF do Campus Universitário do Araguaia (CUA), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O primeiro tópico aborda os desafios e possibilidades envolvendo a masculinidade e a EF escolar, a partir da visão de alguns/as autores/as. O segundo tópico apresenta os resultados e discussões a partir de questionários aplicados com esses residentes do curso de EF da CUA/UFMT, permitindo análise e discussões a partir do contexto apresentado por cada um.

### **Procedimentos Metodológicos**

Trata-se de uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, compreendida como aquela que privilegia a análise de microprocessos sociais por meio do estudo das ações sociais individuais e coletivas, realizando um exame aprofundado dos dados (Martins, 2004). Para a coleta de dados, utilizamos um questionário *online*, elaborado na plataforma *Google Forms*, composto por questões abertas e fechadas. Essa combinação permitiu a obtenção de informações objetivas quanto à investigação mais detalhada das percepções dos participantes.

Esta pesquisa foi realizada com estudantes do curso de Licenciatura em EF da UFMT, campus Pontal do Araguaia, que participavam do PRP. Antes da aplicação do questionário, os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e convidados a ler e assinar o Termo Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). O projeto seguiu os princípios éticos e as diretrizes estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sob o número do protocolo 69567423.9.0000.5587. Nesse processo, foram detalhados os procedimentos de contato com os participantes, bem como os métodos de coleta e análise dos dados, por intermédio das questões apresentadas no questionário.

Com a aprovação pelo Comitê de Ética, o questionário foi previamente enviado aos residentes e aos preceptores (docentes responsáveis por cada unidade escolar). Participaram da pesquisa três instituições vinculadas ao PRP, período de vigência 2022-2024, todas localizadas no estado de Mato Grosso: a Escola Estadual Francisco Dourado, em Barra do Garças; o Instituto Federal do Mato Grosso, em Barra do Garças; e a Escola Municipal São Jorge, no município de Pontal do Araguaia.

Para a análise dos dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que consiste em um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição das mensagens, permitindo a criação de categorias – tanto quantitativas quanto qualitativas. A análise seguiu as etapas propostas por Bardin (2011), envolvendo a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Na pré-análise, realizamos a leitura flutuante das respostas dos/as residentes e organizamos o corpus de acordo com os objetivos da pesquisa. Em seguida, procedemos à definição das unidades de registro (palavras, expressões e trechos relacionados às percepções sobre masculinidades) e das unidades de contexto (respostas completas dos/as participantes), o que possibilitou maior consistência na interpretação.

A partir dessas unidades, desenvolvemos o processo de categorização, entendido por Bardin como a classificação de elementos constitutivos do conteúdo em conjuntos que compartilham características comuns. Esse procedimento resultou em três categorias temáticas, elaboradas de forma indutiva, que expressam as representações dos/as residentes sobre as masculinidades na EF escolar, a saber: a) Comportamento masculino nas aulas de EF; b) Estratégias utilizadas pelos residentes para a crítica à masculinidade; c) Sugestões dos residentes para uma EF crítica com relação aos estereótipos de gênero. Essas categorias possibilitam inferências sobre as condições de produção e recepção das mensagens, com base em variáveis extraídas diretamente do conteúdo analisado.

### **Masculinidades e Educação física escolar: desafios e possibilidades**

Para Scott (1990), o gênero não é simplesmente uma questão biológica limitada às definições tradicionais de masculinidade e feminilidade. Em vez disso, é compreendido como uma construção social que vai além dessas categorias rígidas, operando dentro do senso comum. Essa abordagem busca desmistificar e ampliar a compreensão das múltiplas formas pelas quais os seres humanos interagem e se expressam em termos de identidade de gênero. Assim, o gênero, segundo Scott (1990), é uma lente por meio da qual podemos explorar as diversas formas de interação e os significados que os indivíduos atribuem às suas experiências de vida, contribuindo para uma compreensão mais inclusiva e abrangente da identidade humana. Entendido como uma construção social e histórica que molda os comportamentos humanos na sociedade, o gênero exige uma análise crítica.

Em consonância, Pereira (2009) afirma que a abordagem performativa emerge como um instrumento eficaz para problematizar o gênero e realizar uma análise crítica dos modelos teóricos estabelecidos. Essa perspectiva amplia a compreensão das



identidades de gênero ao considerá-las como construções dinâmicas, situadas nas práticas sociais e moldadas pelas interações sociais e culturais (Hall, 1996). Nesse mesmo sentido, Seffner (2003) destaca que o gênero funciona como um sistema de classificação que opera entre homens e mulheres, mas que não se limita a essa dicotomia. Ele representa um conjunto complexo de significados e práticas que permeiam diversas dimensões da vida social, marcada pela busca por corresponder às características socialmente atribuídas ao “homem ideal”. O gênero reflete pressões sociais por conformidade aos padrões hegemônicos de masculinidade, presentes também no ambiente escolar.

Conforme apresentado por Seffner (2011), se nas escolas houvesse a implementação de políticas públicas voltadas para questões de gênero e sexualidade, os sujeitos afetados por preconceitos e rejeição teriam um espaço para se expressar e afirmar suas singularidades. A escola, muitas vezes, configura-se como um espaço conservador e marcado por valores considerados “familiares”, nos quais predomina a defesa do modelo de família tradicional, limitando a inclusão de pessoas que se identificam de maneira diferente.

De acordo com Connell (2003), o conceito de masculinidade hegemônica refere-se a uma forma dominante de masculinidade entendida como o modelo ideal em uma sociedade. Esse conceito pressupõe a existência de uma maneira “correta” de ser homem, que implica a superioridade dos homens em relação às mulheres e as outras masculinidades que não se alinham a esse padrão dominante. A masculinidade hegemônica é marcada por atributos como força, autossuficiência, assertividade e heterossexualidade. Tais padrões culturais não apenas colocam as mulheres em posições de subordinação, mas também marginalizam homens que não se enquadram nesse modelo, como os homossexuais, transgêneros, homens de classes menos abastadas e homens negros, ou aqueles que não exibem características tradicionalmente associadas ao masculino.

Os significados atribuídos à masculinidade variam entre diferentes culturas, períodos históricos e até mesmo entre homens de uma mesma sociedade e ao longo de suas vidas. Isso evidencia que a masculinidade não pode ser tratada como uma essência fixa e universal, mas como um conjunto de significados e comportamentos fluidos, em constante transformação. Assim, é mais adequado referir-se a masculinidades, reconhecendo a pluralidade de formas com que os homens constroem e vivenciam suas identidades. Usar o termo no plural permite reconhecer que a masculinidade tem

significados distintos para diferentes grupos de homens em diferentes momentos (Kimmel, 1998).

Connell (2003) aponta que existe uma classificação de masculinidades, as quais são definidas como cúmplices, subordinadas e marginalizadas. Com isso, a autora aborda que existem diversas masculinidades, porém o exemplo a ser seguido seria o da masculinidade hegemônica, que é promovida como o ideal, servindo como um modelo ao qual os homens devem se inspirar. Este é perpetuado por diversas instituições sociais, incluindo a família, a mídia, a educação e o trabalho. Ainda, de acordo com Connell (2003), a masculinidade subordinada inclui homens homossexuais e outros que não se alinham aos padrões tradicionais de masculinidade hegemônica. A discriminação e o preconceito fazem com que essas masculinidades sejam consideradas inferiores na hierarquia masculina. A sociedade valoriza a masculinidade hegemônica, caracterizada por força, poder e heterossexualidade, enquanto masculinidades dissidentes, como a dos homens homossexuais, são marginalizadas. Essa subordinação é sustentada por estruturas sociais e práticas culturais, evidenciando uma hierarquia dinâmica e continuamente reconstruída que posiciona a masculinidade hegemônica no topo e relega outras formas a posições de menor prestígio.

Segundo Connell (2000), outra categoria a ser destacada é a masculinidade marginalizada, que funciona como uma forma de exclusão de homens de acordo com sua classe social e raça — por exemplo, homens negros que tenham todas as características da masculinidade hegemônica, mas não são aceitos por causa de sua raça. Essa marginalização ocorre porque, apesar de atenderem aos padrões da masculinidade hegemônica, esses homens são excluídos das esferas de poder e prestígio dominadas por homens brancos, revelando uma dinâmica complexa de hierarquia e discriminação nas masculinidades.

Segundo Feitosa (2010), ao longo da história, a masculinidade foi exaltada em vários contextos, elevando personagens históricos a símbolos de força e poder. Essa valorização é ainda mais marcante devido aos direitos e privilégios historicamente assegurados aos homens em relação ao gênero feminino, consolidando assim a distinção de gênero através da cultura e das transformações sociais ao longo dos séculos — ou mesmo milênios.

Portanto, conforme Thürler (2021), masculinidade e feminilidade estão diretamente relacionadas, fazendo apontamentos para diferenças e funções sociais que se colocam em sentidos contrários o tempo todo. Isso faz com que seja necessário entender



por que essas funções são diferentes, mas ainda se relacionam. A compreensão desses termos permite entender como cada indivíduo que se identifica com eles se comporta em diferentes espaços.

Essa compreensão torna-se ainda mais relevante quando analisamos o campo da EF, historicamente atravessado por estereótipos de gênero. Práticas e discursos predominantes tendem a reforçar noções tradicionais de masculinidade e feminilidade (Connell, 2005; Messner, 2011), contribuindo para a reprodução de desigualdades e limitando as possibilidades de expressão e participação de alunos e alunas. Tais barreiras comprometem a diversidade de identidades no ambiente escolar (Oliveira; Darido, 2019).

Diante desse cenário, o PRP se destaca como uma estratégia formativa fundamental. Ao buscar a formação de docentes críticos e reflexivos, o PRP se mostra essencial para promover uma EF que reflita acerca das diferenças. Estudos indicam que, quando as residências pedagógicas incorporam abordagens críticas sobre gênero, contribuem significativamente para o enfrentamento de problemas reais de desigualdade e discriminação, oferecendo condições para que os/as estudantes consigam “ler o mundo” e intervir em seu meio social (Tamiozzo; Schwengber; Borges, 2021) valorizando a diversidade e a equidade.

## **Resultados e Discussão**

Nesta etapa, os resultados são apresentados de forma objetiva, oferecendo uma visão geral dos principais achados do estudo. A análise é realizada com base na literatura existente, dialogando com pesquisas anteriores e a identificação de similaridades, discrepâncias ou novas perspectivas em relação a representações do conceito de masculinidade. A discussão tem como propósito examinar criticamente esses dados, abordando suas implicações práticas, teóricas e metodológicas, além de explorar possíveis limitações da pesquisa. Por último, essa fase é crucial para sugerir melhorias, apontar contribuições relevantes para a área e destacar caminhos para futuras investigações que possam aprimorar ou aprofundar o conhecimento sobre o tema.

Com relação à idade dos participantes, percebemos uma baixa heterogeneidade em relação às faixas etárias, com predominância de jovens na casa dos 20 anos. A idade mais frequente é 22 anos, representando 27,3% da amostra. As demais idades — 21, 23, 24, 25, 26, 28, 36 e 40 — correspondem individualmente a 9,1% dos participantes. Dessa

forma, a faixa etária dos respondentes varia entre 21 a 40 anos, sendo a média de idade calculada em 26,2 anos.<sup>7</sup>

No que diz respeito à identificação de gênero, todos os participantes da pesquisa declararam-se como homens cisgêneros. As opções oferecidas no questionário incluíam: cisgênero, transgênero, não binário e “prefiro não responder”. A predominância de participantes que se identificaram como cisgênero pode indicar uma limitação da pesquisa no que se refere à representatividade da diversidade de gênero existente na sociedade.

Ao buscar estudos com temática semelhante, observam-se resultados parecidos. Souza e Amazonas (2021), por exemplo, em sua pesquisa sobre a chamada “cura gay”, também constataram que todos os participantes se identificaram como cisgênero, ou seja, pessoas cuja identidade de gênero corresponde ao sexo biológico atribuído ao nascimento. Nesse estudo, 71,5% se identificaram com o gênero feminino e 28,5% com o gênero masculino. No estudo de Vilaradaga e Silveira (2021), sobre gênero na formação de professores/as de EF, todos os participantes se declararam como cisgêneros, sendo 60% homens e 40% mulheres. A ausência de participantes não cisgêneros nas amostras estudadas pode indicar uma falta de diversidade dentro das populações pesquisadas no público acadêmico.

A distribuição das respostas dos participantes quanto à raça revelou que 30% se declararam pretos, 20% pardos e 50% brancos. As opções de resposta incluíam: branca, preta, parda, indígena e amarela. Essa distribuição indica uma predominância de indivíduos brancos (50%), enquanto pretos e pardos somam 50%, evidenciando uma certa diversidade racial na amostra. Entretanto, a ausência de participantes que se identificaram como indígenas ou amarelos aponta para uma representação limitada dessas categorias, o que pode restringir a análise da diversidade cultural.

Observamos diferenças na questão de autodeclaração racial ao comparar esta pesquisa — realizada em uma universidade pública, onde existem políticas de inclusão, como o sistema de cotas — com o estudo de Souza e Amazonas (2021). Neste estudo, no que se refere ao autorreconhecimento ou autodeclaração sobre raça, a maioria dos participantes (65%) se identificou como branca; 26,5% se declararam pardos; 6% se reconhecem como pretos; e 1,5% optaram pela categoria “outra”, justificando com

<sup>7</sup> A partir da análise anterior, são perceptíveis semelhanças com outras investigações. No estudo de Souza, Bastos e Oliveira (2014), sobre o perfil dos alunos universitários dos cursos de Educação Física e Fisioterapia em relação à alimentação e a atividade física, observou-se que a faixa etária dos participantes variava de 18 a 32 anos, com média de 25 anos.

expressões como: “no Brasil não há cor ou raça específica”, sou miscigenada”, “sou miscigenação ” e “amarela ”.

Também é notável que nenhuma pessoa se identificou como indígena, uma das categorias disponíveis no questionário. As conclusões apontam que, embora ambas as pesquisas tenham incluído categorias semelhantes de autodeclaração racial, há diferenças notáveis nas proporções das respostas entre pretos, pardos e brancos. Vale destacar que o estudo de Souza e Amazonas (2021) foi realizado em uma instituição privada, o que pode explicar a maior presença de pessoas brancas entre os participantes.

O levantamento sobre os níveis de ensino em que os participantes atuaram durante o desenvolvimento do PRP revelou que alguns residentes desempenharam mais de um segmento da educação básica. A distribuição aponta que apenas um residente atuou na educação infantil, enquanto seis residentes estavam envolvidos no ensino fundamental e outros seis no ensino médio. Essa concentração nas fases do ensino fundamental e médio, em contraste com a baixa presença na educação infantil, pode refletir tanto uma maior demanda nesses segmentos quanto uma preferência formativa por parte dos envolvidos.

No entanto, no contexto do PRP, observamos que os estudantes participantes vivenciaram experiências em mais de um nível de ensino, além de discutirem seus planos de aula com os/as professores/as preceptores/as e com os/as docentes responsáveis pelo projeto. Isso proporcionou momentos de reflexão e de construção do conhecimento, elementos essenciais na prática pedagógica crítica e qualificada.

Ao longo do PRP, os/as licenciandos/as tiveram a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos na unidade, atuando diretamente nas escolas. Essa experiência é crucial para que eles desenvolvam suas habilidades pedagógicas, uma vez que permite vivenciar na prática a realidade da sala de aula (Ferreira; Siqueira, 2020). A dinâmica do programa vai além da simples observação: os/as residentes elaboram seus próprios planos de aula, alinhados ao planejamento da escola, e assumem o papel de professores/as em diferentes níveis de ensino, o que enriquece significativamente a formação.

A seguir, apresentamos os Quadros 1, 2 e 3, que sistematizam as respostas às perguntas abertas do questionário aplicado aos residentes de EF participantes deste estudo. Cada quadro organiza a pergunta formulada e as unidades de contexto, nas quais os residentes expressaram suas opiniões em forma discursiva. Essa organização permite uma análise reflexiva das respostas, bem como uma comparação com outras pesquisas já realizadas sobre a temática, contribuindo para o aprofundamento das discussões no campo da formação docente.

No quadro abaixo, são apresentadas respostas dos residentes envolvendo o comportamento masculino nas aulas de EF:

Quadro 1 - Comportamento masculino nas aulas de Educação Física.

R.1 - “Se comportaram normal, dentro de suas características culturais”.
R.2 - “Brincadeiras sadias, e interação com todos”.
R.3 - “Um pouco de machismo em relação a alguns esportes, principalmente futebol”.
R.4 - “Em minhas aulas, percebi que os meninos apresentavam um comportamento bastante distinto e particular em relação às meninas. Os meninos se reuniam para a tradicional panelinha, na qual apenas eles participavam e, dessa forma, conseguiam vantagem competitiva. Em todas as aulas, havia um aluno que demonstrava um comportamento agressivo, tentando agredir os colegas de forma brincadeira. Em geral, os meninos apresentavam maior dificuldade em compreender os comandos dados nas atividades, sendo que, na maioria das vezes, erravam devido à falta de compreensão ou à falta de paciência necessária para escutar, compreender e, finalmente, executar a tarefa. Em muitos casos, as meninas levaram vantagem por conta disso, pois sempre demonstravam paciência ao compreender antes de fazer a tarefa”.
R.5 - “Alguns muitos falantes, e outros queriam chamar atenção”.
R.6 - “Falavam palavrões com frequência e conteúdos inapropriados para idade”.
R.7 - “De forma padrão, as vezes fazendo gracinha com as meninas ou querendo demonstrar superioridade”. (sic)
R.8 - “Se comportavam, eram normais”.
R.9 - “É uma fase complicada pois estão entrando na pré adolescência e costumam ser agressivos”.
R.10 - “Brincadeiras sadias, e interação com todos”.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A partir das respostas dos residentes apresentadas no Quadro 1, é possível identificar padrões de comportamento atribuídos aos meninos que refletem normas culturais de masculinidade hegemônica. Para aprofundar a análise, organizamos as percepções em três categorias temáticas: naturalização da violência simbólica; sexualização e hierarquia de gênero; e, performatividade e desejo de reconhecimento.

As respostas R.1 e R.8, que descrevem os comportamentos masculinos como “normais” ou “dentro de suas características culturais”, apontam para uma naturalização das práticas de dominação e exclusão, muitas vezes revestidas de neutralidade. Tal discurso opera como uma tecnologia de normalização, tal como discutido por Foucault (2001), ao estabelecer certos comportamentos como legítimos e esperados em função do gênero. No estudo de Pringle e Markula (2005), no contexto esportivo do rugby também é descrita como espaço em que os homens são levados a aceitar como “naturais” comportamentos agressivos e hierárquicos - como suportar dor, buscar a vitória a qualquer custo e excluir o outro por meio da força - compondo o que os autores chamam

de “discursos dominantes de masculinidade”. Esses discursos, ao produzirem uma verdade sobre o que é ser homem, silenciam outras possibilidades e legitimam a exclusão como efeito colateral do jogo. De forma semelhante, nas aulas de EF, a violência simbólica, o desprezo à escuta e a dificuldade de cooperação não são lidas como problemas pedagógicos, mas como “jeitos típicos” dos meninos, reproduzindo as mesmas tecnologias de dominação que estruturam o esporte competitivo.

A resposta R.7, ao mencionar que os meninos “faziam gracinhas com as meninas” ou “queriam demonstrar superioridade”, explicita a produção discursiva da diferença de gênero como prática reiterativa de hierarquia, onde o feminino aparece como alvo de controle simbólico. Tais práticas são lidas, muitas vezes, como parte do “crescimento masculino” e, por isso, não são devidamente problematizadas. No trabalho de Pringle e Markula (2005), a associação entre masculinidade e dominação aparece repetidamente: os homens são instados, nos contextos esportivos, a se distanciar de tudo aquilo que possa ser lido como feminino. Nas aulas de EF, isso se traduz em piadas sexistas, exclusão das meninas das disputas “sérias” e marcação de fronteiras simbólicas entre os corpos, o que impede uma vivência igualitária da cultura corporal.

As respostas R.5 e R.6 apontam para uma lógica de comportamento marcada pelo desejo de visibilidade e reconhecimento entre os pares, como quando os meninos “fazem graça”, “falam palavrões” ou “querem chamar atenção”. Essas manifestações são formas de performar uma masculinidade que privilegia a extroversão, o domínio do espaço e a imposição verbal como recurso de poder. A performatividade, nesse contexto, não se dá apenas como escolha individual, mas como resposta tática aos regimes de verdade que operam nos ambientes esportivos e escolares. Assim como no rugby, os meninos nas aulas de EF acionam gestos, palavras e posturas que os posicionam como pertencentes ao grupo dominante, mesmo que isso implique excluir colegas, desobedecer instruções ou ignorar o coletivo. Essa busca por reconhecimento, paradoxalmente, os prende a uma identidade rígida e pouco aberta à diferença, conforme analisam os autores com base na noção de sujeito como efeito do poder (Foucault, 2001).

Ao trazer Pringle e Markula (2005) para a leitura dos dados aqui analisados, torna-se possível compreender que a masculinidade nas aulas de EF não é um dado biológico nem um comportamento natural, mas um efeito de discursos reguladores que operam sobre os corpos e as relações escolares. A partir de uma perspectiva foucaultiana, evidencia-se que essas masculinidades são produzidas por práticas discursivas que, ao mesmo tempo que excluem e hierarquizam, também podem ser atravessadas por tensões,

contradições e resistências. O desafio pedagógico está, nessa dinâmica, em reconhecer essas fissuras e criar estratégias que favoreçam a emergência de outras possibilidades de gênero na EF escolar.

No quadro seguinte, discutem-se respostas dos residentes relacionadas à categoria dos métodos utilizados pelos mesmos para a produção de críticas à masculinidade:

Quadro 2 - Estratégias utilizadas pelos residentes para a crítica à masculinidade

R.1 - “Atividades que se encaixe para todos, não sendo de um nicho específico, e respeitando a individualidade”. (sic)
R.2 - “Planos de aula bem executado”. (sic)
R.3 - “Usando ferramentas as quais todos se sintam incluídos, em esportes por exemplo utilizar de times mistos por sorteio”.
R.4 - “Fazer uma atividade onde todos possam participar”.
R.5 - “Uma das maneiras de planejar a aula é pensar em atividades e estratégias para que todos possam participar, sem que a habilidade técnica seja um bônus para o aluno. O objetivo central da minha aula é proporcionar ao aluno o máximo de experiência possível. Sempre visou adaptar as atividades para que todos possam participar e sentir-se parte da aula. Outro método é a integração das equipes, de modo que somente seja possível realizar a atividade se todos puderem participar e demonstrar aos alunos que cada um pode contribuir significativamente para a atividade”.
R.6 - “ Utilizar a métodos participativos, dividido em grupos o máximo de 3 alunos onde eram sorteados , com quem fariam grupos, explicava a didática e depois lançava trabalho onde os mesmos iriam abordar ou explicar seguintes temas”. (sic)
R.7 - “Aulas mais dinâmicas que incluem a participação de todos os alunos”.
R.8 - “Dialogava”.
R.9 - “Tento acolher os alunos de forma igual e fazer com que todos se sintam presentes na aula”.
R.10 - “Não uso um método específico”.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

As respostas dos residentes no Quadro 2 revelam um esforço consciente de repensar práticas pedagógicas historicamente marcadas por normas de gênero excludentes, em especial aquelas associadas à masculinidade hegemônica. Embora nem todos os relatos explicitem diretamente o conceito de masculinidade, as estratégias relatadas indicam formas de tensionamento e subversão das normas que estruturam

desigualdades nas aulas de EF. Para aprofundar essa discussão, organizamos as respostas em quatro categorias analíticas: práticas de inclusão e ruptura com estereótipos de gênero; estratégias de reorganização dos grupos e das interações; adaptação das atividades e valorização das diferenças; e, diálogo como prática pedagógica crítica.

As respostas R.1, R.3, R.4 e R.5 enfatizam a importância de propor atividades que “se encaixem para todos”, que “não sejam de um nicho específico” e que garantam a participação de todos/as estudantes, independentemente de gênero ou habilidade. Tais iniciativas apontam para um rompimento com os estereótipos que tradicionalmente associam certas modalidades esportivas a “meninos” (como o futebol) e outras a “meninas” (como a ginástica ou a dança), desafiando, portanto, a lógica binária e hierarquizante que estrutura a masculinidade hegemônica nas aulas de EF.

Silva e Deive (2009) alertam para o fato de que a resistência à presença igualitária de meninas nos espaços esportivos está ancorada em discursos que desqualificam suas habilidades como forma de preservar a supremacia masculina. Ao proporem atividades que desestabilizam essa lógica, os residentes contribuem para a construção de um ambiente escolar mais equitativo, onde a participação deixa de ser um privilégio dos mais fortes ou dos mais “aptos” e passa a ser um direito coletivo.

A estratégia de formação de equipes mistas por sorteio, mencionada nas respostas R.3 e R.6, é um exemplo concreto de como os residentes têm buscado enfrentar a reprodução automática das separações por gênero nas aulas de EF. Essa prática não apenas estimula a convivência e a colaboração entre meninos e meninas, mas também interfere diretamente nos códigos informais que organizam as relações de poder no espaço escolar. Como destacam Oliveira e Jaeger (2022), tais estratégias precisam ser sustentadas por processos formativos críticos, que ajudem os/as futuros/as docentes a compreenderem as implicações pedagógicas, sociais e políticas de suas escolhas metodológicas. A simples mistura de gêneros não garante uma experiência equitativa, pois, é preciso que essa prática venha acompanhada de reflexões sobre os sentidos atribuídos ao corpo, à força, à habilidade e ao “ser homem” ou “ser mulher” em cada contexto.

Outro ponto recorrente nas respostas (especialmente em R.5, R.7 e R.9) é o compromisso com a adaptação das atividades para que todos e todas se sintam parte da aula, independentemente de seu nível técnico ou corporal. Essa abordagem confronta diretamente os princípios meritocráticos que, historicamente, naturalizaram a exclusão de



estudantes com desempenhos abaixo do “padrão” esperado, frequentemente alinhado a uma masculinidade que valoriza força, competição e *performance* física.

Reis e Eggert (2017) defendem que a educação é um direito que deve ser garantido a todas as pessoas, sem distinções, e que o Estado tem o dever de assegurar práticas pedagógicas que respeitem a diversidade. Ao reconhecerem que a técnica não deve ser critério de exclusão, os residentes propõem um deslocamento importante: da ênfase na *performance* para a valorização da participação, da experiência e do pertencimento. Essa perspectiva desafia as normas de masculinidade que associam valor ao corpo produtivo, competitivo e dominante, e abre espaço para novas formas de se relacionar com a cultura corporal.

As respostas R.8 e R.9 destacam o diálogo como ferramenta pedagógica essencial para promover o acolhimento e a inclusão nas aulas. Embora mencionada de forma breve, a escuta ativa é uma prática potente no enfrentamento de discursos de masculinidade que desestimulam a expressão emocional, a escuta do outro e a construção coletiva do saber. Como discutido anteriormente no texto, práticas pedagógicas que fomentam o diálogo são fundamentais para romper com a lógica autoritária da masculinidade hegemônica, que valoriza o controle e a unilateralidade. Ao adotar uma postura dialógica, os residentes abrem espaço para que os próprios/as estudantes participem da construção das aulas, expressem seus sentimentos e percebam que a autoridade não está associada à imposição de normas, mas à capacidade de acolher a diferença e mediar conflitos com sensibilidade.

No próximo quadro, são apresentadas respostas dos residentes envolvendo sugestões para uma EF livre de estereótipos de gênero:

Quadro 3 - Sugestões dos residentes para uma EF crítica com relação aos estereótipos de gênero.

R.1 - “Os professores respeitarem a individualidade e aspectos culturais que cada pessoa tem, o que muitas vezes não se trata de estereótipo, e sim de características que cada um possui”
R.2 - “Montagem de plano de aulas decentes” (sic)
R.3 - “Falar um pouco sobre isso é sempre bom, deixar claro que nas suas aulas todos participam.”
R.4 - “Atividades em grupos.”
R.5 - “A proposta seria proporcionar atividades nas quais as diferenças de gênero não atrapalhem ou interfiram na experiência do aluno. Sendo assim, seja ele homem ou mulher, ele poderá experimentar determinada atividade e compreender que, na aula de Educação Física, pode experimentar os movimentos corporais sem ficar preso aos estereótipos. Outra medida seria a eliminação de discriminações de gênero nas aulas e nas atividades, permitindo que todos

os alunos realizem as atividades. Na minha opinião, o professor de Educação Física visa apresentar as mais diversas maneiras dos alunos realizarem os movimentos corporais e como se apropriarem deles. Cabe ao aluno decidir o que ele gosta ou não, o que ele levará para a sua vida ou não. As aulas de Educação Física poderiam ser mais livres, de modo a não criar expectativas e pressões sobre os alunos, permitindo que percebam que o ato de se movimentar improvisadamente também faz parte da atividade física. Além disso, cada aluno tem sua individualidade biológica, logo, apresenta padrões de movimento diferentes, o que é considerado normal.”

R.6 - “Jogos mistos, e grupos formados pelos professores, enumerados os alunos e assim dividindo eles.” (sic)

R.7 - “Cabe ao professor realizar rodas de conversas e atividades que incluem todos os alunos sem separações por gêneros.” (sic)

R.8 - “Sempre dialogar e conhecer os alunos.”

R.9 - “Projetos para mostrar aos alunos que todos somos iguais, poder mostrar que a educação física é para todos.”

R.10 - “Aulas mais inclusivas.”

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

As sugestões apresentadas pelos residentes no Quadro 3 revelam preocupações importantes com a promoção de um ambiente mais igualitário e acolhedor nas aulas de EF. Ainda que em diferentes níveis de elaboração, as respostas indicam a intenção de romper com práticas excludentes baseadas em modelos de gênero, propondo estratégias que valorizem a diversidade e respeitem a individualidade dos sujeitos. A seguir, organizamos as análises em quatro categorias: (1) individualidade e a crítica à homogeneização dos corpos; (2) planejamento pedagógico e a desnaturalização dos estereótipos; (3) liberdade de expressão corporal e performatividade de gênero; e (4) diálogo, escuta e projetos coletivos.

A resposta R.1, ao afirmar que os/as professores/as devem respeitar a individualidade e os aspectos culturais de cada pessoa, toca em um ponto sensível da crítica aos estereótipos de gênero: a tendência à homogeneização dos corpos e das experiências. Ao reconhecer que certos comportamentos ou formas de se mover não são meras expressões de “estereótipos”, mas características singulares e culturalmente situadas, o/a residente aproxima-se da proposta de Scott (1990), que entende o gênero como uma construção social que opera dentro do senso comum e modela, de maneira invisível, as práticas cotidianas.

Esse reconhecimento da individualidade não é trivial: trata-se de uma crítica à normatividade corporal promovida pela masculinidade hegemônica, conforme apontado

por Connell (2003), que sustenta um modelo ideal de ser homem — forte, competitivo, heterossexual, assertivo — em detrimento de outras formas de existência. A valorização das diferenças individuais representa, portanto, um gesto político de resistência a esse padrão.

As respostas R.2, R.3 e R.6 enfatizam a importância do planejamento das aulas como meio de garantir equidade, seja por meio da elaboração de planos “decentes”, da formação de grupos mistos ou da criação de ambientes em que todos participem igualmente. A centralidade do planejamento aparece aqui como um ponto de intervenção direta nas práticas que, historicamente, reforçaram os papéis tradicionais de gênero nas aulas de EF (Connell, 2005; Messner, 2011).

Ao propor que os/as docentes tenham uma intenção clara de incluir todos/as estudantes, os residentes colocam em prática uma crítica à naturalização das separações por gênero, denunciando os efeitos de uma lógica escolar que muitas vezes reproduz papéis normativos e excludentes. Seffner (2003) observa que o gênero funciona como um sistema classificatório que atua sobre os corpos, organizando comportamentos e expectativas. Planejar aulas que rompam com esses esquemas binários é, portanto, uma forma de intervir diretamente na estrutura da desigualdade.

A resposta R.5, uma das mais elaboradas do quadro, propõe uma visão da EF como espaço de experimentação livre dos movimentos, onde o/a aluno/a não deve se sentir pressionado a corresponder a padrões específicos. Essa perspectiva se alinha à abordagem performativa de gênero apresentada por Pereira (2009) e Hall (1996), segundo os quais as identidades são construídas nas práticas sociais e moldadas pelas interações culturais. A EF, nesse sentido, pode ser um campo fértil para o exercício de outras formas de subjetivação.

Ao afirmar que os/as estudantes devem ser livres para “decidir o que levarão para a vida” e que “movimentos improvisados também fazem parte da atividade física”, o residente confronta diretamente a lógica do corpo disciplinado, competitivo e produtivo — valores associados à masculinidade hegemônica, conforme discutido por Kimmel (1998) e Connell (2003). Permitir que os/as alunos/as explorem a corporalidade de maneira livre, sem medo de julgamento ou exclusão, é criar condições para que diferentes masculinidades e feminilidades possam emergir no ambiente escolar.

As respostas R.7, R.8 e R.9 destacam a importância do diálogo como prática pedagógica transformadora, bem como a realização de projetos que reforcem o pertencimento e a igualdade entre os/as estudantes. Essa postura remete às reflexões de

Seffner (2011), que defende a implementação de políticas públicas e práticas escolares voltadas para gênero e sexualidade, capazes de oferecer espaço para a expressão e afirmação das singularidades.

Projetos e rodas de conversa, ao contrário de reforçarem a dicotomia entre masculinidade e feminilidade, podem contribuir para desconstruí-la como estrutura fixa, permitindo que os/as estudantes reconheçam as diversas formas de ser e estar no mundo. Essa abordagem crítica vai ao encontro das ideias de Thürler (2021), que entende gênero como uma relação em constante tensão e negociação. Nessa lógica, o papel do/a professor/a de EF é não apenas ensinar técnicas e habilidades, mas criar condições para que a escola se torne um espaço de escuta, pertencimento e transformação.

### **Considerações Finais**

O presente estudo teve como objetivo investigar as representações das masculinidades na EF, a partir de incursões no PRP, buscando compreender como esses entendimentos podem contribuir para a subversão das normas de gênero vigentes na área. A análise das respostas dos residentes evidenciou tanto a persistência de estereótipos de gênero, como a valorização da competitividade, da força e da superioridade masculina, quanto à presença de práticas pedagógicas que tensionam tais normatividades. Estratégias como a formação de grupos mistos, a valorização da escuta e o respeito à individualidade demonstram uma intencionalidade dos/as licenciandos/as em promoverem aulas mais igualitárias, revelando avanços no campo da formação docente para o enfrentamento das desigualdades de gênero.

No entanto, os dados também apontam limites significativos, como a ausência de abordagens sistematizadas sobre diversidade sexual e de gênero, bem como a reprodução de entendimentos ainda restritos à lógica binária. A recorrência de estereótipos e a tímida incorporação de uma perspectiva crítica reforçam a necessidade de fortalecer, no âmbito da formação inicial em EF, espaços de reflexão mais profundos e estruturados sobre gênero, sexualidade e interseccionalidades. Assim, reafirma-se a importância do PRP como espaço formativo estratégico, desde que articulado a uma proposta pedagógica comprometida com a justiça social, com o reconhecimento das múltiplas formas de ser e com a desconstrução das masculinidades hegemônicas que ainda operam como dispositivo de exclusão nas aulas de EF.

## Referências

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

BRITO, L. T. de; SANTOS, M. P. dos. Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 27, n. 2, p. 235-246, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/kWCNMFRrjx6XDq8LZGtRvfS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2025.

CONNELL, R. W. **Políticas da Masculinidade**. Berkeley: Educ Realidade, 1995.

CONNELL, R. W. **The men and the boys**. Berkeley: The University of California Press, 2000.

CONNELL, R. W. **Masculinidades**. México: UNAM-PUEG, 2003.

CONNELL, R. W. **Masculinities**. Berkeley: The University of California Press, 2005.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. Papirus: Campinas, 2016.

DEVIDE, F. P. *et al.* Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz**, v. 17, n. 1 p. 93-103, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2011v17n1p93>. Acesso em: 21 set. 2025.

FARIA, J. B; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393/5630>. Acesso em: 21 set. 2025.

FERREIRA, P. C. C.; SIQUEIRA, M. C. Da Silva. Residência Pedagógica: Um Instrumento Enriquecedor no Processo de Formação Docente. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 10, n. 1, p. 7-19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/31448>. Acesso em: 21 set. 2025.

FEITOSA, L. M. G. C.. Cinema e arqueologia: Leituras de gênero sobre a Pompéia Romana. **Niterói**, v. 10, n. 2, p. 257-271, 2010. Disponível em: <https://ieg.ufsc.br/public/storage/articles/October2020/16042013-120634revgenerov10n2dosie12.pdf>. Acesso em: 21 set. 2025.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

GUIRRA FILHO, F. J. S.; MARANI, V. H.; SILVA, C. E. F. da; FRANÇA, Á. L. de. Brinquedo pós-crítico e basquetebol: relações entre gênero, escola e esporte. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 9, p. 1-18, 2024. Disponível em:

<https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasmedfisicaescolar/article/view/4194>. Acesso em: 21 set. 2025.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomas Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 1996.

KIMMEL, M. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes Antropológicos**, ano 4, n. 9, p. 103-117, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/B5NqQSY8JshhFkpgD88W4vz/?lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2025.

MESSNER, M. A. Gender Ideologies, Youth Sports, and the Production of Soft Essentialism. **Sociology of Sport Journal**, v.28, n.2, p.151-170, 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/267447441\\_Gender\\_Ideologies\\_Youth\\_Sports\\_and\\_the\\_Production\\_of\\_Soft\\_Essentialism](https://www.researchgate.net/publication/267447441_Gender_Ideologies_Youth_Sports_and_the_Production_of_Soft_Essentialism). Acesso em: 21 set. 2025.

MARTINS, H. H. T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000200007&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 27 jul. 2024.

MARANI, V. H. Subversões pedagógicas e produção de alianças na Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 44, p.1-7, 2022a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/WG4yVpwkL7DKWhrnTjx6bpc/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2025.

OLIVEIRA, A. A.; DARIDO, S. C. A construção da masculinidade na educação física escolar: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 1, p. 84-92, 2019.

OLIVEIRA, M. C. de; JAEGER, A. A. Equidade de gênero na formação docente em educação física. **Contexto & educação**, v. 37, n. 118, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12725>. Acesso em: 21 set. 2025.

PRINGLE, R.; MARKULA, P. No Pain Is Sane After All: A Foucauldian Analysis of Masculinities and Men's Experiences in Rugby. **Sociology of Sport Journal**, Champaign, v. 22, n. 4, p. 472-497, 2005. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/ssj/22/4/article-p472.xml>. Acesso em: 21 set. 2025.

PEREIRA, M. do Mar. Fazendo gênero na escola: uma análise performativa da negociação do gênero entre jovens. **Ex aequo**, Vila Franca de Xira, n. 20, p. 113-127, 2009. Disponível em: [https://scielo.pt/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0874-55602009000200010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](https://scielo.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0874-55602009000200010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 21 set. 2025.

PEREIRA, E. G. B; PONTES, V. S; RIBEIRO, C. H. de Vasconcellos; SAMPAIO, T. M. V. Os estudos de gênero e masculinidade e seus reflexos para a Educação Física. **Revista brasileira Ciência e Movimento**, v. 23, n. 1, p. 146-156, 2015. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/282461087\\_Os\\_Estudos\\_de\\_Genero\\_e\\_Masculinidade\\_e\\_seus\\_Reflexos\\_para\\_a\\_Educacao\\_Fisica](https://www.researchgate.net/publication/282461087_Os_Estudos_de_Genero_e_Masculinidade_e_seus_Reflexos_para_a_Educacao_Fisica). Acesso em: 21 set. 2025.

PEREIRA, E. G. B. Reflexões sobre práticas corporais, identidades e masculinidades. **Revista Brasileira Psicol Esporte Motricidade Humana**, n. 1, p. 37-43, 2009.

REIS, T; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 138, p. 9-26, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/htcmPttvFjg4sb8rYT8CzPD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2025.

SEFFNER, F. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista de Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 561-72, 2011. Acesso em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200017>. Disponível em: 21 set. 2025.

SEFFNER, F. **Derivas da masculinidade**: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual. 21f. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/4340>. Acesso em: 21 set. 2025.

SILVA, J. S. da. As relações de gênero na Educação Física Escolar: Um estudo de revisão bibliográfica. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, [S. l.], v. 15, n. 29, p. 232-246, 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/historiaemreflexao/article/view/11902>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SILVA, C. A. F. da; DEVIDE, F. P. Linguagem discriminatória e etnométodos de exclusão nas aulas de Educação Física escolar. **RBCE**, v. 30, n. 2, p. 181-197, 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/444>. Acesso em: 21 set. 2025.

SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, v. 20, n. 2, p.71-99, 1990.

SOUSA, D. A. de; BARROSO, M. L. A formação inicial docente em Educação Física a partir do Programa Residência Pedagógica: um relato de experiência. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1–15, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3570>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SOUZA, J. V. de; BASTOS, T. P. F.; OLIVEIRA, M. de F. A. de. Perfil dos alunos universitários dos cursos de Educação Física e Fisioterapia em relação à alimentação e a atividade física. **Revista Práxis**, ano VI, n. 11, p. 103-113, 2014. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/579>. Acesso em: 21 set. 2025.

SOUZA, T. V. A.; AMAZONAS, M. C. L. de A. Sentidos atribuídos à "Cura gay" por estudantes da graduação em direito: Ressonâncias do Ensino Jurídico. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 519–544, 2024. DOI: 10.14295/de.v9i2.13527.



Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/13527>. Acesso em: 12 jul. 2025.

TAMIOZZO, J.; SCHWENGBER, M. S.V.; BORGES, R. M. Questões de gênero na Educação Física Escolar: análise do desenvolvimento de uma unidade de ensino no Programa de Residência Pedagógica. **Revista Diversidade e Educação**, v. 9, n. 1, p. 705-721, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12735>. Acesso em: 21 set. 2025.

THÜRLER, D. “Homens?”: A reencenação da masculinidade. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 508–521, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/13015>. Acesso em: 12 jun. 2025.

VILARDAGA, F; SILVEIRA, A, S; Gênero na formação de professores de Educação Física. In: VIII ENALIC, 2022, Campina Grande: E-book VIII ENALIC. Realize Editora, 2022. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2021/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV163\\_MD1\\_SA108\\_ID2491\\_18112021201346.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV163_MD1_SA108_ID2491_18112021201346.pdf). Acesso em: 15 jun. 2025.

ZAMBONI, M. Marcadores Sociais da Diferença. **Sociologia: grandes temas do conhecimento** (Especial Desigualdades), São Paulo, v. 1, p. 13-18, 2014. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3040037&forceview=1>. Acesso em: 15 set. 2025.

Recebido em agosto de 2025.

Aprovado em agosto de 2025.