



***NARRAR PARA RESISTIR: AUTOETNOGRAFIA SOBRE AS MASCULINIDADES QUE INTERPELAM O FAZER DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR***

***NARRAR PARA RESISTIR: AUTOETNOGRAFÍA SOBRE LAS MASCULINIDADES QUE INTERPELAN LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR***

***NARRATING TO RESIST: AUTOETHNOGRAPHY ON MASCULINITIES THAT CHALLENGE TEACHING PRACTICE IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION***

*Vinnicius Camargo de Souza Laurindo<sup>1</sup>*

*Mariana Zuaneti Martins<sup>2</sup>*

**RESUMO**

O artigo aborda a temática das masculinidades em contextos escolares, especialmente em aulas de educação física, frente à onda de proibições da discussão de gênero no Brasil. O objetivo é analisar, por meio de uma narrativa autoetnográfica, como as experiências docentes constituem espaços de disputa e negociação das masculinidades, tanto dos alunos quanto dos professores. A metodologia consiste em uma narração autoetnográfica que permite refletir experiências vividas pelo professor na escola. A análise revela tensões entre masculinidades hegemônicas e alternativas, manifestas em conflitos em aulas e eventos esportivos, evidenciando a precariedade emocional da docência. Como conclusão, o estudo destaca que a docência democrática e comprometida com a justiça de gênero envolve disputas simbólicas, cuidados e autoridade, e reforça que a escrita autoetnográfica funciona como ato político para problematizar lógicas violentas de masculinidade e promover reflexões para uma educação mais inclusiva e justa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Masculinidades. Docência. Educação Física. Gênero.

**RESUMEN**

El artículo aborda las masculinidades en contextos escolares, especialmente en clases de educación física, en medio de las restricciones brasileñas sobre la discusión de género. Tiene como objetivo analizar, mediante una narrativa autoetnográfica, cómo las experiencias docentes se convierten en espacios para negociar las masculinidades entre estudiantes y profesores. La metodología utiliza la autoetnografía para reflexionar sobre

<sup>1</sup> Doutor em Educação Física. Secretaria de Estado da Educação do ES, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

<sup>2</sup> Doutora em Educação Física. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

las experiencias vividas por el docente. El análisis revela tensiones entre masculinidades hegemónicas y alternativas, manifestadas en conflictos durante clases y eventos deportivos, destacando la vulnerabilidad emocional de la docencia. El estudio concluye que la docencia democrática comprometida con la justicia de género implica disputas simbólicas, cuidado y autoridad. La escritura autoetnográfica actúa como herramienta política para desafiar masculinidades violentas y fomentar reflexiones hacia una educación más inclusiva y equitativa.

**PALABRAS-CLAVE:** Masculinidades. Docencia. Educación Física. Género.

#### **ABSTRACT**

The article addresses masculinities in school contexts, especially in physical education classes, amid Brazil's restrictions on gender discussions. It aims to analyze, through an autoethnographic narrative, how teaching experiences become spaces for negotiating masculinities among students and teachers. The methodology uses autoethnography to reflect on the teacher's lived experiences. The analysis reveals tensions between hegemonic and alternative masculinities, manifested in conflicts during classes and sports events, highlighting the emotional vulnerability of teaching. The study concludes that democratic teaching committed to gender justice involves symbolic disputes, care, and authority. Autoethnographic writing acts as a political tool to challenge violent masculinities and foster reflections toward more inclusive and equitable education.

**KEYWORDS:** Masculinities. Teaching. Physical Education. Gender.

\*\*\*

#### **Introdução**

Desde 2014 legisladores brasileiros apresentaram mais de 200 propostas legislativas para proibir a chamada “doutrinação” relativa à “ideologia de gênero” no país. Segundo o relatório “Tenho medo, esse era o objetivo deles”, trata-se de uma campanha coordenada que busca limitar a abordagem de gênero e sexualidade nas escolas do país (Human Rights Watch, 2022). Mesmo com decisões do Supremo Tribunal Federal contra as proibições, há leis ainda vigentes e narrativas políticas que mantêm um clima de intimidação, prejudicando a liberdade dos(as) professores, o direito à educação e o cumprimento dos currículos.

Em meio a essas interdições, emerge a necessidade de se problematizar questões relativas às masculinidades. As masculinidades são construções sociais e históricas que se manifestam nos mais diversos espaços educativos, sendo constantemente negociadas, reafirmadas ou tensionadas. Por muito tempo “a masculinidade” (no singular) foi lida como a norma do mundo. Era vista como um privilégio que possibilitava ao homem um lugar de destaque no seio da sociedade. Os discursos culturais a veiculavam a uma condição universalizante dotada de características próprias. Tais questões remontam ao que se convencionou chamar de uma pedagogia da masculinidade (Richard Miskolci,

2012) e está intrinsecamente vinculada com um ideal hegemônico de masculinidade (Raewyn Connell, 2000). Essa visão se configurava como a norma, aquela que não precisa dizer de si, que conforma nossos corpos, identidades e relações (Fernando Seffner, 2021).

Em nossa sociedade, diversas instituições produzem e perpetuam essa forma de compreender a masculinidade. Uma pesquisa nacional publicada em 2019 sobre a temática, que contou com a participação de mais de 40 mil pessoas (entre homens e mulheres), revelou dados bastante significativos sobre como essas questões nos afetam (Instituto Papo de Homem, 2019). De cada dez homens, sete lidam com algum nível de distúrbio emocional e também afirmam que foram ensinados, durante a infância e a adolescência, a não demonstrar fragilidade. Além disso, um em cada dez homens relatou ter aprendido, nesse mesmo período da vida, a evitar comportamentos que pudessem ser associados ao feminino.<sup>3</sup> Esses comportamentos representam a forma como os meninos aprendem a *fazer* gênero, aprendizados que acontecem em diferentes espaços sociais, como família, escola, dentre outras possibilidades (Guacira Lopes Louro, 1999). Esses aprendizados de gênero encontram terreno fértil nas aulas de Educação Física (EF), frequentemente apontadas como um dos principais dispositivos escolares de produção e reforço das masculinidades tradicionais (Seffner, 2021). Nesse sentido, o esporte se configura como um cenário privilegiado para circulação e valorização de atributos associados à virilidade, à força e à competitividade, em particular entre meninos (Michael Messner, 1990). As aulas de Educação Física e as práticas esportivas dentro da escola são atravessadas por essa pedagogia de masculinidade, se traduzindo em práticas de violência e exclusão, pouco condizentes com o objetivo de uma EF republicana. Por essa razão, essa pedagogia da masculinidade é desafiada por aqueles(as) professores(as) comprometidos com uma prática inclusiva e justa socialmente.

A literatura sobre masculinidades em contextos educativos têm focalizado o comportamento dos meninos e jovens nas práticas escolares e esportivas, evidenciando dinâmicas de violência simbólica, competitividade exacerbada e reprodução de comportamentos agressivos (Chris Hickey, 2008; Richard Pringle, 2008). Alguns estudos também exploram e dão visibilidade a outras masculinidades, consideradas plurais ou

---

<sup>3</sup> INSTITUTO PAPO DE HOMEM. O silêncio dos homens. Pesquisa viabilizada por Natura Homem e Reserva, sob liderança do Instituto PdH e Zooma Inc., com apoio da ONU Mulheres Brasil. [S. l.: s. n.], 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3eXnkZD>. Acesso em: 26 ago. 2025.

inclusivas, que atravessam e às vezes são marginalizadas no espaço escolar (Leandro Teófilo Brito; Miriam Leite, 2017; Fabiano Devidé, 2021; Leandro Teófilo Brito, 2021).

Em contrapartida, poucos estudos dão centralidade à experiência do professor como sujeito que também performatiza masculinidades e participa das disputas nesse fazer de gênero (Katie Fitzpatrick; Dan Russell, 2015). Estudos que falam sobre docente, via de regra, descrevem como professores de Educação Física reforçam a heteronormatividade de gênero (David Brown, 2005). No entanto, as experiências docentes não estão imunes às disputas que atravessam a construção das masculinidades. Professores e professoras são continuamente interpelados por expectativas de gênero, interferindo na forma como são reconhecidos ou questionados pelos/as estudantes (Kristina M. W. Mitchell; Jonathan Martin, 2018). Ao mesmo tempo em que atuam desafiando as normas de gênero, professores também carregam em seus corpos masculinidades que se tornam visíveis, negociadas e, muitas vezes, contestadas no espaço escolar.

Considerando esse cenário, o artigo tem como objetivo analisar, a partir de uma narrativa autoetnográfica, como experiências docentes em aulas de educação física e eventos esportivos escolares se constituem em espaços de circulação, disputa e negociação de masculinidades. A intenção é mostrar que as masculinidades não são apenas observadas nos estudantes, mas também interpelam e atravessam o próprio corpo docente. Utilizar a autoetnografia nos permitiu compreender como as marcas corporais e emocionais deixadas por tais experiências podem ser refletidas, problematizadas e ressignificadas como conhecimento acadêmico.

Para debater tais questões, apresentamos este artigo em quatro partes principais. A primeira contém a literatura dos estudos sobre as masculinidades e sua relação com a educação física escolar. Em seguida apresentamos a metodologia encampada, ou seja, trata-se de uma narração autoetnográfica que servirá como ponto de partida para uma posterior teorização reflexiva. Vale lembrar que embora de natureza autoetnográfica, as cenas que apresentaremos não representam histórias completamente formadas e polidas. São na verdade reflexões sobre experiências potentes para se pensar as questões relativas ao debate sobre masculinidades no contexto citado. Seriam então pontos de partida e não de chegada como se poderia supor. Em seguida, apresentamos algumas problematizações e reflexões às cenas narradas. E, por fim, retomamos os principais pontos debatidos, destacamos as contribuições e implicações e apontamos possíveis caminhos para pesquisas futuras.

### **A questão das masculinidades e a educação física escolar**

O estudo sobre masculinidades pode ser descrito através de três grandes ondas: primeiro, ocorreu a teoria dos papéis sexuais, depois as perspectivas estruturais em ligação com a teoria denominada de hegemônica e mais recentemente, as pós-perspectivas (Stephen Whitehead, 2002). Nos anos 1970, a teoria dos papéis sexuais mostrou-se relevante ao desafiar as concepções tradicionais acerca da inevitabilidade do gênero. Conceituar masculinidade e feminilidade como “papéis” destacou a natureza construída do gênero, em oposição a visão de que o gênero era inato e inevitável. A masculinidade a partir dessa perspectiva consistia em distanciar-se das ideias de feminilidade e ser emocional, lutar pelo sucesso através da competição, estar no controle e agir agressivamente. Os críticos dessa teoria não discordam tanto da descrição dos traços comumente associados à masculinidade, mas sim da estrutura teórica que sustentava essas descrições.

Como resposta às limitações da teoria dos papéis sexuais, na segunda onda surge uma perspectiva estrutural que questionou a falta de qualquer explicação sobre o poder e os privilégios dos homens (Connell, 1995). Baseando-se nas teorias do patriarcado e incorporando o conceito de hegemonia de Gramsci, pesquisadores dessa tradição teórica enfatizaram a posição estrutural de poder dos homens. Essa teoria tem sido a mais influente no campo da teoria social. Para a autora australiana Raewyn Connell (1995) existe uma narrativa tácita sobre como as masculinidades são construídas indicando um direcionamento de conduta que o homem deve seguir além de sentimentos que deve ter, existindo uma pressão nas ações para um afastamento do feminino (ou da visão essencialista sobre o feminino). Isso impacta diretamente o complexo de honra/vergonha. Este se refere a atributos incorporados pelos homens que mantém uma dada ordem social em que a honra se trataria de uma característica masculina mais elevada e a vergonha estaria associada a qualquer atributo relacionado ao feminino (Pedro Paulo Oliveira, 2004).

Essa perspectiva estrutural tem sofrido muitas críticas. Dentre as quais, críticos ligados às tradições mais recentes (“pós-perspectivas”) questionam como que a teoria pode explicar o posicionamento contraditório e inconsistente que ocorre na conversa e na interação? Como é possível explicar a instabilidade das categorizações sexuais e as interdependências vinculadas às desigualdades, como vem sendo apontada pela teoria *queer* e pela perspectiva interseccional, se trabalhamos com a ideia fixa de grupos dominados e dominantes? (Kalle Berggren, 2012; 2013). Somado a isso, ao trabalhar com

o conceito de hegemonia de Gramsci, Connell herda a contradição vinculada a tal questão por presumir uma estrutura fundamental imutável (Whitehead, 2002), além de supor que grupos subalternizados buscariam tornar-se dominantes (Fabrício Mendes Fialho, 2006).

Os(as) pesquisadores da terceira onda tendem a recorrer às perspectivas que se concentram basicamente em como as normas e a subjetividade são constantemente negociadas em processos contraditórios e relacionais de poder (Kalle Berggren, 2014). As novas perspectivas enxergam a categoria masculinidade como plural, contestando modelos essencialistas em torno do masculino e evidenciam que os homens também são vítimas das opressões patriarcais (Maria Luiza Heilborn; Sérgio Carrara, 1998). Isso desencadeia em uma crise de identidade do masculino favorecendo então a desconstrução do imaginário tradicional quanto a tal. Assim, percebe-se que a masculinidade é culturalmente situada e está articulada a contextos históricos e sociais diferentes rejeitando a ideia de essência apregoada por Connell, afirmando que tudo é construído discursivamente, ou seja, por meio das formas como falamos, pensamos e organizamos a sociedade (Laclau; Mouffe, 2015 apud Brito, 2021).

Tendo em vista este arcabouço teórico notamos que as masculinidades podem ser produzidas e expressas em muitos espaços sociais. Entre esses, destaca-se a escola, local privilegiado de socialização e disputa de sentidos sobre o ser masculino. Nesse contexto, a Educação Física e os esportes ocupam posição destacada, pois se configuram como espaços nos quais normas, expectativas e valores de gênero são pactuados, fortalecidos e problematizados entre estudantes, professores(as) e demais profissionais da educação (Devide, 2021).

O diálogo entre a teoria e a prática revela como, na escola, as manifestações das masculinidades extrapolam a mera reprodução de modelos já estabelecidos, tornando-se processos dinâmicos em constante disputa. Especialmente nas últimas décadas, tornou-se ainda mais visível a urgência de discussões sobre gênero na Educação Física, dada a centralidade desses aspectos manifestando-se em disputas de poder, na luta por tornar tal questão como central nos currículos escolares, na pressão pelo enquadramento ao masculino normativo, bem como nas tentativas de subverter essas normatizações por meio das práticas corporais e esportivas (Devide, 2021; Brito, 2021).

Segundo Devide (2021) têm tido lugar central no debate relativo às masculinidades na Educação Física a pluralidade e fluidez propostas pelas perspectivas pós-estruturais tanto na heterogeneidade das experiências dos sujeitos, quanto na instabilidade dos papéis que os(as) estudantes têm assumido no contexto das aulas. Entretanto, como assevera

Devide (2021) apesar do avanço teórico percebido no contexto brasileiro ainda são poucos os estudos que conectem de modo aprofundado as práticas corporais à construção das masculinidades (Fabiano Devide; Renata Batista, 2010; Victor Andrade de Melo; Cláudio Marcelo Carneiro Leão Lacerda, 2010; Fernando Santana Silva; Ana Paula dos Santos Souza, 2021; Ana Paula da Silva Santos; Leandro Teófilo de Brito, 2023; Fabiano Devide, 2023; Vinnicius Camargo de Souza Laurindo; Mariana Zuaneti Martins, 2023).

### **Metodologia - Narrativa autoetnográfica e seu contexto social**

Para descrever a produção das masculinidades e suas tensões em um contexto educacional, nos remetemos a uma narrativa autoetnográfica relativa à atuação de um professor de Educação Física em seu contexto profissional em uma escola pública em um bairro de classe média baixa situado no município de Serra/ES. A autoetnografia aqui é entendida como uma forma de pesquisa autobiográfica que busca compreender como experiências pessoais se relacionam com dimensões culturais, sociais e históricas, articulando as narrativas individuais do primeiro autor com interpretações culturais (Carolyn Ellis, 2004). O desenvolvimento do texto está organizado a partir de três cenas que estão relacionadas com a atuação do professor na escola. Estas permitem tensionar práticas, expectativas e disputas em torno das masculinidades no contexto escolar, buscando produzir uma montagem discursiva sobre esse recorte (Pierre Bourdieu; Loïc Wacquant, 1992). Mais especificamente, as memórias descritas são refletidas e problematizadas em diálogo com nosso conhecimento cultural relativo ao ser professor, pesquisador e praticante de esportes.<sup>4</sup>

As cenas que compõem este artigo emergem de um conjunto mais amplo de registros produzidos ao longo da minha trajetória como professor desta instituição educacional. Estes incluem anotações pessoais, lembranças reconstruídas, registros do livro de ocorrências e registros de reuniões. A seleção das três cenas aqui analisadas não pretende esgotar o repertório de memórias disponíveis, mas se orienta por sua relevância para tensionar questões específicas relacionadas às masculinidades na Educação Física escolar. A atuação neste contexto ao longo de mais de uma década, me permitiu a

---

<sup>4</sup> Este trabalho foi desenvolvido por dois autores. Um deles se trata de uma leitora crítica, ou seja, foi alguém que ofereceu análise reflexiva e apontamentos críticos durante a escrita, ajudando a aprimorar o texto, sem necessariamente participar diretamente da produção dos dados. Nesse sentido, a primeira pessoa do singular e do plural podem ser acionadas ao longo do texto indicando essa pluralidade relativa àquilo que está sendo proposto.

interpretação das relações e sentidos subjacentes àquele território a partir dos aspectos simbólicos que são compartilhados pelos sujeitos<sup>5</sup>.

Apesar de se tratar de uma narrativa autoetnográfica, esta não se refere a um relato pronto e/ou acabado. São na verdade reflexões iniciais sobre vivências que ainda quero problematizar. Como homem, um migrante nordestino atuando no estado do Espírito Santo, gay, praticante de voleibol... sinto que as interseccionalidades que se sobrepõem em minha identidade afetam a forma como percebo algumas situações, ou fui percebendo ao longo do tempo, bem como a forma como constituo relações com os(as) estudantes na escola (Patricia Hills Collins; Sirma Bilge, 2020).

A narrativa autoetnográfica se configura como uma forma de conhecimento que vai além de uma exposição teórica padrão. As histórias narradas têm o potencial de se fundir com o(a) leitor(a), criando um laço emocional, minimizando a distância relativa a grupos marginalizados. Ao entrar no universo narrado, ele(a) é convidado(a) a sentir, refletir e usar o que lê para pensar a própria vida. Ao escrevermos de forma significativa e evocativa sobre temas que importam, incluindo dimensão sensorial e emocional, buscamos com a narrativa autobiográfica um efeito ético-transformador, despertando emoções, identificações e aprendizagens (Ellis, 2004).

Essa forma de produzir conhecimento valoriza o saber que emerge da experiência vivenciada, emocional e corporal, não apenas de um discurso racional e que é de difícil apreensão (David Carless, 2012). Entendemos assim que a escrita tem um papel central neste tipo de trabalho. Escrever é, acima de tudo, um jeito de refletir e de enxergar com outros olhos as experiências vividas. No caso deste trabalho, o recorte autoetnográfico surgiu justamente desse olhar mais atento, resultante da convivência próxima tanto com o ambiente quanto com os estudos já publicados sobre o tema. Assim, fica evidente a relação entre o professor que se expõe (auto), a cultura investigada (etno) e a narrativa construída a partir dessas experiências (Tony E. Adams; Stacy Linn Holman Jones; Carolyn Ellis, 2015).

Quando nos propomos a fazer um exercício autoetnográfico a partir da minha vivência como professor, estamos analisando determinada situação a partir de uma perspectiva própria. Ou seja, estamos olhando para dentro, para a minha identidade de professor com determinadas experiências e para fora, para a maneira como me conecto

---

<sup>5</sup> Quando o artigo apresentar a escrita em primeira pessoa, trata-se da narrativa autoetnográfica do primeiro autor da pesquisa.

com as práticas esportivas, com os(as) estudantes, com a escola e seu entorno. O que se busca aqui é compreender de forma mais profunda determinados processos a partir dessa experiência pessoal (Ellis, 2004). A autoetnografia põe questões de vivência pessoal em diálogo com o que está estabelecido socioculturalmente (Carolyn Ellis; Art Bochner, 2000) e se constitui de um conteúdo narrativo essencial que estabelece diálogo com dada realidade para potencializar o entendimento teórico de fenômenos sociais mais amplos (Eric Anderson, 2006).

Ao operarmos com um recorte autoetnográfico estamos reivindicando falar sobre o vivido, a partir de um viés personalíssimo em busca da auto-representação. Estamos lutando em prol da abertura ao performativo, onde seja possível ao professor pesquisador se constituir e transformar no momento da escrita sobre situações do cotidiano escolar. Assim, a narrativa autoetnográfica se apresenta como uma possibilidade potente para explorar dimensões das identidades e relações que seriam possivelmente invisibilizadas em análises puramente científicas (Carless, 2012).

O contexto em que se desenrola as cenas apresentadas é uma Escola pública estadual de Ensino Fundamental e o tempo/espaço promotor da situação são a Educação Física e o Esporte escolar e as situações que se desenrolam em decorrência destes. Tal como acontece em muitas escolas do Brasil organizamos uma Olimpíada esportiva interna, mais comumente conhecida como “torneio interclasse”. Este é um evento esportivo realizado na escola, envolvendo estudantes de diferentes turmas, com o objetivo de promover a integração, o lazer e o desenvolvimento de práticas corporais. Este evento envolveu Corrida de rua (masculino e feminino), Xadrez (misto), Voleibol de quadra (misto), Queimada (misto) e Futsal (masculino) e ocorreu em outubro de 2023.<sup>6</sup> Integram essas cenas alguns personagens, mas resolvemos destacar somente Carlos,<sup>7</sup> estudante do nono ano do ensino fundamental e um professor de Educação Física (a pessoa que escreve em primeira pessoa).

### **Divagações - narrativas autoetnográficas**

Muitas das vivências que acumulei ao longo de mais de uma década como professor eu não lembro com muita precisão. Algumas dessas lembro que aconteceram, mas os

---

<sup>6</sup> A definição das modalidades se deu em momento anterior à competição junto ao corpo discente. A única modalidade que só comportou o naipe masculino foi o futsal por falta de quórum. Em todas as outras modalidades houve a junção de estudantes.

<sup>7</sup> O nome mencionado é fictício, adotado com o intuito de resguardar a identidade do participante.

detalhes não estão muito nítidos. Há, no entanto, outros momentos que lembro e que marcaram minha história como professor (deixando marcas no meu corpo e em minha vida). Quando eu me recordo desses momentos específicos, não são apenas as cenas e situações que acabo rememorando, mas também os sentimentos que se apresentaram com a situação. Em alguma medida é como se estivesse revivendo a situação. Alguns desses eventos parecem reiterar aquilo que li em muitos trabalhos acadêmicos sobre a maneira como escola, educação física e esporte acabam impactando na construção das masculinidades. A fim de tensionar tais questões apresento aqui alguns eventos que foram significativos no meu fazer docente. E opto em apresentá-los não segundo a ordem cronológica linear, mas organizo as cenas de modo invertido a fim de evidenciar os desdobramentos mais significativos que se seguiram à cena fundadora.<sup>8</sup>

Cena 3 - O primeiro episódio que compartilho ocorre num momento em que já havia um clima de despedida na escola, resultado de dinâmicas e tensões que ocorreram ao longo dos últimos meses. É uma cena marcada por abraços, agradecimentos, conversas e olhares ambíguos. Me pego pensando nas inúmeras coisas vivenciadas e como aquilo tudo acabou por me constituir sujeito agente e paciente daquela “nova vida” que começaria a partir do mês seguinte. Olhar para trás seria complexo, mas de muitas maneiras aquele momento estancava o sangramento aberto. Naquela manhã, recebi um presente de despedida e mensagens de apoio e de incentivo. Ao mesmo tempo, agraciei algumas pessoas com alguns mimos. Dei então início a uma “peregrinação” pelos espaços que marcaram a minha trajetória naquela escola. Visitei as salas vazias de estudantes mas cheias de significado, sentei sozinho no banco observando o pátio e olhei fixamente para o horizonte. A sensação era de estar entre o fim e o recomeço. Antes de deixar a escola, visitei a quadra, aquele espaço aberto e palco de muitas descobertas, de vitórias, de ensinamentos e aprendizagens da docência e onde também encarei frustrações. A quadra, vazia naquele instante, me fazia lembrar de muitos dos corpos que a habitaram, dos valores que os(as) estudantes colocaram em tensão ao desenvolverem as muitas práticas corporais que trabalhamos, além das disputas simbólicas que ali se manifestaram. Um evento foi particularmente importante naquele momento quando me lembrei do período em que construímos um espaço onde a igualdade era um valor inegociável. O projeto em questão desenvolvido com os(as) estudantes do nono ano do Ensino Fundamental tinha como premissa reforçar que se havia distintas formas como meninos e meninas se envolvem com as aulas de educação física a raiz da questão era cultural e que nós poderíamos mudar esse cenário através de atividades de sensibilização e de problematização da discriminação. Foi um momento de conexão íntima com todas essas camadas vividas, uma despedida (Diário do primeiro autor, 22/12/2023).

---

<sup>8</sup> Essa escolha é intencional, pois ao inverter a ordem, queremos provocar a curiosidade e convidar à análise crítica aproximando quem lê do fluxo real da memória e da minha experiência como docente, em que as compreensões muitas vezes surgem do efeito à causa.

No meio disso tudo, para compreender os sentidos e impactos daquela situação, é preciso voltar ainda mais no tempo. E aqui é preciso perceber esse fluxo pouco linear. Esse desvelar é sobremaneira decisivo para uma série de coisas que aconteceram ao longo de todos esses anos. Estar na escola, estar em quadra, viver da quadra, se sentir desamparado, se conectar, se blindar, tensionar questões, ser questionado, tudo isso junto e misturado ao mesmo tempo. Acredito por ora que muitas das compreensões a que chego vão surgindo do efeito que em mim foi gerado. E isso só pode ter sido mais perceptível em razão de ter optado por me afastar (ainda que de forma momentânea) das teorias para facilitar a conexão emocional com tudo que estou relatando aqui. Isso me levou em direção aos tipos de conhecimento que habitam a experiência visceral e incorporada tal qual muito bem assevera Carless (2012) em sua experiência com o esporte e a educação física.

Talvez o(s) episódio(s) que trago não possa(m) responder diretamente a todas as questões sobre masculinidades na educação física escolar, porque são muitas as possibilidades geradas pelos encontros possíveis ao longo de tanto tempo. O processo de escrever sobre tais questões, todavia, possibilitou enxergar com outra lente reforçando a necessidade de conectar tais episódios com a teoria. A utilização de narrativas na educação física/esporte foi uma alternativa valiosa para explorar temáticas difíceis ou pouco debatidas, uma vez que favoreceu a criação de uma conexão emocional, possibilitando acionar saberes vivenciados estimulando o questionamento diante da realidade que se apresenta (Carless, 2012).

A cena em destaque pode ser entendida como um momento de fechamento e de mudança na forma como me percebo e me posiciono (Berggren, 2014). Ao revisitar os espaços que marcaram a minha trajetória como professor estou rememorando as experiências vividas reescrevendo assim no corpo e na minha memória os sentidos que não se alinham a uma estrutura narrativa tradicional (Carless, 2012). A fenomenologia enfatizada por Berggren (2014) nos ajuda a compreender como esse andar pelos lugares que marcaram a minha experiência docente reativa sensações e afetos que se colaram à minha experiência e ao que foi desenvolvido no contexto das aulas de Educação Física pois permanecem impregnadas nas relações, mesmo quando se critica ou se busca transformá-las. Ao mesmo tempo é possível perceber a partir da tensão e problematização gerada pelos projetos ali desenvolvidos relativos às questões de gênero com as turmas do nono ano do ensino fundamental que vivi tentativas de criar fissuras nessas produções

socioculturais que acabam gerando normas, abrindo espaço para masculinidades mais plurais. Assim, essa última cena dessa narrativa anacrônica não se trata necessariamente de um encerramento, mas do *start* para um debate que revela um campo de disputa simbólica e afetiva, em que o corpo desse professor carrega e também reposiciona as marcas de práticas e resistências vividas no espaço da Educação Física e esporte escolar (Berggren, 2014; Heilborn; Carrara, 1998).

Cena 2 - Enquanto esperava pelo atendimento minha cabeça pesada estava ansiava por equilíbrio. Queria uma solução mesmo que fosse uma “solução tampão”. Meu coração pulsava descompassado e eu estava inquieto. Olhei rapidamente no *smartwatch* e a frequência estava acelerada. Em seguida, minha memória recobra o momento que me leva àquela sala de espera. Pelo menos naquele momento acredito que não era o acúmulo de questões ao longo de mais de uma década no ofício de professor [...] Após o atendimento médico saio do consultório anestesiado talvez por acreditar que o sofrimento a que fui submetido dias antes seria atenuado pelo menos nas duas semanas seguintes. Era difícil imaginar meses atrás que eu teria que lidar com tantas questões (01/11/2023).

Esse é certamente o tipo de situação que você não espera que aconteça passados mais de 10 anos atuando em sala de aula em razão de muitos fatores: nunca havia sido molestado daquela maneira; tinha uma boa relação com os(as) estudantes; conseguia desenvolver o plano de ensino sem grandes sobressaltos, apesar das dificuldades; abordava os temas mais polêmicos em sala de aula e conseguíamos produzir coisas muito interessantes sobre a temática em tela apesar deste atual movimento conservador. Àquela altura eu pensava: não só os(as) estudantes são vítimas do sistema, eu também sou.

Retomo então o evento que, de fato, foi o *start* para este trabalho. Um evento que como foi apresentado acabou por influenciar algumas decisões relativas à minha atuação como docente. O episódio que irei apresentar refere-se a uma situação que aconteceu durante a realização de um torneio interclasse (olimpíada esportiva). Tal evento já estava na sua terceira edição e era previsto no calendário escolar. Como todo evento esportivo em contexto escolar precedia a inscrições, regulamento, apoio pedagógico da equipe escolar, suporte dos demais professores(as) da escola, entre outros. Até então tudo transcorria de forma tranquila nas modalidades do torneio. Os jogos de voleibol, xadrez e queimada revelaram competição e fervor por parte da torcida, mas também respeito mútuo e colaboração entre os(as) estudantes. Nestas três modalidades havia disputa mista, ou seja, meninas e meninos dividiram o mesmo espaço e competiam entre si. Já no futsal, única modalidade que ocorreu somente no naipe masculino, o jogo virou.

Cena 1 - As disputas no futsal transcorriam com certa normalidade apesar das reclamações intensas. Havia olhares tensos e reclamações crescentes a cada novo lance polêmico. Durante uma das partidas, percebi que as reclamações ganharam mais intensidade. Entradas bruscas, olhares atravessados e pequenas disputas começaram a aparecer. Aos poucos, o jogo foi tomado por uma atmosfera de disputa não apenas pelo placar, mas pela afirmação do próprio espaço. Senti a competitividade dar lugar à impaciência e, em alguns momentos, a comportamentos que exacerbavam a agressividade contra os seus e contra o juiz da partida (ou seja, eu). Em dado momento, um dos estudantes do nono ano, Carlos, recebeu cartão amarelo por atitude considerada inadequada após insistentes entradas fortes contra outros jogadores. Mesmo com o alerta e com a observação da conduta inadequada e estando já bastante exaltado, ele se manteve inquieto e gesticulando demasiadamente. Após o apito final e com a confirmação da derrota de sua equipe, sua frustração então atingiu o ponto máximo e sem conseguir conter a irritação, chutou a bola com força em minha direção. Do meio da quadra, fui surpreendido pelo impacto seco da bola na perna. O silêncio por parte de alguns (surpresos com a atitude) conflitava com a explosão de parte da torcida feliz com a vitória. Sem hesitação, tomei a decisão de expulsá-lo do ginásio e o encaminhei para a coordenadora pedagógica do turno, “ciente” de que aquele momento marcaria minha trajetória como professor de educação física. Ao final dos jogos naquela manhã recebo o abraço de muitos(as) estudantes, inclusive alguns companheiros de equipe de Carlos que se mostraram consternados com o que havia acontecido (20/10/2023).

A partir da cena apresentada percebemos a intensificação de um comportamento agressivo alinhado a um tipo de masculinidade muito comumente associada com o ambiente esportivo. Esse tipo de comportamento se assemelha àquilo que Thorpe (2010) identificou entre jovens praticantes de *Snowboard* e aquilo que Hickey (2008) apresenta como manifestações hipermasculinas no ambiente escolar onde há a valorização da competitividade, agressividade e exclusão dos considerados “mais fracos”. Os estudos no campo acadêmico têm evidenciado que o esporte se trata de um local importante para construção da identidade de jovens tendo ligação direta com a masculinidade. Em muitos casos eles funcionam como um “bastião de masculinidade” dentro do contexto escolar. É por meio das práticas esportivas, sobretudo os esportes de invasão, que valores tradicionalmente associados ao masculino padrão/normalizado (Brito; Leite, 2017) como força física, competitividade, espírito de luta e resistência à dor são não apenas reforçados, mas celebrados. A proeza física parece ser, e é vista como, um “rito de passagem” para a masculinidade (Raewyn Connell, 2008; Richard Pringle, 2008; Carless, 2012).

Este parece se tratar de um rito próprio deste contexto.<sup>9</sup> O ginásio esportivo e o evento em questão pareciam o palco ideal para a exacerbação da sua condição de masculinidade: Carlos aproveitava a grande audiência como forma de buscar reconhecimento e demonstrar poder entre os pares. De fato, a aprovação dos colegas parece ser um dos motivos mais importantes para os jovens adolescentes (Holly Thorpe, 2010; Connell, 2000). No cotidiano da escola e das aulas de Educação Física, esse fenômeno se manifesta na formação de grupos organizados segundo critérios que extrapolam apenas a habilidade esportiva: respeito conquistado, capacidade de liderança e até mesmo disposição para desafiar normas estabelecidas entram em cena (Connell, 2008). Por vezes, os grupos de estudantes instituem hierarquias nas quais alguns se destacam, enquanto outros, menos alinhados ao padrão normalizado de masculinidade, acabam relegados à margem. Assim, o ambiente esportivo escolar (sobretudo em competições) não só reproduz como intensifica lógicas de inclusão e exclusão baseadas em atributos característicos de uma dada masculinidade.

Como descreve Kimmel (1994), a construção da masculinidade acontece por meio da comparação com o outro: é preciso se destacar, superar e provar a si, e sobretudo aos outros, o próprio valor. Os estudantes que conseguem se inserir nestes grupos esportivos gozam de um status privilegiado dentro da escola. Aqui, o processo de construção das identidades masculinas pautadas nesses privilégios e formas de pertencimento está intrinsecamente ligado a uma dinâmica de poder que não apenas amplia a exclusão social e a violência simbólica, mas também fortalece a reprodução de padrões prejudiciais de masculinidade (Chris Hickey, 2008). O comportamento de Carlos nesse sentido ilustra como nesses contextos a busca pelo reconhecimento dos pares pode se sobrepor à observância das regras ou ao respeito à autoridade docente. A cena, assim, traz à tona as disputas e ambiguidades que permeiam a formação das identidades masculinas por meio da educação física escolar e do esporte, evidenciando como tais dinâmicas repercutem na rotina escolar e moldam a própria prática pedagógica.

Ao mesmo tempo, a cena revela o caráter relacional e contraditório das masculinidades, tal como ressaltam as perspectivas pós-estruturais (Berggren, 2013; Heilborn; Carrara, 1998). A atuação de Carlos se atenta a um código cultural de

---

<sup>9</sup> Imagino que o(a) leitor(a) possa supor que tal estudante já tivesse apresentado algum sinal que indicasse tal comportamento explosivo. Apesar dos episódios já vivenciados, nada se aproximou disso, pelo menos não no contexto da Educação Física. É necessário entender que no que tange às práticas corporais e mais precisamente esportivas, a escola não se constitui como o único local de construção/reafirmção de um padrão nocivo de masculinidade (Devide, 2021).

masculinidade muito presente no esporte que valoriza a virilidade e a disposição para desafiar a autoridade, aproximando-se do que Whitehead (2002) classifica como um afastamento de atributos socialmente caracterizados como femininos. Essa performatividade de gênero ganha sentido e legitimidade na interação com os colegas e com a torcida que reagiram de forma dividida entre o silêncio surpreso, a celebração da vitória e abraços empáticos, sinal de que tais atitudes são também negociadas e reconhecidas socialmente. Assim, as narrativas em questão não expressam apenas um ato de indisciplina isolado, mas podem ser lidas também como a expressão de um processo mais amplo no qual a Educação Física é não só lugar central para reafirmação de modelos hegemônicos como também um potencial espaço para a contestação e a ressignificação desses modelos (Devide, 2021; Paechter, 2009).

### **Considerações Finais**

A narrativa autoetnográfica aqui apresentada expõe os conflitos da docência: entre a construção de espaços de diálogo, vínculo, uma ética de cuidado e horizontalidade, e outros em que a autoridade pedagógica precisa prevalecer como atitude educativa para quem transgredir o acordo da construção daquele espaço.

Para muitos garotos como Carlos, os esportes, em particular os futebolis, se configuram como uma das poucas esferas de sentido em suas vidas, proporcionando-lhes um espaço de poder e status entre seus pares. Essa distinção possibilitada por meio dos futebolis, atravessa marcadores de habilidade, mas também de gênero, a partir da manifestação de uma dada masculinidade, agressiva e viril, que se articula com a forma como entendemos o poder na nossa sociedade. Carlos precisou recrutar a violência para restabelecer seu lugar de poder e de distinção, uma vez que pelas habilidades esportivas não havia conseguido. O professor neste sentido foi o alvo: e aí talvez resida uma disputa sobre masculinidades: como pode um professor que performatiza outra masculinidade “podar” seu espaço de poder? Carlos reage negociando o espaço de privilégio e status de sua masculinidade, tentando colocar sua masculinidade acima de outra, demonstrando as disputas simbólicas para reafirmar o esporte e as aulas de educação física como palco da sua masculinidade e de seu poder. Esse episódio demonstra como a masculinidade do professor também é constantemente interpretada, julgada e negociada dentro da escola. O espaço da docência e da educação construída pelo professor na EF problematizava masculinidades “hegemônicas”, ao mesmo tempo que buscava legitimar uma autoridade docente baseada em uma masculinidade alternativa (ou não hegemônica). Ao performar

outra masculinidade como professor dialógico, é colocado em xeque o monopólio do “poder masculino” construído pelos(as) estudantes.

Uma das cenas evidencia que o professor age para resgatar sua autoridade pedagógica e contribuir para a formação daquele estudante, demonstrando de forma enfática que aquela atitude é inadmissível. Não tinha como agir de outra forma. Dialogar com quem busca a violência e quer impor-se com essa base não surtiria efeito. Por outro lado, o desdobrar da situação parece que gerou neste professor um sentimento de fracasso pedagógico. Como, depois de tantas discussões, projetos, iniciativas e cuidados, pode um estudante agir dessa forma com ele? Isso deixou marcas na sua trajetória docente, de modo que decidiu se afastar dela após o ocorrido.

A narrativa mostra, ao nosso ver, como a educação não é um processo linear e que, tanto dentro do espaço de nossas aulas quanto em suas margens, há uma série de negociações e disputas. Enquanto uma parte do alunado sequer deu nota do ocorrido, outra parte se sensibilizou e demonstrou solidariedade, expondo que aquele espaço, baseado na ética do cuidado, dos afetos e dos vínculos, era significativo para uma parcela expressiva dos presentes. Ou seja, por parte do alunado não há consenso sobre a legitimidade dessa masculinidade hegemônica, pois torna visível a multiplicidade de olhares e julgamentos em jogo sobretudo em função das demonstrações de solidariedade ao professor.

Refletir sobre essa situação também demonstrou que os dilemas cotidianos expõem mais sobreposições do que superações das ondas teóricas que nos ajudam a compreender as masculinidades. Existem arranjos mais plurais, no entanto, a masculinidade hegemônica ainda disputa espaço em ambientes como o narrado, cujo professor preza pela inclusividade. O olhar autoetnográfico demonstra que o mundo empírico é recheado de situações nas fronteiras e encontros entre distintas teorias, cujo olhar atento desafia um enquadramento teórico pré-estabelecido.

A narrativa também expõe o lugar frágil e vulnerável do professor e de nós docentes de uma forma geral. Evidencia que a docência é atravessada por relações de risco e de exposição emocional. O afastamento da docência é um espaço-tempo de reflexão sobre a EF, a escola e a narrativa autoetnográfica abre o espaço para uma escrita terapêutica sobre um dos (inúmeros) traumas vividos na experiência escolar.

O conflito vivido pelo professor e evidenciado aqui demonstra uma tensão constitutiva da docência democrática e comprometida com a justiça de gênero: entre o cuidado e uma autoridade verticalizada (que não são binários opostos), entre

masculinidades concorrentes, entre trauma e a possibilidade de recomeço. O que poderia ser só “um caso de indisciplina” foi resignificado. A escrita autoetnográfica permite elaborar a dor e dar sentido à experiência, transformando a narrativa em ato político, ao denunciar como a escola (ainda) é atravessada por lógicas violentas de masculinidade e que o caminho para a transformação dessas relações na escola não é linear e é atravessado por frustrações e recomeços.

Assim, este artigo buscou tensionar algumas lacunas no debate sobre masculinidades nos tempos e espaços educativos, trazendo o foco da análise para a experiência docente, entendida não apenas como mediação, mas também como campo em que masculinidades são performatizadas, julgadas e disputadas. A narrativa autoetnográfica, ao elaborar marcas corporais e emocionais deixadas por episódios de conflito e vulnerabilidade, abre espaço para pensarmos sobre os desafios do compromisso ético com uma educação comprometida com a justiça de gênero. Ao trazer a experiência do professor como locus de análise e ao adotar a escrita narrativa como ato político, este texto pretende contribuir para a compreensão da docência como prática relacional e afetiva, marcada por disputas simbólicas e pela necessidade de reposicionar permanentemente as fronteiras de gênero no cotidiano escolar.

## Referências

ADAMS, Tony E.; JONES, Stacy Linn Holman; ELLIS, Carolyn. *Autoethnography*. [S. l.]: Oxford University Press, 2015.

ANDERSON, Leon. Analytic autoethnography. *Journal of contemporary ethnography*, [S. l.], v. 35, n. 4, p. 373–395, 2006.

BERGGREN, Kalle. ‘No Homo’: straight inoculations and the queering of masculinity in Swedish hip hop. *NORMA: International Journal for Masculinity Studies*, v. 7, p. 50–66, 2012.

BERGGREN, Kalle. Degrees of intersectionality: male rap artists in Sweden negotiating class, race and gender. *Culture Unbound: Journal of Current Cultural Research*, v. 5, p. 189–211, 2013.

BERGGREN, Kalle. Sticky masculinity: post-structuralism, phenomenology and subjectivity in critical studies on men. *Men and Masculinities*, v. 17, n. 3, p. 231–252, 2014.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. The purpose of reflexive sociology. In: BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press, 1992. p. 61–215.

BRITO, Leandro Teófilo de; LEITE, Miriam. Sobre masculinidades na Educação Física escolar: questões teóricas, horizontes políticos. *Práxis Educativa*, v. 12, n. 2, p. 481–500, 2017.

BRITO, Leandro Teófilo de. Por uma perspectiva pós-fundacional para os estudos sobre homens e masculinidades na Educação Física. In: DEVIDE, Fabiano; BRITO, Leandro Teófilo de (Org.). *Estudos das masculinidades na Educação Física e no esporte*. São Paulo: nVersos Editora, 2021.

BROWN, David. An economy of gendered practices? Learning to teach physical education from the perspective of Pierre Bourdieu's embodied sociology. *Sport, Education and Society*, v. 10, n. 1, p. 3–23, 1 mar. 2005.

CARLESS, David. Negotiating sexuality and masculinity in school sport: an autoethnography. *Sport, Education and Society*, Abingdon, v. 17, n. 5, p. 607–625, 2012. DOI: 10.1080/13573322.2011.608944.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

CONNELL, Raewyn. *Masculinities*. Berkeley: University of California Press, 1995.

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

CONNELL, Raewyn. Masculinity construction and sports in boys' education: a framework for thinking about the issue. *Sport, Education and Society*, Abingdon, v. 13, n. 2, p. 131–145, maio 2008. DOI: 10.1080/13573320801957053.

DEVIDE, Fabiano; BATISTA, Renata. O exercício físico na construção da identidade de gênero: por uma masculinidade plural. In: KNIJNIK, Jorge (Org.). *Gênero e esporte: masculinidades e feminilidades*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2010. p. 185–209. (Coleção Sport-História).

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

DEVIDE, Fabiano. Práticas corporais, masculinidades e homoerotismo: diálogos entre educação física e arte contemporânea. *Fulia*, v. 8, p. 185–211, 2023.

ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Art. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. 2. ed. [S. l.]: Sage, 2000.

ELLIS, Carolyn. *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2004.

- FIALHO, Fabrício Mendes. Uma crítica ao conceito de masculinidade hegemônica. *Working Papers*, Lisboa, WP9-06, p. 1–14, 2006.
- FITZPATRICK, Katie; RUSSELL, Dan. On being critical in health and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, v. 20, n. 2, p. 159–173, 4 mar. 2015.
- HEILBORN, Maria Luiza; CARRARA, Sérgio. Em cena, os homens... *Estudos Feministas*, v. 6, n. 2, 1998.
- HICKEY, Chris. Physical education, sport and hyper-masculinity in schools. *Sport, Education and Society*, Abingdon, v. 13, n. 2, p. 147–161, maio 2008. DOI: 10.1080/13573320801957061.
- HUMAN RIGHTS WATCH. “Tenho medo, esse era o objetivo deles”: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. São Paulo: Human Rights Watch, maio 2022. 84 p. ISBN 978-1-62313-982-7.
- KIMMEL, Michael. Masculinity as homophobia: fear, shame, and silence in the construction of gender identity. In: BROD, Harry; KAUFMAN, Michael (Org.). *Theorizing masculinities*. London: Sage, 1994. p. 119–141.
- LAURINDO, Vinnicius Camargo de Souza; MARTINS, Mariana Zuaneti. Inclusividade e segregação no voleibol LGBTQIA+: entre tensões e ambiguidades de masculinidades não ortodoxas. *O Social em Questão*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 55, p. 201–222, jan./abr. 2023. DOI: 10.17771/PUCRio.OSQ.61467.
- LOURO, Guacira Lopes. *Sexualidade, gênero e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MELO, Victor Andrade; LACERDA, Cláudio Marcelo Carneiro Leão. Masculinidades e dança: uma longa história de amor, ou melhor, de amizade. In: KNIJNIK, Jorge Dorfman (Org.). *Gênero e esporte: masculinidades e feminilidades*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2010. p. 111–136.
- MESSNER, Michael A. Boyhood, organized sports, and the construction of masculinities. *Journal of Contemporary Ethnography*, v. 18, n. 4, p. 416–444, 1990.
- MITCHELL, Kristina M. W.; MARTIN, Jonathan. Gender bias in student evaluations. *PS: Political Science & Politics*, v. 51, n. 3, p. 648–652, jul. 2018.
- MISKOLCI, Richard. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- OLIVEIRA, Pedro Paulo. *A construção social da masculinidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.
- PAECHTER, Carrie. *Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PRINGLE, Richard. ‘No rugby—no fear’: collective stories, masculinities and transformative possibilities in schools. *Sport, Education and Society*, Abingdon, v. 13, n. 2, p. 215–237, maio 2008. DOI: 10.1080/13573320801957103.

SANTOS, Ana Paula da Silva; BRITO, Leandro Teófilo de. Diálogos com as masculinidades por meio da perspectiva intercultural e da coeducação na Educação Física escolar. *e-Mosaicos*, v. 12, n. 29, e-74987, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2023.74987>. Acesso em: 4 ago. 2025.

SEFFNER, Fernando. Ao falar de homens e masculinidades, falamos do mundo, e aí está o nó da questão. In: DEVIDE, Fabiano; BRITO, Leandro Teófilo de (Org.). *Estudos das masculinidades na Educação Física e no esporte*. São Paulo: nVersos Editora, 2021.

SILVA, Fernando Santana; SOUZA, Ana Paula dos Santos. Masculinidade negra e a educação física: implicações na participação dos meninos nas aulas de dança. *Physical Education and Gymnastics*, v. 6, n. 8, p. 47–49, 2021. ISSN 2595-1890. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&id=W4381433961>. Acesso em: 4 ago. 2025.

THORPE, Holly. Bourdieu, gender reflexivity, and physical culture: a case of masculinities in the snowboarding field. *Journal of Sport and Social Issues*, v. 34, n. 2, p. 176–214, 2010. <https://doi.org/10.1177/0193723510367770>

WHITEHEAD, Stephen. *Men and masculinities: key themes and new directions*. Malden, MA: Polity, 2002.

Recebido em agosto de 2025.

Aprovado em dezembro de 2025.