



Educação Física e gênero no ensino médio: como as concepções docentes influenciam as estratégias para inclusão das jovens garotas?

RESUMO

Este artigo analisou como as concepções de Educação Física (EF) e de gênero influenciam no entendimento e nas ações docentes relativas à participação das jovens garotas no ensino médio (EM). Para tanto, entrevistamos de forma semiestruturada 16 professores/as da rede estadual que atuavam no EM na cidade de Vitória. Os/as professores/as se dividem entre aqueles/as que atribuem a menor adesão das meninas a fatores fisiológicos (biologicistas) e os/as que reconhecem a influência do contexto social e cultural (culturalistas). Há, ainda, um grupo que flutua entre essas visões, sem conseguir promover um ambiente coeducativo. Os resultados indicam que as crenças docentes interferem em suas práticas e reforçam hierarquias de gênero, evidenciando a necessidade de formações continuadas que desafiem essas desigualdades.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física escolar; Cultura; Práticas pedagógicas; Meninas; Currículo

Iris Batista da Luz Rosa

Mestra

Universidade Federal do Espírito Santo,
Centro de Educação Física
Vitória, ES, Brasil

irisufes@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-9985-2574>

Mariana Zuaneti Martins

Doutora

Universidade Federal do Espírito Santo,
Centro de Educação Física
Vitória, ES, Brasil

marianazuaneti@gmail.com

mariana.z.martins@ufes.br

<https://orcid.org/0000-0003-0926-7302>

Physical Education and gender in high school: how do teachers' conceptions influence strategies for the inclusion of young girls?

ABSTRACT

In this article, we analyzed how the conceptions of Physical Education (PE) and gender influence the understanding and actions of teachers regarding the participation of young girls in secondary education (MS). To this end, we conducted semi-structured interviews with 16 state schoolteachers who worked in secondary education in the city of Vitória. The teachers are divided between those who attribute the lower adherence of girls to physiological factors (biologists) and those who recognize the influence of the social and cultural context (culturalists). There is also a group that fluctuates between these views, without managing to promote a co-educational environment. The results indicate that teachers' beliefs interfere in their practices and reinforce gender hierarchies, highlighting the need for ongoing training to challenge these inequalities.

KEYWORDS: School physical education; Culture; Pedagogical practices; Girls; Curriculum

Educación Física y género en la educación media: ¿cómo influyen las concepciones docentes en las estrategias para la inclusión de las jóvenes?

RESUMEN

Este artículo analizó cómo las concepciones de Educación Física (EF) y de género influyen en la comprensión y en las acciones docentes relacionadas con la participación de las jóvenes en la educación media (EM). Para ello, se entrevistó de forma semiestructurada a 16 profesores/as de la red estatal que trabajaban en la EM en la ciudad de Vitória. Los/las docentes se dividen entre quienes atribuyen la menor participación de las chicas a factores fisiológicos (biologicistas) y quienes reconocen la influencia del contexto social y cultural (culturalistas). Existe, además, un grupo que fluctúa entre estas visiones, sin lograr promover un ambiente coeducativo. Los resultados indican que las creencias del profesorado interfieren en sus prácticas y refuerzan jerarquías de género, evidenciando la necesidad de formaciones continuas que desafien estas desigualdades.

PALABRAS-CLAVE: Educación Física escolar; Cultura; Prácticas pedagógicas; Niñas; Currículo

INTRODUÇÃO

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) retirou a obrigatoriedade de turmas separadas por sexo nas aulas de Educação Física (EF) e em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) *sugeriram* que turmas mistas poderiam ser oportunas para a convivência entre meninos e meninas, além de indicarem posteriormente que gênero e sexualidade seriam temas transversais do currículo (Dornelles; Fraga, 2009). Nessa mesma direção, normativas posteriores reforçaram a importância da inclusão e da equidade na formação docente, como a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as licenciaturas, determinando que os currículos contemplassem conteúdos sobre diversidade de gênero e sexualidade, buscando ampliar a compreensão e a abordagem dessas questões no ambiente escolar (Brito; Devide, 2021). Essas diretrizes legais estão alinhadas com o movimento renovador da EF brasileira, que trouxe a cultura como parte integrante das práticas corporais, se opondo a uma ideia universal e não histórica do movimento humano (Vaz, 2019). Ao evidenciar o corpo, a questão de gênero ganha notoriedade, afinal, são nossos corpos que, na matriz de inteligibilidade atual, nos fazem sermos reconhecidos como homens ou mulheres (Butler, 1990; Goellner, 2010). Por gênero, compreendemos a percepção social das diferenças entre feminilidades e masculinidades, uma construção cultural e histórica que é atravessada por relações de poder (Scott, 1995).

A existência das aulas mistas não significou a criação de um espaço co-educativo, entendido como igualdade de gênero que tensiona os discursos culturais que normatizam e hierarquizam corpos de meninas e meninos (Vertinsky, 1992). Ao contrário, as aulas mistas têm resultado em perpetuação do cenário de desigualdades na participação, fenômeno esse largamente descrito na literatura acadêmica (Devide, 2020; Goellner, 2013; Martins *et al.*, 2020; Martins; Vasquez; Mion, 2022; Matos *et al.*, 2016).

Conforme dados extraídos da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE) de 2019, mais de 50% das estudantes brasileiras afirmaram dedicar 5 minutos ou menos semanalmente às atividades práticas durante as aulas de Educação Física (EF) (Martins; Vasquez; Mion, 2022). Além disso, ao analisar a participação de meninos e meninas dentro de uma mesma instituição de ensino, os/as autores/as afirmam que as alunas apresentam, em média, 15 minutos a menos de prática semanal nas aulas de EF, em comparação aos alunos (Martins; Vasquez; Mion, 2022).

Essas discrepâncias revelam que as instituições educacionais, embasadas por discursos que reforçam uma suposta superioridade biológica masculina, estão educando os estudantes de maneira

diferenciada com base no gênero(Louro, 1999). Em decorrência, essa disparidade alimenta um ciclo vicioso no qual não apenas se oferece um tempo reduzido para a participação das alunas nas aulas práticas, mas também se legitima a demanda dos alunos por mais tempo dedicado exclusivamente a eles.

A escola poderia contribuir para a construção de práticas que rompessem com essa lógica. Afinal, ao consultar jovens do ensino médio de ambos os gêneros sobre suas disciplinas escolares preferidas, constata-se que, para ambos os grupos, a EF ocupa a posição de destaque, superando disciplinas consideradas socialmente prestigiosas, como Matemática e Língua Portuguesa (So *et al.*, 2021). Cabe destacar que é no ensino médio que há o maior declínio no engajamento com as atividades físicas e esportivas (Marques; Gaspar de Matos, 2014). Portanto, examinar os desafios desse contexto específico podem nos ajudar a refletir sobre e a sustentar ações que potencializam práticas pedagógicas voltadas à equidade. Isso nos faz indagar, como os/as professores/as de EF tem percebido essas desigualdades no Ensino Médio (EM) e como têm ou não atuado diante delas? Essa questão tem sido bastante descrita no âmbito da formação inicial (Leite *et al.*, 2022), no entanto, ainda carecemos de compreensões mais profundas sobre essa questão na atuação docente nas escolas, o que é imprescindível para pensar sobre as formações continuadas. Considerando esse cenário, este artigo objetiva analisar como as concepções de Educação Física e de gênero influenciam no entendimento e nas ações docentes relativas à participação das jovens meninas nas aulas de EF no EM.

Escola, gênero e educação física.

No ambiente escolar, de forma mais proeminente na vida de uma pessoa, os corpos são classificados como magros, gordos, efeminados, desajustados, inaptos. Padrões, demandas e até imposições, por vezes violentas, que se exercem sobre os corpos, moldando a percepção do que deveríamos ser (Miskolci, 2012). A escola educa os/as estudantes a partir de técnicas do poder disciplinar que criam rótulos, fixa identidades e, de certa forma, gerencia formas de viver, sugerindo, anunciando, promovendo, regulando, condenando ou negando socialmente experiências corporais, inserindo-se, portanto, num campo de significação cultural. Nesse sentido, cultura, currículo e poder não se separam quando pensamos nos processos educativos que ocorrem dentro e fora da escola e a instituição escolar, ao disciplinar esses corpos, constitui-se como um espaço de produção e reafirmação dos sentidos de gênero, de raça e de classe (Louro, 1999; Thorne, 1993).

Entendemos que dentro de nossa cultura, as construções e aprendizados relacionados ao gênero remetem a contextos temporais e espaciais específicos, produzindo uma variedade de formas

de vivenciar as feminilidades e masculinidades. Essas expressões ainda são influenciadas por outros marcadores sociais e podem se transformar ao longo das diferentes fases da vida, como raça, classe, etnia, geração e idade (Meyer, 2003). Além disso, é importante destacar que a aprendizagem sobre gênero não se limita à família ou à escola, ocorrendo em diversas instâncias sociais, como nas práticas esportivas (Wenetz; Martins, 2020).

Na medida em que entendemos gênero como uma repetição cotidiana de atos performativos que cristalizam nosso entendimento como homem ou mulher, também visualizamos que essa repetição pode ser interrompida, negociada e desafiada (Butler, 1990). Esse olhar possibilita reconhecer a agência dos/as alunos/as para negociar e desafiar as relações de poder e pedagogias de gênero inseridas na escola (Azzarito; Solmon, 2006) Ademais, evidencia como é contingente a forma como se faz gênero nas práticas corporais e que, por mais que dados quantitativos informem tendências de diferenciação e desigualdades, eles também demonstram a existência de *outliers* e de similaridades entre meninos e meninas (Thorne, 1993).

O fim da segregação de gênero *autorizada* pela LDB indicou um caminho segundo o qual meninas e meninos deveriam ter acesso igual à mesma educação, implicando, na EF, que as meninas ganhassem acesso a atividades anteriormente reservadas aos meninos - o que não necessariamente ocorria no sentido inverso (Dornelles; Fraga, 2009; Vertinsky, 1992). No entanto, desafiar as desigualdades historicamente construídas não ocorre por meio de uma solução logística (junto ou separado), mas reconhecer, nomear e tratar pedagogicamente das relações de poder que atravessam meninos e meninas nas aulas de EF (Jaco; Altmann, 2017; So; Martins; Betti, 2018; Uchoga; Altmann, 2016). A LDB desobrigou a separação de turmas por sexo, entretanto, quando os/as professores/as optam por mantê-la, eles contribuem para a desmobilização das meninas quando o fazem pelo pressuposto de que precisam separar porque elas possuiriam menor habilidade (Dornelles; Fraga, 2009; So; Martins; Betti, 2018). Essa distinção na forma de representação da capacidade das meninas está muitas vezes associada a uma visão de "feminilidade problemática", que a associa à menor participação e ao desinteresse delas pelas aulas (Oliver; Kirk, 2015).

Pesquisas anteriores destacam a falta de uma abordagem ativa por parte de professores/as em relação às desigualdades de gênero que resulta na marginalização das meninas, contribuindo para a perpetuação da aula como um território masculino não contestável (Altmann; Ayoub; Amaral, 2011; So; Martins; Betti, 2018; Uchoga; Altmann, 2016). A ausência de uma mediação pedagógica que se preocupe em oportunizar aprendizagens para meninos e meninas apresenta dois problemas: primeiro, a ideia de horários distintos para meninas e meninos nas aulas de Educação Física, favorecendo a

ocupação naturalizada do espaço pelos meninos (Martins *et al.*, 2020; So; Martins; Betti, 2018; Uchoga; Altmann, 2016).

Cabe destacar que a LDB, além de desobrigar a segregação de gênero, também promoveu a EF ao status de componente curricular, rompendo com a sua qualificação como “atividade” (conforme a legislação de 1971), deste modo, então, tendo um currículo e submetida às funções sociais da escola (Gonzalez; Fensterseifer, 2009). Considerando a EF como uma disciplina, ela privilegia aspectos diretamente relacionados ao saber fazer corporal das práticas, sem, no entanto, buscar o desempenho como meta, mas também considera o saber sobre o saber fazer, que trata dos aspectos históricos, culturais e éticos das práticas corporais institucionalizadas (Gonzalez; Fensterseifer, 2009). Esse olhar histórico e cultural se alinha aos estudos de gênero, que problematizam a naturalização das diferenças entre homens e mulheres (Goellner, 2010). Por isso, ao negar que as diferenças de engajamento com as práticas corporais se justificam por uma perspectiva biológica, há um fortalecimento da visão de que ensiná-las depende de problematizar a cultura e buscar transformar as desigualdades que atravessam as práticas corporais. Isso depende de uma atuação docente alinhada à essa perspectiva e comprometida com a justiça social e de gênero nas escolas (Knijnik; Luguetti, 2021).

PERCURSO METODOLÓGICO

A participação dos(as) professores(as) na pesquisa ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, visando conhecer de forma aprofundada suas percepções sobre as diferenças de gênero na participação das jovens meninas nas aulas de EF. As entrevistas constituem um instrumento decisivo para explorar tais percepções, pois permitem explorar com profundidade a posição dos/as docentes, abrindo a possibilidade de compreender os dilemas e questões enunciadas; como ferramenta de acesso à experiência deles/as (Poupart, 2014). O formato semiestruturado permite explorar com mais detalhes as diferentes facetas da experiência do/a entrevistado/a, na qual cada professor/a fala o que é importante para ela/e. Além disso, ao indagar de forma mais ou menos direta sua trajetória social, a entrevista semiestruturada possibilita compreender e situar o discurso, permitindo fazer com que o/a professor/a faça as ligações que julgar conveniente entre suas experiência de vida e temática de gênero, observando crenças e concepções (Poupart, 2014).

O roteiro das entrevistas foi elaborado considerando inicialmente a aquisição de dados pessoais, formativos e profissionais, visando caracterizar o perfil dos/as professores/as. Do mesmo modo, foram inseridas perguntas relacionadas à organização das propostas pedagógicas, cujo intuito

foi identificar as concepções de gênero dos/as professores/as e a forma como (não) percebiam as diferenças e desigualdades de gênero, bem como a maneira pela qual enfrentavam essa questão quando ela era reconhecida como um desafio. Para conhecer de que maneira os/as professores/as têm percebido e atuado diante das diferenças entre as/os jovens meninas e meninos no Ensino Médio, analisamos suas narrativas acerca dos desafios e de suas iniciativas voltadas à participação e à equidade no desenvolvimento das práticas de esporte. Foi prioridade da pesquisa analisar o Ensino Médio público dado que essa é a fase de maior desengajamento com atividades físicas e esportivas de jovens (Marques; Gaspar de Matos, 2014).

A pesquisa foi realizada com professores/as da rede estadual da cidade de Vitória, que contava, em 2019, com 14 escolas estaduais de Ensino Médio, totalizando 22 professores(as) de Educação Física. Todos/as os/as professores/as foram convidados(as) a participar da pesquisa, e 16 docentes aceitaram, correspondendo a 72%, sendo 7 professoras (43%) e 9 professores (56%). No que diz respeito às instituições, das 14 escolas da Rede Estadual da cidade de Vitória, 12 participaram da pesquisa, totalizando 86%¹. A média de idade dos/as participantes foi de 44 anos e há uma variação no tempo de atuação, que vai de 3 a 37 anos de experiência docente, com uma média de aproximadamente 17 anos. Com relação à formação, a maioria dos/as participantes possui formação como Especialista (81%), enquanto há um Doutor, um professor com Mestrado e apenas um com graduação, representando cada um 6,67% do total.

Para análise de dados, nos valemos da análise temática reflexiva (ATR) (Braun; Clarke, 2019). Considerando o currículo como uma seleção do que se julga necessário ser ensinado e sobre quem se quer formar, a natureza do que deve ser ensinado e os desafios desse ensino, são interpelados pelas crenças e convicções dos professores/as (Silva, 2000). Deste modo, categorizamos as entrevistas a partir de dois cruzamentos: a) concepções dos/as professores/as sobre EF e gênero e b) atuação docente a partir das diferentes concepções. As entrevistas foram categorizadas nos temas: a) concepções de EF e gênero biologicistas; b) concepções de EF e gênero culturalistas; c) concepções de EF e gênero flutuantes. Em primeiro lugar, apresentamos os temas e as concepções docentes. Na sequência, categorizamos a atuação docente a partir desses três temas.

CONCEPÇÕES SOBRE EF, GÊNERO E DECORRÊNCIAS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Concepções culturalistas: tentando sensibilizar e mudar

Na pesquisa, os/as professores/as que percebiam as relações de gênero como construções culturais e históricas aproximavam-se da influência das ciências humanas e da visão mais cultural das práticas corporais. Compreendendo que o corpo é dotado de sentido dentro de um contexto cultural, essas vertentes da EF levantaram interrogações sobre o determinismo biológico que organizava os conhecimentos da área. Na mesma direção vão os estudos de gênero, ao desnaturalizar as desigualdades e diferenças entre homens e mulheres, compreendendo o gênero como organizador social (Meyer, 2003). Essas relações podem ser confirmadas nas narrativas a seguir:

[...] eu atribuo as diferenças de gênero a nossa cultura machista de a mulher estar mais dentro de casa [...] então estão de fato relacionadas ao seu repertório motor, pois as meninas não são incentivadas a desenvolverem isso. Então muitas assumem uma postura passiva ([BOUDICA], entrevista concedida à autora, 29 out. 2019).

A adesão das meninas é menor [...] talvez em função do incentivo que vem desde criança, porque geralmente a menina tem de fazer balé e o menino futebol. Acredito que isso esteja relacionado ao contexto cultural de onde estejam, as questões familiares ([CATARINA], entrevista concedida à autora, 1 nov. 2019).

Em relação às iniciativas voltadas à equidade, eu acho importantes, pois a mulher é historicamente tão discriminada e colocada como ser inferior ([DANDARA], entrevista concedida à autora, 22 out. 2019).

Essas falas caminham no mesmo sentido que o percebido no campo de pesquisas e estudos de gênero, evidenciando que as diferenças entre homens e mulheres são de ordem social, histórica e cultural, ou seja, há diferenças biológicas, mas essas não podem ser transformadas em desigualdades. Como resultado, esses professores tendem a considerar a participação das jovens meninas nas aulas como passível de transformação e intervenção pedagógica

Todos nós somos iguais. Todos têm que ter a oportunidade de fazer determinadas atividades ([DANDARA], entrevista concedida à autora, 22 out. 2019).

Eles têm que entender que podem viver juntos. Que os meninos têm que aprender a respeitar as meninas. Têm que começar a quebrar essa cultura de que os meninos é que são fortes, reflexo dessa cultura machista([JUSSARA], entrevista concedida à autora, 25 out. 2019).

A sensibilidade pode interferir na aprendizagem dos conteúdos da EF, como apontam Sô et al. (2018), ressaltando que a não intervenção do/a professor/a diante da resistência das jovens meninas faz com que elas se afastem ainda mais do processo de aprendizagem do conteúdo. No entanto, apesar da sensibilização e da crença na possibilidade de transformação das desigualdades culturais, as/os professores/as esbarram em dificuldades para tornar as meninas protagonistas nas aulas

Na maioria das vezes as meninas atuam como figurantes. Mas tem aquelas meninas pontuais, que gostam de jogar com os meninos. Geralmente são aquelas que têm mais habilidade e segurança ([CATARINA], entrevista concedida à autora, 1 nov. 2019).

Nas aulas práticas, geralmente as meninas ficam como figurantes, pelo menos nos esportes como futsal e basquete. No vôlei até que elas se impõem mais. Às vezes a menina nem se move e eu falo: “Olha só! Você tem que participar!” ([DANDARA], entrevista concedida à autora, 22 out. 2019).

Esses relatos destacam que não se pode generalizar a adesão às práticas corporais com o gênero. Catarina, por exemplo, destaca que as meninas não são um grupo homogêneo e, a despeito de terem menos oportunidades, elas podem desenvolver um forte engajamento com atividades esportivas socialmente representadas como masculinas. Esse esforço de Catarina também demonstra uma preocupação em não estigmatizar as meninas como não habilidosas.

No entanto, apesar de as professoras reconhecerem meninas protagonistas nos esportes, elas convivem em suas aulas com os discursos que desconsideram essa possibilidade e reificam as meninas numa posição de inferioridade em relação às práticas corporais:

[...] tem que ter uma mediação, tem que ter uma estratégia para a gente mudar essa visão dos meninos com as meninas e das meninas com elas mesmas. Porque há meninas que falam que os meninos são fortes e elas fracas ([JUSSARA], entrevista concedida à autora, 25 out. 2019).

Essas posições advindas das próprias meninas podem sinalizar para uma resistência diante do conhecimento que lhes é oferecido nas aulas de EF. Mais do que as vitimar, porque isso seria desprovê-las de agência (Sousa; Altmann, 1999) há uma postura ativa de recusa ao envolvimento (Silva; Martins, 2022), conforme a fala de Boudica indica: “Algumas meninas no futsal, ao entrar em quadra, têm uma postura de não ir na bola de não marcar” ([BOUDICA], entrevista concedida à autora, 29 out. 2019).

Essa resistência precisa ser interrogada. Afinal, por que a despeito dos esforços das professoras, as aulas de EF continuam desprovidas de sentido? Por que alguns conteúdos permanecem não mobilizando as meninas para a prática? Em geral, os exemplos trazem à todas as aulas vinculadas aos esportes, em particular o futebol, demonstrando que mesmo diante de professores culturalistas, que problematizam representações de gênero associadas às práticas corporais, esses conteúdos continuam sendo vistos como território masculino.

Como forma de negociar com as tentativas de mobilização empreendidas pelas professoras, as alunas alegam medo da violência física dos meninos, o que reitera uma compreensão naturalizada de que meninos são mais fortes e mais agressivos por suas características físicas e fisiológicas, de modo que não há meios de nuançar esse cenário por meio da ação pedagógica. Como resultado, as meninas informam medo:

[...] há alunas que têm uma postura mais tímida e outras têm medo ([BOUDICA], entrevista concedida à autora, 29 out. 2019).

Nos esportes coletivos, as meninas falam que eles vão machucá-las ([JUSSARA], entrevista concedida à autora, 25 out. 2019).

Os/as professores/as que apresentam essa concepção enfrentam os desafios da igualdade de gênero na Educação Física por meio de diferentes estratégias. Todas as pessoas participantes da pesquisa afirmaram adotar ações de sensibilização e motivação para promover maior inclusão e equidade de gênero nas aulas. Além disso, a maioria diversifica os conteúdos, incorporando diferentes modalidades esportivas, embora ainda utilizem os esportes tradicionais como referência. Em algumas escolas, o cronograma de uso dos espaços esportivos no horário do recreio é regulado, permitindo maior equilíbrio no acesso entre meninos e meninas. No entanto, alguns/as professores/as recorrem a estratégias classificadas como punitivas para lidar com situações de desigualdade ou comportamento inadequado, obrigando a participação das meninas. Já no momento de separação das equipes, a divisão é feita sem considerar o gênero dos/as alunos/as, promovendo uma participação mais integrada entre todas as pessoas.

Mesmo demonstrando sensibilidade para não homogeneizar meninos e meninas e usando estratégias para oportunizar a todos/as aulas significativas, os/as docentes se encontram diante do determinismo biológico das diferenças de gênero que cria resistência em relação às aulas de EF. O dia a dia do chão de quadra é complexo e muitas vezes os coloca em dificuldades de reverter esse cenário, a despeito de suas intenções. Há uma postura ambígua de desnaturalização, empatia e benevolência em relação às meninas que complexifica o cenário (Larsson; Fagrell; Redelius, 2009).

Concepções biologicistas: naturalizando as diferenças e reforçando a “feminilidade problemática”

A despeito das discussões de gênero na EF ocorrerem desde a década de 1990, esse debate ainda não se capilarizou pelo cotidiano do chão de quadra ou ainda não convenceu alguns dos professores. Os discursos dos professores naturalizavam as diferenças entre meninos e meninas.

Nos esportes em que envolvem capacidades físicas, aí não tem como ter igualdade, você vai ter que ter força, agilidade, e o homem é naturalmente mais forte ([BRYAN], entrevista concedida à autora, 1 nov. 2019).

Essa naturalização envolve um movimento de hierarquização dos corpos, ponderando que os homens são mais potentes que as mulheres, como o seguinte excerto demonstra:

Eu explico essas situações [de gênero] provocando: “Nós homens somos muito melhores do que vocês meninas!” Aí todo mundo grita! E logo depois eu explico! “Tem uma explicação científica, o hormônio masculino, ele te dá um rendimento físico, então nós somos melhores, não é machismo, nós somos melhores fisicamente” [...] Acho até natural os meninos participarem mais do que as meninas, apesar de ter meninos que não participam ([BRYAN], entrevista concedida à autora, 1 nov. 2019).

Chama bastante atenção o relato de Bryan porque ele enuncia a explicação das diferenças fisiológicas como determinantes da performance esportiva descrevendo como a forma que ele trabalha as questões de gênero. Paradoxalmente, ele reafirma a inferioridade feminina e naturaliza a não participação. No entanto, esse mesmo professor que declarou que não fez uma fala machista, atribui aos alunos surgimento da discriminação e do despreparo para convivência conjunta nas aulas de EF:

Chega uma hora em que a competitividade está aflorada e o preconceito começa a nascer ali. Porque o menino tem mais rendimento físico do que a menina, e eles começam a gritar: ‘Ah, eu quero ganhar’ [...] e acaba que as meninas sofrem com isso. Então eles não estão preparados para lidar com as diferenças ([BRYAN], entrevista concedida à autora, 1 nov. 2019)

Além de se distanciar de qualquer responsabilidade pela ocorrência de preconceitos nas aulas, outra decorrência dessa concepção é culpabilizar as meninas pela sua não participação.

Nos jogos esportivos, Interclasses, tivemos pouca adesão, e vou atribuir isso principalmente às meninas, que deram o nome e na hora não quiseram jogar [...] Se não tem o hábito de jogar, vai chegar no período competitivo e não vai querer jogar [...] ([BRYAN], entrevista concedida à autora, 1 nov. 2019).

No futsal, por exemplo, as meninas diziam: “Esse negócio de chutar não é comigo não!”. Por isso essa modalidade é evitada em dias chuvosos [porque somente nos dias chuvosos a aula é mista]. Considero impossível trabalhar o futsal misto [...]. No Interclasse, a participação das meninas é inferior ([JORGE], entrevista concedida à autora, 22 out. 2019).

No Interclasse, a participação das meninas é inferior. No futsal, por exemplo, de 11 turmas, formam-se 11 equipes masculinas, e juntando todas as turmas só é possível montar 4 equipes femininas [...] Acho que algumas meninas têm preconceito, acham que futebol é coisa para homem. ([JORGE], entrevista concedida à autora, 23 out. 2019).

Outra situação notada é quando os/as estudantes culpabilizam seus professores anteriores, minimizando os impactos dos discursos culturais, das relações de gênero e da organização didática do ambiente que eles mesmos dão aula.

A maioria das meninas que não querem participar do futebol, por exemplo, não querem participar de nada, porque elas não tiveram nada no Ensino Fundamental. Não tiveram base para ter o interesse no Ensino Médio ([JORGE], entrevista concedida à autora, 23 out. 2019).

Além disso, se isentam de ensinar as meninas, afinal, na medida em que é culpa delas ou de outros professores que elas não queiram participar, não é responsabilidade dele alterar esse cenário.

[...] algumas meninas não conseguem nem sacar. Aí eu brinco muito com elas, pois elas dizem que eu é que tenho que ensinar. Eu respondo: “Fundamentos é no fundamental, eu tenho só uma aula e não posso ficar só com você, infelizmente”. Mas é claro eu a gente tenta ensinar o básico ([JORGE], entrevista concedida à autora, 23 out. 2019).

[...] em relação à participação das meninas, há resistência, pois eu trabalho muito os esportes coletivos, e muitas não conseguem desenvolver a coordenação motora para determinados esportes, e quando chegam aqui [Ensino Médio] elas têm dificuldades ([URIAH], entrevista concedida à autora, 31 out. 2019).

Os/as professores/as que adotam uma visão biologicista da Educação Física e naturalizam as desigualdades de gênero percebem a falta de adesão dos/as estudantes no EM como um reflexo de lacunas deixadas pelo Ensino Fundamental. Para eles/as, a ausência de aprofundamento técnico e tático na etapa anterior compromete a participação dos/as alunos/as, especialmente daqueles/as que não desenvolveram habilidades motoras suficientes. Além disso, apontam que os/as estudantes carregam hábitos do Ensino Fundamental, como a preferência por determinadas modalidades, o que, na visão desses/as docentes, dificulta a ampliação das experiências esportivas.

Na medida também que esses professores não reconhecem a questão de gênero para o afastamento das meninas das práticas corporais, podem tratar de forma depreciativa as consequências dos discursos culturais que relacionam os esportes à masculinidade.

Hoje em dia tem muita frescura, o pessoal não quer ficar suado, ou “eu não gosto” [...]. Eu acho que as meninas têm mais problemas em relação à estética, por exemplo, ficar suada [...] ([BRYAN], entrevista concedida à autora, 1 nov. 2019).

Como decorrência dessas percepções, os professores tendem a preferir que as aulas sejam separadas por gênero, como forma de proteger as meninas.

O jogo é misto, mas no handebol e no futsal, devido à diferença física dos meninos, que chegam com um impacto muito grande, eu prefiro separá-los ([MARTIN], entrevista concedida à autora, 25 out. 2019).

Trabalho geralmente de forma mista, porém em algumas modalidades eu acabo separando, por exemplo no futsal, pois as meninas têm receio de participar, elas acham que vão machucar. Então tem alguns momentos que são só delas; [...] algumas meninas não gostam porque já levaram bolada e têm medo ([RANI], entrevista concedida à autora, 21 out. 2019).

Ou seja, a justificativa apresentada para a baixa participação é a resistência dos/as jovens em relação ao esforço físico, sendo que parte dos/as professores/as atribui a recusa em suar a fatores fisiológicos ou mesmo à falta de disposição individual. No caso das meninas, a relutância em participar de esportes mistos é interpretada como um medo natural da bola e do contato físico, sem que seja problematizada a construção social dessas inseguranças.

Diante dessas percepções, esses/as professores/as estruturam suas aulas sem considerar as diferenças de gênero como um fator relevante, refletindo essa perspectiva na separação das equipes, naturalizando a segregação de gênero e minimizando o impacto da recusa das meninas em participar. Para lidar com a baixa adesão, parte dos/as docentes recorre a estratégias punitivas, reforçando a responsabilização individual dos/as alunos/as pela falta de participação. Paralelamente, algumas iniciativas de motivação são empregadas, mas, ao invés de incentivar a participação ativa das

meninas, muitas vezes resultam em alternativas que as afastam ainda mais da prática esportiva, como a distribuição de jogos de tabuleiro. Além disso, uma parcela dos/as professores/as evidencia desconforto com a autonomia dos/as estudantes na escolha das atividades, manifestando nostalgia de períodos em que os/as jovens tinham menos poder de decisão nas aulas.

Os/as professores/as dessa concepção não reconhecem o papel da cultura nas diferenças e tendem a ter uma visão de EF mais tradicional ao não incorporar outras práticas corporais, ampliadas pelo movimento renovador (Gonzalez; Fensterseifer, 2009) e não acreditar que seja papel deles atuar diante dessas desigualdades. Notamos nesses discursos um "tributo à masculinidade", considerada portadora da força, agilidade, coordenação motora, interesse e coragem (Larsson; Fagrell; Redelius, 2009). Em contraposição, o discurso da "falta" (de habilidade, interesse, coragem) marca a descrição das meninas (Oliver; Kirk, 2015). A feminilidade problemática é acionada para tornar as meninas o problema a ser resolvido nas aulas de EF (Silva; Martins, 2022). Para tanto, separar as turmas por gênero resultou como uma ideia a qual os professores são simpáticos.

Concepções flutuantes: culpabilizando as meninas pela não participação

Há um grupo de professores/as que reconhece as diferenças entre meninos e meninas como culturais, mas declaram dificuldades em criar um ambiente em que a aula seja conjunta, em ao menos algumas das práticas:

Considero que o maior interesse pelos esportes se atribui a fatores culturais [...] Meninas têm outros interesses, o que dificulta a adesão ([LUANA], entrevista concedida à autora, 22 out. 2019).

Muitas vezes eu tenho que usar estratégias para estar incentivando (a participação) [...] E os jogos são mistos, mas no futsal é separado ([ALEXANDRE], entrevista concedida à autora, 24 out. 2019).

Eu tive dificuldades com o Ensino Médio, pois em boa parte do ano eu trabalhei separado ([JORGE], entrevista concedida à autora, 23 out. 2019).

Ao ponderarem sobre a influência da cultura na razão das diferenças, no entanto, se colocam como impotentes para reverter a situação, já que mudar esse contexto não estaria sob a alçada das aulas de EF:

Percebo que elas querem jogar, mas por não ter habilidade, não saber jogar, por ter medo dos meninos machucarem, elas não participam [...] Nas turmas com mais meninos, é mais difícil conciliar as aulas mistas; meninas recuam ou optam por outras modalidades [...] Algumas meninas 'fazem hora'; não querem participar ([LUANA], entrevista concedida à autora, 22 out. 2019).

Como consequência, a própria responsabilidade por aderir ou não à aula se dá pela forma pela qual as meninas negociam os sentidos das práticas corporais em seu contexto cultural. Se elas

se acomodam diante das barreiras e da falta de oportunidades, não participam das aulas, como declara Luana. No entanto, o professor Jorge demonstra que existem algumas que resistiram às barreiras que tiveram oportunidades de participação fora e antes do contexto escolar. O professor as classifica como exceções em relação ao conjunto das alunas, não mudando a forma, portanto, como ele organiza suas aulas.

Sempre trabalhamos dois esportes [...] considero impossível trabalhar o futsal misto [...] a participação das meninas que se prontificam a jogar é efetiva, essas não ficam como figurantes. Geralmente as meninas que participam aqui são as que participam dos projetos sociais da comunidade ([JORGE], entrevista concedida à autora, 23 de out. 2019).

Os/as professores/as que flutuam entre diferentes concepções de Educação Física frequentemente atribuem às próprias meninas a responsabilidade por sua baixa adesão às aulas. Um dos desafios apontados foi a falta de incentivo à prática esportiva no Ensino Fundamental, fator que, segundo um/a docente, contribui para a resistência das alunas no Ensino Médio. Além disso, a maioria destacou o medo das meninas em relação à bola e ao contato físico em esportes mistos como uma barreira, interpretando essa insegurança como um obstáculo individual, sem considerar as construções socioculturais que limitam a vivência esportiva feminina desde a infância. Outra justificativa recorrente foi a preocupação estética das alunas, com algumas recusando-se a participar por não quererem suar, reforçando a ideia de que a resistência feminina decorre de escolhas pessoais e não de um contexto educacional pouco acolhedor. Diante disso, a maioria dos/as professores/as recorre a estratégias punitivas para lidar com a falta de engajamento, reforçando a responsabilização individual das alunas. Apenas uma parte dos/as docentes busca sensibilizar e motivar as meninas, mas essas ações, em vez de promoverem uma integração real nas práticas corporais, muitas vezes apenas oferecem alternativas que as afastam ainda mais dos esportes. Dessa forma, ao oscilarem entre diferentes visões, esses/as professores/as acabam reforçando a ideia de que a não participação das meninas decorre de suas próprias escolhas.

Responsabilizar as próprias meninas pelo agenciamento das barreiras culturais pode gerar a interpretação de que o problema em questão é um problema das meninas, em virtude de sua suposta aversão à participação nas aulas de Educação Física (EF) (Oliver; Kirk, 2015; Silva; Martins, 2022). Tornar as meninas o problema a ser resolvido desconsidera os discursos culturais e as práticas escolares que historicamente as afastaram das práticas esportivas (Oliver; Kirk, 2015). Nesse sentido, ignora a própria responsabilidade da escola e das aulas de EF pela perpetuação desse cenário (Dornelles; Fraga, 2009; Martins *et al.*, 2020; Uchoga; Altmann, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a EF uma disciplina acadêmica cujos conhecimentos e teorias são advindos das ciências naturais e das ciências humanas, as tensões sobre esses referenciais são históricas e têm repercutido na forma como se interpreta o corpo e as questões de gênero (Goellner, 2010, 2013). Isso apareceu em nossa pesquisa, de modo que as crenças de um/a professor/a sobre EF está diretamente relacionada à forma como percebem as desigualdades advindas das relações de gênero e como atuam diante delas. Ainda que nenhuma concepção ou crença seja linear, encontramos professores/as cujas perspectivas eram mais influenciadas pelos conhecimentos advindos das ciências naturais e que não reconhecem o impacto do gênero, identificamos como biologicistas. Em contrapartida, aqueles/as que pareciam direcionados/as aos conhecimentos advindos das ciências humanas e reconheciam o impacto das relações de gênero, caracterizamos como culturalistas.

Entre os(as) primeiros(as), era presente a ideia de que os meninos eram mais fortes e mais habilidosos em razão de condições fisiológicas. De outro modo, os(as) docentes do segundo grupo consideravam que as diferenças entre meninos e meninas eram advindas do contexto cultural em que eles(as) estavam inseridos(as), com as jovens meninas tendo geralmente vivenciado menos essas práticas. Esses(as) professores(as) ainda reconheciam a possibilidade de algumas jovens meninas se destacarem positivamente, já que tiveram oportunidades de desenvolver-se corporalmente ao longo da vida. Havia um conjunto de professores que flutuava entre essas duas concepções, todavia, vislumbrando a impossibilidade em construir um ambiente co-educativo.

Nossos resultados demonstram que as práticas discursivas dos/as professores/as revelam suas crenças sobre gênero e sobre a própria área em que estão intimamente relacionadas e, portanto, interferem diretamente nas aulas que eles/as oferecem. Por conseguinte, essa pesquisa demonstra a importância de uma profunda reflexão sobre os conteúdos e finalidades da EF escolar articulada às relações de gênero nos ambientes de formação inicial e continuada, compreendendo que a tensão que entre as ciências naturais e humanas na área dificulta para alguns/as professores/as o desenvolvimento da sensibilidade para essa problemática. É necessário, portanto, nos cursos de formação tensionar os discursos hegemônicos que vinculam às práticas corporais ao gênero e desenvolver uma sensibilização sobre a forma pela qual esses discursos culturais constituem barreiras e apoios para jovens se envolverem com as aulas de EF (Devide, 2020). Desenvolver práticas pedagógicas co-educativas e alinhadas à função social da escola dependem dessa articulação.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física. *Revista Estudos Feministas*, [S.L.], v. 19, n. 2, p. 491-501, ago. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-026x2011000200012>.
- AZZARITO, Laura; SOLMON, Melinda A. A feminist poststructuralist view on student bodies in physical education: Sites of compliance, resistance, and transformation. *Journal of teaching in Physical Education*. 2006. <https://doi.org/10.1123/jtpe.25.2.200>
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, [s. l.], v. 11, n. 4, p. 589–597, 2019. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- BRITO, Leandro Teófilo de; DEVIDE, Fabiano Pries. Educação física no exame nacional do ensino médio: quando o gênero entra em campo: WHEN GENDER TAKES THE FIELD. *Pensar a Prática*, [s. l.], v. 24, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/65948>. Acesso em: 13 fev. 2025.
- BUTLER, Judith. **Gender trouble: Feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, 1990.
- DEVIDE, Fabiano Pries. Estudos de gênero na Educação Física Brasileira: entre ameaças e avanços, na direção de uma pedagogia queer. In: WENETZ, Ileana; et al. (org.). *Gênero e sexualidade no esporte e na educação física*. Natal: Ed. UFRN, 2020. p. 91–106. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/colecao-40anos.php>. Acesso em: 16 jun. 2025.
- DORNELLES, Priscila Gomes; FRAGA, Alex Branco. Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 141–156, 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/artigos/Aula-mista-versus-aula-separada-na-Ed-F-escolar.pdf Acesso: 13 fev. 2025.
- GOELLNER, Silvana Viodre. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da Educação Física. In: DORNELLES, Priscila; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone. *Educação física e gênero: desafios educacionais*. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 23–43.
- GOELLNER, Silvana Viodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. *Cadernos de formação RBCE*, [s. l.], v. 1, n. 2, 2010. Disponível em: <http://oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/cadernos/article/view/984>. Acesso em: 5 dez. 2023.
- GONZALEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. *Cadernos de Formação RBCE*, [s. l.], n. set., p. 7–24, 2009. Disponível em: <https://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929> Acesso: 13 fev. 2025.
- JACO, Juliana Fagundes; ALTMANN, Helena. Significados e expectativas de gênero: olhares sobre a participação nas aulas de educação física. *Educação em foco*, [s. l.], p. 155–181, 2017. <https://doi.org/10.22195/2447-524620172219899>
- KNIJNIK, Jorge; LUGUETTI, Carla. Social justice narratives in academy: challenges, struggles and pleasures PETE educators face in understanding and enacting critical pedagogy in Brazil. *Sport, Education and Society*, [s. l.], v. 26, n. 5, p. 541–553, 2021. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1732905>
- LARSSON, Håkan; FAGRELL, Birgitta; REDELIUS, Karin. Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 1–17, 2009. <https://doi.org/10.1080/17408980701345832>

LEITE, Marcelo Alencar *et al.* A temática gênero na licenciatura em Educação Física: discussões acerca da formação inicial. **Motrivivência**, [s. l.], v. 34, n. 65, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/84292>. Acesso em: 13 fev. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Sexualidade, gênero e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista.** [S. l.]: Petrópolis: Vozes, 1999.

MARQUES, Adilson; GASPAR DE MATOS, Margarida. Adolescents' physical activity trends over the years: a three-cohort study based on the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Portuguese survey. **BMJ open**, [s. l.], v. 4, n. 9, p. e006012, 2014. <https://doi.org/10.1016/j.scispo.2014.08.026>

MARTINS, Mariana Zuaneti *et al.* As meninas não querem jogar? Uma revisão sobre aspectos didáticos-metodológicos na educação esportiva de meninas. **Cadernos de Formação RBCE**, [s. l.], v. 11, n. 1, 2020. Disponível em: <http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/cadernos/article/view/2416>. Acesso em: 22 fev. 2024.

MARTINS, Mariana Zuaneti; VASQUEZ, Vitor Lacerda; MION, Maria Paula Louzada. Associações entre gênero, classe e raça e participação nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, [s. l.], v. 27, p. 1–8, 2022. <https://doi.org/10.12820/rbafs.27e0285>

MATOS, Naiara da Rocha *et al.* Discussão de gênero nas aulas de Educação Física: uma revisão sistemática. **Motrivivência**, [s. l.], v. 28, n. 47, p. 261–277, 2016. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n47p261>

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 27.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. São Paulo: Autêntica, 2012.

OLIVER, Kimberly L.; KIRK, David. **Girls, gender and physical education: An activist approach**. Routledge, 2015.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques, epistemológicos e metodológicos**. 4 ed. Petrópolis: Perspectiva, 2014. p. 212–253.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, [s. l.], v. 20, n. 2, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721> Acesso: 13 fev. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

SILVA, Bruna Saurin; MARTINS, Mariana Zuaneti. Jogar futebol como uma garota: relações com o saber e os estudos de gênero. **Cenas Educacionais**, [s. l.], v. 5, p. e11860–e11860, 2022. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11860>. Acesso em: 21 jul. 2025.

SO, Marcos Roberto *et al.* Gosto, importância e participação de meninas e meninos na educação física no ensino médio. **Educación Física y Ciencia**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 158–158, 2021. <https://doi.org/10.24215/23142561e158>

SO, Marcos Roberto; MARTINS, Mariana Zuaneti; BETTI, Mauro. As relações das meninas com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. **Motrivivência**, [s. l.], v. 30, n. 56, p. 29–48, 2018. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n56p29>

SOUSA, Eustáquia Salvador de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, [s. l.], v. 19, n. 48, p. 52–68, 1999. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100004>

THORNE, Barrie. **Gender Play: Boys and Girls in School**. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1993. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.36019/9781978838284/html>. Acesso em: 13 fev. 2025.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s. l.], v. 38, p. 163–170, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.006>

VAZ, Alexandre Fernandez. Certa herança marxista no recente debate da educação física no Brasil. **Movimento**, [s. l.], p. e25069–e25069, 2019. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.96236>

VERTINSKY, Patricia A. Reclaiming Space, Revisioning the Body: The Quest for Gender-Sensitive Physical Education. **Quest**, [s. l.], v. 44, n. 3, p. 373–396, 1992. <https://doi.org/10.1080/00336297.1992.10484063>

WENETZ, Ileana; MARTINS, Mariana Zuaneti. Gênero e etnografia: implicações teórico-metodológicas para pesquisar nas práticas educacionais. **Revista Fórum Identidades**, [s. l.], p. 115–130, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/15037>. Acesso em: 21 jul. 2025.

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS

A autoria agradece aos/as professores/as que participaram do estudo.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA - não se aplica

FINANCIAMENTO - não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM – não se aplica

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – não se aplica

CONFLITO DE INTERESSES

A autoria entende não haver conflito de interesses

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

EDITOR DE SEÇÃO

Bianca Poffo

REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

Giovani De Lorenzi Pires

HISTÓRICO

Recebido em: 02.05.2025

Aprovado em: 09.07.2025

