MEMÓRIAS E PERCEPÇÕES DE ACADÊMICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: GÊNERO, EXCLUSÃO E INCLUSÃO NA ESCOLA

MEMORIES AND PERCEPTIONS OF FEMALE PHYSICAL EDUCATION STUDENTS REGARDING PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN HIGH SCHOOL: GENDER, EXCLUSION AND INCLUSION AT SCHOOL

Camila da Cunha Nunes
ORCID 0000-0001-9056-1853
Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque, UNIFEBE
Brusque, Brasil
camila.nunes@unifebe.edu.br

Iliana Torresani Groh
ORCID 0009-0000-6958-4807
Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque, UNIFEBE
Brusque, Brasil
iliana.groh@unifebe.edu.br

Manoel José Fonseca Rocha
ORCID 0009-0009-6098-8990
Colégio e Faculdade São Luiz
Brusque, Brasil
manoel.rocha@prof.saoluiz.edu.br

Resumo. Este artigo tem como objetivo analisar as percepções de acadêmicas do Curso de Educação Física acerca de suas experiências nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, buscando identificar como tais vivências evidenciam dinâmicas de inclusão, exclusão e desigualdade de gênero e de que modo podem repercutir na constituição de futuras lideranças exercidas por mulheres no contexto escolar. A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter descritivo, foi realizada com 17 graduandas em Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior do Vale do Itajaí (SC). Os dados foram produzidos por meio de questionário on-line, contendo questões abertas e fechadas, e examinados à luz da análise de conteúdo. Os resultados indicam que as memórias das participantes sobre as aulas de Educação Física estão fortemente atravessadas por relações de gênero, pela forma como os conteúdos foram selecionados e conduzidos e pela postura docente diante das diferenças entre estudantes. Emergiram relatos de inclusão associados ao diálogo, acolhimento, diversidade de práticas corporais e valorização da participação das alunas, bem como experiências de exclusão relacionadas à centralidade de esportes tradicionalmente masculinizados, à ênfase no rendimento físico e à pouca abertura para as vozes e interesses das estudantes. As memórias escolares também influenciam a forma como as acadêmicas projetam sua futura atuação docente, favorecendo reflexões sobre práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às questões de gênero. A Educação Física escolar, quando atenta às dinâmicas de gênero e pautada em metodologias democráticas e inclusivas, pode contribuir para ambientes educativos mais equitativos e para o fortalecimento a ampliação da participação de mulheres em espaços escolares.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Gênero; Ensino Médio; Mulheres; Formação docente.

Abstract. This article aims to analyze the perceptions of female Physical Education students regarding their experiences in Physical Education classes in high school, seeking to identify how such experiences reveal dynamics of inclusion, exclusion, and gender inequality, and how they may impact the formation of future female leaders in schools. The research, qualitative and descriptive in nature, was conducted with 17 undergraduate Physical Education students from a Higher Education Institution in the Itajaí Valley (SC). Data were collected through an online questionnaire containing open and closed questions and examined using content analysis. The results indicate that the participants' memories of Physical Education classes are strongly influenced by gender relations, the way content was selected and conducted, and the teachers' attitudes towards differences among students. Stories will emerge, including those associated with dialogue, support, diversity of corporate practices and valorization of student participation, as well as experiences of exclusion related to the centrality of traditionally masculinized sports, an emphasis on physical performance and little opening for voices and interests. students. School reports also influence the way academics project their future teaching activities,

encouraging reflections on more inclusive and gender-sensitive pedagogical practices. School Physical Education, when attentive to gender dynamics and guided by democratic and inclusive methodologies, can contribute to more equitable educational environments and to strengthen the broadening of participation of women in school spaces.

Keywords: School Physical Education; Gender; High School; Women; Teacher Training.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física historicamente compõe o currículo escolar. Para além das práticas corporais, esse componente curricular busca promover a construção de valores como cooperação, respeito, autonomia e consciência corporal, constituindo espaço estratégico na produção e na disputa de sentidos sobre corpo, gênero, competência e autoridade pedagógica. Historicamente marcada por concepções biologizantes e por hierarquizações que associaram força, competitividade e protagonismo a práticas associadas às masculinidades hegemônicas (Sá & Vidal, 2021), a área contribuiu para consolidar assimetrias na participação esportiva e na ocupação de espaços de visibilidade e comando (Goellner, 2005). Nesse contexto, a escola não apenas reflete desigualdades sociais mais amplas, mas também atua como instância formativa que pode reproduzi-las ou tensioná-las.

A partir das experiências vivenciadas durante o processo de ensino e aprendizagem, as estudantes interpretam, sentem e atribuem significado às aulas de Educação Física. Essa percepção é construída a partir de fatores sociais, culturais, escolares e subjetivos que influenciam a forma como estudantes se veem inseridas nas práticas corporais propostas, revelando tanto os sentidos atribuídos ao componente curricular quanto aos desafios enfrentados em um ambiente historicamente marcado por desigualdades de gênero (Garcia & Pereira, 2019).

Esse componente curricular deve ser compreendido como um meio para construir autoconfiança, autonomia e bem-estar, levando o estudante ao desenvolvimento da corporeidade como expressão da manifestação corporal, e não apenas como recurso técnico de performance ou de forjamento social de uma determinada camada da sociedade, como outrora. Ao contextualizar os conteúdos à realidade local e cultural dos estudantes, possibilita a democratização do acesso às práticas corporais e fortalece o reconhecimento da diversidade humana (Andrade et al., 2023).

Além disso, metodologias pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem, alicerçado na formação de um cidadão crítico, transformador de si e da realidade em benefício próprio e do coletivo, deve ser privilegiado. Conforme Arroyo (2023), o processo de ensino e aprendizagem não se limita à transmissão de conteúdos, mas num constante diálogo com as experiências de vida dos sujeitos, suas identidades, valores éticos e as dinâmicas sociais que condicionam a vida humana.

É fato que, o ambiente escolar tem sido reflexo das estruturas sociais que o cercam, reproduzindo normas, valores e representações que, muitas vezes, contribuem para a manutenção das desigualdades de gênero. No currículo, esse processo se expressa não apenas pela ausência de conteúdos que abordem experiências de mulheres e outras vivências historicamente marginalizadas nas relações de gênero, mas também por práticas pedagógicas que tendem a reforçar estereótipos e silenciar trajetórias que não se alinham ao modelo masculino hegemônico. Nesse sentido, repensar o lugar das mulheres no espaço educativo é um passo importante para ampliar a representatividade e reconhecer a diversidade de experiências humanas na formação escolar (Amorim et al., 2023).

A história tem mostrado que mecanismos estruturados no patriarcalismo contribuíram para o aviltamento do papel e da importância da mulher na sociedade, tornando-a ausente das esferas sociais e limitando-a a ações de menor importância, quando comparada ao homem. De acordo com Saffioti (2015), esse processo histórico não apenas limitou o acesso das mulheres a direitos

e espaços públicos, mas também produziu mecanismos simbólicos e institucionais que legitimaram a desigualdade de gênero como se fosse algo natural.

Mesmo diante de avanços legais e da ampliação da participação de mulheres nas práticas corporais, persistem desigualdades relativas à valorização, ao reconhecimento e à ocupação de espaços de liderança. No âmbito escolar, tais desigualdades podem se expressar na centralidade atribuída a modalidades historicamente masculinizadas, na organização das aulas e nas dinâmicas de interação que conferem maior legitimidade às habilidades dos meninos.

Essas experiências não se esgotam no período da escolarização básica. Elas participam da constituição de disposições, expectativas e projetos profissionais, especialmente quando vivenciadas por mulheres que posteriormente ingressam na formação em Educação Física. As memórias escolares influenciam concepções pedagógicas, modos de exercer autoridade docente e formas de enfrentamento - ou reprodução - das desigualdades de gênero. Assim, compreender as narrativas de acadêmicas sobre suas vivências no Ensino Médio permite problematizar como se configuram processos de formação que podem limitar ou potencializar a presença de mulheres em espaços lideranças no campo da Educação Física.

Adota-se a compreensão de gênero como construção social e relacional que organiza posições, atribuições e expectativas, estruturando oportunidades diferenciadas de participação e reconhecimento (Scott, 2017; Saffioti, 2015). No contexto da Educação Física escolar, essa construção se materializa na distribuição desigual da palavra, da visibilidade, do incentivo e da legitimidade, aspectos que influenciam não apenas a experiência discente, mas também a projeção de si como futura profissional capaz de ocupar espaços de coordenação, gestão e liderança pedagógica.

A escola é, por excelência, um espaço de formação cidadã e de construção de identidades. No entanto, ao longo da história, muitas vozes foram silenciadas nesse ambiente. No caso da Educação Física, esse silenciamento se manifesta de forma ainda mais sensível. Por vezes, a vivência das estudantes é marcada por exclusão, desvalorização ou por práticas pedagógicas que não contemplem seus interesses, corpos e modos de ser. Embora o componente curricular tenha, nas últimas décadas, ampliado sua compreensão sobre o corpo como construção social e cultural, ainda há lacunas no reconhecimento de experiências corporais historicamente marginalizadas como legítimas e necessárias para o processo educativo (Giovannetti, 2020).

Apesar dos avanços no processo de ensino e aprendizagem da Educação Física escolar, ainda se observa que as experiências das estudantes no Ensino Médio não são plenamente compreendidas, valorizadas ou representadas. O componente curricular, tradicionalmente marcado por práticas centradas no rendimento físico e nos esportes - frequentemente associados ao universo masculino -, pode acabar reproduzindo estereótipos de gênero, dificultando o envolvimento efetivo das estudantes (Amorim, Fonseca & Brito, 2023).

É importante compreender o processo de ensino e aprendizagem como uma interação constante entre professores, estudantes e escola. Onde o professor planeja, organiza e media situações que possibilitam aos estudantes papel ativo na construção de conhecimento, resolvendo problemas e refletindo criticamente sobre suas experiências de aprendizagem. Para Munna e Kalan (2021) esse processo envolve a articulação de práticas pedagógicas, objetivos de aprendizagem, recursos didáticos e avaliação contínua, de modo a favorecer, também, o desenvolvimento social e afetivo.

Ao considerar que a docência em Educação Física envolve mediação de conflitos, organização de práticas corporais e condução de processos formativos, torna-se decisivo analisar como experiências escolares anteriores impactam a autoconfiança, o sentimento de pertencimento e a disposição para assumir posições de protagonismo. Nesse sentido, a liderança pode ser compreendida não apenas como ocupação formal de cargos, mas como capacidade de intervir criticamente nas práticas pedagógicas, redefinir formas de participação e promover ambientes mais equitativos.

Diante desse cenário, o estudo analisa as percepções de acadêmicas de Educação Física acerca de suas experiências nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, buscando identificar como essas vivências expressam dinâmicas de inclusão, exclusão e desigualdade de gênero e de que modo podem repercutir na constituição de futuras lideranças exercidas por mulheres no contexto escolar. Ao centrar-se nas narrativas dessas mulheres, o trabalho contribui para o debate sobre formação docente, paridade e ocupação de espaços de reconhecimento no esporte, enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação das estruturas que historicamente limitaram o protagonismo das mulheres. Compreender as percepções das acadêmicas sobre as aulas de Educação Física no Ensino Médio implica reconhecer que a escola, além de espaço formativo, também pode reproduzir desigualdades de gênero por meio das práticas pedagógicas, das relações estabelecidas entre estudantes e das representações presentes no currículo. Entretanto, esse mesmo contexto também possibilita questionamentos, resistências e transformações. Ao lidar diretamente com os corpos e as práticas corporais, a Educação Física constitui um campo sensível às disputas simbólicas relacionadas à participação, pertencimento e reconhecimento das estudantes. Por isso, é fundamental escutar as experiências generificadas vividas pelas estudantes no componente curricular, a fim de compreender de que forma as estudantes interpretam suas vivências, se sentem incluídas e constroem - ou não - um sentimento de pertencimento diante de um cenário educacional ainda marcado por normatividade masculina (Giovannetti, 2020).

Ao considerar as experiências das estudantes, a pesquisa contribui para reflexões sobre práticas pedagógicas mais inclusivas e para o reconhecimento da diversidade de corpos, trajetórias e identidades presentes no ambiente escolar. Considerando que a escola é espaço de formação cidadã e a Educação Física atua diretamente sobre o corpo, torna-se imprescindível que as práticas pedagógicas dessa disciplina incluam criticamente o olhar das alunas (Ferreira et al., 2024). Ao considerar que muitas das participantes serão futuras professoras de Educação Física, suas memórias escolares não apenas revelam experiências individuais, mas também indicam como processos formativos podem reforçar ou tensionar desigualdades de gênero. Desse modo, essas narrativas permitem discutir não apenas a participação das estudantes nas aulas, mas também as condições de construção da liderança pedagógica no campo escolar.

2. METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa de caráter descritivo. Essa abordagem permite explorar, de forma subjetiva, as vivências, interpretações e significados que as estudantes atribuem às práticas corporais escolares, considerando suas experiências pessoais e sociais no contexto educacional.

> A pesquisa qualitativa estuda o ambiente da vida real. Possibilita, então, capturar a riqueza da vida das pessoas, mostrando como enfrentam e prosperam nesse ambiente. A pesquisa qualitativa é adequada para pesquisar algo que ainda não está bem definido. Torna-se, portanto, muito útil como delineamento de estudos exploratórios, que têm como finalidade alcançar uma nova compreensão do problema ou a construção de hipóteses. A pesquisa qualitativa proporciona aos indivíduos expressarem livremente suas crenças, sentimentos e experiências, sem limitações ou constrangimentos (Gil, 2021, p. 17).

Nesse cenário, a pesquisa qualitativa mostra-se adequada por possibilitar uma identificação das experiências humanas, valorizando as percepções, os sentidos e os significados construídos pelas participantes em torno de suas trajetórias. Conforme Minayo (2012), a pesquisa qualitativa busca entender os significados, motivos, crenças e atitudes das pessoas, explorando

de forma mais profunda as relações e os acontecimentos que não podem ser medidos apenas com números.

Com o intuito de enriquecer os dados coletados e ampliar a compreensão sobre o tema investigado, também se adotou o método de pesquisa descritiva, em complemento à abordagem qualitativa. Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Neste caso, tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Por outro lado, há pesquisas que, embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias. Dessa forma, a pesquisa descritiva pode desempenhar diferentes funções dentro de um mesmo estudo, contribuindo tanto para o aprofundamento analítico quanto para a ampliação da compreensão sobre o fenômeno investigado (Gil, 2008).

Participaram da pesquisa acadêmicas do Curso de Educação Física - Licenciatura e Bacharelado - de uma Instituição de Ensino Superior do Vale do Itajaí (SC), cujas vivências e trajetórias no ambiente acadêmico contribuíram para a compreensão do tema proposto. As participantes da pesquisa atenderam aos seguintes critérios de elegibilidade: estar cursando o curso de Educação Física, bacharelado ou licenciatura, sendo selecionadas intencionalmente.

O curso contava, no período da coleta de dados, com um total de 69 acadêmicas regularmente matriculadas. Dentre esse universo, participaram voluntariamente da pesquisa 17 graduandas dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, considerando-se o aceite em participar do estudo.

Das 17 Participantes, três participantes têm entre 18 e 19 anos, 12 têm entre 20 e 24 anos, e duas possuíam 30 anos ou mais. Quanto a trajetória escolar, 15 estudaram em escola pública e duas em escola particular. Em relação à fase do curso, sete estão na oitava fase, seis na quarta fase, três na sexta fase e uma na segunda fase do curso. Quanto à habilitação, 12 cursam Licenciatura e cinco Bacharelado. No que se refere à participação nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, 15 relataram participação regular e duas afirmaram não ter participado das aulas. Para preservar o anonimato, as Participantes foram identificadas como Participante 1, Participante 2, Participante 3 sucessivamente até Participante 17, em conformidade com a Lei nº 14.874, de 28 de maio de 2024 (Brasil, 2024).

Os dados foram coletados por meio de um questionário *on-line*, no Google *Forms*, composto por perguntas abertas e fechadas. Um questionário é formado por um conjunto de perguntas organizadas em uma sequência lógica, voltadas para o levantamento de variáveis e situações que se pretende descrever ou analisar em uma pesquisa científica (Bastos *et al*., 2023). As questões foram elaboradas para investigar percepções, conteúdos preferidos e não preferidos, postura docente, relações de gênero e sugestões de melhoria nas aulas de Educação Física do Ensino Médio.

O link do questionário foi compartilhado por meio de QR-Code. Ao acessá-lo, apresentava-se, inicialmente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após o esclarecimento sobre a pesquisa, caso a participante aceitasse contribuir, tinha acesso ao questionário contendo perguntas, abertas e fechadas, relacionadas a: experiências pessoais nas aulas de Educação Física; sentimento em relação à participação; preferência por modalidades e conteúdos abordados nas aulas; sugestões para melhorar a experiência nas aulas. O questionário foi elaborado pelos próprios autores, com perguntas voltadas à identificação da respondente e à percepção sobre as aulas de Educação Física no Ensino Médio. A coleta de dados ocorreu entre 15 e 30 de setembro de 2025. Iniciou-se a coleta do questionário somente após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). A pesquisa está resguardada eticamente sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética nº 91864525.9.0000.5636 e Parecer de Aprovação nº 7.833.526.

Posteriormente a coleta dos dados, as respostas foram submetidas à análise, que permitiu identificar categorias temáticas recorrentes e interpretar os significados atribuídos pelas participantes às suas vivências. Essa abordagem possibilitou uma leitura crítica das experiências relatadas, respeitando os contextos individuais e os sentidos construídos a partir das interações escolares. Os dados coletados foram analisados qualitativamente por meio da análise de conteúdo, conforme proposta de Bardin (2016). Ao realizar a análise qualitativa, procura-se ir além da simples organização dos relatos dos participantes. Entende-se que essa etapa exige uma construção cuidadosa, momento em que o tema da pesquisa - que já foi definido nas primeiras etapas - passa a se transformar em um conceito mais elaborado. Assim sendo, busca-se interpretar os dados com base na lógica das próprias participantes, considerando sua diversidade e experiências, e não apenas nas falas isoladas. Esse processo resulta em uma narrativa, que deve ser teorizada, contextualizada, concisa e clara (Minayo, 2012). Complementarmente, a análise de conteúdo corresponde a um conjunto de técnicas por meio das quais se pode analisar um grupo de dados, de modo a compreender os conteúdos nem sempre manifestos de um discurso (Valle & Ferreira, 2024). A análise ocorreu em três etapas: (i) pré-análise, com leitura flutuante e organização inicial do material; (ii) exploração do material, mediante codificação e agrupamento das unidades de sentido em categorias temáticas; e (iii) tratamento dos resultados e interpretação, articulando os discursos das participantes ao referencial teórico adotado. A partir desse processo, emergiram três categorias analíticas: (i) prática docente; (ii) conteúdos hegemônicos; e (iii) espaço físico inadequado. A categorização foi realizada pelos próprios pesquisadores e, em situações de divergência, os enquadramentos foram discutidos até consenso. Ao longo da análise dos resultados, as temáticas foram ilustradas por citações representativas.

3. RESULTADOS

A análise das narrativas das Participantes permitiu identificar três categorias temáticas centrais relacionadas às experiências vividas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio: (i) prática docente; (ii) conteúdos hegemônicos; e (iii) espaço físico inadequado. As categorias temáticas emergiram a partir do processo de codificação e agrupamento das unidades de sentido, conforme os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2016).

As memórias das Participantes revelam que as experiências escolares foram influenciadas pelas relações de gênero, pela organização dos conteúdos e pela atuação docente, elementos que impactaram a participação, o pertencimento e a percepção das estudantes acerca da Educação Física escolar. Ao revisitarem suas trajetórias escolares desde o lugar que hoje ocupam, futuras profissionais da área, torna-se possível identificar tanto possibilidades de emancipação quanto a reprodução de estereótipos e hierarquias de gênero.

3.1 PRÁTICA DOCENTE

Os relatos das Participantes demonstraram que a prática docente exerceu influência na forma de como as estudantes perceberam e experienciaram as aulas de Educação Física no Ensino Médio. A postura do professor, o planejamento das atividades, a mediação pedagógica e a relação estabelecida com os estudantes apareceram como elementos diretamente associados ao interesse, à motivação e ao sentimento de inclusão nas aulas.

A concepção docente do processo de ensino e aprendizagem influencia diretamente a construção das percepções dos estudantes acerca do componente curricular. Nessa perspectiva, a relação entre professores e estudantes configura-se como um processo ativo de construção do conhecimento, em que ambos participam de forma crítica e reflexiva. Nessa interação, o ensino ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e torna-se espaço de transformação social e

intelectual, no qual educadores e educandos se constituem como sujeitos e agentes de mudança (Simões Neto & Souza, 2015).

Algumas Participantes relataram experiências positivas associadas à atuação docente. A Participante 13 destacou que “as aulas de Educação Física no Ensino Médio foram incríveis; o professor conseguia cativar todos para participarem das atividades, mesmo aqueles que não gostavam”. Em consonância, a Participante 2 afirmou que “apesar da falta de infraestrutura, as aulas eram tranquilas e prazerosas, com bastante troca de experiências e conversas com a professora e os alunos”.

Os relatos sugerem que práticas pedagógicas pautadas no diálogo, no acolhimento e na participação, favorecem experiências mais significativas nas aulas de Educação Física. Conforme Tenório (2014), a participação dos estudantes nas aulas está diretamente relacionada ao estilo de ensino do professor, sendo que docentes motivados e capacitados tendem a influenciar positivamente o engajamento e o interesse dos alunos pelas atividades.

Por outro lado, também emergiram narrativas marcadas pela insatisfação em relação à atuação docente. A Participante 4 relatou: “minha professora do Ensino Médio era péssima, então não obtive uma boa experiência”. De maneira semelhante, a Participante 5 observou que as aulas eram “fracas, pois os professores não se esforçavam para dar aula, era somente aula livre”. As falas revelam percepções relacionadas à ausência de planejamento pedagógico e à limitação das experiências corporais ofertadas. Essa falta de direcionamento por parte do docente pode comprometer o engajamento e a construção de experiências, reforçando a necessidade de uma atuação mais comprometida com o processo de ensino e aprendizagem.

A motivação docente na Educação Física escolar influencia diretamente a qualidade do ensino e a satisfação profissional. Segundo Ahlert, Schmitz e Feitosa (2025), a automotivação, ligada à escolha da profissão, e o reconhecimento social são fatores centrais para o engajamento dos professores. O *feedback* positivo dos alunos e um bom relacionamento com colegas também fortalecem o clima escolar e a dedicação docente. Além disso, trabalhar com esportes, jogos e brincadeiras proporciona prazer e dinamismo, enquanto a infraestrutura adequada e materiais didáticos de qualidade são essenciais para a realização de aulas efetivas e motivadoras.

A Participante 6 também apontou que “normalmente é negligenciado, pois o professor não se esforça para trazer algo diferente”, indicando que a pouca diversidade de propostas impactava diretamente o envolvimento das estudantes nas aulas. Nesse contexto, Santos Júnior (2018) destaca que o planejamento pedagógico representa elemento essencial para a organização do trabalho docente na Educação Física escolar. Entretanto, o autor também aponta que dificuldades relacionadas à formação inicial, à atualização profissional, às condições estruturais e à escassez de materiais interferem diretamente no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Além disso, as participantes apontam diferentes significados atribuídos às aulas de Educação Física. A Participante 7 relatou que “eu não tinha a visão que tenho hoje sobre as aulas, então naquela época jogar vôlei ou futsal estava ótimo”, demonstrando um processo posterior de ressignificação das experiências vividas no ambiente escolar.

Em contrapartida, outras Participantes associaram as aulas à falta de organização e estímulo. A Participante 2, descreveu as aulas como “desequilibradas”, enquanto a Participante 3 as considerou “desinteressantes”. Em compensação, a Participante 11 afirmou que as aulas proporcionavam “entretenimento e o prazer de descobrir o que eu gostava de fazer”, já a Participante 6, destacou que eram “momentos de aprendizado tanto esportivo quanto pessoal para saber lidar com as emoções e as frustrações nos jogos”.

Os relatos demonstram que a prática docente pode favorecer experiências de inclusão e participação ou, em sentido oposto, produzir afastamento e desinteresse. Nesse contexto, a atuação pedagógica aparece como elemento central na construção das percepções das

estudantes acerca da Educação Física escolar. Ao revisitarem essas experiências durante a formação inicial, as acadêmicas passam a refletir criticamente sobre as práticas que desejam desenvolver em sua futura atuação profissional. Nesse processo, as memórias escolares influenciam não apenas concepções pedagógicas, mas também a autoconfiança docente, o sentimento de pertencimento ao campo da Educação Física e a projeção de si enquanto futuras lideranças pedagógicas no espaço escolar.

As Participantes também apresentaram sugestões relacionadas à organização das aulas, as quais indicam elementos que, em suas visões, poderiam contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e relevante. A Participante observou que "devem fazer atividades que incluam mais as meninas e meninos durante as atividades que tenham respeito. Aulas que deixem todos à vontade e com vontade de participar e sempre estar inovando as aulas". De modo semelhante, a Participante 5 destacou a necessidade de "fazer mais aulas mistas, misturar mais a turma e pensar para um todo".

As sugestões apresentadas ressaltam a preocupação com práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas, sinalizando uma compreensão ampliada do papel docente na promoção da equidade de gênero. Tais posicionamentos indicam movimentos de constituição de uma identidade profissional comprometida com formas de liderança pedagógica pautadas no diálogo, na escuta e na valorização da diversidade. Baio *et al*. (2023) corroboram ao nos apresentar a premissa de que, os estudantes quando são incentivados a criar espaços e dinâmicas para as práticas corporais, muitas vezes apresentaram atividades semelhantes às já desenvolvidas, o que aponta a influência do trabalho docente na apropriação do conteúdo. Essa estratégia pedagógica mostra-se útil para aumentar a participação nas aulas, contribuir para a resolução de conflitos e favorecer a interação entre meninos e meninas.

3.2 CONTEÚDOS HEGEMÔNICOS

Outra categoria identificada refere-se à predominância de conteúdos hegemônicos nas aulas de Educação Física, especialmente esportes tradicionalmente masculinizados. Esses resultados indicam uma preferência por atividades de caráter dinâmico, nas quais o movimento, a interação social e o trabalho em grupo estão presentes de forma pertinente. As narrativas indicaram que determinadas modalidades esportivas ocupavam posição central nas aulas, limitando a diversidade de experiências corporais vivenciadas pelas estudantes.

A Participante 8 relatou que "como estudei sempre em escola pública as aulas já não eram tão desempenhadas, era sempre as mesmas coisas, voleibol para as meninas, futebol para meninos e queimada para a turma". O relato evidencia a produção de práticas corporais generificadas, nas quais determinadas modalidades são socialmente associadas a performances esperadas de masculinidades e feminilidades. De maneira semelhante, a Participante 16 afirmou: "tive bem poucas pela mudança do ensino médio, mas nas aulas que tive lembro de ser voleibol ou futebol", percepção também apresentada pela Participante 5, "[...] era sempre vôlei ou futsal".

Os relatos sugerem a permanência de práticas centradas em conteúdos esportivos hegemônicos, centrados em esportes competitivos e práticas corporais padronizadas. Maldonado et al. (2021) destacam que a hegemonia de determinados saberes restringe as experiências corporais e reforça visões limitadas sobre corpo e movimento, dificultando a valorização de práticas culturais diversificadas no contexto escolar. Apontam, ainda, que é essencial promover uma ecologia de saberes contra hegemônicos, que valorize práticas culturais diversas e possibilite uma Educação Física mais inclusiva. Essa perspectiva amplia o espaço de expressão, reconhecendo suas vivências, identidades e modos de se relacionar com o corpo como parte legítima do processo educativo.

Nesse sentido, Devide (2005) argumenta que a Educação Física escolar, durante longo período, contribuiu para reforçar normativas de gênero ao associar determinadas práticas

corporais a atributos socialmente valorizados, como força, competitividade e desempenho, enquanto outras atividades eram direcionadas às estudantes a partir de expectativas historicamente vinculadas à delicadeza e à contenção corporal. Essa lógica contribuiu para a naturalização de hierarquias nas práticas esportivas e para a produção de experiências desiguais de participação no ambiente escolar.

Essa compreensão dialoga com as reflexões de Louro (2014), ao afirmar que os espaços escolares não apenas transmitem conhecimentos, mas também produzem identidades, diferenças e hierarquias de gênero por meio das práticas cotidianas e das relações estabelecidas entre os sujeitos. Assim, as aulas de Educação Física podem operar como espaços de produção e legitimação de normativas e hierarquias de gênero.

As diferenças também apareceram nas formas de participação nas aulas. Ao serem abordadas sobre as experiências, algumas participantes mencionaram situações marcadas por diferenças. A Participante 3 afirmou que “na maioria das vezes a maior parte dos participantes eram meninos”. Já a Participante 7 relatou que “as meninas ficavam sentadas, os meninos jogavam e tínhamos que jogar com eles”. A Participante 13 observou que “as meninas geralmente arrumavam desculpa para não participarem das aulas”.

As narrativas indicam que as experiências das estudantes eram atravessadas por relações de gênero que influenciavam a participação e o reconhecimento dentro das aulas. Essas experiências também repercutem na maneira como as estudantes constroem percepções sobre competência, legitimidade e protagonismo no campo esportivo e educacional. Quando determinadas práticas privilegiam habilidades historicamente valorizadas nas normativas de gênero, podem contribuir para limitar a autopercepção das estudantes quanto à possibilidade de ocupar espaços de liderança e reconhecimento na Educação Física. Conforme So et al. (2021), a menor participação das estudantes nas aulas de Educação Física pode estar relacionada às formas como o componente curricular historicamente estabeleceu vínculos mais fortes com experiências historicamente masculinizadas.

Ao analisarem as relações entre corpo, gênero e sexualidade na escola, Felipe e Guizzo (2003) destacam que os corpos são educados por meio de discursos, práticas e expectativas sociais que definem modos considerados adequados de agir, movimentar-se e participar das atividades escolares. Essa perspectiva contribui para compreender por que algumas participantes relataram sentimentos de insegurança, constrangimento ou afastamento durante práticas marcadas pela competitividade e pela valorização do desempenho físico.

Os relatos também demonstraram que a competitividade aparecia como elemento recorrente nas experiências escolares. A Participante 4 relatou: “lembro de uma aula que foi queimada a brincadeira, e fiquei o jogo inteiro tensa, com medo de levar uma bolada muito forte e me machucar [...] pois eram times mistos e os meninos estavam jogando muito pesado”. A Participante 3, apresenta sentimento semelhante, ao afirmar: “quando os times eram separados entre meninos e meninas, me sentia confortável em participar. Mas quando eram times mistos, eu ficava mais acuada”. Situações como essa manifestam que experiências marcadas por constrangimento, medo ou exclusão não afetam apenas a participação momentânea nas aulas, mas podem repercutir na construção da relação das estudantes com o próprio corpo, com o esporte e com sua permanência em espaços tradicionalmente masculinizados. Ao mesmo tempo, quando criticamente elaboradas, tais experiências podem fortalecer posicionamentos profissionais voltados à transformação dessas práticas.

De modo semelhante, a Participante 7 afirmou que “sim, sempre nos jogos, todos os alunos jogavam de forma muito competitiva”. A Participante 9 também relatou que “na Educação Física na maioria das vezes terá um toque competitivo e na hora de escolher times não tinha muita inclusão para as pessoas com deficiência”.

Os relatos permitem compreender que determinadas experiências corporais eram marcadas por insegurança e desigualdade na participação. Práticas centradas predominantemente no

rendimento físico e na competitividade tendem a reforçar diferenças historicamente associadas às normativas de gênero, influenciando a forma como as estudantes se percebiam e participavam das aulas (Silva, 2021). Essa leitura contribui para entender por que algumas estudantes relataram tensão, insegurança ou menor participação durante as aulas, especialmente em momentos em que a competitividade era mais evidente. Sendo assim, torna-se possível reconhecer como construções sociais ligadas ao gênero podem continuar presentes nas experiências escolares e ajudam a explicar sentimentos distintos entre as Participantes.

Os relatos mostram que muitas experiências foram atravessadas por uma lógica ainda centrada no rendimento, na competitividade e na valorização de habilidades historicamente vinculadas às masculinidades, o que repercute diretamente na forma como as estudantes se percebiam e eram percebidas em aula. Essa constatação converge com análises que apontam a Educação Física escolar como um espaço em que se produzem e se atualizam desigualdades de gênero, ora pela supervalorização dos meninos em determinadas modalidades, ora pela subvalorização das meninas e de suas formas de participar (Uchoga & Altmann, 2015; Silva, 2021; Sá & Vidal, 2021).

As experiências narradas pelas Participantes corroboram com Goellner (2010), ao evidenciar que os espaços esportivos foram historicamente organizados por normativas de gênero que produzem distinções, hierarquias e mecanismos de legitimação social. Nesse contexto, as desigualdades percebidas pelas Participantes não se restringiam ao acesso às práticas corporais, mas atravessavam processos de reconhecimento simbólico, pertencimento e valorização diferencial dos corpos no ambiente escolar.

Além dos esportes, as Participantes também mencionaram conteúdos e atividades que despertavam maior interesse nas aulas. Observou-se predominância das práticas esportivas, seguida por brincadeiras, jogos cooperativos e aulas práticas. A Participante 1 destacou interesse por “esportes, jogos cooperativos, brincadeiras, lutas, alongamento, aulas teóricas, aulas práticas, atividades em grupo e atividades individuais”.

Embora o esporte permaneça como conteúdo central na Educação Física escolar (Oliveira, 2004; Sá & Vidal, 2021), os relatos indicam que as estudantes valorizavam experiências diversificadas e práticas que possibilitassem maior participação e interação.

As aulas teóricas também foram mencionadas pelas Participantes, ainda que associadas a menor interesse. Entretanto, Jardim (2016) destaca que a articulação entre teoria e prática contribui para o desenvolvimento intelectual e crítico dos estudantes, favorecendo uma compreensão ampliada do componente curricular.

Conforme as narrativas, os conteúdos desenvolvidos nas aulas influenciavam diretamente as formas de participação, pertencimento e reconhecimento das estudantes no ambiente escolar. Ao revisitarem essas experiências durante a formação inicial, muitas acadêmicas passaram a tensionar criticamente práticas e normativas de gênero anteriormente naturalizadas no contexto escolar. Essas memórias revelam impactos na autoconfiança e na percepção de competência profissional. Se durante a escolarização as estudantes experimentaram desvalorização ou menor reconhecimento, a constituição de sua identidade docente pode ser atravessada por essas experiências. Por outro lado, quando criticamente elaboradas, tais vivências podem favorecer práticas pedagógicas voltadas à equidade e à valorização da diversidade, contribuindo para a ampliação da presença de mulheres em espaços de liderança e reconhecimento no campo educacional. Essas possibilidades corroboram com os achados de Ramos et al. (2023, p. 9) ao expressarem que, na realidade estudada,

> [...] pode-se articular que as práticas limitadas que ela [professora participante da pesquisa] teve nas aulas de Educação Física, em alguma medida, serviram como uma referência a não ser seguida, isto é, como uma forma de não reproduzir as mesmas práticas limitadas que eram conduzidas por seus professores outrora. Nesse sentido, ela assegura que trabalha os esportes de

> forma democrática e inclusiva, abordando as suas respectivas regras, fundamentos técnicos e táticas, etc., pois, atuando dessa maneira, ela considera estar combatendo a desigualdade de gêneros nas aulas, a mesma que ela foi vítima em um passado relativamente recente.

As narrativas das Participantes demonstram que as experiências corporais vividas nas aulas de Educação Física eram atravessadas por relações de gênero que influenciavam tanto a participação quanto o reconhecimento das estudantes no ambiente escolar. Em alguns relatos, as acadêmicas identificaram situações de sexualização, constrangimento e desvalorização direcionadas às estudantes durante as práticas corporais. A Participante 13 afirmou: “em uma percepção muito longe da atual, era de certa forma, não muito respeitosa por parte dos meninos, que muitas das vezes sexualizavam as meninas. Mas pelo professor sempre foi boa”. O relato sinaliza um movimento de ressignificação das experiências escolares a partir da formação inicial em Educação Física. Ao revisitar criticamente situações anteriormente naturalizadas, a Participante demonstra maior compreensão sobre as dinâmicas de gênero presentes nas interações escolares. Nesse sentido, a formação docente pode contribuir para a problematização de práticas discriminatórias e para o desenvolvimento de posturas pedagógicas mais sensíveis às desigualdades de gênero (Graupe et al., 2024).

Além disso, a sexualização dos corpos e os constrangimentos relatados pelas Participantes dialogam com as reflexões de Felipe e Guizzo (2003), ao apontarem que os corpos são continuamente educados por discursos sociais que regulam comportamentos, aparências e formas consideradas adequadas de participação. Na Educação Física escolar, essas dinâmicas podem impactar diretamente o sentimento de pertencimento das estudantes, sobretudo em práticas marcadas pela exposição corporal e pela competitividade.

As reflexões produzidas pelas acadêmicas ao longo de sua formação inicial indicam que as experiências escolares anteriores permanecem influenciando suas concepções sobre docência, participação e liderança. Nesse contexto, a presença de mulheres em espaços de liderança pedagógica pode ser compreendida como uma construção relacional e cotidiana, vinculada à capacidade de tensionar desigualdades naturalizadas, promover práticas mais inclusivas e ampliar formas de participação e reconhecimento no ambiente escolar.

3.3 ESPAÇO FÍSICO INADEQUADO

A terceira categoria identificada refere-se às limitações relacionadas à infraestrutura e aos espaços físicos destinados às aulas de Educação Física. Os relatos evidenciaram que a ausência de quadras, materiais e condições adequadas interferia diretamente nas experiências vivenciadas pelas estudantes.

A Participante 2 afirmou que “sobre as aulas, não tive uma vivência muito prazerosa, pois não tínhamos quadra”. Complementarmente, esclareceu que, “na escola onde frequentei o ensino médio, não tínhamos quadra disponível para as aulas práticas, então todas nossas aulas eram feitas no auditório”. O relato demonstra que a ausência de infraestrutura adequada impactava negativamente a motivação e a participação nas atividades propostas.

Os espaços destinados às práticas corporais não constituem apenas estruturas físicas neutras, mas também ambientes atravessados por relações sociais, culturais e simbólicas. Nesse sentido, Louro (2014) destaca que os espaços escolares participam ativamente da produção de identidades e diferenças, organizando modos de circulação, participação e pertencimento dos sujeitos. Assim, as condições estruturais presentes nas escolas também influenciam as formas como estudantes experienciam as aulas de Educação Física.

As limitações de infraestrutura podem contribuir para a restrição das experiências corporais ofertadas, favorecendo a permanência de práticas esportivas mais tradicionais e reduzindo possibilidades pedagógicas mais diversificadas e inclusivas. Tal cenário aproxima-se as análises Goellner (2010), que problematizam a organização histórica dos espaços esportivos a

partir de normativas de gênero produtoras de disputas desiguais de reconhecimento e legitimidade. Além das restrições pedagógicas, contextos estruturais precários podem reforçar dinâmicas excludentes já presentes nas relações de gênero, reduzindo oportunidades de participação significativa e limitando experiências capazes de fortalecer autonomia, confiança e protagonismo no ambiente escolar.

Souza e Fonseca (2010) destacam que materiais didáticos e infraestrutura adequada, constituem componentes essenciais do processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a realização de práticas mais diversificadas e inclusivas. Entretanto, algumas Participantes indicaram que, mesmo diante das limitações estruturais, experiências positivas ainda eram possíveis a partir das relações construídas nas aulas, como o relato da Participante 2 já mencionado anteriormente, "apesar da falta de infraestrutura, as aulas eram tranquilas e prazerosas, com bastante troca de experiências e conversas com a professora e os alunos".

Ao mesmo tempo, as narrativas também indicam que a mediação docente e as relações interpessoais podem minimizar parcialmente os impactos das limitações estruturais, contribuindo para experiências mais acolhedoras e significativas no contexto escolar. A Participante 16, ressalta a importância de que as aulas de Educação Física promovam não apenas movimento corporal, mas também uma interação entre os alunos, quando salienta: "conscientizar jovens sobre a relação da Educação Física com o movimento, com o corpo. Para criar essa maturidade de que o esporte, a Educação Física em um geral tem muito contato visual, corporal e a comunicação é muito forte. Que todos estão ali para aprender e não apenas para ganhar". "[...] É imprescindível que a Educação Física busque o engajamento nesse projeto educacional, contribuindo para a formação humana integral" (Sobrinho et al., 2018, p. 126), com iniciativas que promovam participação equitativa, diálogo e valorização da diversidade de corpos e interesses.

Sendo assim, evidencia-se que a Educação Física escolar opera simultaneamente como espaço de reprodução e possibilidade de transformação das relações de gênero. Ao reconhecer as marcas das experiências vividas e tensioná-las teoricamente (Scott, 2017; Saffioti, 2015), a formação docente pode potencializar trajetórias profissionais comprometidas com o tensionamento das desigualdades de gênero presentes nas práticas pedagógicas e com a ampliação das possibilidades de participação e reconhecimento nos espaços de decisão.

A análise das narrativas das acadêmicas revela que essas memórias escolares não apenas compõem um arquivo pessoal de lembranças, mas atuam como referencial para a construção de suas identidades profissionais (Ramos et al., 2023). Ao reconhecerem retrospectivamente as assimetrias de gênero vividas no Ensino Médio, muitas delas afirmam o desejo de atuar de forma diferente, criando ambientes mais inclusivos, democráticos e sensíveis à diversidade nas aulas que irão ministrar. Nesse sentido, o estudo indica que experiências de exclusão podem, quando criticamente elaboradas, converter-se em motor de transformação e em base para uma prática docente comprometida com a equidade. Tal movimento demonstra que a formação docente pode atuar como espaço estratégico para o fortalecimento de lideranças na Educação Física escolar, especialmente quando possibilita às futuras professoras reinterpretarem criticamente suas trajetórias e desenvolverem práticas pedagógicas voltadas à inclusão, à participação e ao reconhecimento das diferenças.

Ao articular as percepções das Participantes com o debate sobre mulheres no esporte, educação, paridade e representatividade na liderança, os resultados sugerem que as aulas de Educação Física no Ensino Médio ocupam um lugar estratégico: nelas se gestam não apenas o gosto ou desinteresse pelo esporte, mas também expectativas sobre quem pode ou não assumir posições de destaque e comando nesse campo. Assim, investir em práticas pedagógicas que (i) combatam estereótipos de gênero nas modalidades esportivas; (ii) garantam participação efetiva e significativa das meninas; (iii) acolham suas experiências corporais e emocionais; (iv) promovam reflexão crítica sobre desigualdades; é um passo fundamental para ampliar a

presença e a voz de mulheres na Educação Física e no esporte, inclusive em cargos de liderança. As memórias e percepções das acadêmicas reforçam que a busca por paridade e representatividade não começa apenas nas instâncias de gestão ou nas estruturas formais de poder, mas é construída cotidianamente nas experiências vividas nas aulas, nos pátios e nas quadras escolares.

De modo geral, as narrativas das Participantes demonstram que as experiências nas aulas de Educação Física não foram percebidas apenas como vivências relacionadas ao movimento corporal ou à prática esportiva, mas atravessadas por múltiplos fatores, envolvendo prática docente, organização dos conteúdos e condições estruturais. As memórias escolares revelam não apenas experiências individuais, mas também processos sociais e pedagógicos que influenciam a forma como as estudantes constroem sentimentos de pertencimento, participação e projeção profissional no campo da Educação Física.

4. CONCLUSÃO

As memórias e percepções das acadêmicas de Educação Física Participantes desta pesquisa, indicam que as aulas de Educação Física no Ensino Médio constituem um espaço privilegiado de produção e reprodução de relações de gênero. As experiências narradas revelam tanto possibilidades de inclusão, diálogo e valorização da participação das estudantes quanto situações marcadas por exclusão, silenciamento e desigualdade, especialmente quando as práticas corporais se organizam em torno de esportes tradicionalmente associados ao universo masculino e de lógicas de rendimento físico.

Os resultados apontam que a forma como os conteúdos foram selecionados e conduzidos, assim como a postura dos docentes diante das diferenças entre estudantes, repercute diretamente no modo como as alunas se percebem, se engajam e se projetam enquanto possíveis lideranças na escola. Vivências positivas, ancoradas em metodologias inclusivas, abertura à diversidade de interesses e valorização das vozes das estudantes, tendem a ser ressignificadas como inspiração para uma futura atuação docente mais crítica, democrática e sensível às questões de gênero. Em contrapartida, situações de constrangimento, invisibilização ou hierarquizações produzidas nas relações de gênero entre estudantes, embora marcadas como experiências negativas, também se convertem em referenciais que impulsionam o desejo de transformação e a construção de práticas pedagógicas mais igualitárias.

Nesse sentido, a pesquisa reafirma o potencial da Educação Física escolar como campo estratégico para o enfrentamento das desigualdades de gênero e a ampliação da participação de mulheres em espaços de liderança no contexto educativo. Para que isso se efetive, contudo, é imprescindível que a formação inicial e continuada de professores de Educação Física incorpore, de modo sistemático, discussões sobre gênero, diversidade e direitos, articuladas a metodologias que promovam a participação de todos. Investir em práticas pedagógicas que tensionem estereótipos, ampliem o repertório de experiências corporais e valorizem as narrativas das estudantes pode contribuir para a construção de ambientes escolares mais democráticos e emancipatórios.

Considera-se que este estudo, ao focar nas memórias de um grupo específico de graduandas de uma instituição do Vale do Itajaí (SC), apresenta limites quanto à generalização dos resultados. Pesquisas futuras podem abranger outros contextos regionais, incluir a perspectiva de estudantes do Ensino Médio em curso, bem como de professores em atuação, ampliando o diálogo sobre as relações entre Educação Física, gênero e a presença de mulheres em espaços de liderança na escola. Ainda assim, as vozes aqui analisadas reforçam a urgência de repensar os processos de ensino e aprendizagem na Educação Física, de modo a tornar esse componente curricular um espaço efetivo de reconhecimento, participação e protagonismo das mulheres.

REFERÊNCIAS

Ahlert, A., Schmitz, G. V. S., & Feitosa, K. F. S. (2025). Motivação docente na Educação Física escolar: Um estudo com professores do Ensino Médio. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, *18*, 1-22. https://doi.org/10.61164/b3fvqz65

Amorim, M. S., Fonseca, A. P., & Brito, J. S. (2023). Articulando gênero e a perspectiva inclusiva na educação física escolar. Perspectivas em Diálogo, *10*(24), 374-389. https://doi.org/10.55028/pdres.v10i24.17736

Andrade, L. C., Garcia, B. C. G., & Silva, C. F. H. (2023). Para entender a cultura corporal: Uma introdução para estudantes do ensino médio. *Motrivivência*, *35*(66), 1-22. https://doi.org/10.5007/2175-8042.2023.e94901

Arroyo, M. G. (2023). *Vidas re-existentes*: Reafirmando sua outra humanidade na história. Vozes.

Baio, C. G. C., *et al*. (2023). Estratégias participativas construídas entre estudantes e a professora nas aulas de educação física. *Motricidades: Revista da SPQMH*, *7*(2), 117–127. https://doi.org/10.29181/2594-6463-2023-v7-n2-secesp-p117-127

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bastos, J. E. S., *et al*. (2023). O uso do questionário como ferramenta metodológica: Potencialidades e desafios. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, *5*(3), 623-636. https://doi.org/10.36557/2674-8169.2023v5n3p623-636

Brasil. (2024). Lei nº 14.874, de 28 de maio de 2024. Dispõe sobre a pesquisa com seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. *Diário Oficial da União*. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14874.htm

Devide, F. P. (2005). *Gênero e mulheres no esporte*: História das mulheres nos jogos olímpicos modernos. Editora Unijuí.

Felipe, J., & Guizzo, B. S. (2003). Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. *Pro-Posições*, *14*(3), 119–130. https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643862

Ferreira, D. A., Silva, M. E. H., & Timóteo, Í. A. (2024). Percepções estudantis acerca da participação feminina em práticas esportivas nas aulas de Educação Física. *Corpoconsciência*, *28*, e17274, 1-19. https://doi.org/10.51283/rc.28.e17274

Garcia, R. M., & Pereira, E. G. B. (2019). Corpo, práticas corporais e relações de gênero na Educação Física brasileira: Uma pesquisa bibliográfica. *Horizontes – Revista de Educação, 7*(14), 153–179. https://doi.org/10.30612/hre.v7i14.10047

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.

Gil, A. C. (2021). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Atlas.

Giovannetti, C. (2020). *Documentos curriculares em contexto de avanço reacionário*: Os silêncios das histórias das mulheres e as relações de gênero no ensino médio brasileiro [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/35586/6/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Carolina%20Giovannetti.pdf

Goellner, S. V. (2005). Mulheres e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. *Pensar a Prática*, Goiânia, *13*(1), 1-14. https://revistas.ufg.br/fef/article/view/6808.

Goellner, S. V. (2010). Mulheres e futebol no Brasil: Entre sombras e visibilidades. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, *19*(2), 143–151. https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16590

Graupe, M. E., Pereira, J. A., & Moraes, A. C. (2024). Sexualidade nas aulas de educação física: Percepções de professores/as e alunos/as. *Diversidade e Educação, 11*(2), 50–74. https://doi.org/10.14295/de.v11i2.16027

Jardim, M. B. (2016). Educação física no ensino médio: Teoria e prática no desenvolvimento da autonomia intelectual e crítica do discente. *Revista Educação Pública, 16*(6). https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/6/educao-fsica-no-ensino-mdio-teoria-e-prtica-no-desenvolvimento-da-autonomia-intelectual-e-crtica-do-discente

Louro, G. L. (2014). *Gênero, sexualidade e educação*: Uma perspectiva pós-estruturalista (16ª ed.). Vozes.

Maldonado, D. T., Farias, U. C., & Nogueira, V. A. (2021). Lendo o mundo nas aulas de educação física no ensino médio: por uma ecologia de saberes contra-hegemônicos sobre as práticas corporais e o corpo. *Caderno de Educação Física e Esporte, 19*(3), 183–190, 2021. https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27119

Minayo, M. C. S. (2012). Análise qualitativa: Teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva, 17*(3), 621–626. https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/

Munna, A. S., & Kalam, M. A. (2021). Teaching and learning process to enhance teaching effectiveness: A literature review. *International Journal of Humanities and Innovation, 4*(1), 1-4.

Oliveira, C. B. (2004). *Mídia, cultura corporal e inclusão:* Conteúdos da educação física escolar. Lecturas: Educación Física y Deportes, 10(77). https://efdeportes.com/efd77/midia.htm

Ramos, M. S., Farias, M. J. A., & Souza, A. L. de. (2023). Da inspiração à profissão: compreendendo o processo de construção da docência feminina na Educação Física. *Praxia – Revista On-line de Educação Física da UEG, 5*, 1-17. https://doi.org/10.31668/praxia.v5i0.13613

Sá, C. F., & Vidal, L. Â. (2021). Educação física e gênero: Participação feminina nas atividades de educação física em curso técnico integrado ao ensino médio. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, 22*(1), 131–135. https://doi.org/10.17921/2447-8733.2021v22n1p131-135

Saffioti, H. I. B. (2015). *Gênero, patriarcado, violência*. Expressão Popular.

Santos Júnior, N. C. (2018). *O planejamento no ensino da Educação Física escolar*: desafios e limitações [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional Universidade Fernando Pessoa. http://hdl.handle.net/10284/6846.

Scott, J. (2017). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade, 20*(2), 71-99. https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721

Silva, R. R. V., & Silva, N. S. S. (2021). Educação Física no ensino médio: Participação, interesse e opinião dos alunos quanto à obrigatoriedade no currículo escolar. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 35*(1), 109–118. https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.v35i1p109-118

Silva, T. A. A. (2021). Condição juvenil, desigualdades de gênero e processos de exclusão nas aulas de educação física escolar. *Civitas: Revista de Ciências Sociais, 21*(2), 344-354. https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.37319

Simões Neto, J. C. S., & Sousa, F. R. (2015). O papel do professor na formação de sujeitos: Obstáculos e desafios de uma educação transformadora. In *Anais do Congresso Nacional de Educação (CONEDU)* (2., pp. 1–8). Editora Realize. https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD1_SA2_ID3332_26062015162052.pdf

So, M. R., *et al.* (2021). Gosto, importância e participação de meninas e meninos na Educação Física no ensino médio. *Culture of Movement & Physical Activity Review, 3*(1), 1-17. https://www.redalyc.org/journal/4399/439966635010/439966635010.pdf

Sobrinho, E. M. A., Azevedo, R. O. M., & Stefanuto, V. A. (2018). Contribuições da Educação Física à formação humana integral no ensino médio integrado. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista, 2*(2), 118-132. https://doi.org/10.36524/profept.v2i2.429

Souza, R. N., & Fonseca, J. E. (2010). A influência da Educação Física na formação moral do aluno. *Lecturas: Educación Física y Deportes, 15*(147). https://www.efdeportes.com/efd147/educacao-fisica-na-formacao-moral-do-aluno.htm

Tenório, M. C. M. (2014). Motivação de professores e estudantes para as aulas de Educação Física do ensino médio [Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco]. https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13101

Uchoga, L. A. R., & Altmann, H. (2015). Educação física escolar e relações de gênero: Diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 38*(2), 163–170. https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.006

Valle, P. R. D., & Ferreira, J. L. (2024). Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: Contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. *Educação em Revista, 41*, 1-21. https://doi.org/10.1590/0102-469849377