

“Só vale gol de menina”: estratégias pedagógicas para a inclusão de meninas nas aulas de Educação Física e suas implicações

“Only girls’ goals count”: pedagogical strategies for the inclusion of girls in Physical Education classes and their implications

“Só vale gol de chica”: estrategias pedagógicas para la inclusión de niñas en las clases de Educación Física y sus implicaciones

Juliana Meinecke Dias¹ , Juliana Jungs de Almeida¹ , André Luiz dos Santos Silva¹ 

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Autor correspondente:

André Luiz dos Santos Silva

Email: andrels@ufrgs.br

Como citar: Dias, J. M., Jungs de Almeida, J., & Silva, A. L. dos S. (2026). “Só vale gol de menina”: estratégias pedagógicas para a inclusão de meninas nas aulas de Educação Física e suas implicações. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 19(38), e24119. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v19i38.24119>

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender os sentidos que alunos e alunas atribuem às estratégias pedagógicas que alteram as regras dos jogos para maior participação das meninas, bem como os efeitos delas decorrentes nas dinâmicas das aulas de Educação Física. Para tanto, foram entrevistados 11 mulheres e 7 homens, ex-alunos/as de escolas do Rio Grande Sul. Os resultados indicam que as meninas menos habilidosas veem nessas estratégias um ponto de acesso às práticas, as meninas habilidosas as reconhecem como limitantes no seu desempenho, bem como no seu processo de aprendizagem, porém ambas detectam que essas alterações causam tensões nas dinâmicas das aulas. Já os meninos não gostam de como essa prática interfere no jogo e externam esse desgosto refletindo a culpa nas meninas, os meninos menos habilidosos, ainda que sofram com os processos de exclusão, se beneficiam das prerrogativas da invisibilidade. Isso evidencia a necessidade de adotar outras estratégias pedagógicas que promovam a equidade na participação entre meninos e meninas, de modo a ampliar o envolvimento daqueles/as que, historicamente, têm sido excluídos/as das aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Escola. Equidade. Gênero.

ABSTRACT

The goal of this research is to understand the meanings that boys and girls attribute to pedagogical strategies that modify game rules to increase girls’ participation, as well as the effects these strategies produce in the dynamics of Physical Education classes. To this end, 11 women and 7 men, former students from schools in the Brazilian state of Rio Grande do Sul, were interviewed. The

results indicate that less-skilled girls see these strategies as an entry point into the practices, while more-skilled girls perceive them as limiting to their performance and learning process; however, both groups identify that such modifications generate tensions in class dynamics. Boys, in turn, dislike how these strategies interfere with the game and externalize this dissatisfaction by placing blame on the girls; less-skilled boys, even though they also experience exclusion, benefit from the prerogatives of invisibility. This highlights the need to adopt other pedagogical strategies that promote equitable participation between boys and girls, in order to increase the involvement of those who have historically been excluded from Physical Education classes.

Keywords: School Physical Education. School. Equity. Gender.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es comprender los sentidos que alumnos y alumnas atribuyen a las estrategias pedagógicas que modifican las reglas de los juegos para aumentar la participación de las niñas, así como los efectos que dichas estrategias producen en las dinámicas de las clases de Educación Física. Para ello, se entrevistó a 11 mujeres y 7 hombres, exalumnos/as de escuelas de Rio Grande do Sul. Los resultados indican que las niñas con menor habilidad ven en estas estrategias una puerta de acceso a las prácticas, mientras que las niñas más habilidosas las perciben como limitantes para su rendimiento y para su proceso de aprendizaje; sin embargo, ambos grupos identifican que estas modificaciones generan tensiones en la dinámica de las clases. Por su parte, los niños no gustan de cómo estas estrategias interfieren en el juego y expresan este descontento atribuyendo la culpa a las niñas; los niños con menor habilidad, aunque también sufren procesos de exclusión, se benefician de las prerogativas de la invisibilidad. Esto evidencia la necesidad de adoptar otras estrategias pedagógicas que promuevan la equidad en la participación entre niños y niñas, con el fin de ampliar el involucramiento de aquellos/as que, históricamente, han sido excluidos/as de las clases de Educación Física.

Palabras clave: Educación Física escolar. Escuela. Equidad. Género.

INTRODUÇÃO

Na maioria das escolas brasileiras, meninas e meninos frequentam as aulas juntos/as, em um sistema de ensino misto. Nesse contexto, especialmente nas disciplinas de caráter mais teórico, observa-se que os meninos tendem a apresentar comportamentos mais indisciplinados e agitados, enquanto as meninas, em geral, mostram-se mais quietas e organizadas (Auad, 2022). Esses padrões também atravessam as aulas de Educação Física, nas quais são frequentes as separações entre meninos e meninas, seja pela divisão de tempo de participação, pela distribuição dos espaços da quadra ou pela natureza das atividades propostas. Nesses contextos, as meninas costumam se manter às margens das aulas, enquanto os meninos ocupam a maior parte do espaço e do protagonismo (Corsino & Auad, 2012; Altmann, 2015).

Esses binarismos de gênero, amplamente reproduzidos no cotidiano escolar, orientam expectativas sobre comportamentos considerados adequados para cada gênero. Jaco e Altmann (2017) identificam enunciados que reforçam associações como força e agressividade para os meninos, e delicadeza ou passividade para as meninas, evidenciando que determinadas capacidades ainda são atribuídas a cada grupo.

A partir disso, surgem dúvidas sobre o planejamento das aulas e de que maneira manter garotos e garotas juntos/as sem que haja perdas significativas no processo de aprendizagem, visto que da maneira que o ensino misto vem ocorrendo, as relações de gênero são polarizadas, hierarquizadas e desiguais (Auad, 2022). Professores/as têm desenvolvido práticas que modificam as dinâmicas dos jogos para favorecer a participação das meninas nas aulas, considerando que,

muitas vezes, elas ocupam um lugar secundário, seja pela dominância masculina ou pelas diferenças de habilidades (Devide et al., 2020; Rosa et al., 2020). Entre essas práticas, destacam-se estratégias pedagógicas como “Gol de menina vale dois pontos”, “A bola deve passar pelas meninas antes de ir pra cesta” ou “Só quem pode pontuar são as garotas”.

Tomando como ponto de partida as percepções de meninos e meninas que vivenciaram essas alterações nas regras, esta pesquisa tem como questão norteadora: de que forma diferentes estudantes (meninas, meninos, mais habilidosos/as ou menos habilidosos/as) percebem as estratégias pedagógicas que modificam as regras dos jogos para favorecer a participação das meninas nas aulas de Educação Física? Assim, o estudo tem como objetivo compreender os sentidos que alunos e alunas atribuem às práticas que alteram as regras dos jogos para maior participação das meninas, bem como os efeitos dessas ações nas dinâmicas das aulas de Educação Física.

Esta investigação se insere em um campo de debate no qual ainda há lacunas importantes sobre práticas que buscam promover maior participação das alunas nas aulas de Educação Física. Sua relevância reside em fortalecer reflexões e ampliar discussões acadêmicas acerca de ações pedagógicas comprometidas com a equidade de gênero. Pretende-se, com isso, contribuir para que as aulas de Educação Física sejam pensadas a partir do reconhecimento das diferenças entre os/as estudantes como valores, e não como problemas a serem superados (Devide, 2024). Tal perspectiva reforça a importância de considerar que meninos e meninas possuem trajetórias, experiências corporais e pontos de partida distintos, e que, portanto, necessitam de condições de participação que promovam inclusão significativa nas práticas corporais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao longo da história, em diferentes contextos culturais, as mulheres foram objetificadas e marginalizadas em relação aos homens. Sem direitos civis e com pouca ou nenhuma participação política e social, milhares de mulheres tiveram, e ainda têm, de lutar diariamente para conquistar espaço dentro da sociedade. Nesse cenário, emergem movimentos de mulheres ou movimentos feministas por meio de manifestações populares (Monteiro & Grubba, 2017).

Esses movimentos e debates históricos constituíram o terreno sobre o qual se consolidou uma categoria fundamental para os estudos contemporâneos: o gênero. Para Scott (1995), o termo teve sua utilização inicial entre feministas norte-americanas, destacando o caráter fundamentalmente social, e não biológico, das distinções baseadas no sexo. Embora possa ser interpretado de diferentes formas, nesta pesquisa o gênero é compreendido como uma categoria analítica que evidencia as relações de poder e as construções culturais que produzem desigualdades entre os sexos. Como afirma a autora, “o termo ‘gênero’ torna-se uma forma de indicar ‘construções culturais’ - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres” (Scott, 1995, p. 75, grifos da autora).

Nessa perspectiva, o gênero é dinâmico, relacional e situado historicamente, uma vez que cada sociedade e cada época constroem percepções distintas sobre as regras e expectativas que orientam como mulheres e homens devem agir e ocupar os espaços sociais. Goellner (2010, p. 72) reforça essa ideia ao afirmar que o corpo “não é algo que temos, mas algo que somos”, sendo continuamente educado e modelado por normas que orientam modos de ser, parecer e se comportar, inclusive nas práticas corporais e esportivas.

Desde a infância os corpos são educados de maneiras distintas, o que demonstra que o gênero é produzido socialmente e influencia diretamente as habilidades, formas de envolvimento com práticas corporais e, conseqüentemente, a participação nas aulas de Educação Física (Altmann et al., 2011). Nesse sentido, Goellner (2010) questiona afirmações naturalizadas na nossa sociedade, entre elas a de que certas práticas devem ou não ser recomendadas para meninos e meninas, por supostamente não corresponderem ao seu gênero. Tal inadequação imposta pelos discursos de

gênero limita experiências e reforça o senso comum de que meninos preferem atividades que envolvem força, enquanto meninas se identificam com aquelas que valorizam a flexibilidade.

Essas construções culturais estruturam as práticas corporais e esportivas, frequentemente configuradas como territórios masculinos e ancoradas em uma perspectiva binária (Martins & Silva, 2020). Nesse cenário, os meninos são frequentemente percebidos como naturalmente pertencentes à masculinidade hegemônica, como se todos exibissem, de forma igual, marcas corporais que atestam performances esportivas valorizadas.

Quando esses discursos normalizadores atravessam a Educação Física, operam como verdades e atuam como regimes reguladores de gênero, contribuindo com a construção de processos de subjetivação que reiteram a suposta inferioridade feminina e hierarquizam as experiências corporais (Prado & Ribeiro, 2015). Assim, a ideia de que as meninas não possuem habilidade e de que os meninos são naturalmente habilidosos é sustentada por discursos que generificam o esporte e o constituem como território masculino, favorecendo a participação dos garotos nas aulas e reforçando desigualdades de gênero (Jaco & Altmann, 2017; Martins & Silva, 2020).

A construção generificada dos corpos não se limita ao contexto escolar, mas se manifesta também nas vivências cotidianas das práticas corporais e de lazer. Desde cedo, meninos e meninas são incentivados a frequentar espaços, experimentar atividades de maneiras distintas, o que contribui para reforçar estereótipos sobre habilidades, interesses e comportamentos considerados adequados a cada gênero. Como argumentam Meyer e Silva (2020), o corpo em movimento é atravessado por relações de poder que produzem saberes, regulam condutas e participam da constituição de corpos, gêneros e sexualidades. Desse modo, as desigualdades observadas nas práticas corporais escolares aparecem também em experiências fora da escola, influenciando o engajamento, a confiança e as possibilidades de participação de meninas e meninos nas aulas de Educação Física.

Compreender esses processos implica em reconhecer que o corpo não existe separado da cultura, mas é uma de suas expressões mais potentes. Atravessado continuamente por normas generificadas, o corpo se molda às expectativas sobre o que significa ser homem ou mulher, influenciando modos de experienciar e participar das práticas corporais. Essas dinâmicas tornam-se especialmente visíveis nas práticas esportivas e, especialmente, nas aulas de Educação Física, campo onde este estudo se insere.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

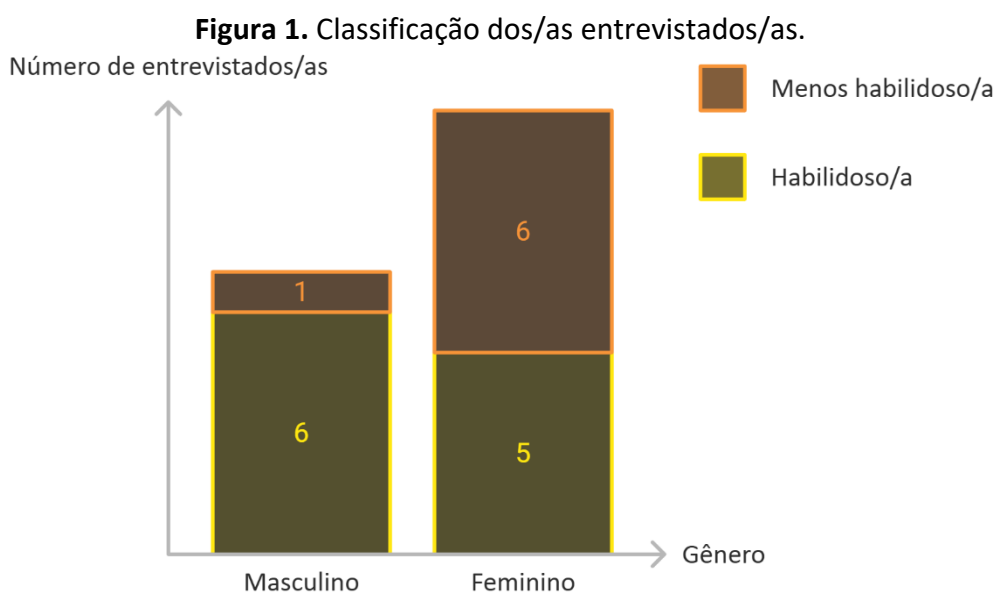
Cole a metodologia. Ao nos debruçarmos sobre as práticas pedagógicas que buscavam incluir meninas nas aulas de Educação Física, este estudo assumiu uma abordagem qualitativa, uma vez que por meio das experiências vividas, é possível acessar os sentidos que os sujeitos atribuem às situações escolares. Nessa direção, o foco recaiu sobre as memórias de ex-alunos/as, entendidas como manifestações singulares e coletivas que revelam como as aulas eram construídas nas interações cotidianas. As experiências, aqui, são tomadas como narrativas que expressam modos de perceber, significar e ocupar esse espaço pedagógico (Facey et al., 2018). Para ampliar a compreensão dessas estratégias e das formas como foram significadas, adotou-se um delineamento exploratório, o qual possibilitou considerar diferentes dimensões do fenômeno analisado e aprofundar a familiaridade com o problema (Gil, 2025).

Com esse propósito, foram selecionados/as intencionalmente voluntários/as que demonstraram interesse em contribuir com as discussões sobre as estratégias pedagógicas adotadas nas aulas de Educação Física para favorecer a participação das meninas. A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, conduzidas a partir de um roteiro flexível que, por lidar com memórias e respostas de caráter dissertativo, permitiu acolher novos temas, desdobramentos e complementações trazidas pelos/as entrevistados/as.

As entrevistas buscaram compreender como as aulas de Educação Física eram organizadas e vivenciadas, considerando diferentes dimensões das trajetórias escolares. As perguntas exploraram aspectos como a estrutura das aulas (divisão por modalidades, turmas mistas ou separadas), percepções sobre inclusão, habilidades motoras e relações de gênero. Também foram investigados o engajamento e as diferenças de participação entre meninas e meninos, as estratégias docentes voltadas à inclusão das garotas e os efeitos dessas medidas nas experiências dos/as estudantes.

Todas as entrevistas foram realizadas pessoalmente, gravadas e transcritas na íntegra. As pessoas entrevistadas, todas maiores de idade, autorizaram o uso de suas falas e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Informado (TCLI), concordando em colaborar com a pesquisa. Para preservar suas identidades, utilizamos nomes fictícios ao longo do texto.

O grupo de participantes foi composto por ex-alunos/as de escolas do Rio Grande do Sul, com idades entre 18 e 30 anos, buscando-se, assim, um recorte mais atual das vivências escolares relacionadas à participação e à inclusão de meninas nas práticas corporais e esportivas escolares. Os/as entrevistados/as foram organizados/as em subgrupos. A primeira classificação considerou a identidade de gênero, feminina ou masculina e, dentro desses grupos, a identificação como habilidoso/a ou menos/não habilidoso/a. Ao todo, participaram 7 homens e 11 mulheres. Desse total, 6 homens e 5 mulheres se classificaram como habilidosos/as, os/as demais se identificaram como menos habilidosos/as ou não habilidosos/as (Figura 1).



Fonte: Os/as autores/as (2025).

A análise dos dados seguiu o ciclo de cinco fases proposto por Yin (2016), que compreende um movimento contínuo de aproximação, organização e interpretação do material empírico. Inicialmente, realizou-se a fase de compilação, envolvendo a reunião, sistematização e preparação das transcrições. Em seguida, ocorreu a fase de decomposição, em que os dados foram fragmentados e ordenados em categorias menores, identificando elementos relevantes das narrativas. A etapa da recomposição consistiu na reorganização desses fragmentos em categorias analíticas mais amplas, possibilitando visualizar recorrências entre os relatos. Posteriormente, na fase de interpretação, tais padrões foram articulados aos referenciais teóricos da pesquisa. Por fim, na fase de conclusão, foi capturado o significado mais amplo do estudo, evidenciando os sentidos atribuídos pelos/as estudantes às práticas pedagógicas que buscavam incluir as meninas nas aulas de Educação Física.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

“Daí a gente ficava plantada do lado do gol, que nem umas idiotas, esperando alguém passar a bola”

Pesquisas apontam que a participação das meninas nas aulas de Educação Física tende a ser significativamente menor do que a dos meninos. Jaco (2008), ao investigar a não participação em uma escola pública do interior de São Paulo, constatou que, entre as 82 pessoas que estavam fora das atividades, 67 eram meninas. Resultados semelhantes aparecem em estudos com turmas do Ensino Médio: embora a maioria dos estudantes participe das aulas, os meninos demonstram envolvimento mais constante e intenso, revelando uma diferença expressiva no engajamento entre os gêneros (So et al., 2021). De modo convergente, pesquisa realizada no Instituto Federal de Mato Grosso identificou que apenas 63,3% das alunas participavam regularmente das aulas, sendo que muitas justificavam sua ausência com base em normas culturais sexistas que definem comportamentos considerados adequados para elas (Sá & Vidal, 2021).

Diante desses achados, percebe-se que a ideia de que as meninas não gostam de praticar esportes ou preferem permanecer sentadas, conversando ou utilizando o celular, percepção também presente entre os/as participantes desta pesquisa, está profundamente enraizada em construções socioculturais de gênero. Tal representação reflete um padrão amplamente reproduzido no contexto escolar, sustentado por normas que ainda estabelecem o que seria apropriado para meninas e meninos nas práticas corporais e esportivas.

Entre as entrevistadas que se consideravam menos habilidosas, a sensação de não dominar os esportes fazia com que elas não se sentissem à vontade nem para tentar participar das atividades propostas. Como relatou Renata: “se a guria não quisesse fazer muita questão, ela inventava uma cólica ou uma dor de cabeça e não passava aquela humilhação naquela semana”. Entretanto, compreender esse afastamento exige um olhar mais atento para os processos que levam as meninas a se afastarem das atividades corporais.

Uma diferença encontrada entre garotos e garotas é a falta de incentivo para a prática de atividades físicas, esta que começa muito antes de chegar à escola. Diferente dos homens entrevistados, algumas mulheres que participaram do estudo evidenciaram a ausência de apoio por parte da família, ou ainda, a oferta apenas dos esportes que são naturalizados femininos, em que pese o balé e as danças. Vejamos os excertos das entrevistas com as ex-alunas acerca do assunto:

Os guris são acostumados a fazer esporte desde pequeno sabe e a gente é acostumada a brincar de Barbie (Valentina, entrevista).

Eu lembro que quando eu fazia balé e dançava, eles [os pais] adoravam e me incentivavam bastante (Mariana, entrevista).

Os dados da pesquisa mostram que as experiências corporais são socialmente construídas desde a infância, levando meninas e meninos a trajetórias distintas. Essa socialização desigual molda gostos e repertórios motores, alimentando o mito de que elas não gostam ou não sabem jogar. Como era esperado, a maioria dos meninos relatou ter sido amplamente incentivada a praticar atividades físicas fora da escola, mencionando diversos esportes desde muito cedo. Essas experiências prévias influenciam o desempenho nas aulas e contribuem para a exclusão de determinados grupos. Em consonância, Goellner (2010) aponta que meninas recebem menos estímulo familiar e social para praticar atividades físicas, destacando que essa ausência de apoio é cultural, não natural. Da mesma forma, Jaco e Altmann (2016) evidenciam que os/as estudantes que mais se destacavam nas aulas eram justamente aqueles/as com histórico de práticas esportivas extracurriculares, enquanto os meninos relatavam envolvimento com esportes coletivos, conteúdos valorizados e recorrentes nas

aulas. Poucas meninas, entretanto, haviam vivenciado práticas semelhantes, o que intensificava as desigualdades de participação nas aulas de Educação Física.

Diante desse cenário, marcado pela baixa participação das meninas nas aulas, pela falta de incentivo à sua prática esportiva e pela dificuldade de incluí-las efetivamente nos jogos, alguns/mas professores/as passaram a refletir sobre quais estratégias poderiam favorecer o maior engajamento delas nas atividades. A fim de criar condições mais equitativas de participação, nas quais as meninas pudessem não apenas jogar mais, mas também sentir-se pertencentes ao grupo e reconhecidas como parte ativa da dinâmica dos jogos.

Os/as entrevistados/as mencionaram diferentes estratégias vivenciadas enquanto alunos/as, tais como: “Gol de guria vale dois”, “Só gurias podem fazer gol”, “Só pode fazer gol depois de passar a bola por uma guria” ou “É proibido fazer marcação nas gurias”.

Para as meninas menos habilidosas, essas estratégias se mostraram positivas, pois possibilitaram que elas pudessem participar dos jogos e atividades. A entrevistada Daniela, que se considerava menos habilidosa, afirma: “Quando tinha essas estratégias, eu me sentia incentivada e sentia que estava todo mundo no mesmo nível”. Parece haver um consenso entre elas de que sem essas medidas, teriam participado muito menos ou talvez nem teriam participado.

Para aquelas que se reconheciam como habilidosas, contudo, a experiência vivenciada com essas práticas não se mostrou positiva. Para elas, a falta de incentivo e o lugar de escanteio em que eram colocadas apareceram como as principais fontes de frustração.

Se, por um lado, o primeiro grupo frequentemente se autoexcluía ou evitava participar, esse segundo grupo se colocava de maneira mais combativa, chegando a disputar seu espaço na quadra. Surgiu, inclusive, um ressentimento em relação à escola, que não investiu na criação de times femininos ou em oportunidades de desenvolvimento esportivo para elas. Uma das entrevistadas relembra o apagamento simbólico e a desvalorização de suas capacidades: “Era só um beijo e um tapinha nas costas” (Ananda, entrevista). A fala da entrevistada denuncia uma cultura escolar que mantém intactas as desigualdades de gênero, que não valoriza e nem incentiva as meninas nos espaços esportivos.

Entre as percepções relatadas pelas entrevistadas habilidosas, destacou-se a crítica às adaptações de regras. Elas relatam que tais estratégias, embora justificadas como inclusivas, geravam sensação de inferioridade por impedir que jogassem em igualdade com os meninos, mesmo que fossem capazes. As modificações partiam do pressuposto que todas elas necessitariam de um apoio para conseguir jogar, desconsiderando que muitas delas possuem domínio e experiência suficientes para participarem da prática. Os excertos elucidam bem essa situação:

Eu sabia que poderia estar fazendo mais, e eu não estava porque eu sou mulher, então meu ponto vai valer mais, eu vou poder passar por aqui sem marcação, eu vou fazer um bloqueio no vôlei e isso vai ser incrível... Mas só porque vocês nunca viram, porque na verdade eu treino isso há muito tempo, por isso eu consigo fazer. Não foi sorte! (Valentina, entrevista).

Tinha que passar na mão de uma guria para fazer o gol. Ou o gol só vale se for de guria. Daí a gente ficava plantada do lado do gol, que nem umas idiotas, esperando alguém passar a bola pra tu tentar jogar no gol. Então, acabava que tu não conseguia aprender a jogar mesmo, porque eles te tratavam como se fosse uma criança de dois aninhos que não soubesse andar. Aí tu não conseguia fazer a jogada ali no meio, passar a bola, aprender a marcar, correr... Tu ficava refém de algum guri passar a bola pra ti, quando ele bem entendesse pra ti fazer o gol que é o único que vale, né, no caso (Jade, entrevista).

As fontes da pesquisa indicam que, apesar de bem-intencionadas, as estratégias pedagógicas criadas para incluir meninas acabam produzindo outros efeitos. Ao basearem-se nas marcas corporais para reorganizar a dinâmica do jogo, limitam as possibilidades de fruição, reforçam

desigualdades e colocam as alunas em funções muito específicas na atividade. Quando o gol marcado por meninas vale dois, por exemplo, deixam de vivenciar outras dimensões essenciais do jogo, como marcar, passar ou construir jogadas, passando a atuar quase exclusivamente como finalizadoras. Entre as participantes com maior repertório motor, essa lógica apareceu com nitidez, evidenciando que tais adaptações, em vez de ampliar possibilidades, reduzem sua autonomia e empobrecem sua experiência esportiva.

Altmann et al. (2011) ponderam, em relação à mudança de regras para incluir as meninas, que, embora possam existir diferenças físicas, estas não podem ser naturalizadas ou pensadas unicamente sob a visão biológica, o que pode ofuscar a singularidade dos/as alunos/as. Assim, embora determinadas estratégias tenham potencial para equilibrar a participação, é fundamental prevenir que as dificuldades das meninas sejam ainda mais visibilizadas. Da mesma forma, Andrade (2025) demonstra que, mesmo quando são criadas regras para equilibrar a participação entre meninos e meninas, como o gol das meninas valer dois pontos, as dinâmicas de exclusão permanecem. Os meninos continuam monopolizando a bola e o ritmo do jogo, ignorando as colegas e mantendo o controle sobre a atividade, o que revela que a simples adoção de regras ditas inclusivas não é suficiente para alterar relações de gênero historicamente assimétricas.

Embora meninas habilidosas e menos habilidosas apresentassem percepções distintas acerca das estratégias pedagógicas utilizadas para incluí-las durante as aulas, ambos os grupos concordavam quanto aos efeitos produzidos por essas práticas. Ao serem posicionadas em funções específicas dentro do jogo, as alunas eram colocadas sob intensa visibilidade e responsabilização. Nessas situações, eventuais erros cometidos por elas assumiam uma proporção maior do que deveriam. Para todas, independentemente do seu grau de experiência motora, a exposição decorrente das alterações das regras resultava em nervosismos e expectativas que se transformavam em pressão constante e em medo de errar. As colaboradoras relatam:

Isso nos colocava pressão, como se eu fosse uma coisa que fosse atrapalhar ali no meio. Tinha que estar. Não era uma escolha tu estar ali. E rolava aquela coisa de que se tu não jogasse bem, tá tudo certo porque tu é mulher né. Então eu me sentia muitas vezes prejudicando o time porque eu não sentia confiança. Eu achava que talvez fosse estragar o time deles ou que se perdesse a culpa ia ser minha (Mariana, entrevista).

Ninguém pode se sentir mal na hora de aprender a jogar, sabe. E se tu tenta aprender a jogar no meio do jogo, com os guris que tu sabe que vão te zoar se tu errar, tu não te sente à vontade pra aprender. E quando tu tem medo de errar tu não tenta aprender. Principalmente o futebol que eu sempre quis aprender. Mas eu nunca tive coragem de tentar aprender por vergonha (Valentina, entrevista).

Essas experiências revelam que as estratégias implementadas para incentivar a participação das meninas acabavam produzindo um ambiente marcado por pressão e insegurança. Mesmo que as alunas menos habilidosas reconhecessem que tais medidas ampliavam sua presença nos jogos, isso não eliminava sentimentos de vergonha, medo de errar ou receio de atrapalhar o jogo dos meninos. Longe de favorecer a aprendizagem, tais práticas reforçavam a ideia de que a presença das alunas não era plenamente legitimada, dificultando o engajamento delas nas aulas de Educação Física.

A entrevistada Mariana relata que o professor obrigava as meninas a participarem para que perdessem o medo, mas acrescenta: “eles [professores] não buscavam entender o porquê desse medo e o motivo das gurias não quererem participar. Era tipo, tem que ser então vai!”. Essa postura não enfrentava a raiz do problema, que acabava sendo mascarado pelas novas regras. Para as estudantes, faltava investimento pedagógico por parte dos/as professores/as. Elas entendiam que uma Educação Física que ensine as técnicas, os movimentos e a dinâmica do jogo, em vez de

restringir-se a alterações nas regras, poderia reduzir as diferenças dentro da quadra e promover experiências mais justas.

Segundo os achados dessa pesquisa, meninos menos habilidosos tinham mais chances de participar com os demais garotos, mesmo que desempenhassem performance inferior à de algumas meninas. Bernardo, um participante que se considerava com pouco domínio técnico, relata: “Tinha uma menina em especial que jogava melhor que eu até, jogava muito bem. E eles não gostavam de jogar com ela. E eu era sempre chamado para jogar”.

Da mesma forma, as meninas habilidosas também fazem essa denúncia, nos permitindo concluir que, para esse grupo de entrevistados/as, se compararmos uma menina, seja ela habilidosa ou não, com um menino não habilidoso, este seria mais bem recebido pelo grupo e teria mais acesso ao jogo. Os dados da pesquisa corroboram essa dinâmica:

Os guris mesmo quando são ruins eles conseguem jogar na parceria. Eles se protegem ali, se escolhem e tal (Joaquina, entrevista).

Os meninos que não são habilidosos ainda conseguem se enturmar com os outros por serem amigos. Não sentem tanta vergonha de errar e se sentem mais à vontade ali pra jogar por ser um ambiente mais masculino e ter mais meninos jogando (Valentina, entrevista).

Os depoimentos mostram que o engajamento das alunas durante as aulas não dependia de sua capacidade técnica, mas de relações de gênero que organizam quem é legitimado/a a jogar e quem ocupa posições marginalizadas. Embora Altmann (2015) destaque que gênero se articula a outros marcadores, como idade, força e habilidade, compondo um emaranhado de exclusões, os dados desta pesquisa sugerem que, no contexto analisado, o gênero foi o elemento central que afastou as meninas das práticas.

Mesmo aquelas consideradas habilidosas tiveram sua participação limitada, sobretudo porque as alterações feitas pelo/a professor/a nas regras dos jogos reduziam suas oportunidades de ação. Por isso, modificar regras não é suficiente para transformar um cenário produzido por processos de socialização que, desde a infância, incentivam trajetórias corporais distintas para meninos e meninas. A participação das alunas só se torna plenamente possível quando as propostas pedagógicas enfrentam essas hierarquias e reconhecem as práticas corporais e esportivas como espaços onde gênero e habilidade são construídos socialmente.

“A gente não gostava de jogar assim, perdia a dinâmica do jogo”

A eficácia das estratégias que modificam os jogos para torná-los supostamente mais acessíveis para as meninas dividiu opiniões entre elas. Todavia, para os meninos, a experiência mostrou-se predominantemente negativa. Sousa e Altmann (1999) já alertavam que alterações desse tipo podem romper com a dinâmica natural do jogo. Os achados desta pesquisa corroboram com esse entendimento, a introdução de regras diferenciadas parece, de fato, interferir na fluidez das ações, como ilustram os relatos a seguir:

A gente não gostava de jogar assim, perdia a dinâmica do jogo, porque as gurias geralmente não sabiam jogar e a gente se estressava (Pedro, entrevista).

Elas jogavam forçado ou jogavam de qualquer jeito (Pedro, entrevista).

Os guris ficavam descontentes por não poder jogar livremente (Jonas, entrevista).

As fontes de pesquisa revelam que adaptar as atividades gerava incômodos nos meninos, já que para a maioria deles, o jogo acontece naturalmente, sem a necessidade de inclusão de novas

regras. Nessa configuração, as meninas eram frequentemente percebidas como responsáveis pelas modificações, ainda que muitas delas sequer desejassem tais mudanças ou se sentissem confortáveis com as posições que essas regras lhes atribuíam. Assim, ao tentar solucionar um problema, essas estratégias pedagógicas criavam outros tensionamentos. Ao romper o ritmo do jogo, reforçavam a percepção de que as meninas seriam as responsáveis por sua desestabilização, justamente porque foram a causa da modificação das regras (Sousa & Altmann, 1999).

Embora as memórias dos/as entrevistados/as indicassem um conjunto de conflitos nas relações entre os/as alunos/as, bem como, nas relações com os/as professoras, os/as participantes relatavam que a resposta docente costumava ser impositiva: “Ou vocês jogam dessa forma ou vamos fazer outra coisa, mas se quiserem futebol, tem que ser com essas regras” (João Victor, entrevista). Alguns relatos apontam que faltava um esforço por parte do/a docente na direção de conscientizar os meninos ou para compreender a perspectiva das meninas. Como expressa Mariana: “Não sei se os professores percebiam o quanto era prejudicial pra gente”, enfatizando o clima de tensão que recaía sobre elas, percebidas por toda a turma como responsáveis pelos conflitos produzidos decorrentes das alterações nas regras dos jogos.

Cabe ressaltar que se as intervenções pedagógicas visavam à participação das meninas, historicamente excluídas das aulas de Educação Física, um grupo de garotos, especialmente aqueles considerados pouco destros nos esportes, também era recorrentemente marginalizado. Sousa e Altmann (1999) e Altmann (2015) evidenciam que meninos considerados menos habilidosos também tendem a ser alvo de discriminações nas aulas, permanecendo no banco de reservas ou sendo menos acionados nas jogadas. No contexto desta pesquisa, a maior parte dos meninos reconheceu que a falta de habilidade de outros colegas homens implicava em certa exclusão:

Tipo se um guri joga mal e vai jogar futebol, os gurus vão encher o saco dele porque ele não sabe jogar e tá estragando o jogo ou fazendo o time perder (Pedro, entrevista).

Se tu não é habilidoso os gurus vão cair em cima de ti, sempre. Sem escolha (Renan, entrevista).

Embora, para eles, essa exclusão fosse menos intensa do que a vivenciada pelas meninas, ainda assim poderiam se beneficiar de intervenções pedagógicas pensadas para ampliar a aquisição de suas habilidades, bem como suas participações. No entanto, as estratégias pedagógicas em tela nesta pesquisa estiveram direcionadas exclusivamente às meninas, produzindo uma hipervisibilidade que as posicionou como as únicas responsáveis por alterações nas regras e eventuais tensões delas decorrentes. Assim, mesmo que meninos com menores repertórios motores também enfrentassem discriminações, eles continuam usufruindo de privilégios de gênero. Sobre os alunos homens não recaiu a culpa da quebra da dinâmica do jogo, nem do clima de tensão que se instaurou quando as regras foram modificadas.

A pressuposição de que apenas as meninas necessitam de alterações nas regras dos jogos se constitui a partir de um campo de visibilidade saturado por normas de gênero (Butler, 2020)¹, entendido aqui como um regime de percepções que faz com que certos corpos sejam lidos antecipadamente como habilidosos e outros, como inaptos. Neste processo, os meninos, mesmo aqueles que “jogam mal”, parecem se beneficiar dessa dinâmica ao serem isentos da necessidade de intervenções pedagógicas específicas. À medida em que as aulas de Educação Física se organizam com pedagogias que concebem as competências corporais dos sujeitos a partir de seu gênero, é possível perceber que as diferenças de habilidade entre as meninas ou, ainda, as semelhanças de

¹ Cabe ressaltar que, embora Butler utilize um exemplo relacionado à produção racial do visível para demonstrar como os enquadramentos produzem campos de visibilidade que consolidam a figura do homem negro como iminente perigo, entendemos que a operação desse conceito pode ser extensível a gênero para pensar, a partir dos dados produzidos nesta pesquisa, a hipervisibilidade da inaptidão feminina.

aptidão entre meninos e meninas são invisibilizadas. Por meio de um processo representacional que historicamente posicionou mulheres e homens como “naturalmente” distintos, destrezas, preferências e engajamentos passaram a ser lidos desde suas marcas corporais.

Dessa forma, o corpo das meninas é visto através de um conjunto de representações nos quais se presume a falta de domínio técnico. O corpo dos meninos, entretanto, é visto como naturalmente hábil, desconsiderando os marcadores que atravessam os sujeitos, tais como os diferentes níveis de habilidades motoras que são produzidos pelas suas experiências e trajetórias. Assim, mesmo quando pouco experientes, os garotos permanecem como sujeitos de privilégio, envolvidos em prerrogativas da invisibilidade que os mantém protegidos da responsabilização da quebra da dinâmica dos jogos, bem como das tensões dela decorrentes.

Atribuir somente às meninas o papel central que demanda alterações nas regras das atividades é parte de um mecanismo que lê somente o que aparece em nível imediato das aulas, sem interpretar o esquema estrutural que no horizonte do gênero organiza quem é visto como habilidoso/a ou menos habilidoso/a.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados da pesquisa permitiram que visualizássemos os diferentes sentidos que cada grupo confere à sua experiência vivida com as estratégias que tentavam incluir as meninas nas aulas de Educação Física. As próprias alunas enxergam essas estratégias de maneiras distintas. Se para as meninas menos habilidosas, essa maneira de jogar favoreceu a participação no jogo, para as meninas habilidosas essa prática limitava a participação nos jogos, colocando-as em uma posição de inferioridade e não incentivava o seu desenvolvimento.

Apesar destas visões divergentes, essas estratégias criaram o sentimento de insegurança e pressão no desempenho dos jogos. Desta forma, elas não se sentem confiantes durante o jogo e muitas vezes abrem mão do processo de aprendizagem por receio das críticas dos meninos.

Para os meninos, esse modo de jogar foi problemático e continuou produzindo um conjunto de resistências à presença das meninas, uma vez que estas são vistas como responsáveis por eles não poderem jogar livremente. Os meninos menos habilidosos, ainda que sofressem com os processos de exclusão nas aulas, quando as regras dos jogos eram alteradas em “favor” das meninas, se beneficiavam das prerrogativas da invisibilidade, permanecendo protegidos de críticas.

No conjunto dos achados, foi possível afirmar que o gênero se constituiu como importante elemento de exclusão. Ficou evidente que ser menina já era suficiente para que o escanteio acontecesse, uma vez que mesmo aquelas consideradas mais habilidosas que os meninos têm menos oportunidades de engajamento. Para os meninos, a condição de seu gênero se constituiu como privilégio, tanto no processo de aprendizagem quanto na possibilidade de participação nos jogos, mesmo quando apresentavam dificuldades na prática esportiva.

Diante das experiências narradas pelos/as colaboradores/as desta pesquisa, evidencia-se a necessidade de investir em outras estratégias pedagógicas voltadas à equidade na participação daqueles/as que são historicamente excluídos/as nas aulas de Educação Física.

Contribuições dos Autores: Meinecke, J. D.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Jungs de Almeida, J.: análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Silva, A. L. S.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: Não aplicável.

Agradecimentos: Não aplicável.

REFERÊNCIAS

- Altmann, H. (2015). Educação Física escolar: relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez.
- Altmann, H., Ayoub, E., & Amaral, S. C. F. (2011). Gênero na prática docente em educação física: "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar"? *Revista Estudos Feministas*, 19(2), 491–501. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200012>
- Andrade, S. C. (2025). Desdobramentos de um processo de ensino para ampliar a participação das meninas nas aulas de educação física. Dissertação (Docência para Educação Básica). Universidade Estadual Paulista, Bauru.
- Auad, D. (2022). Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto.
- Butler, J. (2020). Em perigo/perigoso: racismo esquemático e paranoia branca. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-9. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022020460100302>
- Corsino, L. N., & Auad, D. (2012). O professor diante das relações de gênero na Educação Física Escolar. São Paulo: Cortez.
- Devide, F. P. (2024). Coeducação e Educação Física Escolar: Reflexões introdutórias e sistematização de atividades. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Devide, F. P., Rocha, C. M., & Moreira, I. S. (2020). Coeducação e educação física escolar: uma ferramenta para abordar as relações de gênero nas práticas corporais. *Cadernos de Formação RBCE*, 11(2), 48-60.
- Facey, M., Gastaldo, D., Gladstone, B., & Gagnon, M. (2018). Learning and Teaching Qualitative Research in Ontario: A Resource Guide. Toronto: eCampusOntario.
- Gil, A. C. (2025). Como elaborar projetos de pesquisa. Barueri: Atlas.
- Goellner, S. V. (2010). A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. *Cadernos de formação RBCE*, 1(2), 71-83.
- Jaco, J. F. (2008). Educação Física e Adolescência: “professor, não vou participar da aula!”. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura Plena em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Jaco, J. F., & Altmann, H. (2016). Educação Física Escolar e Gênero: Influências de fora da escola na participação em aulas. *Educação: Teoria e Prática*, 26(51), 19-35. <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol26.n51.p19-35>
- Jaco, J. F., & Altmann, H. (2017). Significados e expectativas de gênero: olhares sobre a participação nas aulas de educação física. *Educação em Foco*, 22(1), 155–181. <https://doi.org/10.22195/2447-524620172219899>
- Martins, M. Z., & Silva, B. S. (2020). Incorporar meninas nas aulas de esporte: pensando possíveis articulações entre os estudos de gênero e a pedagogia do esporte. *Revista Pensar a Prática*, 23. <https://doi.org/10.5216/rpp.v23.59259>
- Meyer, D. E., & Silva, A. L. dos S. (2020). Gênero, Cultura e Lazer: Potências e Desafios dessa Articulação. *LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, 23(2), 480-502. <https://doi.org/10.35699/2447-6218.2020.24092>
- Monteiro, K. F., & Grubba, L. S. (2017). A luta das mulheres pelo espaço público na primeira onda do feminismo: de suffragettes às sufragistas. *Direito E Desenvolvimento*, 8(2), 261–278. <https://doi.org/10.25246/direitoedesenvolvimento.v8i2.563>
- Prado, V. M. do, & Ribeiro, A. I. M. (2015). Educação física escolar, esportes e normalização: o dispositivo de gênero e a regulação de experiências corporais. *Revista De Educação PUC-Campinas*, 19(3), 205–214. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v19n3a2854>
- Rosa, M. V. da., Souza, M. O., & Borges, A. M. (2020). Preconceito contra a mulher na Educação Física escolar no nono ano. *Revista Práxis*, 17(1), 102–117. <https://doi.org/10.25112/rpr.v1i0.1789>
- Sá, C. F., & Vidal, L. A. (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>
- Scott, J. W. (1995). “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99.
- So, M. R., Zuaneti Martins, M., Santos, G. R., Ushinohama, T. Z., & Betti, M. (2021). Gosto, importância e participação de meninas e meninos na educação física no ensino médio. *Educación Física y Ciencia*, 23(1), e158. <https://doi.org/10.24215/23142561e158>

Sousa, E. S., & Altmann, H. (1999). Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Caderno CEDES*, 48, 56-64. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100004>

Yin, R. K. (2016). Pesquisa qualitativa do início ao fim. Porto Alegre: Penso.

Recebido: 5 de dezembro de 2025 | **Aceito:** 09 de março de 2026 | **Publicado:** 19 de março de 2026



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.