

Marcus Fernando da Silva Praxedes  
Walmir Fernandes Pereira  
(Orgs.)

# EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E MOTRICIDADE

TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO CORPORAL



VOL. 2



científica digital



## CIENTÍFICA DIGITAL EDITORIAL LTDA

Barueri - São Paulo - Brasil  
www.cientificadigital.org - contato@cientificadigital.org

|                           |                                         |
|---------------------------|-----------------------------------------|
| <b>Diagramação e Arte</b> | <b>Edição © 2026 Científica Digital</b> |
| Diego Santos              | Texto © 2026 Os Autores                 |
| Diogo Lima                | 1ª Edição - 2026                        |
| <b>Imagens da Capa</b>    | <b>Acesso Livre - Open Access</b>       |
| Adobe Stock - 2026        |                                         |

© COPYRIGHT - TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. A editora detém os direitos autorais sobre a edição e o projeto gráfico, enquanto os autores mantêm os direitos autorais de seus respectivos textos. Esta obra está licenciada sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, permitindo o download e compartilhamento integral ou parcial, desde que a fonte seja devidamente citada e os créditos atribuídos aos autores. É obrigatório que a obra permaneça em formato de Acesso Livre (Open Access), sem qualquer alteração. A catalogação em plataformas de acesso restrito ou com fins comerciais é estritamente proibida.



### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação física, esporte e motricidade: teoria e prática na formação corporal: volume 2 / Organização de Marcus Fernando da Silva Praxedes, Walmir Fernandes Pereira. – Barueri-SP: Científica Digital, 2026.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui Bibliografia  
ISBN 978-65-6155-208-0  
DOI 10.37885/978-65-6155-208-0

1. Educação física. 2. Esporte. I. Praxedes, Marcus Fernando da Silva (Organizador). II. Pereira, Walmir Fernandes (Organizador). III. Título.

CDD 613.7

Elaborado por Janaína Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação física : Esporte

E-BOOK

ACESSO LIVRE ON LINE - IMPRESSÃO PROIBIDA

2026

Marcus Fernando da Silva Praxedes  
Walmir Fernandes Pereira  
(Orgs.)

# **Educação Física, Esporte e Motricidade: Teoria e Prática na Formação Corporal**

**Volume 2**

1ª EDIÇÃO



científica digital

**2026 - BARUERI - SP**

# CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. André Cutrim Carvalho  
Prof. Dr. Antônio Marcos Mota Miranda  
Prof<sup>a</sup>. Ma. Auristela Correa Castro  
Prof. Dr. Carlos Alberto Martins Cordeiro  
Prof. Dr. Carlos Alexandre Oelke  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Caroline Nóbrega de Almeida  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Clara Mockdece Neves  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Claudia Maria Rinhel-Silva  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco  
Prof. Dr. Cristiano Marins  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Cristina Berger Fadel  
Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr  
Prof. Dr. Diogo da Silva Cardoso  
Prof. Dr. Ernane Rosa Martins  
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes  
Prof. Dr. Fabricio Gomes Gonçalves  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Fernanda Rezende  
Prof. Dr. Flávio Aparecido de Almeida  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Francine Náthalie Ferraresi Queluz  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes  
Prof. Dr. Humberto Costa

Prof. Dr. Joachin Melo Azevedo Neto  
Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura  
Prof. Dr. José Aderval Aragão  
Prof. Me. Julianno Pizzano Ayoub  
Prof. Dr. Leonardo Augusto Couto Finelli  
Prof. Dr. Luiz Gonzaga Lapa Junior  
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Cristina Zago  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Otília Zangão  
Prof. Dr. Mário Henrique Gomes  
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes  
Prof. Dr. Nelson J. Almeida  
Prof. Dr. Pedro Afonso Cortez  
Prof. Dr. Reinaldo Pacheco dos Santos  
Prof. Dr. Rogério de Melo Grillo  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosenery Pimentel Nascimento  
Prof. Dr. Rossano Sartori Dal Molin  
Prof. Me. Silvio Almeida Junior  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Thays Zigante Furlan Ribeiro  
Prof. Dr. Wescley Viana Evangelista  
Prof. Dr. Willian Carboni Viana  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

Acesse a lista completa dos Membros do Conselho Editorial em [www.cientificadigital.org/conselho](http://www.cientificadigital.org/conselho)

## Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra passaram por avaliação do Conselho Editorial e revisão por pares externos (*Peer Review*), recebendo a devida recomendação para publicação.

**Nota:** Esta obra é fruto de um processo colaborativo, configurando-se como uma coletânea na qual os direitos autorais permanecem resguardados para os respectivos autores. Alguns capítulos podem ter origem em trabalhos anteriormente apresentados em eventos acadêmicos; no entanto, os autores foram orientados a adotar o devido rigor na prevenção do autoplágio. A responsabilidade pelo conteúdo de cada capítulo, assim como pela originalidade e integridade das informações publicadas, é inteiramente dos respectivos autores e autoras. O conteúdo da obra não reflete, necessariamente, a opinião da editora, dos organizadores ou dos membros do conselho editorial.

# APRESENTAÇÃO

Esta obra resulta de um esforço colaborativo que reuniu professores, estudantes e pesquisadores, cujo engajamento qualificou as reflexões desenvolvidas neste espaço formativo. Fruto de iniciativas interinstitucionais de incentivo à pesquisa, o livro congrega especialistas de diversas áreas do conhecimento, vinculados a instituições de educação superior públicas e privadas, no Brasil e no exterior.

O objetivo central é fortalecer a integração entre instituições por meio de redes de pesquisa voltadas à formação continuada de profissionais da educação, promovendo a produção e a ampla disseminação do conhecimento.

Agradecemos aos autores pela dedicação e compromisso na construção desta obra, que se propõe a ser um recurso didático-pedagógico relevante para estudantes, docentes de diferentes níveis de ensino e demais interessados na temática.

**Marcus Fernando da Silva Praxedes**

**Walmir Fernandes Pereira**

# SUMÁRIO

## Capítulo 01

### JOGOS ESCOLARES DE MINAS GERAIS E AS RELAÇÕES DE GÊNERO: REFLEXÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO FEMININA NA MODALIDADE FUTSAL

Cássia Patrícia Vieira da Silva; Fernanda de Souza Cardoso; Frederico Sander Mansur Machado

 10.37885/260121087 ..... 8

## Capítulo 02

### EDUCAÇÃO FÍSICA E AVALIAÇÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO COM DOCENTES DIANTE DAS MUDANÇAS CURRICULARES

Natã Concatto Licht; Araton Cardoso Costa; Priscilla Cardoso da Silva

 10.37885/260321446 ..... 30

## Capítulo 03

### EFEITOS DE ANTI-INFLAMATÓRIOS NA RECUPERAÇÃO PÓS-EXERCÍCIO FÍSICO

Wadson Souza da Silva; Cláudio Luiz Ferreira Júnior

 10.37885/260421686 ..... 49

**SOBRE OS ORGANIZADORES** ..... 61

**ÍNDICE REMISSIVO** ..... 63



## JOGOS ESCOLARES DE MINAS GERAIS E AS RELAÇÕES DE GÊNERO: REFLEXÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO FEMININA NA MODALIDADE FUTSAL

**Cássia Patrícia Vieira da Silva**

Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)

Programa de Mestrado Profissional em Educação Física Escolar em Rede Nacional (PROEF)

**Fernanda de Souza Cardoso**

Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)

Programa de Mestrado Profissional em Educação Física Escolar em Rede Nacional (PROEF)

**Frederico Sander Mansur Machado**

Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)

Programa de Mestrado Profissional em Educação Física Escolar em Rede Nacional (PROEF)

# RESUMO

A participação feminina no esporte tem sido marcada por processos de exclusão sustentados por estereótipos de gênero, normas institucionais e concepções culturais que associam modalidades esportivas à masculinidade. No contexto escolar, tais desigualdades ainda se manifestam, especialmente em modalidades como o futsal. Diante desse cenário, o presente estudo teve como objetivo analisar as experiências relacionadas à equidade de gênero vivenciadas por alunas de uma escola estadual participantes da etapa microrregional dos Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG), na modalidade futsal. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e descritiva, configurando-se como um relato de experiência, com utilização pedagógica da metodologia de grupo focal. Participaram do estudo 17 alunas, com idades entre 13 e 17 anos, cujos depoimentos foram analisados por meio da análise de conteúdo temática. Os resultados evidenciam a persistência de estereótipos de gênero, preconceitos relacionados à sexualidade, críticas aos padrões de vestimenta, falta de apoio de colegas e familiares, desafios institucionais enfrentados tanto pelas atletas quanto pela professora responsável. Apesar das adversidades, emergem trajetórias marcadas por superação, empoderamento, fortalecimento da autoestima e construção de redes de apoio, indicando o potencial transformador do esporte escolar. A participação no JEMG contribuiu para a ressignificação das identidades das alunas, estimulando o engajamento esportivo e promovendo a equidade de gênero. O estudo reforça a importância de políticas institucionais e práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão e a valorização da participação feminina no esporte escolar.

**Palavras chave:** Educação Física Escolar; Relações de Gênero; Jogos Escolares; Esporte.

## INTRODUÇÃO

Historicamente, as mulheres foram sistematicamente excluídas do ambiente esportivo. A fundamentação desse processo, por vezes acompanhada de provisionamento legal, se alicerçou no discurso da menor aptidão para a prática esportiva, especialmente nas modalidades com maior exigência de “força” ou “agilidade. Conforme analisa Silva (2015), tal exclusão foi institucionalizada por meio de dispositivos normativos que, por mais de quatro décadas, interditaram a participação feminina em determinadas modalidades esportivas, fundamentando-se em concepções de gênero hegemônicas no período. Inicialmente, o Decreto-Lei n.º 3.199, de 14 de abril de 1941, estabelecia restrições explícitas à prática de esportes pelas mulheres, proibindo aquelas modalidades consideradas “incompatíveis com a sua natureza” (Brasil, 1941), em consonância com a ideologia política e científica dominante da época. Posteriormente, em 1965, durante o regime militar, a Deliberação n.º 7 do Conselho Nacional de Desportos (CND) – órgão extinto em 1993 – consolidou a exclusão feminina ao delimitar, em seu artigo 54, a lista de modalidades vedadas às mulheres, entre elas o Futebol, as Lutas, o Halterofilismo, o Polo Aquático, o Rugby e o Beisebol (Brasil, 1965).

Estudos indicam que, ao longo da história, o esporte foi, em grande parte, construído como um espaço eminentemente masculino, associado a valores como competição, força física e habilidade técnica (Goellner, 2005). Desde o final do século XIX e início do século XX, existia a crença de que a prática esportiva era incompatível com a “natureza feminina”, sendo considerada uma atividade mais voltada para os homens, ou até mesmo prejudicial à saúde das mulheres (Hargreaves, 2002). No Brasil, durante décadas, a participação feminina em esportes como o futebol e o futsal foi desencorajada e até mesmo impedida por normas e costumes sociais. Esse cenário contribuiu para consolidar um imaginário coletivo marcado pela ideia de fragilidade e submissão das mulheres, representação que, em muitos contextos, ainda se mantém presente (Silva, 2015).

Na perspectiva de Martins e Reis (2024), a presença de meninas e mulheres no esporte ainda é bastante reduzida, resultado de estereótipos culturais e de obstáculos estruturais que limitam suas oportunidades. Ainda de acordo com as autoras, no contexto escolar, que desempenha papel central na formação de interesses e hábitos, essas desigualdades tornam-se evidentes nas aulas

de Educação Física, onde a participação feminina é frequentemente menor. Esse cenário evidencia a necessidade de ações intencionais que promovam a equidade desde os primeiros anos da vida escolar.

Nesse contexto de promoção da equidade de gênero nas ações relacionadas à Escola, os Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG) se destacam como uma das maiores competições esportivas escolares do Brasil, reunindo anualmente estudantes de diferentes municípios do estado e oferecendo uma plataforma para o desenvolvimento físico, social e cultural dos jovens. Em seu formato, o JEMG visa proporcionar oportunidades de inclusão e formação cidadã através do esporte, permitindo que crianças e adolescentes possam se expressar, desenvolver habilidades e estabelecer conexões interpessoais por meio da prática esportiva (Minas Gerais, 2017). Contudo, apesar dos avanços em termos de igualdade de oportunidades, ainda existem barreiras significativas relacionadas às desigualdades de gênero dentro dessas competições. A participação feminina, especialmente em modalidades históricas como o futsal, continua sendo marcada por desafios e estigmas que refletem uma estrutura social mais ampla e patriarcal.

Embora o futsal seja amplamente reconhecido como uma modalidade predominantemente masculina, observa-se, nos últimos anos, um crescente interesse e engajamento de meninas na participação das atividades e competições escolares. No entanto, as mulheres que se dedicam a esse esporte ainda enfrentam resistência tanto por parte de colegas, como de professores e até da sociedade em geral. A participação feminina no futsal escolar, portanto, ainda é vista por muitos como um campo de luta constante, onde as meninas buscam conquistar seu espaço em uma modalidade muitas vezes considerada “exclusiva” aos meninos (Knijnik, 2004). Essas alunas-atletas enfrentam a necessidade de validar suas capacidades, desafiando estereótipos de fragilidade e desinteresse pelo esporte, muitas vezes lidando com um contexto de falta de apoio e incentivo.

Nos Jogos Escolares de Minas Gerais, a experiência das meninas que competem na modalidade futsal é multifacetada e complexa. Mesmo diante das políticas de inclusão, ainda existem fatores que limitam seu pleno engajamento, como a falta de estrutura adequada, as desigualdades no tratamento entre os sexos e a persistência de estigmas sobre o “papel” das mulheres no esporte. Além disso, as meninas precisam lidar com a pressão de corresponder às

expectativas de um esporte marcado pela predominância masculina, ao mesmo tempo em que buscam afirmar suas identidades enquanto atletas, longe dos estereótipos e das limitações impostas pela sociedade.

Nesse contexto, este estudo buscou analisar as experiências associadas a equidade de gênero de alunas de uma escola estadual do Norte de Minas Gerais que participaram da etapa microrregional do JEMG nos anos de 2023 e 2024 na modalidade futsal. A pesquisa busca entender como essas jovens vivenciam as dinâmicas da competição e a prática esportiva dentro do contexto escolar, além de explorar como suas trajetórias esportivas podem contribuir para a construção de uma nova cultura esportiva, mais inclusiva e igualitária.

Ao examinar essas experiências, o estudo também reflete sobre os desafios enfrentados pelas meninas no esporte e as possibilidades para fomentar a equidade de gênero nas práticas esportivas escolares. Em um cenário onde o esporte ainda é um terreno de luta por reconhecimento e legitimidade para as mulheres, compreender essas dinâmicas é essencial para promover um ambiente de inclusão real, onde todas as modalidades esportivas possam ser acessíveis e respeitadas, independentemente do gênero. Assim, este trabalho busca contribuir para o fortalecimento da discussão sobre gênero no esporte escolar, ressaltando a importância da visibilidade e da valorização das meninas no futsal e em outras modalidades esportivas.

## **Procedimentos Metodológicos**

A presente pesquisa, caracteriza-se como um estudo qualitativo de relato de experiência, de natureza descritiva, conduzida em novembro de 2024, durante uma reunião destinada à avaliação da participação no Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG). Participaram 17 alunas, com idade entre 13 e 17 anos, regularmente matriculadas em escola estadual localizada no Norte de Minas Gerais, todas integrantes das equipes de futsal feminino que competiram nos anos de 2023 e 2024. A reunião ocorreu nas dependências da própria escola e adaptou a metodologia de grupo focal, conforme delineado por Bardin (2011), permitindo um debate aberto e coletivo sobre as experiências vivenciadas pelas participantes.

A adaptação do método do grupo focal para estimular a troca de experiências vivenciadas pelas participantes viabilizou um ambiente propício ao compartilhamento de percepções, facilitando a compreensão aprofundada dos fenômenos estudados. Ao adaptar-se o método para uma situação da prática pedagógica da docente foi possível planejar cuidadosamente o processo, criando um ambiente adequado para atender às necessidades das participantes (Bardin, 2011).

Para a condução do grupo focal, a professora elaborou questões com o objetivo de conduzir as participantes à reflexão acerca das suas experiências individuais e coletivas no futsal escolar, os desafios enfrentados, as percepções sobre a participação feminina na modalidade e as implicações dessa experiência em suas vidas pessoais e acadêmicas. A moderação foi realizada de forma não diretiva, buscando estimular a expressão livre e espontânea das participantes.

As sessões foram gravadas com o consentimento prévio das participantes e posteriormente transcritas na íntegra para análise. A análise dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdo temática, conforme proposta por Bardin (2011), permitindo a identificação de categorias e subcategorias que refletissem as principais temáticas emergentes das discussões.

A utilização do grupo focal como técnica de coleta de dados permitiu uma compreensão aprofundada das experiências e percepções das alunas participantes, oferecendo subsídios valiosos para a análise das dinâmicas de gênero no contexto do futsal escolar e contribuindo para o desenvolvimento de estratégias que promovam a equidade e a inclusão no esporte escolar.

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A análise dos dados foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo temática, conforme sistematizada por Bardin (2011), possibilitando um exame minucioso e interpretativo dos discursos produzidos pelas participantes no grupo focal. Esse procedimento metodológico permitiu organizar, codificar e interpretar os dados de forma sistemática, favorecendo a identificação de categorias e subcategorias analíticas que expressam as principais temáticas emergentes relacionadas às experiências, percepções e significados atribuídos pelas alunas às aulas de Educação Física.

As categorias construídas a partir do corpus empírico evidenciam não apenas padrões recorrentes nos discursos, mas também tensões, avanços e contradições presentes nas relações de gênero no contexto escolar. A análise temática possibilitou compreender como essas alunas percebem sua participação, reconhecimento e pertencimento nas práticas corporais, especialmente no que se refere às vivências esportivas mediadas pelo modelo de Educação Esportiva.

A discussão dos resultados foi conduzida de maneira articulada entre os relatos das participantes e os referenciais teóricos da área, buscando interpretar os dados para além de uma descrição superficial. Assim, os depoimentos das alunas são compreendidos como produções sociais e culturais, atravessadas por normas, estereótipos e expectativas de gênero historicamente construídas no âmbito da Educação Física escolar.

Dessa forma, cada categoria identificada é discutida de maneira aprofundada, estabelecendo diálogos com estudos que abordam gênero, esporte e a Educação Física escolar. Esse movimento analítico permite evidenciar em que medida as experiências relatadas pelas alunas apontam para processos de reprodução ou de ruptura com práticas excludentes, contribuindo para a compreensão do impacto pedagógico do modelo adotado na promoção de relações mais equitativas no ambiente escolar.

### **Estereótipos de Gênero e a Invisibilidade da Atuação Feminina**

Os depoimentos das alunas evidenciam, de forma contundente, a persistência de estereótipos de gênero no contexto do futsal escolar, revelando que tais concepções ainda se fazem presentes desde os primeiros contatos das meninas com a prática esportiva. Expressões como “quem joga bola é homem”, “menina joga é vôlei” ou “menina que joga bola fica igual homem” aparecem de maneira recorrente nos relatos e demonstram como o esporte, especialmente o futsal, é socialmente construído como um espaço predominantemente masculino. Essas falas não apenas desestimulam a participação feminina, mas também funcionam como mecanismos simbólicos de legitimação da exclusão das meninas, reforçando fronteiras de gênero historicamente naturalizadas.

Nesse sentido, o relato da aluna 15 é emblemático ao afirmar: “A gente ainda ouve muito que futsal é coisa de menino, que as meninas não deveriam jogar,

que jogamos feio. Isso desmotiva, mas a gente insiste" (Aluna 15, 2023). A fala explícita, ao mesmo tempo, o peso do preconceito vivenciado no cotidiano escolar e a resistência das alunas frente a essas imposições sociais. Tal resistência, contudo, não elimina os impactos negativos desses discursos, que frequentemente afetam a motivação, a autoconfiança e o sentimento de pertencimento das meninas ao espaço esportivo.

Esses achados dialogam com Knijnik (2004), ao apontar que os discursos que associam o futebol e suas variações ao universo masculino integram um repertório simbólico amplamente disseminado na cultura esportiva brasileira. Esse repertório atua como um fator limitante ao acesso e à permanência das mulheres em modalidades historicamente dominadas por homens, contribuindo para a construção de identidades femininas marcadas pela exclusão, pela desvalorização e pela constante necessidade de legitimação de suas capacidades (Knijnik, 2003).

Além disso, os dados revelam que mesmo comentários aparentemente positivos podem carregar significados ambíguos e reforçar hierarquias de gênero. A aluna 05 relatou: "alguns colegas até elogiavam dizendo 'você joga bola igual homem', mas, para nós, isso era uma forma sutil de dizer que as mulheres não deveriam ter habilidade para jogar" (Aluna 05, 2023). Esse tipo de elogio, embora possa ser interpretado superficialmente como reconhecimento de desempenho, reafirma a ideia de que a habilidade esportiva é uma característica masculina, e que, quando uma menina se destaca, o faz por se aproximar de um padrão considerado masculino.

Hargreaves (2002) contribui para essa discussão ao afirmar que a noção de inferioridade feminina no esporte está profundamente enraizada em uma cultura esportiva que historicamente privilegia o desempenho masculino, tanto em termos de visibilidade quanto de valorização simbólica. Assim, as conquistas das mulheres tendem a ser relativizadas, comparadas ou validadas apenas quando associadas a parâmetros masculinos de excelência. Flores e Silva (2011) reforçam esse entendimento ao demonstrarem que, apesar do aumento da participação feminina no esporte, os paradigmas de gênero continuam a limitar o reconhecimento pleno das atletas, perpetuando práticas excludentes e desigualdades estruturais.

Dessa forma, os estereótipos de gênero identificados nos relatos das alunas não apenas moldam expectativas sociais sobre o desempenho feminino no futsal, mas também se configuram como barreiras concretas à construção da autoestima, da identidade esportiva e do protagonismo das jovens. Esses elementos evidenciam a necessidade de intervenções pedagógicas intencionais, como as propostas pelo modelo de Educação Esportiva, capazes de problematizar tais discursos e promover ambientes mais inclusivos, nos quais meninas e meninos possam vivenciar o esporte em condições reais de equidade.

### **Desafios à Equidade: Sexualidade, Vestimenta e Identidade no Futsal Escolar**

Outro aspecto amplamente relatado pelas alunas refere-se ao preconceito vinculado à sexualidade, frequentemente associado à prática do futsal por meninas no contexto escolar. Os depoimentos evidenciam que a participação feminina nessa modalidade ainda é atravessada por estigmas que relacionam, de maneira preconceituosa, a escolha esportiva à orientação sexual. A aluna 03 declarou: “a gente escuta muito que menina que joga futsal é sapatão. Isso afasta algumas meninas do esporte” (Aluna 03, 2023). Essa fala revela como o ambiente esportivo pode se tornar um espaço de vigilância e julgamento moral, no qual as jovens são constantemente expostas a rótulos que extrapolam o âmbito da prática esportiva.

Conforme aponta Coakley (2001), esse tipo de estigma atua como um poderoso fator de desestímulo à participação feminina, uma vez que cria um clima hostil e excludente, no qual as meninas passam a ser avaliadas não apenas por suas habilidades técnicas ou pelo engajamento nas atividades, mas também por suposições acerca de sua identidade e orientação sexual. Tal dinâmica contribui para o afastamento de muitas alunas do esporte, reforçando processos de autoexclusão motivados pelo medo do julgamento social e da discriminação.

A literatura especializada indica, ainda, que esses preconceitos estão profundamente relacionados à construção cultural do corpo feminino. Historicamente associado à delicadeza, à fragilidade e à passividade, o corpo da mulher é frequentemente percebido como incompatível com práticas esportivas que exigem força, contato físico e competitividade, como o futsal. Daolio (1995) e

Jaco (2012) destacam que essa concepção limita as possibilidades de atuação das mulheres no esporte, ao estabelecer padrões corporais e comportamentais rígidos que deslegitimam a presença feminina em modalidades consideradas “masculinas”. Nesse contexto, qualquer ruptura com esses padrões tende a ser interpretada como desvio, alimentando estigmas relacionados à sexualidade.

Além do preconceito vinculado à orientação sexual, as alunas também relataram críticas constantes relacionadas aos padrões de vestimenta adotados durante a prática esportiva. A aluna 16 afirmou: “se usamos um uniforme maior, chamam de ‘homem’; se uso um uniforme mais curto, falam que estamos querendo chamar a atenção dos meninos. É impossível agradar a todos” (Aluna 16, 2023). Esse relato evidencia a contradição e a rigidez dos julgamentos impostos às atletas, que se veem presas a expectativas conflitantes e, muitas vezes, inalcançáveis.

Essa ambiguidade na imposição de padrões estéticos revela as dificuldades enfrentadas pelas jovens para construir uma identidade esportiva autônoma, livre de avaliações baseadas na aparência ou na adequação a modelos pré-estabelecidos de feminilidade. Goellner (2005) argumenta que a exigência de manutenção de uma “feminilidade aceitável” no esporte cria barreiras adicionais à participação feminina, uma vez que as atletas precisam constantemente negociar sua imagem corporal para evitar críticas, o que pode gerar insegurança, conflitos internos e impactos negativos sobre o desempenho e o prazer na prática esportiva.

Dessa forma, as críticas direcionadas tanto à sexualidade quanto à vestimenta das meninas que praticam futsal reforçam mecanismos de controle social sobre seus corpos e comportamentos, evidenciando a necessidade de uma reestruturação dos valores culturais que orientam o ambiente esportivo escolar. Tais achados apontam para a importância de práticas pedagógicas que problematizem esses discursos, promovam o respeito à diversidade e contribuam para a construção de espaços esportivos mais inclusivos, nos quais as alunas possam vivenciar o futsal de maneira segura, legítima e equitativa.

## **Apoios que Faltam, Cuidados que Limitam: Vivências Femininas no Futsal**

Os relatos indicam que a ausência de suporte adequado por parte dos colegas e dos familiares enfatiza e agrava significativamente as dificuldades enfrentadas pelas atletas no contexto do futsal escolar. A falta de incentivo, aliada a atitudes de descrédito, contribui para a construção de um ambiente pouco acolhedor, no qual o desempenho feminino é frequentemente subestimado ou tratado com indiferença. A aluna 02 comentou: “os meninos não torciam para a gente com a mesma empolgação; parecia que já esperavam que a gente perdesse e diziam que só estávamos ali para torcer para eles” (Aluna 02, 2023). Essa fala evidencia a hierarquização implícita entre as equipes masculinas e femininas, na qual as meninas ocupam um papel secundário, reforçando a ideia de que sua presença no esporte é complementar e não protagonista.

Tal comportamento reflete a desvalorização sistemática do desempenho feminino, fenômeno amplamente discutido na literatura. Sá e Vidal (2021) apontam que o ambiente escolar pode tanto reproduzir quanto questionar essas desigualdades, a depender das práticas pedagógicas adotadas e das políticas institucionais implementadas. Quando o espaço escolar não promove ações intencionais de valorização da participação feminina, acaba por legitimar, de forma involuntária, discursos que naturalizam a desigualdade e desestimulam as meninas a se engajarem de maneira mais profunda no esporte. Essa dinâmica pode ser observada em outro relato, no qual uma aluna menciona críticas diretas por parte dos colegas: “os colegas falavam que a gente ia só para passear; não tínhamos condição de competir” (Aluna 08, 2023). Tais comentários fragilizam não apenas a confiança das atletas, mas também o seu sentimento de pertencimento ao ambiente esportivo.

Além do desestímulo por parte dos colegas, as preocupações e restrições impostas pelas famílias surgem como obstáculos relevantes à continuidade da prática esportiva. A aluna 07 afirmou: “para a mulher, tudo parece ser mais difícil. Meus pais ficavam preocupados com a gente saindo sozinhas para os treinos e voltando tarde. Para os meninos isso parece ser normal” (Aluna 07, 2023). Esse depoimento revela a existência de uma assimetria no tratamento dispensado a meninas e meninos, na qual a mobilidade e a autonomia masculina são

naturalizadas, enquanto a participação feminina é constantemente associada a riscos e vulnerabilidades.

Moura e Santos (2017) destacam que a família exerce um papel central na socialização esportiva, muitas vezes impondo restrições à participação das mulheres com base em uma cultura protetora. Embora essas atitudes sejam, em geral, motivadas por preocupações legítimas com a segurança, elas acabam por reforçar estereótipos de fragilidade feminina e limitar as oportunidades de desenvolvimento esportivo das jovens. Assim, o controle excessivo e a vigilância constante contribuem para a manutenção de desigualdades de gênero no esporte.

Outro relato chama atenção para a atenção diferenciada dispensada pela escola na organização das atividades: “para os treinos, nossa professora precisou ligar para todos os pais e organizar os treinos de forma fechada, para que a gente se sentisse mais à vontade” (Aluna 14, 2023). Esse cuidado institucional, embora necessário diante do contexto apresentado, evidencia a existência de um ambiente marcado por insegurança e desconfiança, no qual a participação das meninas demanda adaptações específicas que não são exigidas dos meninos.

Desse modo, a combinação entre a falta de apoio dos colegas, as restrições familiares e as medidas de proteção adotadas pela escola revela um cenário em que a autonomia das atletas é constantemente mediada e condicionada. Esses fatores não apenas restringem a participação plena das meninas no futsal escolar, mas também reforçam a urgência de ações pedagógicas e institucionais que promovam o apoio coletivo, a valorização do desempenho feminino e a construção de um ambiente esportivo mais equitativo e emancipador.

### **Gênero, Docência e Instituição: Tensões na Promoção da Equidade**

A promoção da igualdade de gênero no ambiente escolar enfrenta desafios que extrapolam as experiências vivenciadas diretamente pelas alunas, alcançando também o corpo docente, a organização pedagógica e as práticas institucionais que estruturam o ensino da Educação Física. Os relatos evidenciam que a resistência à equidade não se manifesta apenas na relação entre estudantes, mas também na forma como profissionais que se posicionam de maneira crítica e propositiva são percebidos e, por vezes, deslegitimados dentro do espaço escolar. A aluna 11 relatou: “percebi que a professora foi

constantemente criticada por ser mulher e por tentar promover a igualdade; os meninos a chamavam de ‘feminista’ de forma pejorativa e reclamavam que ela só apoiava a gente” (Aluna 11, 2023).

Esse depoimento revela como o termo “feminista” é mobilizado de maneira negativa, funcionando como um mecanismo de desqualificação simbólica do trabalho docente e de resistência às propostas pedagógicas que questionam a ordem de gênero estabelecida. Tal estratégia reforça a manutenção de uma masculinidade hegemônica no esporte escolar, na qual qualquer tentativa de promover justiça e igualdade é interpretada como ameaça aos privilégios historicamente atribuídos aos meninos. Dessa forma, a luta pela equidade deixa de ser vista como um compromisso educacional e passa a ser tratada como uma postura ideológica individual, o que fragiliza as ações pedagógicas e expõe as professoras a constantes processos de deslegitimação.

Nesse sentido, estudos de Devide *et al.* (2011) apontam que a ausência ou fragilidade da formação inicial e continuada dos professores de Educação Física em temáticas relacionadas a gênero e diversidade contribui significativamente para a reprodução de práticas excludentes. Quando os docentes não dispõem de subsídios teóricos e metodológicos para problematizar os estereótipos de gênero, tornam-se mais vulneráveis às pressões do senso comum e às resistências do próprio ambiente escolar, dificultando a implementação de propostas pedagógicas comprometidas com a equidade.

Outro relato reforça essa percepção ao evidenciar o estranhamento diante da presença feminina em cargos de liderança esportiva: “os alunos demonstravam surpresa ao ver tantas mulheres como técnicas, como se a presença delas diminuísse a qualidade da equipe” (Aluna 12, 2023). Essa fala revela a persistência de uma lógica que associa competência técnica, autoridade e conhecimento esportivo ao masculino, desconsiderando as capacidades profissionais das mulheres e naturalizando sua exclusão de espaços de comando e tomada de decisão. Conforme argumenta Goellner (2005), a presença feminina em funções de liderança no esporte frequentemente é questionada, justamente por romper com padrões historicamente construídos que vinculam o esporte de rendimento e a gestão esportiva à masculinidade.

Esses dados evidenciam que a promoção da equidade de gênero no contexto escolar exige ações que ultrapassem iniciativas pontuais ou individuais,

demandando políticas institucionais claras e consistentes. Torna-se imprescindível investir na formação continuada dos profissionais da educação, na elaboração de projetos pedagógicos que contemplem explicitamente a temática de gênero e na criação de ambientes escolares que reconheçam e valorizem a atuação de mulheres em diferentes funções no esporte. Somente por meio de uma atuação institucional articulada será possível enfrentar os estereótipos, reduzir as resistências e consolidar práticas educativas que assegurem a igualdade de oportunidades e o reconhecimento das capacidades de todos e todas no âmbito da Educação Física escolar.

### **A Experiência Esportiva como Caminho de Superação e Empoderamento**

Apesar das barreiras enfrentadas, os relatos apontam para uma notável trajetória de superação e empoderamento das alunas. No primeiro ano, a conquista da primeira medalha foi vista como um marco transformador. A aluna 09 declarou: “no primeiro ano, enfrentar tantas barreiras e, ainda assim, conquistar a medalha foi um sinal de que estávamos quebrando paradigmas” (Aluna 09, 2023).

Um episódio simbólico mencionado pelas alunas foi o momento em que, ao receber a medalha, uma fotografia realizada junto aos meninos revelou que estes demonstraram tristeza e vergonha (“cabisbaixeza”), como se o reconhecimento da vitória das meninas abalasse o *status quo* do esporte escolar (Aluna 03, 2023). Essa imagem ilustra a inversão dos papéis tradicionais, evidenciando que o sucesso feminino tem o potencial de transformar percepções e desafiar estruturas de poder. De fato, no segundo ano de participação desse grupo de alunas, o contexto mostrou mudanças significativas: “no segundo ano, sentimos um apoio muito maior da escola e dos colegas. Os comentários depreciativos diminuíram, e nos sentimos parte de algo maior” (Aluna 03, 2023).

A aluna 10 afirmou: “conhecer outras meninas que jogam foi essencial, pois ao compartilhar nossas experiências e dificuldades, percebemos que não estamos sozinhas nessa jornada; essa troca fortalece nossa confiança e nos inspira a enfrentar os desafios impostos pelo preconceito”. Essa fala ressalta a importância do convívio entre as atletas, evidenciando que a união e a comunicação aberta são ferramentas poderosas para a superação de barreiras. Ao trocar relatos sobre suas lutas e conquistas, as meninas constroem uma rede de apoio

que não apenas valida suas experiências individuais, mas também contribui para a construção de uma identidade coletiva mais forte. Esse sentimento de pertencimento e solidariedade pode transformar o ambiente esportivo, tornando-o mais inclusivo e encorajador para todas, além de funcionar como um catalisador para mudanças sociais que promovam a equidade de gênero no esporte, nesta perspectiva Spaaij *et al.* (2023) corroboram que a prática esportiva tem potencial para diminuir barreiras sociais e culturais, estimulando o sentimento de pertencimento e a valorização da diversidade.

Na perspectiva de Silva e Landim (2024) através das vivências proporcionadas pelo esporte, as estudantes são colocadas diante de situações que exigem cooperação, diálogo para a resolução de conflitos e participação em decisões coletivas — competências fundamentais para a vida em comunidade. Assim, o esporte ultrapassa sua dimensão física e motora, assumindo também um papel transformador ao promover cidadania e formar sujeitos críticos e conscientes de sua atuação no meio social. Nesse sentido, reafirma-se que o esporte vai além de um simples componente curricular: trata-se de uma prática indispensável à consolidação de uma educação inclusiva e integrada (Silva; Landim, 2024).

Além disso, o relato da aluna 13 reforça o sentimento de empoderamento conquistado pelas atletas ao longo de sua trajetória no JEMG. Esse depoimento — “hoje, me sinto mais forte e confiante. Sei que, apesar dos preconceitos, todas nós participaríamos novamente do JEMG sem hesitação, pois a experiência nos transformou” (Aluna 13, 2023) — vai além de uma simples manifestação de autoestima, evidenciando uma profunda transformação na percepção de si mesmas e na capacidade de enfrentar desafios impostos por um ambiente tradicionalmente excludente.

Neste sentido, cabe aqui o pensamento de Berth (2019, p. 54) ao evidenciar que o

empoderamento individual e coletivo são duas faces indissociáveis do mesmo processo, pois o empoderamento individual está fadado ao empoderamento coletivo, uma vez que uma coletividade empoderada não pode ser formada por individualidades e subjetividades que não estejam conscientemente atuantes dentro de processos de empoderamento.

Segundo a teoria da autoeficácia, proposta por Bandura (1997), a crença na própria capacidade de superar obstáculos é fundamental para a mudança de comportamentos e atitudes; nesse contexto, a experiência vivida no JEMG proporcionou às alunas uma reconfiguração de suas identidades, permitindo que elas se vissem como protagonistas e agentes de mudança. Essa transformação individual se reflete também na dimensão coletiva, na medida em que a força demonstrada pelas atletas (algumas delas) inspira outras a romperem com estereótipos de gênero e a buscarem uma participação mais ativa e contínua nos espaços esportivos.

Autores como Hargreaves (2002) e Knijnik (2003) destacam que a prática esportiva, quando vivenciada de forma inclusiva, pode contribuir para a desconstrução de modelos de masculinidade hegemônica, promovendo a construção de uma cultura esportiva mais equitativa. Assim, o depoimento da aluna 13 simboliza não apenas o fortalecimento da autoconfiança individual, mas também o potencial transformador do esporte em criar redes de apoio e incentivar a participação reiterada, evidenciando que, mesmo diante dos preconceitos, a experiência adquirida atua como um catalisador para o empoderamento feminino e para a transformação social.

No segundo ano, observou-se um expressivo aumento no número de meninas interessadas em participar do futsal, fato que demonstrou a importância do efeito multiplicador gerado pelo sucesso e visibilidade das primeiras participantes. Muitas alunas, inspiradas pelo exemplo das pioneiras que desafiaram os estereótipos e superaram barreiras no primeiro ano, passaram a enxergar no esporte uma possibilidade real de afirmação e conquista. Conforme relataram as próprias atletas, a presença e o desempenho das colegas que já haviam participado não só elevaram a autoestima de cada uma, mas também incentivaram outras meninas a romper com antigas limitações (Aluna 10, 2023; Aluna 14, 2023). Esse cenário revela que, com o fortalecimento do apoio institucional e o reconhecimento das conquistas, o esporte pode funcionar como agente transformador, promovendo a inclusão e a igualdade de gênero, além de estimular uma cultura de incentivo à participação feminina.

As alunas afirmaram que, a partir da experiência adquirida no JEMG, passaram a se envolver de forma mais ativa nas aulas de Educação Física, bem como em torneios e jogos externos à escola. Esse engajamento renovado

reflete o fortalecimento da autoconfiança e o reconhecimento de suas capacidades esportivas, transformando o ambiente antes marcado por estereótipos e exclusões em um espaço de oportunidade e empoderamento. Ao vivenciarem uma experiência positiva e transformadora, as jovens se sentiram motivadas a ampliar sua participação na modalidade esportiva, rompendo com práticas que anteriormente limitavam sua atuação.

Essas manifestações evidenciam que o esporte, para além de seu aspecto competitivo, pode atuar como agente de transformação social, contribuindo para a construção de identidades mais autônomas e igualitárias. A participação reiterada no JEMG por todas as alunas, conforme enfatizado em diversos relatos, demonstra o fortalecimento da autoestima e a resiliência dessas jovens diante dos desafios impostos pelo ambiente esportivo.

### **Jogos Escolares de Minas Gerais e Futsal Feminino: Perspectivas**

De forma unânime, as alunas afirmaram que participariam novamente dos Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG), o que evidencia o impacto positivo, duradouro e transformador que essa experiência exerceu em suas trajetórias pessoais, esportivas e escolares. Esse consenso coletivo não se limita ao prazer da participação ou à conquista de resultados competitivos, mas reflete, sobretudo, o fortalecimento da autoestima, da autoconfiança e do sentimento de pertencimento das atletas a um espaço que historicamente lhes foi negado ou restringido. Ao reconhecerem o JEMG como um ambiente seguro, legítimo e inspirador, as alunas passam a ressignificar o esporte escolar como um campo possível de afirmação, resistência e empoderamento feminino.

A manifestação do desejo de retorno à competição revela que o futsal deixou de ser percebido apenas como uma prática esportiva pontual e passou a ser compreendido como um instrumento de superação das desigualdades de gênero, capaz de romper com preconceitos, ampliar horizontes e promover relações mais igualitárias no contexto escolar. Nesse sentido, o esporte assume um papel educativo ampliado, funcionando como espaço de aprendizagem social, construção identitária e fortalecimento de vínculos coletivos. No contexto específico do JEMG, as alunas demonstraram um entusiasmo significativo e um compromisso consistente com a continuidade de sua participação nas edições

futuras da competição, evidenciando que a experiência vivenciada produziu impactos que extrapolam o tempo e o espaço do evento esportivo.

Essa vivência não apenas impulsionou o crescimento pessoal das estudantes, como também fortaleceu os laços de união, cooperação e solidariedade entre elas. Conforme relatou a aluna 16, “participar do JEMG foi transformador para todas nós; queremos continuar e inspirar outras meninas a se juntarem a nós em diversas modalidades”. Tal afirmação evidencia o caráter multiplicador da experiência esportiva, na medida em que as próprias atletas passam a se reconhecer como referências positivas para outras meninas, contribuindo para a ampliação da participação feminina no esporte escolar e para a formação de uma cultura de incentivo e acolhimento.

Além do aprimoramento técnico e tático no futsal, as estudantes expressaram expectativas em relação à ampliação do incentivo institucional à prática esportiva em outras modalidades, defendendo uma abordagem mais diversa, democrática e inclusiva no âmbito da Educação Física escolar. Para elas, a valorização da participação feminina não deve se restringir a uma única modalidade, mas abranger diferentes práticas corporais, possibilitando que cada estudante encontre espaços de identificação, pertencimento e desenvolvimento. Como destacou a aluna 14, “é importante que a escola apoie as meninas em diferentes esportes, mostrando que somos capazes e que o esporte é para todos”. Essa perspectiva reforça a centralidade do papel da instituição escolar na promoção da equidade de gênero, por meio da criação de oportunidades concretas e do reconhecimento das capacidades femininas em múltiplos contextos esportivos.

Por fim, as alunas manifestaram a expectativa de que, com o avanço dessas experiências e o fortalecimento das políticas de incentivo, ocorra uma mudança gradual, porém significativa, na mentalidade da comunidade escolar como um todo. O desejo expresso é que futuras gerações de meninas possam vivenciar o esporte — incluindo o futsal — de forma naturalizada, sem a necessidade de enfrentar preconceitos, estigmas ou barreiras simbólicas ainda presentes. A fala da aluna 5 sintetiza essa aspiração ao afirmar: “espero que, no futuro, as meninas não precisem mais passar por tantos desafios para jogar futsal e que isso se torne algo natural para todas nós”.

Dessa forma, o JEMG consolida-se não apenas como uma competição esportiva, mas como um espaço pedagógico e social de grande relevância,

atuando como catalisador de transformações culturais e educacionais. Ao promover a igualdade de gênero, estimular o protagonismo feminino e valorizar as capacidades das estudantes, o evento contribui para a construção de uma nova cultura esportiva, pautada na inclusão, no respeito às diferenças e na ampliação das oportunidades para todas as meninas no esporte e na escola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo evidencia que, apesar da permanência de estereótipos de gênero e de barreiras históricas que, por muito tempo, limitaram e ainda restringem a participação feminina em modalidades esportivas tradicionalmente associadas ao universo masculino, as alunas que se engajam no futsal escolar, no âmbito dos Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG), desenvolvem não apenas habilidades esportivas, mas também capacidades fundamentais para sua formação integral, como a resiliência, a autonomia e o fortalecimento da autoestima. A participação no futsal, nesse contexto, revela-se como um espaço potente de enfrentamento às desigualdades de gênero, no qual as estudantes constroem estratégias individuais e coletivas para superar constrições culturalmente impostas.

Os depoimentos das alunas demonstram que, ao lidarem com críticas, preconceitos, estigmatizações e, em muitos casos, com a ausência ou fragilidade do incentivo institucional, as jovens atletas encontram na prática esportiva uma via concreta de empoderamento e de ressignificação de suas identidades. O esporte deixa de ser apenas um espaço de disputa física para assumir um papel formativo, contribuindo para que as alunas se reconheçam como sujeitos capazes, protagonistas de suas trajetórias e agentes de transformação dentro e fora do ambiente escolar. Nesse processo, o futsal escolar se apresenta como um campo de resistência simbólica, no qual normas de gênero são tensionadas e novas possibilidades de pertencimento são construídas.

A experiência vivenciada no JEMG mostrou-se, portanto, profundamente transformadora, tanto no plano individual quanto no coletivo. Para além dos resultados competitivos, o evento favoreceu o desenvolvimento pessoal das participantes, ampliou suas perspectivas sobre o esporte e promoveu a criação de redes de apoio e solidariedade entre as atletas. Essas redes, construídas a

partir do compartilhamento de vivências, dificuldades e conquistas, desempenham um papel central no fortalecimento da presença feminina no esporte escolar, contribuindo para a consolidação de uma identidade coletiva marcada pela cooperação, pelo reconhecimento mútuo e pelo enfrentamento conjunto das desigualdades de gênero.

Os achados do estudo também evidenciam a relevância do papel da escola e da família na promoção de um ambiente verdadeiramente inclusivo. Quando essas instâncias atuam de forma articulada, oferecendo apoio, segurança e reconhecimento, tornam-se fundamentais para que as meninas possam viver o esporte de maneira plena, sem receios, estigmas ou limitações baseadas em concepções tradicionais e excludentes. Por outro lado, a ausência desse apoio tende a reforçar desigualdades, restringindo o acesso e a permanência das estudantes nas práticas esportivas. Dessa forma, torna-se imprescindível que a escola assuma seu papel como espaço de formação cidadã, incorporando de maneira sistemática a temática da equidade de gênero em seus projetos pedagógicos e nas práticas da Educação Física.

Nesse sentido, os resultados apontam para a necessidade de continuidade e ampliação das políticas públicas e das ações institucionais de incentivo à participação feminina no esporte escolar. Investimentos em formação docente, na diversificação das modalidades oferecidas, na valorização da liderança feminina e na criação de ambientes seguros e acolhedores são estratégias fundamentais para a construção de uma cultura escolar mais justa e igualitária. Ao promover a equidade de gênero no esporte, iniciativas como os Jogos Escolares de Minas Gerais ultrapassam a dimensão competitiva e assumem um papel social relevante, atuando como catalisadores de mudanças culturais e educacionais.

Por fim, este estudo reforça que o esporte escolar, quando orientado por princípios inclusivos e democráticos, possui um elevado potencial transformador. Ao possibilitar que meninas ocupem espaços historicamente negados, reconheçam suas capacidades e fortaleçam sua participação social, o futsal e o JEMG contribuem para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais equitativa. Assim, as experiências aqui analisadas não apenas impactam a realidade imediata das atletas envolvidas, mas também lançam bases para que futuras gerações rompam com padrões

de exclusão, valorizem a diversidade de talentos e ampliem as possibilidades de atuação feminina no esporte e na escola.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERTH, J. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE DESPORTOS. **Deliberação nº 7/65**. Baixa instruções às entidades desportivas do país sobre a prática de desportos pelas mulheres. Brasília: Conselho Nacional de Desportos, 1965.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941**. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. Brasília: Casa Civil, 1941.
- COAKLEY, J. **Sport in society: issues and controversies**. 7. ed. New York: McGraw-Hill, 2001.
- DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Autores Associados, 1995.
- DEVIDE, F. P. *et al.* Estudos de gênero na Educação Física brasileira. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 93–103, jan./mar. 2011. DOI: 10.5016/1980-6574.2011v17n1p93. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/vdH5QcysDZcqrTk4hNZsqYJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- FLORES, D. S.; SILVA, M. A. A participação do gênero feminino no futsal/futebol escolar da cidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2011. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/docorpo/article/view/2310/1370>. Acesso em: 22 ago. 2025.
- GOELLNER, S. V. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 2, p. 143–151, abr./jun. 2005. DOI: 10.1590/S1807-55092005000200005. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rbefe/article/view/16590/18303>. Acesso em: 22 ago. 2025.
- HARGREAVES, J. **Sporting females: critical issues in the history and sociology of women's sports**. London: Routledge, 2002.
- JACO, J. F. **Educação física escolar e gênero: diferentes maneiras de participar da aula**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- KNIJNIK, J. D. **A mulher brasileira e o esporte: seu corpo, sua história**. São Paulo: Mackenzie, 2003.
- KNIJNIK, J. D.; SOUZA, J. S. S. Diferentes e desiguais: relações de gênero na mídia esportiva brasileira. *In*: SIMÕES, A. C.; KNIJNIK, J. D. (org.). **O mundo psicossocial da mulher no esporte: comportamento, gênero e desempenho**. 2004. p. 191–212.
- MARTINS, M. Z.; REIS, H. H. B. Nivelando o campo de jogo do direito ao esporte e lazer no Brasil? Questões de gênero na lei geral do esporte. **Revista Licere**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, mar. 2024. DOI: 10.35699/2447-6218.2024.52162. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/52162/43860>. Acesso em: 20 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Jogos Escolares de Minas Gerais: regulamento geral**. Belo Horizonte, 2017.

MOURA, J. S.; SANTOS, L. R. **Gênero e educação física escolar**. Vitória: UFES, 2017.

SÁ, C. F.; VIDAL, L. Â. Educação Física e gênero: participação feminina nas atividades de Educação Física em curso técnico integrado ao ensino médio. **Revista Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 22, n. 1, p. 131–135, 2021. DOI: 10.17921/2447-8733.2021v22n1p131-135. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8856/5718>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SILVA, A. O.; LANDIM, M. J. R. B. Esporte e inclusão: impactos transformadores no ambiente escolar. **Research, Society and Development**, v. 13, n. 12, 2024.

SILVA, G. C. **Narrativas sobre o futebol feminino na imprensa paulista: entre a proibição e a regulamentação (1965–1983)**. 2015. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SPAAIJ, R. *et al.* Enhancing social inclusion in sport: dynamics of action research in super-diverse contexts. **International Review for the Sociology of Sport**, v. 58, p. 625–646, 2023.

## EDUCAÇÃO FÍSICA E AVALIAÇÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO COM DOCENTES DIANTE DAS MUDANÇAS CURRICULARES

**Natã Concatto Licht**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

**Araton Cardoso Costa**

Secretaria de Saúde do Estado da Bahia (SESAB)

**Priscilla Cardoso da Silva**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

# RESUMO

O estudo analisou a percepção de docentes da área de Linguagens sobre o processo de avaliação escolar em uma escola pública da região sul do país, considerando as mudanças curriculares no Ensino Médio a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2012, juntamente com a inserção da Educação Física na área de Linguagens. Trata-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa, desenvolvido com base em observação e entrevistas semiestruturadas com três professores. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo temática. Os resultados evidenciaram que a avaliação escolar ainda se apresenta de forma heterogênea, marcada pela coexistência de concepções tradicionais e de elementos associados a práticas diagnósticas e processuais. Em vários momentos, a avaliação permanece vinculada à lógica classificatória, centrada na atribuição de conceitos, no controle da participação e na verificação da reprodução dos conteúdos. No caso da Educação Física, observam-se desafios específicos relacionados à desvalorização da disciplina, à fragilidade dos critérios avaliativos e às dificuldades de legitimação nos espaços coletivos de decisão. Também se verificou que a proposta de interdisciplinaridade e de avaliação por área, prevista nas DCNEM, ainda não se encontra consolidada nas práticas docentes. Conclui-se que a transformação dos processos avaliativos depende não apenas de mudanças normativas, mas também de condições institucionais que favoreçam o trabalho coletivo, a reflexão pedagógica e a revisão das práticas de ensino e avaliação.

**Palavras-chave:** Educação física; avaliação escolar; ensino médio.

## INTRODUÇÃO

A avaliação escolar constitui-se como um dos temas centrais das discussões educacionais. Embora seja amplamente debatida em diferentes áreas do conhecimento, ainda não existe consenso acerca de um modelo ideal de avaliação, seja na Educação Física, seja nas demais disciplinas escolares. Isso ocorre porque a avaliação não pode ser compreendida de forma isolada, pois se relaciona diretamente com concepções de educação, ensino, aprendizagem e com os contextos em que são realizadas (MENEGHEL; KREISCH, 2009).

No campo da Educação Física escolar, esta discussão torna-se ainda mais complexa, pois os critérios, os instrumentos e os objetivos da avaliação variam conforme a concepção que o professor possui da própria disciplina. Como destaca Bento (1998), a forma de avaliar está intimamente relacionada àquilo que o professor entende como finalidade da Educação Física na escola. Assim, um docente que privilegia uma orientação mais biológica tende a valorizar aspectos como resistência, força e mobilidade, enquanto outros podem priorizar participação, desempenho técnico, atitudes, conhecimentos teóricos ou relações interpessoais.

O ato de avaliar consiste em planificar, fundamentar, conhecer, realizar, observar, negociar, analisar e legitimar a informação recolhida (BENTO, 1998). A avaliação não se reduz à atribuição de notas ou conceitos, mas envolve metodologias, critérios e finalidades que expressam determinada compreensão do processo educativo. Meneghel e Kreisch (2009) distinguem, entre outras, as concepções classificatória, diagnóstica, formativa e emancipatória de avaliação. A avaliação classificatória está voltada à atribuição de valor ao desempenho do aluno, com ênfase na reprodução do conhecimento transmitido. Já a diagnóstica busca identificar dificuldades e potencialidades, permitindo comparações ao longo do processo. Na avaliação formativa ocorre de maneira contínua, fornecendo elementos para o redirecionamento das práticas pedagógicas. A emancipatória, por sua vez, pressupõe a utilização de diferentes métodos de avaliação, respeitando as diferenças entre os alunos e reconhecendo suas potencialidades.

Nesta perspectiva, Bento (1998) ressalta a importância da reflexão posterior à aula, bem como da análise do processo de ensino e do rendimento dos alunos, como elementos fundamentais para a revisão do planejamento e para a

compreensão do grau de realização dos objetivos pedagógicos. Tal entendimento reforça a ideia de que a avaliação deve integrar o processo de ensino e aprendizagem, funcionando não apenas como mecanismo de classificação, mas como possibilidade de acompanhamento, reflexão e reorientação da prática docente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), aprovadas em 2012, representam um marco na reorganização dessa etapa de ensino no Brasil, ao proporem uma formação integral dos estudantes, articulada à contextualização dos conteúdos, à interdisciplinaridade e à integração entre áreas do conhecimento (BRASIL, 2012). Assim, o currículo deixa de ser entendido apenas como um conjunto de disciplinas isoladas e passa a ser concebido como um processo formativo mais amplo, voltado ao desenvolvimento de diferentes dimensões do sujeito. No que se refere à avaliação, as diretrizes indicam a necessidade de superar práticas estritamente classificatórias, defendendo abordagens de caráter formativo, capazes de acompanhar o percurso dos estudantes e contribuir para a reorganização das práticas pedagógicas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais passam a enfatizar a articulação entre áreas do conhecimento, a contextualização e a interdisciplinaridade (MEC, 2000; BRASIL, 2012). Nesse novo arranjo, a Educação Física passa a integrar a área de Linguagens, juntamente com Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Literatura, o que desloca a compreensão da disciplina para além da prática corporal em sentido restrito, reconhecendo o corpo também como forma de expressão, comunicação e produção de sentidos.

A reorganização curricular exige não apenas novas formas de pensar o lugar da Educação Física na escola, mas também novas formas de avaliar. A proposta de avaliação por área e a exigência de maior interlocução entre disciplinas trazem desafios importantes para os professores, que passam a ser convocados a construir objetivos comuns, critérios compartilhados e práticas interdisciplinares. No entanto, entre o que os documentos propõem e o que efetivamente acontece na escola, há um intervalo importante, marcado por dúvidas, resistências, limitações institucionais e dificuldades de operacionalização.

Considerando a importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, nas transformações curriculares que impactaram a organização do Ensino Médio e o lugar da Educação Física neste contexto, torna-se necessário

investigar como tais mudanças vêm sendo percebidas e incorporadas pelos professores em sua prática cotidiana. A escolha do tema também se justifica pela permanência de concepções tradicionais de avaliação no ambiente escolar e pela necessidade de compreender em que medida os discursos contemporâneos sobre avaliação formativa, diagnóstica, emancipatória e interdisciplinar têm se traduzido, ou não, em práticas concretas.

Desta forma, o presente estudo teve como objetivo realizar uma análise crítica da percepção de um pequeno grupo de docentes da área de Linguagens, atuantes em uma escola pública localizada na região sul do país, acerca do processo de avaliação de seus alunos, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

## **METODOLOGIA**

### **Caracterização do estudo**

Trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa, desenvolvido em uma escola pública, localizada na região sul do país, com o objetivo de compreender como docentes da área de Linguagens percebiam e conduziam o processo de avaliação escolar, especialmente no contexto de implementação da proposta inicial curricular para o Ensino Médio, que inseriu a Educação Física na área de Linguagens em meados de 2013.

A opção pelo estudo de caso justifica-se pelo interesse em analisar, de forma situada, um contexto escolar específico, utilizado com frequência em pesquisas educacionais (FLICK, 2005; COIMBRA; MARTINS, 2013). A escolha do método foi pela busca de compreender percepções, práticas e dificuldades docentes relacionadas à avaliação e às mudanças curriculares em curso naquele momento. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo assegurados o sigilo das informações e a preservação da identidade dos participantes, respeitando seu interesse em participar do estudo.

## Participantes

O estudo foi desenvolvido em uma escola pública, localizada na região sul do país. Participaram da pesquisa três docentes entrevistados formalmente, sendo dois da área de Educação Física e um da área de Língua Portuguesa e Literatura. Os participantes possuíam diferentes tempos de experiência docente e formações acadêmicas distintas, o que permitiu reunir percepções variadas sobre avaliação escolar e sobre a reorganização curricular em discussão naquele período.

Além dos participantes, houve uma conversa informal com o assistente pedagógico da escola, que contribuiu para o esclarecimento de aspectos relacionados à estrutura institucional e às mudanças curriculares em curso. No entanto, por não se tratar de entrevista formal e por não haver autorização para registro, este conteúdo não foi incorporado ao corpus de análise.

## Instrumentos

Neste estudo, a produção dos dados ocorreu por meio de dois instrumentos: observação e entrevista semiestruturada. A observação constituiu a etapa inicial da pesquisa e foi realizada de forma não estruturada, sem roteiro rígido, com o objetivo de acompanhar o contexto escolar e uma aula de Educação Física, buscando identificar aspectos da dinâmica pedagógica, da condução da aula, da interação entre docente e alunos e de possíveis elementos do processo avaliativo. Esse procedimento favorece a aproximação do pesquisador com o contexto e com os participantes, permitindo identificar aspectos físicos, organizacionais e interpessoais que auxiliam na contextualização dos achados e no aprimoramento dos demais instrumentos de pesquisa (WESTON; KREIN; HARROD, 2022). Adotou-se a observação participante simples, em que os pesquisadores não mantinham relação direta com a turma. A observação possibilitou compreender aspectos da metodologia de ensino, da organização do espaço e da condução da aula. Embora sua contribuição para a compreensão direta da avaliação tenha sido limitada, já que a aula observada não integrava o cronograma regular de avaliação, mostrou-se relevante para contextualizar

as entrevistas e complementar a interpretação das falas dos participantes (EMMERSON; FRETZ; SHAW, 1995).

O segundo instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, escolhida por possibilitar maior aprofundamento das percepções docentes, ao mesmo tempo, garantir certa organização temática na condução das falas e reunir critérios a fim de responder questões persistentes ao pesquisador (CORREIA, 2009). A entrevista teve como finalidade levantar quais tipos de avaliação os professores utilizavam na escola e como pensavam e agiam em relação à proposta curricular do Ensino Médio, especialmente no que dizia respeito à inserção da Educação Física na área de Linguagens.

Procedeu-se à construção de um guia de entrevista semiestruturado, de modo que o desenvolvimento da entrevista pudesse adaptar-se ao entrevistado. A fim de evitar superficialidade e reduzir o risco de desgaste durante a interação, a entrevista foi composta por poucos itens fixos e alternativos, combinados com um número maior de questões abertas. Este formato foi adotado por sua capacidade de oferecer um marco de referência para as respostas do indivíduo, preservando, ao mesmo tempo, sua liberdade de expressão (COHEN; MANION, 1990). Optou-se pela inclusão de algumas perguntas convergentes, que permitissem a introdução do tema de forma mais ampla, seguida de um aprofundamento em aspectos mais específicos. Adotou-se, ainda, uma formulação indireta das perguntas, favorecendo respostas mais francas e abertas (COHEN; MANION, 1990). Além disso, utilizaram-se perguntas objetivas, elaboradas de modo a solicitar a opinião do entrevistado em formato interrogativo, e não por meio de afirmações.

O roteiro da entrevista foi organizado em três blocos principais. O primeiro reuniu dados de caracterização dos docentes, como trajetória profissional, tempo de experiência e formação acadêmica. O segundo buscou identificar a compreensão dos participantes sobre a função da avaliação, os critérios adotados e as dificuldades encontradas na prática, a partir de perguntas como: "Qual o objetivo da avaliação? Quando ela é feita?", "Como é o método avaliativo que você utiliza?", "Por qual motivo você escolheu esta forma de avaliar?", "Você utiliza a mesma forma de avaliar para todas as turmas e alunos?" e "Você encontra alguma dificuldade em avaliar? Como faz para resolver este problema?". O terceiro bloco

abordou o conhecimento e a percepção dos docentes sobre a nova proposta curricular do Ensino Médio e seus desdobramentos para a Educação Física e a área de Linguagens, incluindo questões como: "Como a escola faz para se adequar à nova proposta do Ensino Médio?", "Qual a tua opinião sobre essa mudança?", "Como você se articula com os outros professores para construir a avaliação e os conteúdos programáticos?" e "A escola fez algum tipo de alteração no projeto político-pedagógico após as novas diretrizes curriculares?".

### **Procedimentos de coleta e análise de dados**

A entrada no campo ocorreu a partir de contato prévio com a escola, viabilizado para a realização do estudo. A equipe foi recebida pela gestão escolar e encaminhada aos docentes que aceitaram participar da pesquisa. Inicialmente, foi realizada a observação de uma aula de Educação Física. Em seguida, foram conduzidas as entrevistas com os três docentes, conforme sua disponibilidade no turno da coleta.

A escolha dos participantes e dos horários ocorreu de forma intencional e por conveniência, considerando a possibilidade de acesso ao campo e a disponibilidade dos professores no momento da pesquisa. Após a realização das entrevistas, os dados produzidos por meio das entrevistas e da observação foram analisados de forma interpretativa, por meio da análise de conteúdo temática. O processo analítico envolveu a leitura do material, a identificação de unidades de significado e sua posterior organização em categorias, possibilitando a interpretação dos dados de acordo com os objetivos do estudo.

A análise foi orientada pelos eixos centrais da pesquisa: concepções de avaliação, práticas avaliativas e percepção dos docentes sobre a nova proposta curricular do Ensino Médio. A organização da discussão buscou articular os depoimentos dos participantes com os referenciais teóricos mobilizados no estudo, de modo a identificar aproximações, tensões e contradições entre os discursos docentes, as práticas relatadas e os pressupostos curriculares vigentes à época.

## DISCUSSÃO

A análise das entrevistas realizadas com os docentes permitiu identificar diferentes concepções de avaliação, além das distintas formas de compreender as mudanças curriculares propostas inicialmente para o Ensino Médio. Embora os três participantes pertençam à área de Linguagens, suas falas revelam não apenas práticas avaliativas variadas, mas também diferentes níveis de apropriação teórica e pedagógica acerca da avaliação e da interdisciplinaridade.

Os achados indicam que, no contexto investigado, a avaliação ainda é marcada por tensões entre modelos tradicionais e a proposta. Se, por um lado, aparecem elementos que podem ser associados à avaliação diagnóstica e à avaliação contínua, por outro permanece forte a lógica classificatória, vinculada à atribuição de conceitos, ao controle da participação e à verificação da capacidade de reprodução dos conteúdos. Este dado vai ao encontro do que Meneghel e Kreisch (2009) apontam ao discutir a coexistência, no espaço escolar, de diferentes concepções avaliativas, nem sempre claramente sistematizadas pelos professores.

### **Concepções de avaliação presentes nas falas dos docentes.**

No caso do Docente 1, observa-se uma concepção de avaliação que combina acompanhamento contínuo com forte presença de mecanismos classificatórios. Em sua fala, a avaliação constante aparece relacionada à presença, ao uso de vestimenta adequada, à participação nas aulas e à observação do comportamento dos alunos. No entanto, quando se trata da verificação da aprendizagem dos conteúdos da disciplina, o docente atribui à prova escrita o papel central.

O docente afirma que realiza uma avaliação teórica, mais escrita, a partir dos conceitos trabalhados em Educação Física, ao mesmo tempo em que acompanha, ao longo das aulas, o quanto os alunos conseguem “absorver” do conteúdo. A própria escolha deste termo sugere uma compreensão de aprendizagem ainda muito associada à transmissão e à assimilação do conhecimento, mais do que à sua construção compartilhada.

Confirmado por Meneghel e Kreisch (2009), tal postura aproxima-se da concepção classificatória de avaliação, uma vez que o foco recai sobre a atribuição

de valor ao desempenho do aluno e sobre sua capacidade de reproduzir o que foi trabalhado pelo professor. Ainda que o docente observe continuamente seus alunos, esta observação não parece constituir, de forma plena, uma avaliação formativa ou emancipatória, já que não se evidencia, em sua fala, um movimento mais claro de reconstrução da prática a partir da participação ativa do aluno no processo. Apesar de a proposta querer trazer outros indicadores avaliativos, ainda muitos professores utilizam a avaliação como mecanismo de controle e de verificação do cumprimento de tarefas, ao invés de compreender o processo e ser parte integrante do processo formativo. Deste modo, a capacidade reflexiva e crítica estar presente ao longo da prática educativa se torna inferior à nota no aprendizado do aluno (PERRENOUD, 1999).

Entretanto, seria reducionista afirmar que a prática do Docente 1 se resume à classificação e notas. Há traços diagnósticos em sua atuação, especialmente quando ele menciona que consegue perceber, nas turmas menores, os detalhes do desempenho de cada aluno. Neste momento, sua prática se aproxima, ainda que parcialmente, para Bento (1998) a análise do rendimento dos alunos deve integrar a reflexão posterior à aula e contribuir para a revisão do processo de ensino. O problema, porém, é que essa observação parece ter uso mais descritivo do que propriamente transformador.

Outro elemento importante na fala do Docente 1 é a compreensão da avaliação como mecanismo de regulação do comportamento escolar. Quando afirma que o aluno realiza determinadas atividades porque sabe que, ao final do semestre, precisará obter uma nota, o docente explicita uma lógica em que a avaliação funciona como instrumento de exigência e controle. Reforçando a centralidade do conceito final e mostra o quanto a nota ainda ocupa lugar estruturante nas relações pedagógicas, mesmo em contextos nos quais se propõe uma avaliação mais processual.

A avaliação em muitos contextos, ainda assume um caráter de controle e regulação do comportamento dos estudantes, em detrimento de sua função formativa. Ao contrário do esperado, a avaliação formativa visa promover maior autonomia e condições de compreensão dos avanços e limites da aprendizagem pelo estudante (HADJI, 2001). Assim, observa-se um distanciamento entre os

pressupostos das propostas curriculares e as práticas avaliativas efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar.

O Docente 1 também manifestou preocupação com o desinteresse de muitos alunos em relação à Educação Física, especialmente em função das possibilidades de dispensa das aulas práticas. Embora não diga respeito apenas à avaliação, repercute diretamente sobre ela, pois evidencia a fragilidade da legitimidade da disciplina no interior da escola. Já que o Decreto-Lei de nº 10.793/03 (BRASIL, 2003), autoriza a isenção da prática da disciplina há alunos incapazes, ora privilegiados, como no caso dos trabalhadores com jornada de trabalho superior a 6 horas; mulheres com prole; pertencentes ao serviço militar; ter idade superior a 30 anos, portadores de deficiência. No entanto, na prática, este direito de Lei acaba sendo solicitado a qualquer aluno que se auto considere incapaz ou até privilegiado de vontade maior de não realizar a aula prática.

A dificuldade em sustentar a importância da Educação Física como componente curricular contribui para que sua avaliação também seja menos reconhecida, tanto pelos alunos quanto pelos demais professores. A literatura afirma que sem a integridade dos saberes e aproximação dos conteúdos à realidade dos estudantes, dificulta a validação para o estudante. Além da falta de apoio institucional e programas estruturados de formação, torna-se frágil e desigual as iniciativas individuais dos professores, assim a democratização da avaliação requer compromisso coletivo e políticas educacionais efetivas (ZABALA, 1998; BONAMINO; SOUSA, 2012).

O Docente 2 apresentou maior dificuldade em explicitar de forma objetiva seus critérios de avaliação. Ao invés de definir parâmetros mais claros, afirma que utiliza métodos diferentes conforme a turma e conforme a reação dos alunos às aulas. A fala sugere uma prática flexível e adaptativa, o que poderia ser interpretado positivamente se viesse acompanhada de maior sistematização dos critérios utilizados. Contudo, na entrevista, esta flexibilidade aparece mais como indefinição do que como estratégia pedagógica planejada.

Quando o docente afirma que verifica do que os alunos gostam e procura não se opor às atitudes deles, percebe-se uma valorização da receptividade da turma como elemento organizador da aula. Embora essa sensibilidade ao interesse dos alunos possa contribuir para maior envolvimento nas atividades, ela se torna

problemática quando não se articula a objetivos pedagógicos consistentes e a critérios avaliativos explicitados. Nesses casos, corre-se o risco de deslocar a avaliação para um terreno excessivamente subjetivo, em que se acompanha a adesão dos alunos às propostas sem clareza sobre o que, de fato, está sendo avaliado. Além das entidades escolares e da estrutura curricular, necessita-se que haja articulação com uma base unitária com uma parte diversificada, que atenda à multiplicidade de interesses dos jovens (MOEHLECKE, 2012).

A sensibilidade do Docente 2 à receptividade da turma sugere uma preocupação com o processo vivido pelos estudantes, o que, em princípio, poderia aproximar-se de uma perspectiva mais mediadora de avaliação (HOFFMANN, 2017; BEDIN; DEL PINO, 2018). Entretanto, a ausência de critérios mais definidos e de uma intencionalidade pedagógica explicitada impede que esta flexibilidade se configure como avaliação mediadora ou diagnóstica. Conforme Vasconcellos (2008), a adaptação das metodologias deve apoiar-se em processos de compreensão e planejamento pedagógico mais estruturados. Em outro momento, ao afirmar que realiza a avaliação quando percebe que há condições e que, quando não há, muda o formato ou o modo de fazer, o Docente 2 reforça a impressão de uma prática guiada por decisões circunstanciais. A postura do docente pode indicar abertura para lidar com as especificidades do contexto, mas também revela pouca formalização de princípios pedagógicos e avaliativos. Na perspectiva de Meneghel e Kreisch (2009), a valorização das diferenças entre os alunos não basta, por si só, para caracterizar uma avaliação emancipatória; é necessário que esta diferenciação seja acompanhada por múltiplas estratégias e por intencionalidade pedagógica definida.

Assim, o que se observa na fala do Docente 2 é uma avaliação que parece apoiar-se muito mais na experiência individual e no imprevisto contextual do que em uma concepção explicitamente formulada. Isso fragiliza não apenas a própria prática docente, mas também a possibilidade de diálogo com os demais professores, especialmente em um contexto em que a proposta curricular exige maior articulação entre disciplinas e critérios compartilhados de avaliação.

O Docente 3 foi o que apresentou maior diversidade e maior clareza na explicitação dos instrumentos de avaliação. Ao mencionar provas tradicionais, questões dissertativas, múltipla escolha, produção textual, atividades em sala

e análise do caderno, o docente demonstra preocupação em não restringir a avaliação a um único instrumento. Indicando uma busca por tornar a avaliação mais ampla e, mais justa, ao tentar minimizar os limites de uma verificação pontual da aprendizagem. A diversidade avaliativa permite identificar traços de avaliação diagnóstica, uma vez que o docente procura conhecer melhor seus alunos e acompanhar suas limitações e potencialidades por diferentes meios. Neste sentido, sua prática se distancia de uma lógica exclusivamente centrada na prova e aproxima-se de uma compreensão mais processual da avaliação. Mesmo não eliminando a presença de uma matriz classificatória, sua finalidade continua sendo verificar o quanto o aluno conseguiu apreender do conteúdo previsto.

Não se observa, portanto, uma avaliação emancipatória em sentido mais pleno, pois, embora o docente diversifique os instrumentos, o aluno ainda aparece predominantemente como aquele que deve responder às expectativas previamente definidas pelo docente. Mesmo assim, o Docente 3 demonstra uma postura reflexiva importante, especialmente quando relata a angústia gerada pelas situações em que o aluno não corresponde ao desempenho esperado. Ao questionar onde falhou, o docente revela disposição para analisar criticamente sua própria prática, o que dialoga diretamente com Bento (1998), para quem a avaliação deve estar articulada à reflexão sobre os objetivos, as intenções metodológicas e os resultados do processo de ensino.

Outro aspecto relevante é a tentativa de considerar diferenças individuais e circunstâncias específicas dos alunos. Ainda que isso não chegue a alterar profundamente a estrutura de sua avaliação, demonstra sensibilidade pedagógica e maior complexidade em comparação às demais falas analisadas. Entre os três participantes, o Docente 3 parece ser aquele que mais se aproxima de uma avaliação diagnóstica com potencial formativo, ainda que permaneça limitado por uma lógica escolar ainda fortemente centrada na atribuição de conceitos.

### **Avaliação e Educação Física no contexto das diretrizes curriculares**

Além das diferentes concepções de avaliação identificadas, as entrevistas evidenciam que as mudanças curriculares propostas para o Ensino Médio (DCNEM - 2012), especialmente a inserção da Educação Física na área de

Linguagens e a exigência de interdisciplinaridade, ainda não se traduziram em transformações consolidadas no cotidiano escolar.

Os documentos oficiais enfatizam a contextualização, a articulação entre áreas do conhecimento e a construção de práticas interdisciplinares (MEC, 2000; MEC, 2012). No caso da Educação Física, significa compreendê-la não apenas como espaço de prática corporal, mas como linguagem, expressão e comunicação. No entanto, a análise das falas mostra que essa mudança de estatuto curricular ainda enfrenta entraves importantes.

### **A inserção da Educação Física na área de Linguagens**

O Docente 1 manifesta percepção crítica em relação à inserção da Educação Física na área de Linguagens, afirmando que a reorganização não resultou em uma maior valorização da disciplina. Pelo contrário, sua fala sugere que a Educação Física continua ocupando posição secundária quando comparada às demais disciplinas da área, especialmente nos momentos de discussão coletiva, como os conselhos de classe. Esta percepção é importante porque revela um descompasso entre a proposta curricular e a realidade vivida na escola. Em teoria, a integração da Educação Física à área de Linguagens amplia sua legitimidade, ao reconhecer o corpo como meio de expressão e comunicação. Na prática, porém, a fala do docente sugere que permanecem visões hierarquizadas entre os componentes curriculares, o que acaba por enfraquecer a participação da Educação Física nos processos decisórios coletivos.

Além disso, quando questionado sobre interdisciplinaridade, o Docente 1 reconhece sua relevância, mas admite não conseguir efetivá-la de maneira consistente, atribuindo essa limitação à falta de contato com os demais professores, ao pouco domínio dos conceitos envolvidos e à ausência de oportunidades de planejamento conjunto. A fala dialoga diretamente com as exigências presentes nas DCNEM, mas também evidencia que as exigências não se tornam realidade apenas por estarem formalmente previstas nos documentos.

## **As diretrizes da proposta inicial de mudança curricular do Ensino Médio**

No caso do Docente 2, percebe-se uma compreensão ainda incipiente das novas diretrizes curriculares. Ao afirmar que o processo ainda está “engatinhando” e que não há nada muito definido, o docente revela distanciamento em relação à proposta e pouca apropriação conceitual de seus fundamentos. Sua fala expressa a percepção de que a avaliação por área é algo difícil de justificar, sobretudo quando o desempenho do aluno varia entre as diferentes disciplinas.

A observação é relevante porque abrange uma das teorias centrais da nova organização curricular: como construir avaliações mais integradas sem apagar as especificidades de cada componente? O docente reconhece o problema, mas não apresenta uma elaboração mais aprofundada sobre possíveis caminhos para enfrentá-lo. Ainda assim, ao relatar uma experiência de trabalho conjunto com a Biologia em uma atividade envolvendo respiração e Yoga, demonstra que práticas interdisciplinares podem ocorrer, mesmo que de forma pontual e ainda pouco elaborada conceitualmente.

A fala do Docente 2 evidencia um cenário em que a interdisciplinaridade aparece mais como experiência isolada do que como princípio organizador do trabalho pedagógico. A proposta curricular, portanto, parece não ter sido plenamente incorporada em sua prática, seja por falta de formação, seja por ausência de espaços concretos de discussão e construção coletiva.

### **A interdisciplinaridade como desafio institucional**

A fala do Docente 3 é a que mais explica a distância entre o discurso oficial da interdisciplinaridade e a realidade concreta da escola. Ao afirmar que cada professor continua trabalhando em sua própria disciplina e que a articulação entre elas ocorre de forma pontual, o docente evidencia que ainda predomina uma lógica disciplinar tradicional, apesar das mudanças propostas pelas diretrizes.

Sua análise é especialmente consistente ao afirmar que a interdisciplinaridade exigiria definição prévia de objetivos comuns para a área, construída coletivamente pelos professores. Entretanto, segundo sua percepção, isso não ocorre. Cada disciplina permanece orientada por seus próprios objetivos e suas

próprias formas de avaliação, e o contato entre os docentes da área tende a se restringir a momentos formais, sem desdobramentos mais orgânicos no cotidiano escolar.

De certo modo a consonância com o que as próprias diretrizes indicam como necessidade: a interlocução entre saberes, a transversalidade do conhecimento e a articulação entre componentes curriculares (MEC, 2012). Do mesmo modo, aproxima-se da proposta pedagógica do Estado do Rio Grande do Sul (2011), que enfatiza a formação interdisciplinar e a avaliação vinculada à emancipação do sujeito. O problema, como evidencia a fala do Docente 3, é que essas formulações normativas não se materializam automaticamente. Elas dependem de condições institucionais concretas, como tempo para planejamento, formação continuada e abertura para o trabalho coletivo.

Outra questão importante trazida pelo Docente 3 é sua crítica às formações oferecidas pelo sistema educacional. Segundo ele, tais formações nem sempre enfrentam os problemas reais da prática, limitando-se muitas vezes à reapresentação de conceitos já conhecidos, sem aprofundar sua tradução no cotidiano escolar. Essa observação é importante porque aponta que a dificuldade não está apenas nos professores, mas também no modo como a própria política educacional é implementada.

### **Achados do estudo e atualidade do debate**

No conjunto da fala dos três docentes mostraram que a avaliação, no contexto investigado, ainda se organiza de forma híbrida e tensionada. Persistem práticas classificatórias e centralidade da nota, mesmo quando aparecem elementos de observação contínua, diversificação de instrumentos ou preocupação com as especificidades dos alunos. A avaliação formativa e emancipatória, embora presente no plano do discurso educacional contemporâneo, ainda não se mostra plenamente consolidada nas práticas relatadas.

No caso específico da Educação Física, esse quadro se torna ainda mais complexo pela histórica dificuldade de afirmação da disciplina no espaço escolar e pelo impacto das mudanças curriculares recentes. A inserção na área de Linguagens, a exigência de interdisciplinaridade e a avaliação por área representam

avanços importantes em termos de concepção, mas sua concretização depende de mais do que documentos normativos. Exige formação, tempo, articulação coletiva e revisão das próprias concepções docentes.

Desta forma, os resultados do estudo indicam que a transformação da avaliação escolar não ocorre apenas pela adoção de novas nomenclaturas ou pela formalização de diretrizes. Ela exige mudanças mais profundas nas práticas pedagógicas, nas condições institucionais de trabalho e nas formas como os professores compreendem a relação entre ensinar, aprender e avaliar.

Embora os dados deste estudo tenham sido produzidos em 2013, em um contexto de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio então vigentes, sua análise mantém relevância ao evidenciar tensões entre a formulação normativa e a prática escolar. Tal relevância se amplia quando se considera que o Ensino Médio brasileiro passou, posteriormente, por novas reformulações, com destaque para a atualização das DCNEM em 2018, a homologação da BNCC do Ensino Médio e, mais recentemente, a reestruturação promovida pela Lei nº 14.945/2024 e pelas novas DCNEM de 2024. Nesse percurso, embora o desenho curricular tenha sido alterado, manteve-se a organização por áreas do conhecimento e a inserção da Educação Física na área de Linguagens e suas Tecnologias, o que permite reconhecer, ao mesmo tempo, permanências e deslocamentos nas questões discutidas pelos docentes entrevistados.

## CONCLUSÃO

O presente estudo analisou a percepção de docentes da área de Linguagens acerca do processo de avaliação escolar, considerando suas práticas avaliativas e os desafios decorrentes das mudanças curriculares no Ensino Médio. Os resultados evidenciaram que a avaliação, no contexto investigado, ainda se apresenta de forma heterogênea, marcada pela coexistência de concepções distintas e por tensões entre práticas mais tradicionais e propostas pedagógicas mais recentes. Em alguns casos, permanece vinculada à lógica classificatória, centrada na atribuição de conceitos e na verificação da reprodução dos conteúdos; em outros, incorpora elementos de acompanhamento contínuo, diversificação

de instrumentos e atenção às diferenças entre os estudantes, ainda que nem sempre de modo suficiente para configurar uma prática efetivamente formativa.

Em relação à Educação Física, os dados indicam dificuldades específicas ligadas à desvalorização da disciplina, à fragilidade dos critérios avaliativos e à sua legitimação nos espaços coletivos de decisão. Além disso, verificou-se que a proposta de interdisciplinaridade e de avaliação por área, prevista nas novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio, ainda não se encontra consolidada nas práticas docentes observadas. Embora os participantes reconheçam a importância dessa perspectiva, sua efetivação encontra obstáculos como a falta de tempo para planejamento conjunto, a limitação das formações oferecidas e a permanência de uma cultura escolar fortemente disciplinar.

Contudo, os resultados apontam que a transformação dos processos avaliativos não depende apenas de mudanças normativas ou da reorganização curricular, mas também da criação de condições institucionais que favoreçam o trabalho coletivo, a reflexão pedagógica e a revisão das práticas de ensino e avaliação. Ainda que realizado com número reduzido de participantes e em contexto específico, o estudo contribui para problematizar a distância entre o que os documentos oficiais propõem e o que efetivamente se materializa na escola, reforçando a importância de compreender a avaliação como dimensão constitutiva do processo educativo.

## REFERÊNCIAS

BEDIN, E.; DEL PINO, J. C. Avaliação no ensino médio politécnico como processo de construção de saber na relação professor-aluno. *Revista Educação Pública*, Cuiabá: UFMT, v. 27, n. 66, p. 975-996, set./dez. 2018. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2423>.

BENTO, J. *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte, 1998.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Avaliação educacional: tendências e perspectivas no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 20-39, 2012.

BRASIL. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.793.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm). Acesso em: 22 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e outras. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 31 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 2000.

COHEN, L.; MANION, L. La entrevista. In: \_\_\_\_\_. *Métodos de investigación*. Madrid: La Muralla, 1990. p. 377-409.

COIMBRA, M. de N. C. T.; MARTINS, A. M. de O. O estudo de caso como abordagem metodológica no ensino superior. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 31-46, set./dez. 2013. DOI: 10.14572/nuances.v24i3.2696.

CORREIA, M. da C. B. A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, v. 13, n. 2, 2º semestre de 2009.

EMMERSON, R. M.; FRETZ, R. I.; SHAW, L. L. *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

FLICK, U. *Métodos qualitativos na investigação científica*. 2. ed. Lisboa: Monitor, 2005.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 45. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

MENEGHEL, S. M.; KREISCH, C. Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 9., 2009, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 9819-9831. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3393\\_1920.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3393_1920.pdf).

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, abr. 2012.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar*. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

WESTON, L. E.; KREIN, S. L.; HARROD, M. Using observation to better understand the healthcare context. *Qualitative Research in Medicine & Healthcare*, v. 5, n. 3, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4081/qrmh.2021.9821>.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## EFEITOS DE ANTI-INFLAMATÓRIOS NA RECUPERAÇÃO PÓS-EXERCÍCIO FÍSICO

**Wadson Souza da Silva**

**Cláudio Luiz Ferreira Júnior**

# RESUMO

A recuperação pós-exercício envolve a interação entre estímulos mecânicos, respostas inflamatórias, turnover proteico, remodelamento tecidual e disponibilidade de nutrientes. Nesse cenário, o uso de anti-inflamatórios, especialmente os anti-inflamatórios não esteroidais (AINEs), tornou-se frequente entre praticantes de exercício e atletas com o objetivo de reduzir dor, desconforto muscular e acelerar o retorno ao treinamento. Entretanto, a literatura indica que os efeitos desses fármacos não são uniformes. Em situações agudas, alguns estudos sugerem redução modesta de dor muscular e menor perda transitória de força, sem benefício consistente sobre desempenho ou recuperação funcional completa. Por outro lado, o uso repetido e em doses mais elevadas pode atenuar parte das adaptações ao treinamento resistido em adultos jovens, especialmente quando a meta é hipertrofia e ganho de força. Em idosos, os achados são mais heterogêneos, com estudos mostrando resposta distinta possivelmente relacionada ao estado inflamatório basal. Este capítulo discute os processos fisiológicos e moleculares envolvidos no crescimento muscular, define os anti-inflamatórios e seus mecanismos de ação, analisa os principais estudos sobre AINEs na recuperação pós-exercício e apresenta recomendações práticas baseadas em evidências. Em síntese, os anti-inflamatórios não devem ser considerados estratégia rotineira de recuperação após o exercício. Seu uso, quando necessário, deve ser individualizado, por curto prazo, na menor dose eficaz e sempre ponderando possíveis riscos gastrointestinais, renais e cardiovasculares.

**Palavras-chave:** Anti-inflamatórios; técnicas de recuperação após exercício; hipertrofia do músculo esquelético.

## INTRODUÇÃO

O crescimento muscular decorrente do treinamento de resistência resulta de um processo biológico progressivo no qual a síntese proteica muscular supera, de forma recorrente, a degradação proteica ao longo do tempo. Esse processo depende da interação entre variáveis externas, como a sobrecarga mecânica, as variáveis do treinamento e a ingestão dietética, e variáveis internas, incluindo a mecanotransdução, a biogênese ribossomal, a expressão gênica e a participação de células satélites. Nesse contexto, a tensão mecânica é amplamente reconhecida como o principal estímulo para a hipertrofia, enquanto o dano muscular e o estresse metabólico atuam como moduladores do processo, não sendo determinantes primários em todos os contextos. Do ponto de vista morfológico, a hipertrofia muscular consiste no aumento do tamanho das fibras musculares, decorrente principalmente da maior incorporação de proteínas contráteis, o que se reflete no aumento da área de secção transversa do músculo (Damas; Libardi; Ugrinowitsch, 2018; Lim *et al.*, 2022).

Do ponto de vista fisiológico, a resposta ao exercício inclui alterações agudas no fluxo sanguíneo, no metabolismo energético, na sinalização intracelular e no perfil inflamatório do tecido muscular. Após sessões pouco habituais, sobretudo com predominância de ações excêntricas, caracterizadas por elevada sobrecarga mecânica, pode ocorrer dor muscular de início tardio, edema transitório e elevação de marcadores indiretos. Contudo, a presença de dor não deve ser tomada como sinônimo de adaptação superior, pois o desconforto reflete apenas parte do processo de recuperação e nem sempre se associa a uma maior hipertrofia. Além disso, com a repetição do estímulo, o músculo torna-se mais resistente ao dano induzido pelo exercício, fenômeno conhecido como *repeated bout effect* (Lewis; Ruby; Bush-Joseph, 2012; Damas; Libardi; Ugrinowitsch, 2018).

No plano molecular, o exercício resistido ativa vias associadas ao balanço proteico, envolvendo mecanismos sensíveis à tensão mecânica e ao estado metabólico celular, com destaque para a regulação da síntese proteica e da remodelação estrutural das fibras musculares. Paralelamente, prostaglandinas produzidas durante e após o exercício exercem efeitos autócrinos e parácrinos sobre a dor, a inflamação, o turnover proteico (equilíbrio entre síntese e degradação de proteínas musculares) e a atividade de células satélites. Assim,

a modulação farmacológica da inflamação não é biologicamente neutra, pois pode alterar sinais envolvidos tanto no alívio sintomático quanto na adaptação tecidual ao treinamento (Trappe; Liu, 2013; Lim *et al.*, 2022).

Os anti-inflamatórios correspondem a um grupo de fármacos capazes de reduzir dor, febre e inflamação. De forma geral, incluem medicamentos esteroi-dais e não esteroi-dais; no entanto, no contexto da recuperação pós-exercício, a literatura tem se concentrado predominantemente nos anti-inflamatórios não esteroi-dais (AINEs), como ibuprofeno, naproxeno e diclofenaco. Esses fármacos atuam principalmente por meio da inibição da enzima ciclo-oxigenase (COX), reduzindo a produção de prostaglandinas. Nesse sentido, a inibição dessa via pode atenuar a resposta anabólica observada após sessões agudas de exercício, uma vez que as prostaglandinas participam da regulação da síntese proteica muscular. Além disso, embora alguns estudos relatem possíveis interferências na hipertrofia muscular e no ganho de força em resposta ao treinamento crônico, esses achados ainda não são consistentes na literatura. Dessa forma, o uso indiscriminado desses fármacos levanta preocupações quanto à sua possível influência sobre processos fisiológicos envolvidos no reparo e na adaptação muscular (Vane; Botting, 1998; Medlineplus, 2023; Lundberg; Howatson, 2018).

Diante disso, o objetivo deste capítulo é discutir os efeitos de anti-inflama-tórios na recuperação pós-exercício físico, articulando fundamentos fisiológicos do crescimento muscular, mecanismos de ação farmacológica e as principais evidências sobre alívio de dor, desempenho, hipertrofia e segurança clínica, com ênfase em recomendações práticas baseadas em estudos científicos.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **Bases fisiológicas da recuperação e do crescimento muscular**

A recuperação pós-exercício não se limita à redução da dor. Ela com-preende reposição de substratos energéticos, resolução controlada do processo inflamatório, reparo de estruturas celulares, reorganização do citoesqueleto e restauração da capacidade funcional. Em treinamentos de força, principal-mente quando há maior componente excêntrico ou estímulo pouco habitual, o tecido muscular passa por uma sequência de eventos que inclui microlesão,

sinalização inflamatória e posterior remodelamento. Esse encadeamento é parte do processo adaptativo e não deve ser interpretado apenas como um fenômeno indesejável a ser abolido farmacologicamente (Damas; Libardi; Ugrinowitsch, 2018; Trappe; Liu, 2013).

A dor muscular de início tardio costuma surgir entre 24 e 48 horas após o esforço e pode persistir por alguns dias, sendo acompanhada por rigidez e redução transitória da função. Embora esse quadro estimule o uso de AINEs, revisões clássicas mostram que a dor tardia resulta de uma combinação de alterações mecânicas, inflamatórias e sensitivas, e não apenas de um “excesso de inflamação”. Por isso, diminuir sintomas não significa necessariamente acelerar todas as etapas do reparo ou melhorar a adaptação ao treinamento subsequente (Cheung; Hume; Maxwell, 2012; Lewis; Ruby; Bush-Joseph, 2012).

Do ponto de vista prático, essa compreensão é relevante porque muitos praticantes associam menor dor a melhor recuperação. Na realidade, a recuperação útil para o treinamento envolve recuperar capacidade de produzir força, tolerar nova sessão de exercício e manter o processo adaptativo em curso. Assim, qualquer intervenção farmacológica precisa ser avaliada não apenas pela sua capacidade analgésica, mas também pelo seu impacto sobre o ganho de força, a hipertrofia e a saúde do indivíduo (Lim *et al.*, 2022; Lundberg; Howatson, 2018).

### **Anti-inflamatórios e mecanismos de ação no organismo**

Os AINEs exercem seus efeitos principalmente por meio da inibição da ciclo-oxigenase, reduzindo a síntese de prostaglandinas e tromboxanos derivados do ácido araquidônico. Em termos clínicos, isso se traduz em ação analgésica, antipirética e anti-inflamatória. Entretanto, como prostaglandinas também participam da homeostase gástrica, da perfusão renal, da agregação plaquetária e de respostas locais ao exercício, a mesma via que reduz o desconforto pode produzir efeitos adversos sistêmicos e modificar a sinalização adaptativa do músculo esquelético (Vane; Botting, 1998; Smith, 1998; Medlineplus, 2023).

No cenário esportivo e recreacional, os AINEs são frequentemente usados de forma preventiva ou logo após treinos intensos, sob a expectativa de acelerar o retorno ao desempenho. Contudo, revisões recentes ressaltam que a analgesia

induzida por esses medicamentos não equivale a uma recuperação biológica completa e que sua utilização pode mascarar sintomas, favorecer continuidade de carga em tecido ainda em reparo e expor o praticante a eventos adversos gastrointestinais, renais e cardiovasculares, especialmente quando o uso é repetido, em altas doses ou associado a desidratação e outros fatores de risco (Lundberg; Howatson, 2018; Cornu *et al.*, 2020).

Além disso, há um aspecto de segurança frequentemente negligenciado: o uso concomitante de mais de um AINE ou o emprego prolongado sem supervisão. Informações oficiais sobre ibuprofeno destacam que o medicamento não deve ser utilizado em doses maiores ou com frequência maior que a recomendada, e que sua associação com outros AINEs ou determinadas condições clínicas aumenta a probabilidade de efeitos indesejáveis (Medlineplus, 2023). Assim, mesmo quando o objetivo é apenas o controle da dor pós-exercício, o raciocínio farmacológico deve considerar dose, duração, hidratação, comorbidades e outras medicações em uso.

### **Uso agudo após o exercício: efeitos sobre dor, função e desempenho**

Meta-análise que avaliou a recuperação após lesão muscular aguda induzida por exercício encontrou apoio para a redução de perda de força, dor e creatina quinase em parte dos protocolos com AINEs. Ainda assim, os autores destacaram a heterogeneidade dos estudos, das doses e dos modelos experimentais, o que recomenda cautela na extrapolação para o uso rotineiro após sessões comuns de treinamento (Morelli; Brown; Warren, 2018).

Revisões e meta-análises mais recentes indicam que os AINEs não melhoraram de forma consistente performance máxima, tempo até a exaustão, força de resistência ou recuperação funcional. Em síntese, o uso profilático antes ou imediatamente após o exercício não demonstrou benefício ergogênico confiável. Essa interpretação é reforçada tanto por meta-análise com indivíduos saudáveis quanto por revisão recente específica sobre performance física e recuperação (Cornu *et al.*, 2020; Oliveira *et al.*, 2024).

Um estudo randomizado, duplo-cego e cruzado publicado em 2024 acrescenta uma informação prática relevante: o ibuprofeno e flurbiprofeno utilizados

profilaticamente não impediram déficits de desempenho induzidos por exercício nem aliviaram a dor muscular em comparação ao placebo. Esse achado é particularmente importante porque questiona uma prática comum entre atletas e frequentadores de academias: tomar anti-inflamatório antes do treino ou da competição para “garantir” recuperação melhor no dia seguinte (Roberts *et al.*, 2024).

Portanto, a melhor leitura das evidências agudas é a seguinte: em alguns contextos, os AINEs podem atenuar sintomas e perdas transitórias de função, mas isso não significa que acelerem, por si só, a recuperação global nem que devam ser empregados como rotina após qualquer sessão de exercício. Quando utilizados apenas para tornar o desconforto tolerável, podem ter papel pontual; quando utilizados como estratégia padrão de recuperação, o balanço entre benefício e risco torna-se menos favorável (Morelli; Brown; Warren, 2018; Lundberg; Howatson, 2018).

## **Uso repetido e adaptações crônicas ao treinamento**

Discussão torna-se mais relevante do ponto de vista adaptativo quando o uso de anti-inflamatórios é repetido ao longo de semanas de treinamento. Estudos têm demonstrado que fármacos como o ibuprofeno podem suprimir a resposta de síntese proteica muscular após exercício excêntrico, sugerindo que a inibição de prostaglandinas interfere em sinais anabólicos precoces. Nesse contexto, levanta-se a hipótese de que o uso frequente desses fármacos possa comprometer adaptações crônicas, especialmente quando o bloqueio farmacológico coincide de forma recorrente com o período de recuperação muscular (Trappe *et al.*, 2002; Trappe; Liu, 2013).

Em estudos longitudinais, os resultados dependem de fatores como dose, idade e contexto biológico. Em adultos jovens, o estudo de Krentz *et al.* (2008) não observou prejuízos na hipertrofia muscular ou no ganho de força com dose moderada de ibuprofeno após semanas de treinamento resistido. Em contrapartida, Lilja *et al.* (2018) observaram que doses elevadas de ibuprofeno atenuaram as adaptações de hipertrofia e força em indivíduos jovens submetidos ao treinamento resistido. Em síntese, a evidência disponível não indica efeitos deletérios consistentes com o uso ocasional e em doses moderadas, mas também não

sustenta o uso frequente e em altas doses durante períodos de treinamento voltados ao ganho muscular (Krentz *et al.*, 2008; Lilja *et al.*, 2018).

Em idosos, o cenário parece diferente. Trabalhos conduzidos por Trappe e colaboradores observaram que o uso regular de acetaminofeno ou ibuprofeno, associado ao treinamento resistido, não inibiu e até pareceu favorecer ganhos de massa e força em alguns desfechos. Revisão sistemática posterior interpretou esses achados como possivelmente relacionados ao maior estado inflamatório basal associado ao envelhecimento, o que poderia alterar a resposta ao bloqueio farmacológico. Ainda assim, tal benefício não deve ser generalizado sem cautela para adultos jovens, atletas ou praticantes saudáveis sem inflamação crônica relevante (Trappe *et al.*, 2011; Trappe *et al.*, 2016; Alturki *et al.*, 2018).

Assim, a principal síntese é que o efeito dos anti-inflamatórios sobre a adaptação crônica ao exercício não é uniforme. Em jovens, sobretudo em doses altas e uso repetido, existe plausibilidade biológica e evidência empírica de prejuízo parcial às adaptações; em idosos, os efeitos podem ser neutros ou até favoráveis em circunstâncias específicas. Isso reforça que a decisão terapêutica não pode ser feita com base apenas na presença de dor muscular, mas deve considerar objetivo do treinamento, faixa etária, dose, frequência de uso e perfil clínico do indivíduo (Alturki *et al.*, 2018; Lundberg; Howatson, 2018).

## **Recomendações práticas baseadas nas evidências**

A primeira recomendação é evitar o uso rotineiro e profilático de AINEs com a finalidade de “melhorar a recuperação” após treino ou competição. As evidências não mostram melhora consistente do desempenho ou da recuperação funcional, e estudos recentes não confirmam benefício quando esses fármacos são usados preventivamente. Portanto, a decisão de utilizá-los deve ser orientada pelo manejo sintomático de dor clinicamente relevante, e não por uma expectativa generalizada de ganho ergogênico ou hipertrofia superior (Cornu *et al.*, 2020; Oliveira *et al.*, 2024; Roberts *et al.*, 2024).

A segunda recomendação é que, quando houver indicação de uso, sejam respeitados os princípios farmacológicos clássicos: menor dose eficaz, menor tempo possível e atenção ao contexto clínico. Indivíduos com história de úlcera,

sangramento gastrointestinal, doença renal, risco cardiovascular, uso concomitante de outros AINEs, anticoagulantes ou situações de desidratação exigem cautela ampliada. O uso prolongado, especialmente por mais de duas semanas, não deve ocorrer sem acompanhamento profissional (Medlineplus, 2023).

A terceira recomendação é priorizar as bases não farmacológicas da recuperação e da adaptação muscular. Periodização adequada do treino, sono suficiente, aporte proteico compatível, manejo da carga e intervalos adequados entre sessões têm papel central no processo de hipertrofia e na recuperação funcional. O anti-inflamatório não substitui esses pilares e, quando tomado como “atalho”, pode inclusive desviar a atenção das variáveis que realmente sustentam o progresso no médio e no longo prazo (Lim *et al.*, 2022; Damas; Libardi; Ugrinowitsch, 2018).

Por fim, deve-se individualizar a conduta: em um jovem saudável, em fase de treinamento para hipertrofia, o uso frequente de altas doses tende a ser pouco justificável; em contraste, em um idoso com dor relevante, limitação funcional e maior inflamação basal, a relação risco-benefício pode ser diferente e eventualmente mais favorável em situações selecionadas. A melhor prática, portanto, não é adotar proibição absoluta nem liberalização indiscriminada, mas integrar farmacologia, fisiologia do exercício e avaliação clínica na tomada de decisão (Trappe *et al.*, 2011; Lilja *et al.*, 2018; Alturki *et al.*, 2018).

*Atenção: anti-inflamatórios podem ter utilidade pontual no controle da dor, mas não devem ser tratados como estratégia padrão de recuperação pós-exercício. Para hipertrofia e ganho de força, a prioridade continua sendo treino bem prescrito, descanso adequado, nutrição compatível e uso criterioso de medicamentos.*

## CONCLUSÃO

As evidências atuais indicam que a recuperação pós-exercício é um processo complexo, no qual inflamação, reparo tecidual e adaptação muscular se articulam de forma dinâmica. Considerando isso, os anti-inflamatórios não esteroidais podem reduzir parte do desconforto e, em alguns protocolos, atenuar perdas transitórias de função; porém, os estudos não sustentam benefício consistente sobre desempenho nem justificam o uso profilático ou rotineiro após o exercício.

Quando o foco é adaptação crônica ao treinamento, especialmente hipertrofia e ganho de força, o uso repetido e em doses altas merece cautela, sobretudo em adultos jovens, devido à possibilidade de interferir em vias de sinalização e em respostas adaptativas ao exercício. Em idosos, os resultados são mais heterogêneos e sugerem que a idade e o estado inflamatório basal modificam o efeito farmacológico, o que reforça a necessidade de individualização clínica.

Em termos práticos, a principal conclusão é que os anti-inflamatórios não devem ocupar o centro da estratégia de recuperação pós-exercício. Seu uso deve ser excepcional, contextualizado, sintomático e supervisionado quando necessário. Para a maioria dos praticantes, a melhor recuperação continua dependente sobretudo de carga bem ajustada, sono, nutrição e respeito ao tempo biológico de adaptação muscular.

## REFERÊNCIAS

ALTURKI, Mohammad; BEYER, Ingo; METS, Tony; BAUTMANS, Ivan. Impact of drugs with anti-inflammatory effects on skeletal muscle and inflammation: a systematic literature review. *Experimental Gerontology*, v. 114, p. 33-49, 2018. DOI: 10.1016/j.exger.2018.10.011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.exger.2018.10.011>. Acesso em: 01 abr. 2026.

CHEUNG, Karoline; HUME, Patria; MAXWELL, Linda. Delayed onset muscle soreness: treatment strategies and performance factors. *Sports Medicine*, v. 33, n. 2, p. 145-164, 2012. DOI: 10.2165/00007256-200333020-00005. Disponível em: <https://doi.org/10.2165/00007256-200333020-00005>. Acesso em: 01 abr. 2026.

CORNU, Catherine *et al.* Effect of non-steroidal anti-inflammatory drugs on sport performance indices in healthy people: a meta-analysis of randomized controlled trials. *Sports Medicine - Open*, v. 6, art. 20, 2020. DOI: 10.1186/s40798-020-00247-w. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s40798-020-00247-w>. Acesso em: 02 abr. 2026.

DAMAS, Felipe; LIBARDI, Cleiton Augusto; UGRINOWITSCH, Carlos. The development of skeletal muscle hypertrophy through resistance training: the role of muscle damage and muscle protein synthesis. *European Journal of Applied Physiology*, v. 118, n. 3, p. 485-500, 2018. DOI: 10.1007/s00421-017-3792-9. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s00421-017-3792-9>. Acesso em: 03 abr. 2026.

OLIVEIRA, Gabriel Moraes; ANDRADE, Fernando Augusto Barcelos; PEREIRA, André Bahia; COIMBRA, Candido. Is physical performance affected by non-steroidal anti-inflammatory drugs use? A systematic review and meta-analysis. *The Physician and Sportsmedicine*, v. 52, n. 3, p. 207-216, 2024. DOI: 10.1080/00913847.2023.2220439. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00913847.2023.2220439>. Acesso em: 03 abr. 2026.

KRENTZ, Joel R.; QUEST, Braden; FARTHING, Jonathan P.; QUEST, Dale W.; CHILIBECK, Philip D. The effects of ibuprofen on muscle hypertrophy, strength, and soreness during resistance training. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, v. 33, n. 3, p. 470-475, 2008. DOI: 10.1139/H08-019. Disponível em: <https://doi.org/10.1139/H08-019>. Acesso em: 01 abr. 2026.

LEWIS, Paul B.; RUBY, Deana; BUSH-JOSEPH, Charles A. Muscle soreness and delayed-onset muscle soreness. *Clinics in Sports Medicine*, v. 31, n. 2, p. 255-262, 2012. DOI: 10.1016/j.csm.2011.09.009. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.csm.2011.09.009>. Acesso em: 04 abr. 2026.

LILJA, Michael *et al.* High doses of anti-inflammatory drugs compromise muscle strength and hypertrophic adaptations to resistance training in young adults. *Acta Physiologica*, v. 222, n. 2, e12948, 2018. DOI: 10.1111/apha.12948. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/apha.12948>. Acesso em: 04 abr. 2026.

LIM, Changhyun *et al.* An evidence-based narrative review of mechanisms of resistance exercise-induced human skeletal muscle hypertrophy. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, v. 54, p. 1546-1559, 2022. DOI: 10.1249/MSS.0000000000002929. Disponível em: <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000002929>. Acesso em: 19 abr. 2026.

LUNDBERG, Tommy R.; HOWATSON, Glyn. Analgesic and anti-inflammatory drugs in sports: implications for exercise performance and training adaptations. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, v. 28, n. 11, p. 2252-2262, 2018. DOI: 10.1111/sms.13275. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/sms.13275>. Acesso em: 06 abr. 2026.

MEDLINEPLUS. Ibuprofen: MedlinePlus drug information. Bethesda, 2023. Disponível em: <https://medlineplus.gov/druginfo/meds/a682159.html>. Acesso em: 06 abr. 2026.

MORELLI, Kimberly M.; BROWN, Laura B.; WARREN, Gordon L. Effect of NSAIDs on recovery from acute skeletal muscle injury: a systematic review and meta-analysis. *The American Journal of Sports Medicine*, v. 46, n. 1, p. 224-233, 2018. DOI: 10.1177/0363546517697957. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0363546517697957>. Acesso em: 05 abr. 2026.

ROBERTS, Brandon M. *et al.* NSAIDs do not prevent exercise-induced performance deficits or alleviate muscle soreness: a placebo-controlled randomized, double-blinded, cross-over study. *Journal of Science and Medicine in Sport*, v. 27, n. 5, p. 287-292, 2024. DOI: 10.1016/j.jsams.2024.02.002. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2024.02.002>. Acesso em: 05 abr. 2026.

SMITH, Terry J. Cyclooxygenases as the principal targets for the actions of NSAIDs. *Rheumatic Disease Clinics of North America*, v. 24, n. 3, p. 501-523, 1998. DOI: 10.1016/S0889-857X(05)70023-5. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0889-857X\(05\)70023-5](https://doi.org/10.1016/S0889-857X(05)70023-5). Acesso em: 10 abr. 2026.

TRAPPE, Todd A. *et al.* Effect of ibuprofen and acetaminophen on postexercise muscle protein synthesis. *American Journal of Physiology-Endocrinology and Metabolism*, v. 282, n. 3, p. E551-E556, 2002. DOI: 10.1152/ajpendo.00352.2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1152/ajpendo.00352.2001>. Acesso em: 10 abr. 2026.

TRAPPE, Todd A.; LIU, Sophia Z. Effects of prostaglandins and COX-inhibiting drugs on skeletal muscle adaptations to exercise. *Journal of Applied Physiology*, v. 115, n. 6, p. 909-919, 2013. DOI: 10.1152/japplphysiol.00061.2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1152/japplphysiol.00061.2013>. Acesso em: 15 abr. 2026.

TRAPPE, Todd A. *et al.* Influence of acetaminophen and ibuprofen on skeletal muscle adaptations to resistance exercise in older adults. *American Journal of Physiology-Regulatory, Integrative and Comparative Physiology*, v. 300, n. 3, p. R655-R662, 2011. DOI: 10.1152/ajpregu.00611.2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1152/ajpregu.00611.2010>. Acesso em: 15 abr. 2026.

TRAPPE, Todd A. *et al.* COX inhibitor influence on skeletal muscle fiber size and metabolic adaptations to resistance exercise in older adults. *The Journals of Gerontology: Series A*, v. 71, n. 10, p. 1289-1294, 2016. DOI: 10.1093/gerona/glv231. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/gerona/glv231>. Acesso em: 18 abr. 2026.

VANE, John R.; BOTTING, R. M. Anti-inflammatory drugs and their mechanism of action. *Inflammation Research*, v. 47, Suppl. 2, p. S78-S87, 1998. DOI: 10.1007/s000110050284. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s000110050284>. Acesso em: 18 abr. 2026.

# **SOBRE OS ORGANIZADORES**

## **Marcus Fernando da Silva Praxedes**

Pós-Doutor em Infectologia e Medicina Tropical pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em Medicamentos e Assistência Farmacêutica/UFMG. Graduado em Enfermagem e Mestre em Saúde pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Professor Adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Atuação nas áreas de Segurança do Paciente, Farmacovigilância, Anticoagulantes orais, Adaptação transcultural e validação de instrumentos em saúde, Teoria de Resposta ao Item e Prática Baseada em Evidências.

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5235446913906852>

## **Walmir Fernandes Pereira**

Doutor em Ciências da Educação pela Faculté Libre des Sciences de L'Homme et de L'Environnement de Paris, França (2024). Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Miami University of Science and Technology (MUST UNIVERSITY - Estados Unidos), com título reconhecido no Brasil. Professor universitário (Graduação e Pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu) e da educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio). Gestor Escolar na rede pública Estadual do Rio de Janeiro. Tem formação como: Pedagogo, Psicopedagogo, Neuropsicopedagogo e Musicoterapeuta. Especializações (Lato Sensu) nas áreas da Educação, Línguas Estrangeiras Modernas e Tradução, Saúde e Gestão. Possui graduação em Letras, em Pedagogia, em Artes Visuais, em Educação Especial, em História e também em Filosofia.

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8916022554187684>



# ÍNDICE REMISSIVO

## A

**Anti-Inflamatórios:** 49, 50, 52, 53, 55, 56, 57, 58

**Avaliação Escolar:** 30, 31, 32, 34, 35, 46, 48

## D

**Deficiência:** 40

## E

**Educação Física:** 8, 9, 11, 13, 14, 19, 20, 21, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 45, 46, 47

**Educação Física Escolar:** 8, 9, 14, 21, 25, 28, 29, 32

**Ensino Médio:** 29, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 42, 44, 46, 47, 48

**Esporte:** 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29

## H

**Hipertrofia do Musculo Esquelético:** 50

## I

**Inclusão:** 9, 11, 12, 13, 23, 26, 29, 36

## J

**Jogos Escolares:** 8, 9, 11, 12, 24, 26, 27, 29

## R

**Relações de Gênero:** 8, 9, 14, 28

**Relações Interpessoais:** 32

## T

**Técnicas de Recuperação Após Exercício:** 50



científica digital



**VENDA PROIBIDA - ACESSO LIVRE - OPEN ACCESS**



[www.cientificadigital.org](http://www.cientificadigital.org) | [contato@cientificadigital.org](mailto:contato@cientificadigital.org)