



***DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR: ENTRE A NORMATIVIDADE E O RECONHECIMENTO DOCENTE***

***DIVERSIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA  
ESCOLAR: ENTRE LA NORMATIVIDAD Y EL RECONOCIMIENTO DOCENTE***

***SEXUAL AND GENDER DIVERSITY IN SCHOOL PHYSICAL  
EDUCATION: BETWEEN NORMATIVITY AND TEACHER RECOGNITION***

*Fagner Roberto Caetano<sup>1</sup>*

*Fábio Ricardo Mizuno Lemos<sup>2</sup>*

**RESUMO**

O presente estudo investigou as representações de pessoas egressas do Ensino Médio pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+, com base em suas experiências e desafios nas aulas de Educação Física, em uma escola pública de Matão-SP. De abordagem qualitativa descritiva, a pesquisa utilizou entrevistas semiestruturadas com sete participantes, cujas respostas foram transcritas e analisadas à luz da análise do fenômeno situado. Este artigo, derivado da dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UFSCar), recorta e aprofunda a discussão de duas categorias emergentes: ‘Categoria A – Hegemonias’ e ‘Categoria B – Conhecer para Respeitar’. A primeira discute os efeitos da hegemonia heteronormativa e cisnormativa nas práticas pedagógicas e esportivas. A segunda evidencia como o conhecimento crítico e o letramento em diversidade contribuem para desconstruir preconceitos e promover uma Educação Física mais inclusiva, ética e sensível à pluralidade das pessoas escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Física Escolar. Comunidade LGBTQIAPN+. Diversidade Sexual. Identidade de Gênero.

<sup>1</sup> Mestre em Educação Física (ProEF/UFSCar). Professor da rede pública municipal da cidade de Matão, São Paulo, Brasil. E-mail: [fagnerrobertocaetano@gmail.com](mailto:fagnerrobertocaetano@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7107-7860>.

<sup>2</sup> Doutor em Educação (PPGE/UFSCar). Professor do IFSP São Carlos e do ProEF/UFSCar. Líder do Núcleo de Investigações Progressistas em Educação (Ninped/IFSP/CNPq), São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: [mizunolemos@gmail.com](mailto:mizunolemos@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6512-5056>.

## RESUMEN

El presente estudio investigó las representaciones de personas egresadas de la Educación Secundaria que pertenecen a la comunidad LGBTQIAPN+, a partir de sus experiencias y desafíos en las clases de Educación Física, en una escuela pública de Matão-SP, Brasil. Con un enfoque cualitativo descriptivo, la investigación utilizó entrevistas semiestructuradas con siete participantes, cuyas respuestas fueron transcritas y analizadas bajo la luz del análisis del fenómeno situado. Este artículo, derivado de la disertación del Programa de Maestría Profesional en Educación Física en Red Nacional (ProEF/UFSCar), recorta y profundiza la discusión de dos categorías emergentes: ‘Categoría A – Hegemonías’ y ‘Categoría B – Conocer para Respetar’. La primera analiza los efectos de la hegemonía heteronormativa y cisnormativa en las prácticas pedagógicas y deportivas. La segunda muestra cómo el conocimiento crítico y el alfabetismo en diversidad contribuyen a desmontar prejuicios y promover una Educación Física más inclusiva, ética y sensible a la diversidad del estudiantado.

**PALABRAS-CLAVE:** Educación Física Escolar. Comunidad LGBTQIAPN+. Diversidad Sexual. Identidad de Género.

## ABSTRACT

This study investigated the representations of high school graduates who identify as part of the LGBTQIAPN+ community, based on their experiences and challenges in Physical Education classes at a public school in Matão-SP, Brazil. Using a descriptive qualitative approach, the research was conducted through semi-structured interviews with seven participants, whose responses were transcribed and analyzed through situated phenomenon analysis. This article, derived from the dissertation of the Professional Master's Program in Physical Education (ProEF/UFSCar), focuses on and deepens the discussion of two emerging categories: ‘Category A – Hegemonies’ and ‘Category B – Knowing to Respect’. The first discusses the effects of heteronormative and cisnormative hegemonies on pedagogical and sports practices. The second highlights how critical knowledge and literacy in diversity contribute to dismantling prejudice and promoting a more inclusive, ethical, and sensitive Physical Education that acknowledges the diversity of students.

**KEYWORDS:** School Physical Education. LGBTQIAPN+ Community. Sexual Diversity. Gender Identity.

\* \* \*

## Introdução

A escola, enquanto espaço de formação de pessoas, de socialização e de construção de saberes, não é neutra, como afirma Paulo Freire (2021), ao dizer que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 23). Com isso, o autor destaca que toda ação pedagógica é carregada de intencionalidade e jamais ocorre de forma neutra. Essa não neutralidade

reflete, portanto, as disputas simbólicas e políticas presentes na sociedade, fazendo com que a escola funcione, muitas vezes, como um dos principais aparelhos de reprodução das normas sociais hegemônicas.

No contexto escolar, essas disputas tornam-se visíveis nos currículos, nas práticas pedagógicas e nas relações interpessoais. No componente curricular Educação Física, por sua natureza corporal e relacional, essas tensões se evidenciam de forma peculiar, especialmente quando se observa a presença e a participação de estudantes pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+<sup>3</sup>.

Historicamente, o corpo foi interpretado como uma entidade disciplinada e controlada por normas que naturalizam a heteronormatividade<sup>4</sup> e cisnormatividade<sup>5</sup>. Nas aulas de Educação Física, essa concepção se intensifica por meio de práticas que reforçam padrões rígidos de masculinidade e feminilidade, binarismos de gênero e a normatização da heterossexualidade como padrão. Os conteúdos, as metodologias e, até mesmo a organização dos grupos de trabalho ou das turmas por gênero contribuem para a invisibilização e exclusão de pessoas que não se encaixam nesse modelo dominante.

Entretanto, a escola também pode ser compreendida como um território de possibilidades, onde experiências de acolhimento, reconhecimento e resistência emergem, mesmo diante de estruturas excludentes. A Educação Física, nesse cenário, não está isenta de contradições. Se, por um lado, ela pode reforçar normas de gênero e sexualidade que produzem sofrimento e marginalização, por outro, carrega o potencial de se constituir como um espaço de escuta, diálogo e reconstrução de sentidos, abrindo

<sup>3</sup> LGBTQIAPN+ é uma sigla que busca representar a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais que desafiam a cis e heteronormatividade. O termo inclui: L (Lésbicas), G (Gays), B (Bissexuais), T (Pessoas Trans), Q (Queer – pessoas que contestam normas de gênero e sexualidade), I (Intersexo – pessoas com variações nas características sexuais), A (Assexuais – que não sentem atração sexual), P (Pansexuais – que se atraem por pessoas independentemente do gênero) e N (Não Binárias – que não se identificam exclusivamente como homem ou mulher). O símbolo “+” representa a abertura para outras identidades e expressões que não estão explicitamente nomeadas, reconhecendo a constante ampliação e pluralidade das existências dissidentes (Fagner Roberto Caetano, 2025).

<sup>4</sup> A heteronormatividade pode ser compreendida como um regime normativo que articula gênero e sexualidade, estabelecendo como natural uma coerência entre sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual. Esse modelo pressupõe que pessoas designadas como machos ao nascer tornar-se-ão homens e se atrairão por mulheres, e o mesmo se aplica, inversamente, às fêmeas. Trata-se de uma lógica binária e dicotômica, amplamente naturalizada a ponto de ser percebida como parte da ordem natural das coisas. Como consequência, pessoas que não se enquadram nesse padrão são frequentemente vistas como desviantes, anormais, pecadoras ou transtornadas, sendo socialmente estigmatizadas (Fernando Seffner, 2013).

<sup>5</sup> A cisnormatividade refere-se ao padrão social dominante que presume como natural e universal a correspondência entre o sexo biológico atribuído no nascimento e a identidade de gênero. Essa lógica idealiza e regula o gênero e a sexualidade com base exclusiva em características corporais biológicas, desconsiderando outras formas legítimas de vigência identitária e expressão de gênero (Lindamar Alves Faermann; Silvio Luiz da Costa; Catarina Couto, 2020).

caminhos para práticas pedagógicas mais inclusivas e transformadoras, no sentido de que a educação inclusiva desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade consciente e igualitária (Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra; Iracema Campos Cusati; Kleber Ferreira Costa, 2018). A educação inclusiva considerada neste artigo tem como base a definição de Antenor de Oliveira Silva Neto *et al.* (2018), que a compreendem como “[...] a transformação para uma sociedade inclusiva [...] que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular” (p. 86).

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo compreender como estudantes da comunidade LGBTQIAPN+, egressos(xs<sup>6</sup>) do Ensino Médio, experienciaram e vivenciaram momentos de acolhimento e de reconhecimento (ou não) nas aulas de Educação Física. A investigação se debruçou sobre as percepções dessas pessoas a respeito de episódios em que o saber, a escuta ativa e o compromisso docente atuaram no sentido de promover o respeito às diferenças e minimizar os efeitos das exclusões impostas pela norma social dominante nesse componente curricular.

Conforme destaca Maurice Merleau-Ponty (2018), a percepção não se configura como um ato isolado ou uma escolha consciente, mas com o pano de fundo sobre o qual todos os nossos atos se apoiam. O mundo, portanto, não é algo externo e objetificado, mas o campo vivo e contínuo onde os pensamentos e percepções ganham sentido. A verdade, portanto, não reside em uma interioridade isolada ou em uma pessoa apartada do mundo; o ser está no mundo e é nele, e por meio dele, que se reconhece e se constitui.

Complementando essa perspectiva, Vilma Lení Nista-Piccolo (1993) afirma que a percepção pode ser compreendida como uma forma singular de consciência, marcada pelas experiências imediatas das pessoas, que ultrapassa a simples recepção de informações e não se ancora em verdades absolutas, mas se expressa como uma relação ativa com o mundo, na qual o indivíduo atribui significados ao que vivencia.

Dessa maneira, ao considerar a percepção da experiência com a ideia de que estas são mediadas pelos corpos e ocorrem dentro de um contexto específico, este artigo parte do pressuposto de que os sentidos atribuídos às vivências escolares não são neutros, mas atravessados por contextos históricos, culturais, sociais e políticos. Com ressalva de que “[...] a escola necessita ter consciência de que sua atuação não é neutra. Educadores e

---

<sup>6</sup> A forma (xs) é utilizada neste artigo como estratégia de linguagem inclusiva, para contemplar identidades de gênero masculina, feminina e não binária. Embora a norma culta do português adote tradicionalmente o masculino como genérico, optou-se por não seguir essa prática, buscando alinhar a escrita aos princípios da diversidade e do respeito à comunidade LGBTQIAPN+.

educadoras precisam identificar o [...] que contribui para a perpetuação de tais relações” (Brasil, 2009, p. 50). Compreender, também, que a escola é um espaço de produção e reprodução de discursos normativos é um passo fundamental para problematizar práticas pedagógicas que silenciam corpos e identidades dissidentes<sup>7</sup>, sobretudo nas aulas de Educação Física. Assim, o que se percebe no cotidiano das aulas de Educação Física diz respeito não apenas à dimensão física do corpo em movimento, mas, sobretudo, ao corpo social e simbólico, que sente, sofre, resiste e se posiciona diante das normatividades impostas.

Nesse cenário, as representações sociais exercem um papel central na forma como as pessoas são percebidas e tratadas nestes espaços. Elas não apenas orientam comportamentos e expectativas, mas também constituem o campo simbólico no qual certas identidades são legitimadas, enquanto outras são marginalizadas. A teoria das Representações Sociais, conforme articulada por Serge Moscovici (1978) e aprofundada por autores como Denise Jodelet (2005), oferece ferramentas para compreender como essas construções coletivas influenciam a prática pedagógica e a experiência escolar de pessoas LGBTQIAPN+.

De acordo com Caetano (2025):

As representações sociais sobre gênero e sexualidade variam ao longo do tempo e entre diferentes grupos sociais. Compreender essas dinâmicas pode ajudar a identificar estereótipos, preconceitos e normas culturais que afetam a experiência dos(as) alunos(as) LGBTQIAPN+ nas aulas de Educação Física (p. 31).

Moscovici (1978, p. 26-27) destaca que a representação social:

[...] produz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes. Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos [...] elas possuem uma função constitutiva da

<sup>7</sup> Corpos e identidades dissidentes são compreendidos como aqueles que rompem com as normas da cisgeneridade e da heterossexualidade compulsória, desestabilizando os padrões que regulam a inteligibilidade das existências. Mesmo após avanços como a despatologização de algumas dessas vivências, tais dissidências ainda são socialmente construídas como “anormais” por diversas instituições. Essa normatização opera por meio de violências simbólicas e materiais que incidem sobre essas pessoas (exclusões, estigmatizações, insultos, agressões, silenciamentos e assédios), produzindo e reproduzindo contextos de sofrimento psíquico, desigualdade e marginalização (Daniel Borrillo, 2010; Didier Eribon, 2008).

realidade, da única realidade que conhecemos por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimenta [...] é alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado.

A Educação Física, ao lidar diretamente com o corpo, torna-se um campo fértil para a expressão dessas representações, pois é por meio dele que as pessoas interagem, se posicionam e, muitas vezes, se sentem julgadas. A maneira como professores(xs), alunos(xs) e demais membros da comunidade escolar interpretam e respondem as corporalidades que fogem à norma revela muito sobre os modos de produção, circulação e disputa de sentidos na escola.

Portanto, refletir sobre as vivências de alunos(xs) LGBTQIAPN+ nas aulas de Educação Física exige deslocar o olhar de uma perspectiva meramente técnica ou metodológica para uma abordagem que compreenda a complexidade das relações humanas, das estruturas escolares e das subjetividades em jogo. Mais do que pensar “como ensinar”, trata-se de considerar “quem está aprendendo”, “quem pode participar” e “quem é legitimado a existir” nesses espaços.

A escuta dessas experiências, suas percepções e interpretações, não apenas ilumina as tensões existentes no ambiente escolar, mas também aponta para caminhos possíveis de reconstrução ética, política e pedagógica da Educação Física, contribuindo para uma escola que acolha a diversidade como um valor, e não como um problema a ser contido.

Ao considerar a pluralidade das pessoas escolares, torna-se imprescindível compreender que a escola, ainda hoje, é atravessada por lógicas de silenciamento e exclusão que operam sobre os corpos dissidentes. A presença de alunos(xs) LGBTQIAPN+ nos espaços educativos é frequentemente marcada por experiências de não pertencimento, invalidação identitária e apagamento de suas vivências. Esses processos de exclusão não são necessariamente explícitos, mas se manifestam em microviolências cotidianas, como olhares, piadas, desconsiderações, ou ainda na ausência de representatividade nos conteúdos curriculares e nas atitudes pedagógicas que normatizam apenas determinadas formas de existir.

Essa realidade, entretanto, não se restringe às percepções individuais, pois trata-se de um fenômeno documentado por pesquisas e relatórios nacionais. Dados do relatório nacional sobre o ambiente educacional (ABGLT, 2016) apontam que 73% dos alunos(xs) LGBTQIAPN+ relataram sofrer *bullying* homofóbico, 60% afirmaram sentir-se inseguros(xs) na escola e 37% disseram ter sofrido agressões físicas. Além da violência



explícita, a exclusão se manifesta de forma simbólica e institucional, por meio de normas de gênero rígidas, da ausência de políticas de acolhimento e do silenciamento das identidades que escapam à matriz cis heteronormativa. Pesquisas recentes reforçam esse cenário ao indicar que mais de 60% de travestis e mulheres trans sofreram *bullying* verbal e que grande parte abandona a escola antes de concluir o ensino básico (Aliança Nacional LGBTI+, 2023). Tais dados evidenciam que a escola, espaço que deveria promover respeito, equidade e segurança, ainda reproduz práticas discriminatórias que comprometem a permanência, a participação e o desempenho desses(xs) alunos(xs).

Nesse sentido, discutir as experiências desses(xs) alunos(xs) nas aulas de Educação Física exige um olhar atento às dimensões simbólicas e afetivas que estruturam esse componente curricular. Por se tratar de um espaço em que o corpo é central, não apenas na execução de movimentos, mas na sua visibilidade pública, as marcas sociais de gênero, sexualidade, raça e classe tornam-se ainda mais evidentes. A corporalidade, nessa perspectiva, não é neutra: ela carrega significados sociais e culturais que afetam a forma como cada pessoa é percebida, tratada e incluída (ou não) nas práticas escolares.

O currículo da Educação Física, frequentemente orientado por modelos tradicionais, tende a reproduzir valores e comportamentos alinhados às normas heteronormativas e cisnormativas, como a valorização da competitividade, da força física, da performance e da divisão binária entre meninos e meninas. Tais práticas reforçam estereótipos que marginalizam aqueles(xs) que não se ajustam a essas expectativas.

De acordo com Guacira Lopes Louro (2014), a escola é uma das principais instituições responsáveis pela produção e manutenção das normas de gênero e sexualidade, operando cotidianamente sob uma lógica que naturaliza corpos e comportamentos. Pesquisas no campo da Educação Física reforçam essa análise, demonstrando como as práticas corporais e esportivas são atravessadas por discursos que legitimam hierarquias de gênero e orientações sexuais (Valter Bracht, 2023; Guacira Lopes Louro, Jane Felipe e Silvana Vilodre Goellner, 2003). Esses estudos evidenciam que, ao privilegiar o desempenho, a força e a virilidade, o ensino tradicional da Educação Física frequentemente invisibiliza e exclui corpos dissidentes, o que demanda uma revisão crítica do currículo e das práticas pedagógicas que o sustentam.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível repensar o currículo da Educação Física a partir de uma perspectiva crítica, que reconheça a pluralidade dos corpos e das identidades de gênero e sexualidade presentes no espaço escolar. Pesquisadores(xs) como Liane Aparecida Roveran Uchoga e Helena Altmann (2016), Bruno Silva Nigri (2019) e

Aryanne Sérgia Queiroz de Oliveira (2017) destacam a importância de práticas pedagógicas inclusivas que questionem a lógica social/binária e promovam o respeito à diferença como valor educativo. A resignificação das práticas corporais, quando orientada por princípios de equidade e diversidade, contribui para a construção de uma Educação Física que não apenas desenvolve o corpo, mas também emancipa sujeitos e transforma realidades.

Conforme aponta Louro (2014), o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos, mas um campo de disputas em que se definem quais saberes e corpos são considerados legítimos. Por isso, refletir sobre a inclusão da diversidade sexual e de gênero nesse campo é também questionar as bases sobre as quais a própria disciplina foi historicamente construída.

A escuta das vozes de alunos(xs) LGBTQIAPN+ torna-se, assim, um gesto político e ético de valorização das subjetividades historicamente silenciadas. Como destaca Guacira Lopes Louro (2018), as escolas produzem sentidos sobre os corpos e as identidades, e é a partir das experiências das pessoas que podemos vislumbrar fissuras nas estruturas normativas. Ouvir esses(xs) alunos(xs) é abrir espaço para reconhecer formas de resistência, resiliência e reinvenção que emergem, mesmo diante de contextos adversos. São essas vozes que tensionam a lógica da exclusão e apontam para uma escola mais justa, plural e democrática.

Diante disso, a proposta deste estudo insere-se no esforço de romper com as lógicas normativas que sustentam a exclusão de corpos dissidentes no espaço escolar, sobretudo nas aulas de Educação Física. Ao buscar compreender como alunos(xs) LGBTQIAPN+ percebem suas vivências nesse componente curricular, a pesquisa pretende lançar luz sobre as formas pelas quais o reconhecimento, o respeito e a escuta ativa podem operar como estratégias de enfrentamento às violências simbólicas e estruturais<sup>8</sup> ainda presentes na escola.

Assumir essa escuta como método e princípio ético implica deslocar o olhar para além da normatividade, colocando-se em abertura para as singularidades que compõem o universo escolar. Fundamentar-se na compreensão de que a educação que se almeja

---

<sup>8</sup> A violência simbólica refere-se a formas sutis e não físicas de dominação que, por meio de padrões culturais e comunicacionais naturalizados, impõem relações de submissão e inferiorização a determinados grupos sociais. Ainda que muitas vezes invisível ou imperceptível, essa violência atua de maneira eficaz na manutenção de desigualdades sociais (Daniela Marcelo Benvenuti de Sales; Vinicius Rosa Bezerra; Miguel Jaime dos Santos Agra, 2024).



democrática e inclusiva requer o enfrentamento constante às formas de opressão que silenciam e invisibilizam pessoas, implica tensionar as estruturas curriculares e relacionais da escola, compreendendo-as como campos em disputa, mas também como territórios de possibilidade, onde outros mundos são possíveis.

Assim, este artigo se constrói a partir do compromisso com a dignidade, o pertencimento e o direito de existir de todos(xs) os(xs) alunos(xs), reconhecendo que a transformação da escola passa, inevitavelmente, pela escuta e o reconhecimento da diversidade como valor pedagógico, político e humano.

### Procedimentos Metodológicos

A pesquisa foi realizada com alunos(xs) egressos(xs) do ensino médio de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Matão/SP, a qual foi selecionada pelo fato de o primeiro autor deste artigo pertencer ao quadro de professores(xs) efetivos(xs) da referida rede e manter uma relação já estabelecida com a comunidade escolar, especialmente com os(xs) egressos(xs) participantes cujas orientações sexuais e identidades de gênero, foram definidas pelos(xs) próprios(xs) participantes, essas diretamente relacionadas à comunidade LGBTQIAPN+. Ao todo, participaram da pesquisa sete (07) egressos(xs), com idades entre dezoito (18) e vinte e três (23) anos, sendo, duas (02) mulheres (uma mulher cis e uma mulher trans) e cinco (05) homens (um homem transexual e quatro cisgênero), conforme apresentado no Quadro 1, que descreve o perfil dos(xs) participantes. Para preservar a identidade dos(xs) egressos(xs), foram atribuídos nomes fictícios, escolhidos por eles(xs) próprios(xs).

**QUADRO 1:** Perfil dos(xs) participantes.

<b>PARTICIPANTE NOME FICTÍCIO</b>	<b>IDENTIDADE DE GÊNERO</b>	<b>ORIENTAÇÃO SEXUAL</b>
Fer	Homens Transexual	Heterossexual
Rick	Homem Cisgênero	Assexual
Rafa	Mulher Cisgênero	Bissexual
Sandy	Homem Cisgênero	Homossexual
Gil	Homem Cisgênero	Homossexual

Eduardo	Homem Cisgênero	Homossexual
Raicca	Mulher Transexual	Heterossexual

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

A coleta de dados ocorreu por meio da gravação em áudios de entrevistas semiestruturadas, compreendidas, segundo Eduardo José Manzini (2003), como uma técnica que busca informações de acordo com os objetivos da pesquisa, auxiliando e orientando a pessoa pesquisadora no decorrer da conversa. As entrevistas foram realizadas entre os meses de abril e setembro de 2024 e abordaram temas relacionados às experiências e identidades dos(xs) participantes, seus desafios vivenciados no contexto escolar e nas aulas de Educação Física, bem como suas expectativas, percepções e reflexões sobre a representatividade da disciplina de Educação Física no que se refere à diversidade sexual, equidade e inclusão. Para essa etapa da pesquisa, especificamente para a entrevista semiestruturada, formulamos um questionário com trinta e três questões, organizada em três partes complementares, com o objetivo de aprofundar as percepções, desafios e expectativas dos(xs) participantes em relação à Educação Física Escolar no contexto da diversidade sexual e de gênero.

A parte 1- “Caracterizando: Ponta Pé Inicial!”, teve como propósito identificar como os(xs) participantes se percebem na sociedade, considerando sua orientação afetiva/amorosa/sexual e identidade de gênero. Buscou também explorar aspectos de sua trajetória pessoal e formativa, incluindo a influência da vivência LGBTQIAPN+ na construção de suas identidades.

Já na parte 2- “Educação Física e Questões Relacionadas à Orientação e Identidade de Gênero”, concentrou-se nas experiências escolares dos(xs) participantes, especialmente nas aulas de Educação Física, investigando como essas vivências contribuíram para a construção social de gênero e para a formação de suas identidades sexuais no ambiente escolar. Por fim, a parte 3- “Educação Física e sua Representação para a Comunidade LGBTQIAPN+” propôs aos(xs) participantes refletirem sobre suas percepções, expectativas e análises a respeito da representatividade do componente curricular Educação Física no ensino básico. Essa etapa buscou compreender se os conteúdos, as práticas pedagógicas e os espaços escolares dialogam com os princípios da equidade, da diversidade sexual e da inclusão.

Quanto ao procedimento de análise dos dados, todas as entrevistas foram transcritas e examinadas por meio da análise ideográfica e nomotética no âmbito do fenômeno situado. De acordo com Carmen Célia Barradas Correia Bastos (2017), a pesquisa inicia-se por meio de uma escuta empírica ampliada, possibilitando que a pessoa que pesquisa aprofunde o olhar sobre os significados construídos a partir da vivência direta. Nessa perspectiva, a análise leva em consideração as relações estabelecidas entre as pessoas e os fenômenos estudados, sendo essencial compreender os contextos nos quais essas pessoas estão inseridas e como se dão suas representações sobre o mundo. Para isso, adota-se a análise do fenômeno situado, que busca interpretar o sentido das experiências em sua dimensão concreta e contextualizada.

A análise ideográfica diz respeito à compreensão das experiências singulares dos(xs) participantes em três etapas (descrição, redução e interpretação), valorizando os sentidos atribuídos por cada indivíduo em seu contexto específico (Joel Martins; Maria Aparecida Viggiani Bicudo, 2005). Já a análise nomotética busca identificar, a partir dessas experiências individuais, padrões e elementos recorrentes que possibilitem formular compreensões mais amplas e generalizáveis sobre o fenômeno estudado (Martins; Bicudo, 2005), assim refletindo o entrelaçamento das vivências dos participantes com o olhar interpretativo do pesquisador (Fábio Ricardo Mizuno Lemos, 2013).

A pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar), estando registrada na Plataforma Brasil sob o número 75488423.3.3.0000.XXXX, com parecer consubstanciado nº 6.642.844, datado de 08 de fevereiro de 2024.

### **Construção e Discussão dos Resultados**

Após coletar e analisar os dados, organizando-os conforme a abordagem do fenômeno situado, realizou-se o primeiro momento do processo interpretativo. É importante ressaltar que as entrevistas foram conduzidas individualmente, em tempos e espaços distintos, o que possibilitou a apreensão dos fenômenos de forma contextualizada e respeitosa com as especificidades de suas vivências e histórias de vida.

O primeiro momento consistiu na escuta dos áudios e, em seguida, na leitura atenta das transcrições, etapa fundamental para a compreensão e para a construção dos resultados que denominamos ‘Categorias’. Posteriormente, passamos para a identificação

das unidades de significado, extraídas diretamente dos trechos transcritos relevantes à temática da pesquisa. Sendo que, para cada uma delas (unidades de significado) foi atribuída uma essência discursiva, elaborada pelo autor, como uma síntese interpretativa que expressa o sentimento mais profundo das suas narrativas/falas, sem descaracterizar o discurso original, conforme proposto por Lemos (2013), ao afirmar que os princípios da análise do fenômeno situado devem buscar acessar o significado vivido e experienciado pelas pessoas participantes.

Posteriormente, a partir das unidades de significados e de suas essências discursivas, extraímos as temáticas centrais, que representam os aspectos recorrentes mais relevantes das experiências e vivências dos(xs) participantes, relatadas por eles(xs).

No segundo momento, seguimos para a análise nomotética, construída a partir das temáticas anteriormente extraídas das unidades de significado e agrupadas conforme o Quadro 2 (Quadro Nomotético). Essa etapa possibilitou a construção de um quadro interpretativo mais amplo e coletivo, considerando as convergências e divergências presentes nos discursos dos(xs) participantes. A articulação entre as análises ideográficas e nomotéticas favoreceu uma leitura sensível e aprofundada das percepções, significados e desafios enfrentados pelos(xs) egressos(xs) da comunidade LGBTQIAPN+ no contexto da Educação Física Escolar.

Neste artigo, apresentamos duas categorias: ‘Categoria A – Hegemonias’ e ‘Categoria B – Conhecer para Respeitar’.

**QUADRO 2:** Quadro Nomotético.

<b>Categorias</b>	<b>Temáticas</b>
Categoria A – Hegemonias	Esporte Hegemônico, Estereótipos e Expectativas sociais, Exclusão das Atividades, Falta de Interesse, insegurança na Participação e Obstáculos.
Categoria B – Conhecer para Respeitar	Apoio Discente, Apoio Docente, ausência de Discussão sobre as Questões de Gênero (Divergência), Discussão sobre as Questões de Gênero, Disciplina Acolhedora, Docente – Figura Acolhedora, Falta de Apoio Discente (Divergência), Falta de Apoio e Capacitação Docente (Divergência), Resolução de Conflito e Visibilidade da Diversidade Sexual.

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

### **Categoria A – Hegemonias**

A categoria foi nomeada ‘Hegemonias’ por se concentrar nos desafios impostos pelos estereótipos sociais e pelas barreiras culturais presentes na Educação Física Escolar. Neste estudo, a noção de hegemonia é entendida como o predomínio de certos significados e práticas que, ao serem socialmente legitimados, passam a moldar expectativas e orientar comportamentos. Trata-se de um modo de organização social em que um grupo exerce direção sobre outros, sobretudo pelo estabelecimento de consensos (Seffner, 2009). Esses desafios se expressam, principalmente, no predomínio de esportes hegemônicos<sup>9</sup>, na exclusão de determinadas atividades e na insegurança gerada nas vivências escolares, especialmente entre estudantes da comunidade LGBTQIAPN+. Os discursos dos(xs) participantes revelam como a centralidade de modalidades esportivas, como o futebol, pode estar atrelada à reprodução de normas heteronormativas e cisnormativas.

Esse fenômeno, descrito por Bracht (2023) como hegemonia esportiva, reforça a hierarquia entre os esportes e marginaliza práticas associadas a outros gêneros. Embora Bracht (2023) não desenvolva análises específicas sobre gênero e sexualidade, suas reflexões têm sido amplamente utilizadas por pesquisadores(xs) que investigam como essas hierarquias dialogam com normas heteronormativas e cisnormativas presentes no currículo. Autoras como Uchoga e Altmann (2016) e Louro, Felipe e Goellner (2003) aprofundam esse debate ao demonstrar que a organização das práticas corporais e esportivas nas escolas reproduz discursos de masculinidade hegemônica, marginalizando corpos e identidades dissidentes. Essa hierarquização evidencia que o currículo da Educação Física ainda se estrutura a partir de uma lógica binária e heteronormativa, na qual certos corpos e modos de se movimentar são legitimados enquanto outros são silenciados (Louro, 2014).

A fala de Sandy sintetiza essa crítica: “A visão de um esporte só [...] era algo que predominava na escola” (unidades 13 e 14). Seu relato evidencia como a centralidade dos esportes hegemônicos limita as possibilidades educativas e reduz a diversidade das práticas corporais. Rafa também problematiza os estigmas que atravessam essas escolhas

---

<sup>9</sup> Trata-se da escolha de práticas corporais baseada em valores culturais dominantes, que dão prestígio a certos esportes, especialmente aqueles voltados para rendimento, competição e masculinidade, em detrimento de outros. Esse processo reforça a hierarquia esportiva e contribui para a exclusão de experiências corporais menos valorizadas, privilegiando práticas hegemônicas e silenciando outras formas de vivenciar o corpo (Pierre Bourdieu, 2011; Jocimar Daolio, 2010; Guacira Lopes Louro; Jane Felipe; Silvana Vilodre Goellner, 2003).

ao afirmar: “Se o menino jogar vôlei, ele não vai deixar de ser menos menino porque ele está jogando vôlei” (unidade 10). Sua fala revela como as normas de gênero moldam expectativas e enquadram determinadas modalidades como apropriadas ou não para certos corpos.

Relatos como os de Eduardo e Gil revelam sentimentos de tensão, isolamento e medo diante das cobranças de desempenho e do julgamento constante: “[...] ao invés de ser uma coisa prazerosa, eu acabava ficando muito tenso [...]” (Eduardo, unidade 8); “[...] o pessoal LGBTQ ficava no outro canto [...]” (Gil, unidade 5). Essa segregação, frequentemente intensificada pela divisão de atividades por gênero (Carolina Santos Leite, 2013), evidencia um ambiente hostil à diversidade. Além da exclusão simbólica, surgem experiências de desqualificação baseadas em estereótipos de gênero.

Rafa compartilha episódios em que foi subestimada: “Os meninos brincavam com a gente, do tipo: ‘você não vai conseguir, porque você é menina’” (unidade 4). Contudo, sua resistência também aparece como força transformadora: “[...] não é porque eu gosto de outra menina, que isso vai me impedir de [...] jogar um futebol [...]” (Rafa, unidade 14).

Outros(xs) participantes, como Rick e Raicca, também vivenciaram essas imposições normativas: “[...] eu tinha essa mentalidade [...] que o homem tem de jogar futebol” (Rick, unidade 3); “[...] diziam que não, não, porque eu era muito delicada” (Raicca, unidade 9). A fala de Rick sobre um colega ilustra como a sexualidade ainda é usada como critério de exclusão: “[...] todo mundo falava: Ah, ele é gay, homossexual, então vai jogar uma coisa que não é o futebol” (unidade 5). Ainda que algumas falas sinalizem avanços, como observado por Rafa: “[...] hoje, as pessoas são mais determinadas” (unidade 16), há consenso entre os(xs) participantes sobre a persistência de exclusões legitimadas pelos próprios colegas: “[...] são os próprios alunos que fazem essa separação [...]” (Rafa, unidade 13).

O desinteresse pelas aulas, como relatado por Gil e Eduardo, está diretamente ligado a experiências negativas, à ausência de pertencimento e à insegurança diante dos julgamentos: “[...] eu nunca me senti uma pessoa ligada em esportes” (Gil, unidade 2); “[...] minha maior felicidade foi quando conheci o vôlei” (Eduardo, unidade 1). Em muitos relatos, o medo se destaca como fator limitante, tornando o ambiente escolar um espaço de silêncio e apagamento identitário: “[...] eu vivia escondido, ou melhor, no armário” (Sandy, unidade 6); “[...] você não pode errar, caso você errasse ou não fosse



bom em alguma coisa, ou até mesmo quando você acertava, uma discussão acabava tipo, cala a boca, seu viado” (Eduardo, unidade 6).

Mesmo entre os(xs) que relataram experiências menos marcadas por discriminação direta, como Rick, Fer e Rafa, reconhece-se que essa condição estava atrelada a contextos específicos de socialização ou ao não reconhecimento da própria identidade sexual durante o período escolar. A hegemonia construída em torno dos esportes escolares, somada à reprodução de estereótipos e práticas de exclusão, configura um cenário que ainda desafia a inclusão plena da comunidade LGBTQIAPN+ nas aulas de Educação Física. Como aponta Freire (2021), a prática pedagógica não é neutra: pode oprimir ou libertar. Portanto, é preciso romper com a normatividade dominante, revisando práticas e valorizando a diversidade de gênero e sexualidade como elementos centrais para uma Educação Física Escolar mais democrática, acolhedora e transformadora.

### **Categoria B – Reconhecer para Respeitar**

A categoria ‘Conhecer para Respeitar’ destaca a importância do reconhecimento e da reflexão sobre a diversidade sexual no ambiente escolar, especialmente nas aulas de Educação Física. Os(xs) participantes revelam que o conhecimento é um passo essencial para a construção de relações mais respeitadas e inclusivas, e que o espaço escolar deve ser um ambiente de acolhimento, no qual a escuta, o diálogo e a mediação de conflitos contribuam para a redução das desigualdades.

Fer exemplifica esse cenário ao relembrar experiências vividas ao longo de sua trajetória no ensino médio, descrevendo aquele ambiente como mais tranquilo e com maior abertura para o diálogo com os(xs) professores(xs): “[...] a gente sentava para conversar com o professor” (unidade 3). Ele também destaca a importância desse espaço de escuta: “[...] a gente sempre [...] podia compartilhar as coisas. Até a nossa vida pessoal” (Fer, unidade 4). Esses trechos revelam o papel dos(xs) professores(xs) como figuras de confiança e mediação, fundamentais para lidar com situações sensíveis envolvendo identidade e sexualidade.

Rick confirma essa percepção ao destacar que o professor oferecia alternativas de participação durante as aulas: “[...] o professor dava sugestões tanto para os meninos quanto para as meninas” (unidade 2), sinalizando uma prática pedagógica mais atenta às individualidades.

Por outro lado, nem todos os(xs) entrevistados(xs) vivenciaram esse tipo de acolhimento. Sandy é direto ao afirmar: “Diretamente falando... jamais” (unidade 5), revelando o silêncio institucional diante das questões de diversidade. Rick também aponta a ausência de atividades inclusivas: “[...] a gente não tinha muitas atividades dessa questão” (unidade 18). Essa lacuna na abordagem pedagógica demonstra a urgência de iniciativas que tornem a diversidade uma pauta efetiva nas escolas e nas aulas de Educação Física, pois a ausência de discussões formais, como observa Sandy, ainda é recorrente: “Infelizmente, a educação de modo geral não aborda esse tema na escola” (unidade 11). Eduardo também reforça essa ausência ao lembrar: “[...] na minha época não era abordado esse tipo de assunto” (unidade 18), apontando para uma geração de estudantes que cresceram em ambientes marcados pela omissão e pela falta de preparo docente.

Apesar das dificuldades, emergem experiências positivas a partir de relações interpessoais. Fer relata que os debates entre amigos(xs) e professores(xs) contribuíram para desfazer estigmas e fortalecer laços: “Os meninos acabaram entendendo melhor essa questão, então pararam de zoar os outros meninos” (unidade 19). Gil também enfatiza a potência do ambiente da quadra como espaço de acolhimento: “Ali ninguém foca em nada, é só o momento [...] é uma sensação de acolhimento” (unidade 8).

Esses momentos de inclusão contrastam com experiências de exclusão, muitas vezes ligadas à falta de posicionamento institucional. Fer e Rafa destacam a ausência de apoio: “[...] acho que foi essa questão de mais de falta de apoio” (Fer, unidade 15); “Em alguns momentos, a gente tinha falta de apoio dos meninos” (Rafa, unidade 11). A alternância entre acolhimento e exclusão evidencia que a inclusão dependia mais da sensibilidade de colegas ou professores(xs) do que de políticas ou práticas institucionais.

Gil e Raicca apontam que tabus sobre sexualidade e identidade de gênero criam barreiras para o debate: “[...] hoje em dia até para falar sobre questões do corpo humano [...] já é um tabu grande” (Gil, unidade 10); “[...] tudo hoje é pauta e não pode nas escolas” (Raicca, unidade 5). A fala de Rick é contundente ao criticar essa omissão institucional: “[...] a escola coloca uma bandana no rosto [...] e finge que não está vendo” (unidade 16).

A falta de preparo docente também se destaca como entrave. Eduardo é incisivo ao afirmar que: “Os professores não eram preparados” (unidade 13); “[...] se o professor não era capaz de te defender, como ele seria capaz de fazer essa inclusão” (unidade 14). Esses depoimentos evidenciam a necessidade urgente de capacitação docente para lidar com diversidade.

Por outro lado, alguns(xs) entrevistados(xs) mostram que transformações são possíveis. Fer sugere: “Um debate entre os professores, para entender melhor sobre o assunto, é a melhor maneira de acolher” (unidade 11). Rick defende que o ensino sobre diversidade deve começar cedo: “[...] deveria ser trabalhado desde cedo [...] incluído no ensino como um todo” (unidade 10).

A percepção de mudança ao longo do tempo aparece na fala de Eduardo: “[...] já é visível a mudança, comparado à minha época” (unidade 25), enquanto Raicca vê em figuras públicas, como a atleta Tiffany<sup>10</sup>, uma referência de representatividade: “[...] ela está abrindo muitas portas” (unidade 3).

A fala final de Sandy sintetiza a essência desta categoria: o respeito nasce do reconhecimento e da escuta. Ele defende a construção de um ambiente inclusivo por meio do diálogo entre todos(xs): “[...] acredito que tenha que ter muita conversa entre todos, dentro da escola, entre os familiares e todos que estejam preocupados com essa e outras situações” (Sandy, unidade 17). Conclui destacando a base de toda prática inclusiva: “[...] conhecer, respeitar e aceitar o aluno e a sua identidade” (Sandy, unidade 9).

Esses relatos reforçam que conhecer para respeitar não deve ser apenas um princípio teórico ou um ideal abstrato, mas uma prática fundamental e urgente para transformar a Educação Física Escolar e outros espaços sociais. Nesse sentido, a inclusão de reflexões sobre diversidade sexual e de gênero nos espaços educativos representa um passo essencial para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Como aponta Louro (2014), ao promover a compreensão das diferentes expressões da sexualidade e das identidades de gênero, a escola não apenas reconhece essas diversidades, mas também contribui para desnaturalizar desigualdades historicamente produzidas. O ato de conhecer, nesse contexto, implica ir além do reconhecimento superficial das diferenças, exigindo engajamento ativo com as histórias, experiências e necessidades das múltiplas identidades presentes no ambiente escolar, postura que favorece o desenvolvimento de atitudes pautadas no respeito, aceitação e valorização das diferenças (Judith Butler, 2003).

<sup>10</sup> Tiffany Abreu entrou para a história como a primeira atleta trans a atuar na principal divisão do vôleibol brasileiro, sendo reconhecida como um marco de resistência e representatividade. Mesmo estando em conformidade com as normas internacionais vigentes, foi alvo de discriminação e discursos transfóbicos. Sua presença no esporte impulsionou discussões sobre diversidade e evidenciou tanto os obstáculos enfrentados por atletas trans quanto a urgência de políticas esportivas mais inclusivas (Caê Vasconcelos, 2021).

Práticas inclusivas possibilitam que a diversidade deixe de ser invisibilizada ou marginalizada e se torne um elemento central e valorizado. Quando a diversidade é visível e respeitada, cria-se um ambiente de pertencimento que fortalece a autoestima das pessoas dissidentes e promove relações interpessoais baseadas na empatia e na solidariedade. Esse olhar é fundamental para compreender como as desigualdades são construídas e reproduzidas, possibilitando que a escola se torne um espaço de resistência às hierarquias de gênero e sexualidade (Joan Scott, 1995).

A valorização da diversidade também contribui para desconstruir preconceitos e estereótipos arraigados, possibilitando que práticas pedagógicas sejam repensadas para acolher e celebrar as múltiplas formas de ser e de se expressar. Kelvi da Silva Oliveira (2024) enfatiza que silenciar ou marginalizar a diversidade sexual e de gênero reforça violências simbólicas e institucionais, e que discutir essas questões de forma crítica é condição necessária para garantir o direito à educação e à participação das pessoas dissidentes. Conhecer, nesse contexto, significa assumir uma postura pedagógica que legitima a presença de estudantes da comunidade LGBTQIAPN+ e reconhece sua dignidade.

Alexandre Bortolini (2011) chama a atenção para a necessidade de romper com a heteronormatividade como lógica dominante nas práticas escolares. Para o autor, não se trata de uma escolha opcional, mas de uma exigência ética e pedagógica que contribui para a construção de uma cultura de respeito e inclusão. O conhecimento, nesse caso, não apenas atua como ferramenta contra o preconceito, mas também se apresenta como prática de cidadania, indispensável para uma educação comprometida com a equidade e a justiça social. Assim, conhecer para respeitar emerge como uma estratégia política e ética que desafia estruturas excludentes, abrindo caminhos para uma Educação Física verdadeiramente democrática, crítica e plural.

### **Considerações Finais**

A partir da análise das experiências individuais dos(xs) participantes e dos pontos comuns observados nos discursos coletados por meio das entrevistas semiestruturadas, aqui entendidos como fenômenos vividos, especialmente na categoria ‘Hegemonias’, ficou evidente que o ambiente escolar e, particularmente as aulas de Educação Física, ainda operam sob normas simbólicas que privilegiam padrões heteronormativos e cisnormativos.

Os relatos revelam como essas hegemonias silenciam vivências, limitam expressões de gênero e reforçam modelos tradicionais de corporeidade e desempenho. Mesmo quando naturalizadas no cotidiano escolar, essas estruturas acabam gerando exclusões, constrangimentos e, sobretudo, sofrimento, principalmente quando a diversidade é ignorada, minimizada ou tratada como exceção. Reconhecer a hegemonia como força estruturante e disciplinadora nos possibilitou compreender que as exclusões relatadas não foram eventos pontuais, mas sintomas de um sistema escolar que ainda precisa ser tensionado, confrontado e, acima de tudo, transformado.

É justamente nesse ponto que a categoria ‘Conhecer para Respeitar’ se revela potente como possibilidade de ruptura. Os relatos indicam que o conhecimento, aliado à escuta, ao diálogo e à intencionalidade pedagógica, se torna um caminho efetivo para o respeito e a inclusão. Conhecer, aqui, vai além de reconhecer a existência de identidades plurais, exige compreender sua complexidade, historicidade e legitimidade. Acreditamos que os(xs) professores(xs) que se dispõem a conhecer outrem, que questionam suas próprias práticas e que se abrem ao diálogo, atuam diretamente no enfraquecimento das hegemonias que excluem e silenciam.

Durante a análise, nos chamou a atenção que, sempre que houve algum grau de abertura para escuta, ainda que pontual, os(xs) participantes relataram momentos em que se sentiram acolhidos(xs), reconhecidos(xs) e pertencentes. Foram nessas pequenas frestas que o respeito deixou de ser uma expectativa distante e passou a se materializar como prática concreta. Isso nos fez perceber que tornar a Educação Física um espaço mais plural e justo não depende, necessariamente, de grandes reformas institucionais, mas de gestos pedagógicos cotidianos, intencionais e comprometidos com a desconstrução de paradigmas excludentes.

Com isso, compreendemos que as categorias ‘Hegemonias’ e ‘Conhecer para Respeitar’ não se anulam, mas se entrelaçam: enquanto a primeira nos faz enxergar as estruturas que marginalizam e silenciam, a segunda nos aponta caminhos possíveis de transformação. Ambas, ao serem tensionadas pelos discursos dos(xs) egressos(xs), reafirmam que a Educação Física Escolar pode tanto reproduzir desigualdades quanto ser espaço de liberdade, reconhecimento e respeito, a depender do compromisso ético-político dos(xs) docentes e da instituição escolar com a pluralidade das existências.

## Referências

ABGLT. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil:** as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/10886/1/PesquisaNacionalAmbienteEducacionalBR2016.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2025.

ALIANÇA NACIONAL LGBTI+. **Relatório sobre Bullying, Violência e Exclusão de Pessoas LGBTI+ nas Escolas Brasileiras.** Brasília: Aliança Nacional LGBTI+, 2023. Disponível em: [https://aliancagbti.org.br/wp-content/uploads/2025/04/Relatorio\\_Pesquisa-Nacional-sobre-o-Bullying\\_Alianca-LGBTI-1.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://aliancagbti.org.br/wp-content/uploads/2025/04/Relatorio_Pesquisa-Nacional-sobre-o-Bullying_Alianca-LGBTI-1.pdf?utm_source=chatgpt.com). Acesso em: 13 nov. 2025

BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia. Pesquisa qualitativa de base fenomenológica e a análise da estrutura do fenômeno situado: algumas contribuições. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 9, p. 442-451, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/156>. Acesso em: 23 ago. 2025.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia:** história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 123, p. 27-37, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13953>. Acesso em: 23 ago. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção:** crítica social do julgamento. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social.** Ijuí: Unijuí, 2023.

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola:** formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. 22 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAETANO, Fagner Roberto. **A educação física escolar e sua representação para a comunidade LGBTQIAPN+:** experiências, desafios e expectativas de egressos do ensino médio. 2025. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação Física em Rede Nacional) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/21627>. Acesso em: 23 ago. 2025.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay.** Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2008.



FAERMANN, Lindamar Alves; COSTA, Silvio Luiz da; COUTO, Catarina. Cisnormatividade, violência e instituição escolar. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 25, e020036, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18226/21784612.v25.e020036>. Acesso em: 23 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira; CUSATI, Iracema Campos; COSTA, Kleber Ferreira. Por um currículo plural na perspectiva do multiculturalismo. **Dialogia**, n. 30, p. 157-168, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/8798>. Acesso em: 23 ago. 2025

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEITE, Carolina Santos. **Diversidade sexual no espaço escolar: concepções e crenças dos(as) professores/as**. 2013. 104f. Monografia (Graduação em Psicologia) – Faculdade de Ciências de Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/187130106.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2025.

LEMOS, Fábio Ricardo Mizuno. **Entre o ócio e o negócio: possibilidades de desenvolvimento da motricidade escolar**. 2013. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2300/5076.pdf?sequence=1&isAlloved=y>. Acesso em: 23 ago. 2025.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao. (org.). **Colóquio sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Centauro, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NIGRI, Bruno Silva. Cultura lúdica, relações de gênero e desigualdades: uma problematização (na e da) brincadeira com as crianças-exercícios de alteridade. *In: ENCONTRO PENSANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR*, 2., 2019, Belo Horizonte. **Anais [...]**, Belo Horizonte, 2019. p. 60-69. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/64bee009-c459-44df-9c29-109489af2ed3/content>. Acesso em: 15 nov. 2025.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. **Uma análise fenomenológica da percepção do ritmo na criança em movimento**. 1993. 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

OLIVEIRA, Aryanne Sérgia Queiroz de. Corpos dissidentes na Educação Física: ressignificar é educar. **Revista Redfoco**, v. 4, n. 1, p. 24-32, 2017. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RDF/article/view/683>. Acesso em: 13 nov. 2025.

OLIVEIRA, Kelvi da Silva. Do tabu à tolerância: reflexões críticas sobre a compreensão da diversidade sexual e de gênero. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 1, p. 607-614, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/12941>. Acesso em: 23 ago. 2025.

SALES Daniel Marcelo Benvenuti de; BEZERRA Vinicius Rosa; AGRA Miguel Jaime dos Santos. A violência simbólica e a opressão do machismo estrutural às mulheres e a falsa percepção de proteção das normas instituídas e não institucionalizadas. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, v. 17, n. 13, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.13-019>. Acesso em: 23 ago. 2025.

SCOTT, Joan. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 23 ago. 2025.

SEFFNER, Fernando. Resistir e (é) multiplicar a circulação entre margens e centros: ideias um pouco desarrumadas. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 3, n. 04, p. 43-58, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2295>. Acesso em: 15 nov. 2025.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 145-159, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022013000100010>. Acesso em: 23 ago. 2025.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SALES, Tamara Regina Reis; AMORIM, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla Ferreira; SANTOS, Vera Maria. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>. Acesso em: 23 ago. 2025.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 2, p. 163-170, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.006>. Acesso em: 13 nov. 2025.

VASCONCELOS, Caê. O pioneirismo involuntário de Tiffany, a primeira jogadora trans do vôlei brasileiro. **Ponte**, 29 dez. 2021. Disponível em: <https://ponte.org/o-pioneirismo-involuntario-de-tiffany-a-primeira-jogadora-trans-do-volei-brasileiro/>. Acesso em: 23 ago. 2025.