



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL
(PROEF)

FAGNER ROBERTO CAETANO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUA
REPRESENTAÇÃO PARA A COMUNIDADE
LGBTQIAPN+: EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E
EXPECTATIVAS DE EGRESSOS DO ENSINO
MÉDIO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL
(PROEF)

FAGNER ROBERTO CAETANO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUA REPRESENTAÇÃO PARA A
COMUNIDADE LGBTQIAPN+: EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E EXPECTATIVAS
DE EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos

SÃO CARLOS-SP
2024



FICHA CATALOGRÁFICA

Caetano, Fagner Roberto

A educação física escolar e sua representação para a comunidade LGBTQIAPN+: experiências, desafios e expectativas de egressos do ensino médio / Fagner Roberto Caetano -- 2025.
113f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Fábio Ricardo Mizuno Lemos
Banca Examinadora: Fábio Ricardo Mizuno Lemos, Osmar Moreira de Souza Júnior, Paulo César Antonini de Souza
Bibliografia

1. Educação física escolar. 2. Diversidade sexual. 3. Identidade de gênero. I. Caetano, Fagner Roberto. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Fagner Roberto Caetano, realizada em 25/02/2025.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos (IFSP)

Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior (UFSCar)

Prof. Dr. Paulo César Antonini de Souza (UFMS)

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Dedico este trabalho à minha família e aos amigos que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando em cada passo dessa caminhada. Em especial, dedico à minha mãe, a quem amo imensamente. Sua força segue sendo minha maior inspiração. Toda a minha gratidão e carinho!

AGRADECIMENTOS

Primeiro, agradeço a Deus por ter me dado forças para continuar lutando pelas minhas conquistas, desde a graduação até o presente momento, e por colocar em meu caminho pessoas especiais que fizeram e continuam fazendo parte de cada etapa da minha trajetória.

Agradeço imensamente ao meu orientador, professor Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos, por ter escolhido meu tema de pesquisa entre tantos outros, ou seja, por aceitar me orientar, pela paciência e dedicação ao longo do processo de escrita e por todo o apoio que tem me dado. Meus sinceros agradecimentos e minha profunda gratidão por todos os ensinamentos.

Agradeço à minha família, em especial à minha mãe, cuja luta diária sempre foi e continua sendo uma grande inspiração para que eu conclua cada etapa que me proponho a realizar. Minha linda, te amo demais!

Agradeço à minha eterna professora e amiga, Ana Mariani, que sempre esteve ao meu lado e me ajudou a seguir nos estudos. “DONA” Ana, minha eterna gratidão e respeito! Se Deus não tivesse te colocado na minha vida, talvez eu não tivesse conquistado e vivenciado tudo o que me propus ao longo da minha trajetória pessoal e profissional.

Agradeço às minhas amigas Adriana (Trava) e Jaqueline (Rosa) pelos momentos compartilhados ao longo desses quase vinte anos de amizade. Obrigado por estarem ao meu lado nos momentos difíceis, por ouvirem meus desabafos e me ajudarem a enfrentar minhas angústias, além das minhas verdades secretas. Agradeço também pelos conselhos, pelas trocas de experiências e até mesmo pelas discussões e discordâncias, que foram essenciais para o nosso crescimento enquanto seres humanos.

Minha gratidão também à família “Risadas” - Adriana Márcia, Gilmara Ruske e Néia Serafim. O tempo que passamos juntos me ensinou que qualquer obstáculo se torna pequeno quando temos amigos ao nosso lado e que a união e a força de vontade superam qualquer circunstância.

Agradeço imensamente aos participantes da pesquisa. Sem vocês, este trabalho não seria possível. Suas experiências e vivências serão essenciais para que professores(as) de Educação Física, profissionais da educação e demais interessados possam refletir sobre suas práticas pedagógicas e atitudes em relação aos discursos sobre inclusão e equidade nas questões de gênero e sexualidade.



Meu agradecimento ao professor Dr. Paulo César Antonini de Souza, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), por sua valiosa participação em minhas bancas de qualificação e defesa, contribuindo com reflexões, apontamentos e considerações fundamentais para o aprimoramento desta pesquisa.

Agradeço também ao professor Dr. Osmar Moreira de Souza Junior, que, logo na primeira aula presencial do ProEF, me fez revisitar o passado e refletir sobre toda a minha trajetória educacional, desde a educação básica até o ensino superior. Suas palavras me levaram da calma ao êxtase, fazendo-me reviver meu percurso e pensar em como abordar a temática de gênero e sexualidade na escola, especialmente nas minhas aulas de Educação Física e em qualquer outro ambiente em que eu esteja presente.

Agradeço a todos(as) os(as) professores(as) do ProEF UFSCar (Polo São Carlos/SP) - Daniela Godoi Jacomassi, Glauco Nunes Souto Ramos e Yara Aparecida Couto -, bem como aos(às) professores(as) do ProEF UNESP (Polo Rio Claro/SP) - Daniela Bento Soares, Fernanda Moreto Impolcetto e Flávio Soares Alves -, pelos ensinamentos e reflexões proporcionados ao longo dessa jornada.

Por fim, agradeço a todos os meus colegas da turma 04 do ProEF UFSCar por fazerem parte dessa trajetória. Vocês me ensinaram muito! Em especial, meu carinho e gratidão ao “Grupinho Lindo”, formado por Jéssica Rafaelli, Maia, Thaís e Yunys. Meninas, vocês são incríveis!

Este trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

RESUMO

O Brasil tem vivenciado um período de incertezas e retrocessos nos direitos e conquistas da comunidade LGBTQIAPN+. Esse cenário é marcado pela desigualdade de condições na perspectiva de gênero e pelos embates políticos que, muitas vezes, reforçam discursos conservadores, dificultando avanços na garantia da diversidade sexual. No entanto, é importante destacar que, apesar desses retrocessos, há uma contínua resistência em defesa dos direitos dessa comunidade. No contexto escolar, onde o acolhimento deveria ser um princípio fundamental, persistem ações de discriminação, intolerância e preconceito, tornando o ambiente hostil para essa comunidade. O objetivo deste trabalho foi investigar as percepções sobre a Educação Física Escolar entre estudantes LGBTQIAPN+ que concluíram recentemente o Ensino Médio em um município do interior de São Paulo. A pesquisa buscou compreender suas experiências, desafios e expectativas. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete egressos(as) de uma escola pública da rede municipal de Matão-SP. As entrevistas, compostas por trinta e três questões, envolveram participantes com diferentes orientações sexuais e identidades de gênero. Os dados foram analisados pela abordagem de Análise do Fenômeno Situado. Os resultados apontam três categorias principais. A primeira revelou que a hegemonia esportiva na Educação Física contribui para a exclusão de alunos(as) LGBTQIAPN+, reforçando estereótipos e limitando a diversidade de práticas esportivas. O predomínio de modalidades tradicionalmente masculinas e a organização das atividades por gênero geram marginalização, insegurança e receio de julgamento, tornando o ambiente excludente. Esse cenário reforça a necessidade de revisão das práticas pedagógicas e da valorização da diversidade para construir um espaço mais seguro e equitativo. A segunda categoria demonstrou que o diálogo aberto entre professores(as) e colegas pode reduzir o preconceito e promover um ambiente mais acolhedor. No entanto, desafios como a falta de preparo docente, a ausência de discussões formais sobre diversidade e a necessidade de mudanças estruturais nas práticas pedagógicas mostram a urgência de ações concretas para garantir um ambiente mais justo e inclusivo. Por fim, a terceira categoria destacou que, apesar de alguns avanços, como professores(as) mais inclusivos(as), as mudanças ainda ocorrem lentamente. Barreiras como preconceitos, resistência cultural e a falta de suporte dificultam a inclusão. Além disso, a participação de alunos(as) LGBTQIAPN+ nas aulas de Educação Física frequentemente depende do desempenho esportivo, limitando a inclusão efetiva. Para superar essas barreiras, os participantes sugerem diversificar atividades, realizar debates entre professores(as) e ações de sensibilização. A inclusão exige não apenas adaptações pedagógicas, mas também uma mudança cultural no ambiente escolar, para que todos se sintam valorizados e respeitados. O estudo revelou que, apesar dos avanços, normas heteronormativas ainda dificultam a inclusão, ressaltando a necessidade de capacitação docente, desconstrução de estereótipos e estratégias pedagógicas mais acolhedoras. Reforçamos a importância de repensar a Educação Física como um espaço inclusivo, fundamentado em práticas que respeitem a diversidade de gênero e sexualidade.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Comunidade LGBTQIAPN+; Diversidade Sexual; Identidade de Gênero.

**SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AND ITS REPRESENTATION FOR THE
LGBTQIAPN+ COMMUNITY: EXPERIENCES, CHALLENGES, AND
EXPECTATIONS OF HIGH SCHOOL GRADUATES**

ABSTRACT

Brazil has been going through a period of uncertainty and setbacks in the rights and achievements of the LGBTQIAPN+ community. This situation is characterized by inequality in gender perspectives and political clashes that often reinforce conservative discourses, hindering progress in ensuring sexual diversity. However, it is important to emphasize that, despite these setbacks, there is ongoing resistance in defense of the rights of this community. In the school context, where inclusion should be a fundamental principle, acts of discrimination, intolerance, and prejudice continue to persist, creating a hostile environment for this community. This study aimed to investigate the perceptions of LGBTQIAPN+ students regarding Physical Education in schools. The participants had recently completed high school in a municipality in the interior of São Paulo. The research sought to understand their experiences, challenges, and expectations. To this end, semi-structured interviews were conducted with seven graduates from a public school in the municipal education network of Matão-SP. The interviews, consisting of thirty-three questions, included participants with diverse sexual orientations and gender identities. The data were analyzed using the Situated Phenomenon Analysis approach. The results identified three main categories. The first revealed that the dominance of traditional sports in Physical Education contributes to the exclusion of LGBTQIAPN+ students, reinforcing gender stereotypes and limiting the diversity of sports practices. The predominance of traditionally male-oriented activities and the gender-segregated organization of classes lead to marginalization, insecurity, and fear of judgment, making the environment exclusionary. This highlights the need to revise pedagogical practices and promote diversity to create a safer and more equitable space. The second category demonstrated that open dialogue between teachers and peers can help reduce prejudice and foster a more welcoming environment. However, significant challenges remain, such as the lack of teacher training, the absence of formal discussions on diversity, and the need for structural changes in pedagogical practices. These factors underscore the urgency of concrete actions to ensure a more just and inclusive school environment. Finally, the third category highlighted that, despite some progress—such as the presence of more inclusive teachers—change remains slow. Barriers such as prejudice, cultural resistance, and the lack of institutional support hinder inclusion. Additionally, LGBTQIAPN+ students' participation in Physical Education classes often depends on athletic performance, further limiting their full inclusion. To overcome these barriers, participants suggested diversifying activities, promoting teacher discussions, and implementing awareness-raising initiatives. Achieving effective inclusion requires not only pedagogical adaptations but also a cultural shift in the school environment, ensuring that all students feel valued and respected. The study revealed that, despite advances, heteronormative norms continue to hinder inclusion, emphasizing the need for teacher training, the deconstruction of stereotypes, and more inclusive pedagogical strategies. We reaffirm the importance of rethinking Physical Education as an inclusive space, grounded in practices that recognize and respect gender and sexual diversity.

Keywords: School Physical Education; LGBTQIAPN+ Community; Sexual Diversity; Gender Identity.



LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Dados das produções acadêmicas.....	20
Quadro 02: Informações sobre os(as) entrevistados(as).	36
Quadro 03: Quadro Nomotético.	65

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 Educação Física Escolar e a Comunidade LGBTQIAPN+	20
2.2 Comunidade LGBTQIAPN+: Trajetória Histórica.....	24
2.2.1 Movimento Social LGBTQIAPN+ e a sua constituição enquanto uma Comunidade.....	25
2.2.2 Comunidade LGBTQIAPN+: dos primeiros movimentos às conquistas contemporâneas.....	26
2.2.3 Sobre as epresentações sociais para a comunidade LGBTQIAPN+	30
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	33
3.1 Método da pesquisa	33
3.2 Universo da pesquisa	33
3.3 Participantes da pesquisa	34
3.3.1 Fer – Entrevistado 01.....	36
3.3.2 Rick – Entrevistado 02.....	38
3.3.3 Rafa – Entrevistada 03	39
3.3.4 Sandy – Entrevistado 04.....	40
3.3.5 Gil – Entrevistado 05	41
3.3.6 Eduardo – Entrevistado 06	41
3.3.7 Raicca – Entrevistada 07.....	42
3.4 Coleta de dados	43
3.5 Procedimentos para análise dos dados	45
4 CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS	47
4.1 Análise Ideográfica.....	47
4.1.1 Unidades de Significado, Essências Discursivas e Temáticas Fer	48
4.1.2 Unidades de Significado, Essências Discursivas e Temáticas Rick	51
4.1.3 Unidades de Significado, Essências Discursivas e Temáticas Rafa	53
4.1.4 Unidades de Significado, Essências Discursivas e Temáticas Sandy.....	55
4.1.5 Unidades de Significado, Essências Discursivas e Temáticas Gil	56
4.1.6 Unidades de Significado, Essências Discursivas e Temáticas Eduardo	58
4.1.7 Unidades de Significado, Essências Discursivas e Temáticas Raicca.....	60
4.2 Análise Nomotética	62
4.2.1 Temáticas	62
4.2.2 Quadro Nomotético	65
4.2.3 Categorias	67
4.2.3.1 Categoria A – Hegemonias.....	67
4.2.3.2 Categoria B – Conhecer para Respeitar.....	74
4.2.3.3 Categoria C – Inclusão Efetiva	82
5 CONSIDERAÇÕES	90
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE.....	105
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	105
Apêndice B - Roteiro de Entrevista Semiestruturada	108
Apêndice C - Recurso Educacional	111
ANEXO	112
Anexo A - Parecer Consubstanciado CEP	112



1 INTRODUÇÃO

A diversidade sexual e a identidade de gênero são temas que cada vez mais estão presentes no debate público, com objetivos explícitos que perpassam pela construção e discussão de políticas públicas. Cunha (1991) define essas políticas públicas como ações que deveriam ser construídas a partir de programas, ações e decisões tomadas por governos e suas coletividades, evoluindo para políticas de Estado e não apenas políticas de governo. As políticas de governo estão vinculadas ao projeto do poder executivo e tendem a mudar com a alternância de governantes. Em contrapartida, as políticas de Estado, respaldadas por leis e portarias vigentes, teriam sua continuidade garantida independentemente da mudança de governantes (Cunha; Cunha, 2002).

No entanto, a inclusão e o respeito a essas diversidades, conduzidas por políticas públicas, principalmente no ambiente escolar, ainda enfrentam muitos desafios. Especificamente nas aulas de Educação Física Escolar, estudantes membros da comunidade LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero/Transexuais/Travestis, Queer/Questionamento, Intersexo, Assexuais/Arromânticos/Agênero, Pansexuais/Poli, Não binárias e outras identidades não conformes de gênero e orientação sexual/afetiva/amorosa) acabam incorporando experiências e vivências negativas. Essas experiências e vivências negativas são algo que eu¹ também vivenciei durante o Ensino Fundamental, especificamente nos anos iniciais, como descreverei a seguir para evidenciar a importância da pesquisa sobre a percepção da Educação Física Escolar para egressos da comunidade LGBTQIAPN+.

Ao abordar a percepção de egressos(as) da comunidade LGBTQIAPN+ sobre as aulas de Educação Física, é fundamental compreender que o termo “vivência”, segundo Larrosa Bondía (2002), se refere ao que foi subjetivo e imediato no ato de viver algo. Esse conceito destaca o impacto emocional e sensorial do ocorrido sobre o(a) aluno(a) egresso, relacionado diretamente ao sentir e experimentar situações de pertencimento, discriminação e preconceito, muitas vezes sem ainda conseguir processá-las completamente naquele momento. Por outro lado, a “experiência”, segundo Dewey (2010), parte da interpretação e reflexão sobre uma vivência, envolvendo a assimilação e o aprendizado que se extraem dela, resultando em algo mais duradouro e aplicável a contextos futuros.

¹ Na redação deste texto, utiliza-se a primeira pessoa do singular para fazer referência à trajetória pessoal, acadêmica e profissional do mestrando. Em certos momentos, emprega-se a primeira pessoa do plural para destacar a parceria com o orientador.



Contudo, ao afirmarmos a relação estabelecida entre o que buscamos abordar neste trabalho e os pressupostos da percepção segundo Merleau-Ponty (2006) em sua obra *Fenomenologia da Percepção*, destacamos o seguinte:

A percepção não é uma ciência do mundo, não é mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto no qual possuo comigo a lei de constituição, ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não “habita” somente o “homem interior”, ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 5-6).

Já Nista Piccolo (1993) acrescenta que o termo percepção pode ser entendido como uma categoria/modalidade que representa uma forma única de consciência, caracterizada pelas experiências imediatas vividas pelos sujeitos. Essa concepção ultrapassa a simples recepção de informações e não se preocupa com verdades absolutas ou com o que seria certo ou errado. Envolve, portanto, uma relação ativa entre o sujeito e o que é percebido, na qual o indivíduo atribui significados.

É fundamental, então, pensarmos a percepção conforme Nista Piccolo (1993) nos apresenta, ao resumir que a percepção é como uma experiência direta e ativa. No caso dos(as) alunos(as) egressos, a percepção envolve a atribuição de significados às suas vivências, resultando em uma relação dinâmica entre esses sujeitos e o que foi percebido. Dentro desse processo, devemos considerar as relações corporais em interação com o mundo, ambos presentes na fenomenologia perceptiva de Merleau-Ponty (2006).

Essa abordagem dialoga com a abordagem fenomenológica do fenômeno situado que será apresentada ao longo deste trabalho, considerando o fenômeno da percepção da Educação Física Escolar dos sujeitos que a vivenciaram. Tal percepção só existe porque os(as) alunos(as) egressos a experienciaram, sendo compreendida como vivências e experiências escolares percebidas conscientemente pelos sujeitos (Martins; Bicudo, 1989).

Terceiro filho de pais negros, nascido e criado em Matão, cidade do interior do estado de São Paulo, carrego vivas lembranças da minha infância e adolescência. Infelizmente, muitas dessas memórias foram marcadas por discriminação, preconceito e racismo no ambiente escolar. Desde cedo, enfrentava insultos e xingamentos, direta ou indiretamente,



vindos dos meninos mais velhos da escola onde estudei até os nove anos. Esses ataques eram motivados ora pelo fato de eu ser negro, ora pelos meus traços e trejeitos que fugiam dos padrões impostos pela sociedade em relação ao corpo e comportamento masculinos.

Fui submetido a diagnósticos e preceitos preconceituosos que afirmavam que eu me tornaria, no futuro, um homem preto e gay ou, na visão heteronormativa dos que me violentavam verbalmente, uma travesti de esquina sem futuro. Tudo isso apenas porque meu comportamento destoava do padrão esperado.

Lembro-me de percorrer cerca de cinco quilômetros a pé da escola até minha casa. A ida era tranquila, mas a volta complicada: ao bater o sinal, eu precisava sair correndo para evitar o grupo de alunos que ameaçava me pegar. Muitas vezes, era agredido sem saber o motivo, além de ser alvo de xingamentos por estar próximo às meninas, que eu via como as únicas pessoas que compreendiam e apreciavam minha companhia. Elas me defendiam dos alunos maiores (meninos) e me incluíam em suas brincadeiras, ao contrário das atividades culturalmente impostas que delimitavam diferenças entre meninos e meninas – meninos como mais agitados e fortes; meninas como mais calmas e frágeis (Wenetz; Stigger; Meyer, 2013). Não foi fácil, e a luta continuou.

Com o tempo, comecei a entender que muitas das ações de discriminação e preconceito que enfrentei estavam mais relacionadas às percepções dos outros sobre o que era considerado certo ou errado do que a mim. Eu destoava da construção cultural de gênero e moralidade sobre ser homem (Goffman, 1988). Essa conscientização me ajudou a enfrentar as adversidades e a superar os traumas que marcaram minha trajetória. Pude começar a me defender e lidar cara a cara com o que para mim foi um martírio. Se eu não tivesse dado a cara a tapa, não teria paz. Apesar do sofrimento, essas experiências despertaram em mim o desejo de compreender as questões de sexualidade e identidade, que, desde jovem, permaneciam latentes em minha vida.

Nos anos finais do ensino fundamental, mudei para uma escola totalmente diferente. Ali, percebi que podia ser mais eu, especialmente pelas oficinas culturais e esportivas oferecidas. Nas aulas de Educação Física, tive a sorte de encontrar uma professora que transformou minha experiência escolar. Ela nos respeitava enquanto alunos(as) e se alegrava



com nossas conquistas (era como uma mãe vendo seus filhos crescer), contrastando com a prática da “rola bola”² descrita por Machado *et al.* (2010).

Essa professora planejava cada aula cuidadosamente, inspirando-nos com suas expectativas, que acabaram se tornando nossas próprias metas. Assim foi até o final de 2003, quando ingressei no ensino médio e precisei enfrentar novos desafios. Minhas vivências possibilitaram refletir sobre a minha trajetória de vida e desconstruir o que me era imposto como “legado”. Refletindo sobre minha trajetória, percebi que, apesar das estereotipações e marginalizações, eu poderia ser quem eu realmente era. Essas estereotipações, culturalmente construídas ao longo do tempo (Butler, 1990), rotularam membros da comunidade LGBTQIAPN+. Fomos rotulados, xingados e considerados a escória da sociedade, através de imposições e formas de violência e repressões, transcritos pela discriminação, preconceito e exclusão de nossas identidades (Lanzarini, 2013).

Em 2007, ingressei no curso de licenciatura e bacharelado em Educação Física na Universidade Paulista de Araraquara/SP. Inicialmente, não imaginava ter afinidade com a Educação Física Escolar. Meu sonho era atuar em academias, como *personal trainer* ou técnico de voleibol – modalidade que pratiquei até os 20 e poucos anos. Essa experiência me proporcionou sonhar e me reconhecer enquanto um menino negro, periférico e, principalmente, como integrante da comunidade LGBTQIAPN+.

No entanto, como nem sempre as coisas acontecem como sonhamos, e mudanças são essenciais e primordiais para que possamos nos reconhecer enquanto pessoas e membros de uma sociedade, acabei me apaixonando pela Educação Física Escolar. Nesse campo, vivencio e aprendo a cada dia com situações que só acontecem ali naquele espaço e tempo.

Já como professor efetivo na rede municipal de Matão-SP, ingressei em uma escola distrital compartilhada. Muitos(as) alunos(as) ficaram surpresos ao verem um professor negro pela primeira vez, mas, com o tempo, fui ganhando sua confiança e eles se acostumaram com minha presença.

Durante minhas vivências e ao lidar com diferentes realidades, percebi a necessidade de abordar outros assuntos, como os relacionados à orientação sexual, especialmente porque o

² “O professor que temos denominado em estado de desinvestimento pedagógico é aquele cuja prática recebe denominações como rola bola e/ou como pedagogia da sombra. Geralmente, ele se encontra em estados nos quais não apresenta grandes pretensões com suas práticas; talvez a pretensão maior seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade” (Machado *et al.*, 2010, p. 132).



número de estudantes pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+ crescia à medida que eles(as) entravam na fase da puberdade ou na transição do 9º ano do ensino fundamental para o 1º ano do ensino médio. Muitos(as) desses(as) estudantes, por afinidade, compartilhavam abertamente sobre suas orientações sexuais comigo, talvez porque eu nunca deixei evidenciada a minha própria orientação.

Por esse motivo, quando ingressei no programa de Mestrado Profissional de Educação Física em Rede Nacional e me foi solicitado um projeto de intenção de pesquisa, logo pensei em tratar de questões raciais, devido a acontecimentos e fatos que percebi enquanto homem negro ao ingressar na rede. Contudo, ao cursar a disciplina “Problemáticas da Educação Física” e me envolver em reflexões e discussões promovidas naquela disciplina - que abrangiam desde as práticas docentes até o afastamento dos(as) discentes, incluindo tópicos sobre gênero e diversidade sexual, e, mais especificamente, sobre a participação dos estudantes com diferentes identidades de gênero e sexualidades nas aulas de Educação Física -, decidi que, dado o momento atual da educação brasileira e suas perspectivas acerca das políticas públicas e dos avanços conquistados pelas lutas da comunidade LGBTQIAPN+, meu foco de pesquisa deveria ser a Educação Física Escolar e suas percepções sobre a comunidade LGBTQIAPN+.

O Brasil tem enfrentado avanços e retrocessos nos últimos anos, especialmente no que diz respeito aos grupos considerados “minorias”, como a comunidade negra e a LGBTQIAPN+ (A Luta, 2020; Silva; Leite Filho; Fernandes Neto, 2021). É fundamental lembrar e reconhecer que esses grupos enfrentam desafios históricos em relação à igualdade de condições e inclusão social.

O termo “minorias” é empregado para designar os sujeitos de determinados grupos, identificados como marginalizados, excluídos do acesso pleno à cidadania. Isso evidencia sua inadequação ao critério numérico para distinguir entre minoria e maioria, pois, em muitos casos, esses grupos são numericamente maiores, como no caso da comunidade negra (Ramacciotti; Calgaro, 2022).

[...] a luta pela cidadania juntou-se à dos direitos civis e foi embalada pelos movimentos sociais que estouravam mundo afora, a partir dos anos 1970. A ideia de cidadania parecia, então, associar-se ao exercício pleno num estado de direitos, e ao exercício do convívio entre iguais e em sociedade, mas também a um exercício de diferenças entre iguais. É nessa época que surgem os movimentos de minorias e uma



compreensão diferente da ideia de igualdade, com diversidade. (Botelho; Schwarcz, 2012, p.10).

No que diz respeito à comunidade negra, é fato que ela constitui mais da metade da população brasileira e tem lutado por políticas públicas que promovam a igualdade e combatam o preconceito e a discriminação enraizados na sociedade (Silva; Leite Filho; Fernandes Neto, 2021). Embora tenham sido conquistados avanços significativos ao longo dos anos, ainda há muito a ser feito para que os direitos e deveres inerentes a todas as pessoas sejam reconhecidos plenamente, independentemente da cor da pele.

Da mesma forma, a comunidade LGBTQIAPN+ tem buscado garantir seus direitos e sua inclusão na sociedade, por meio da reivindicação de políticas públicas que assegurem, por exemplo, o direito à união estável entre pessoas do mesmo sexo (A Luta, 2020).

A comunidade LGBTQIAPN+ é composta por uma ampla gama de identidades de gênero e orientações sexuais, cada uma com necessidades específicas. Portanto, políticas públicas voltadas para a igualdade de condições e o combate à discriminação são fundamentais para que todas as pessoas LGBTQIAPN+ sejam respeitadas e tenham seus direitos assegurados.

No contexto escolar, é essencial promover o desenvolvimento e o respeito às singularidades de cada indivíduo, independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual. A educação inclusiva, conforme definida por Silva Neto *et al.* (2018), é “[...] a transformação para uma sociedade inclusiva, um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular” (p. 86). Essa abordagem desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade consciente e igualitária, abordando questões recorrentes no contexto escolar, como a negação da existência da diversidade cultural e, principalmente, da diversidade sexual (Guerra; Cusati; Costa, 2018). Isso envolve a compreensão da pluralidade exercida pelos sujeitos e suas concepções acerca da representação social dentro do contexto escolar (Louro, 2014).

Nesse contexto, a gravidade é acentuada pela prática de atos de discriminação, injúria e outras formas de violência - física, psicológica ou de outras naturezas - que violam os direitos básicos de forma velada. Portanto, é necessário que não apenas a escola, mas toda a comunidade escolar reflita, de forma respeitosa, sobre sua responsabilidade (Amando; Cusati; Carvalho, 2019). É fundamental promover a formação de professores, criar materiais



didáticos adequados e implementar políticas educacionais que garantam a inclusão e a segurança de todos os estudantes.

É importante destacar que a luta por direitos e igualdade não se restringe a um único período de gestão presidencial, mas constitui um processo contínuo que envolve diversos atores sociais. O engajamento da sociedade civil, a conscientização e a pressão por políticas públicas efetivas são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva para todos.

Ao abordar questões de identidade de gênero e orientação sexual no contexto escolar, especialmente nas aulas de Educação Física, é importante considerar as discussões da Teoria Queer. Segundo Miskolci (2012), essa teoria surgiu a partir dos movimentos sociais negros, feministas e do movimento LGBTQIAPN+, com o objetivo de questionar e desconstruir a ordem social de gênero que se consolidou ao longo do século XX, especialmente a partir da década de 1960. Na década de 1980, os principais autores dessa teoria (Queer) consolidaram a ideia de desnaturalização do ser masculino e feminino, rompendo com o binarismo homem/mulher e heterossexual/homossexual, ampliando o conceito de gênero (Moraes, 2000). Scott (1995) definiu gênero como um elemento constitutivo das relações sociais, envolvendo aspectos simbólicos, normativos, políticos e subjetivos, baseados nas diferenças percebidas entre os sexos, sendo uma forma primária de significar as relações de poder.

A teoria da Representação Social, proposta por Serge Moscovici (1925-2014), investiga o processo de construção do conhecimento, tanto em nível individual quanto coletivo. Isso implica explorar a relação mútua entre sujeitos e objetos (Crusoé, 2004), refletida nas representações sociais formadas sobre alguém ou algo (Sá, 1998). Essa perspectiva nos possibilita compreender que os sujeitos estão constantemente envolvidos na construção e evolução de suas relações sociais, influenciados por suas crenças e convicções.

Compreender as representações é essencial, como destacado por Arruda (2019) em seus estudos sobre a relação entre a teoria da Representação Social e gênero. Assim, buscarei responder a questões que desvelem a trajetória escolar de egressos LGBTQIAPN+ nas aulas de Educação Física e como eles construíram suas relações a partir da pluralidade.

Isso é revelado em estudos de referência sobre representações, como os realizados por Miranda, Placo e Rezende (2020), que investigam a representação social no contexto escolar com base em teorias da identidade profissional. Também no trabalho de Nova e Machado



(2014), que aborda a representação social de crianças no contexto escolar, explorando como o ambiente é percebido pelos sujeitos da pesquisa. Além disso, o estudo de Santana (2012) sobre as representações da violência escolar e o de Carbone e Menin (2004) sobre as representações das injustiças sociais destacam a relevância de investigar essas construções no contexto escolar.

A compreensão das representações é fundamental, uma vez que a escola é um espaço de aprendizagem e convivência democrática e acolhedora (Paula; Morais, 2023). Qualquer ambiente é influenciado social e culturalmente, como demonstram as pesquisas.

Para mim e para muitos outros membros da comunidade, compreender essas percepções é essencial para explorar as experiências, desafios e expectativas da comunidade LGBTQIAPN+ em relação à Educação Física Escolar. O ambiente escolar reflete nossa sociedade, onde muitas diferenças se evidenciam, e, para as pessoas LGBTQIAPN+, estar na escola pode ser um desafio e, muitas vezes, um ato de sobrevivência.

Portanto, as questões abordadas neste trabalho servirão como guia para análises, construções e reflexões que nos ajudarão a desconstruir ideologias preestabelecidas sobre diversidade sexual e questões de gênero. No contexto geral da pesquisa, essas reflexões trarão à tona a pluralidade da comunidade LGBTQIAPN+ e possibilitarão o reconhecimento da complexidade e variação das vivências individuais dos egressos quanto às suas orientações sexuais, identidades e expressões de gênero no ambiente escolar e na sociedade em geral. Assim, será possível compreender o papel ativo dos indivíduos LGBTQIAPN+ como seres humanos nas práticas escolares, especialmente nas aulas de Educação Física.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo consistiu em investigar as percepções sobre a Educação Física Escolar por parte da comunidade LGBTQIAPN+ que concluiu recentemente o Ensino Médio em um município do interior do estado de São Paulo, abordando suas experiências, desafios e expectativas em relação a esse componente curricular.



2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação Física Escolar e a Comunidade LGBTQIAPN+

O levantamento das produções foi realizado na base de dados do Google Acadêmico, utilizando os seguintes descritores na ferramenta ‘pesquisa avançada’: ‘Educação Física Escolar’ e ‘representação’, além de ‘LGBTQI+’, uma das formas mais comuns de contrair a sigla LGBTQIAPN+. O recorte temporal estabelecido foi entre os anos de 2021 e 2024, com a intenção de reunir pesquisas mais recentes sobre as temáticas abordadas, resultando na identificação inicial de 53 produções que potencialmente tratavam da temática.

Como critérios de inclusão, priorizamos produções realizadas no âmbito da unidade escolar (universo da pesquisa) que abordassem a comunidade LGBTQIAPN+ (público-alvo) em relação à disciplina de Educação Física Escolar. Como critérios de exclusão, desconsideramos produções realizadas fora do contexto escolar, exclusivamente teóricas ou que não apresentassem relação direta com o público-alvo e a temática proposta.

Após a filtragem, foram selecionadas nove produções acadêmicas, sendo: quatro artigos publicados em periódicos e revistas, três dissertações de mestrado, uma tese de doutorado e um trabalho de conclusão de curso (TCC). O Quadro 01 apresenta as características dessas produções, incluindo natureza (grau acadêmico), ano de publicação, título, autores(as) e instituição ou revista em que foram publicadas.

Quadro 01: Dados das produções acadêmicas.

Natureza / Ano	Título	Autores(as)	Instituição / Revista
Artigo (2024)	Futebol na educação física escolar: possíveis diálogos com gênero e raça	Ricardo, K. H; Conceição, D. M; Wittizorecki, E. S.	Revista Motrivivência
Artigo (2023)	Os impactos causados pela homofobia no ambiente escolar e os desafios para acesso e permanência de estudantes LGBTQIA+ na escola	Guimarães Junior, J. C.; Santos, C. A. F; Silva, V. N. F; Lindstron, J. A; Barbosa, A. M. B. B; Santos, J. D. F; Medeiros, F. B.	Revista FT
Artigo (2021)	Nomeações e significações da homossexualidade masculina: um ensaio sobre homofobia pela ótica da teoria das representações sociais	Mendes, A. C. C; Ribeiro, L. P.	Revista Memorare
Artigo (2020)	A Importância da preparação da escola e do corpo docente na temática gênero:	Pereira, I. C; Esteves, M. C. A; Elias; R. P. Soares; R. A. S;	Universidade Salgado de



	percepções dos alunos sobre as aulas de educação física escolar	Machado Filho, R.	Oliveira
Tese (2023)	As relações de estudantes de ensino médio com as aulas de educação física: implicações para as condutas didático pedagógicas docente	So, M. R.	Universidade Estadual de Campinas
Dissertação (2023)	A desnaturalização dos marcadores de gênero das práticas corporais em aulas de educação física escolar	Nepomuceno, E. A.	Universidade Federal do Espírito Santo
Dissertação (2022)	Experiências de vida de acadêmicos LGBT do curso de educação física: identidades e diferenças	Brandão, A. C. S.	Universidade Católica Dom Bosco
Dissertação (2020)	Entre jovens invisíveis e corpos silenciados: manifestações das sexualidades e a homofobia (des)veladas nas aulas de educação física	Aquilino, S. M.	Universidade de Brasília
Trabalho de Conclusão de Curso (2021)	Narrativas autobiográficas: um olhar de gênero, sexualidade e heteronormatividade na escola	Silva, N. I. C.	Universidade Federal do Pará

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os artigos de Pereira *et al.* (2020), Ricardo, Conceição e Wittizorecki, (2024), Guimarães Junior *et al.* (2023) e Mendes e Ribeiro (2021) apresentam como característica principal a discussão das relações de gênero e das relações de poder atreladas ao patriarcado. Também abordam os desafios de se fazer, ou melhor, pensar e implantar políticas públicas que discutem a violência institucionalizada da comunidade LGBTQIAPN+, nos levando a refletir sobre os desafios e as desigualdades estruturais que afetam grupos marginalizados. Tais reflexões nos possibilitam questionar os papéis de gênero e as dinâmicas de poder na sociedade, considerando como essas hierarquias perpetuam a discriminação e a violência. Essas questões não se restringem a ambientes específicos, mas, no contexto escolar, a violência manifesta-se de forma institucionalizada, prejudicando o bem-estar e o desenvolvimento dos(as) alunos(as) da comunidade LGBTQIAPN+. Ao reconhecer que a violência não ocorre apenas de forma direta, mas também por omissões e preconceitos enraizados nas práticas escolares e atitudes de professores(as), alunos(as) e outros(as) agentes do ambiente escolar, observa-se que a falta de discussões, especialmente na formação continuada e integral dos(as) educadores(as), contribui para a manutenção de um ambiente hostil. A ausência de políticas públicas efetivas de inclusão nas escolas agrava esse cenário, e a resistência à diversidade cultural, o preconceito enraizado e o despreparo dos(as)



professores(as) dificultam a implementação de políticas públicas. Isso coloca em xeque a efetivação das ações propostas, pois muitas vezes não se compreende o valor necessário de revisão e reconfiguração do ambiente escolar, que envolve tanto a gestão, o corpo docente, os(as) agentes responsáveis e presentes na escola, quanto o apoio das famílias e a conscientização da sociedade em geral. A intenção deve ser a de garantir que todos(as) alunos(as), independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero, possam se desenvolver plenamente, com seus direitos respeitados (Pereira *et al.*, 2020; Ricardo; Conceição; Wittizorecki, 2024; Guimarães Junior *et al.*, 2023; Mendes; Ribeiro, 2021).

As dissertações de Nepomuceno (2023) e Brandão (2022), que tratam respectivamente das intervenções pedagógicas para estimular a reflexão e a desnaturalização dos marcadores sociais de gênero nas práticas corporais, e das experiências e desafios de estudantes LGBTQIAPN+, fornecem uma base teórica importante sobre identidade e diferença. Refletir sobre a desnaturalização dos marcadores de gênero nas práticas corporais nas aulas de Educação Física é essencial para promover um ambiente inclusivo, especialmente no que se refere às questões das identidades da comunidade LGBTQIAPN+. Historicamente, certas práticas esportivas têm sido associadas ao gênero masculino ou feminino. Por exemplo, esportes como futebol e basquete são tradicionalmente vistos como ‘masculinos’, enquanto atividades como ginástica ou dança são associadas às meninas. Essa divisão cria barreiras invisíveis, mas poderosas, limitando a participação de alunos(as) que não se enquadram nesses estereótipos de gênero. Ao desnaturalizar esses marcadores de gênero, como propõe Nepomuceno (2023), a intenção é instigar a reflexão de que as práticas corporais não devem ser regidas por normas tradicionais de gênero. Dessa forma, abre-se um espaço para que alunos(as) da comunidade LGBTQIAPN+ e toda a comunidade escolar se sintam mais confortáveis e aceitos, sem o medo de serem marginalizados(as) ou julgados(as) por não se adequarem às expectativas de gênero.

Além disso, o estudo de Brandão (2022) sobre as diversas formas de expressão de gênero e orientação sexual destaca a importância do ‘letramento de gênero’ para todos(as) os(as) educadores(as), especialmente para os(as) professores(as) de Educação Física Escolar. Esse letramento é fundamental para a conscientização e o reconhecimento das diferenças de orientação e identidade de gênero, possibilitando práticas pedagógicas inclusivas e flexíveis. Tais práticas não devem impor padrões binários, favorecendo que todos(as) alunos(as) se



corpos e identidades possam fluir e se expressar livremente, sem o medo de julgamentos baseados em normas rígidas de gênero e sexualidade.

Por fim, o trabalho de conclusão de curso de Silva (2021) aborda as dissidências de gênero e as trajetórias escolares de pessoas trans. As teorias de gênero e sexualidade fornecem uma base sólida para entender como as identidades e expressões de gênero são construídas e contestadas. Referências teóricas como as obras de Judith Butler, Michel Foucault e Joan Scott ajudam a refletir sobre as identidades dissidentes e suas implicações no ambiente escolar, além de discutir a educação e a inclusão. O trabalho também analisa a violência institucional, observando como as normas heteronormativas presentes no ambiente escolar afetam as trajetórias dos(as) alunos(as), reforçando padrões de gênero e gerando exclusão, violência simbólica e marginalização daqueles(as) que não se enquadram nessas normas. Nesse contexto, a implementação de políticas públicas voltadas à inclusão e ao combate à discriminação, bem como estratégias de enfrentamento da violência homofóbica e transfóbica, são essenciais para construir um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo (Silva, 2021).

2.2 Comunidade LGBTQIAPN+: Trajetória Histórica

Nesta seção, apresentamos e estabelecemos um diálogo com a bibliografia sobre a trajetória histórica do movimento LGBTQIAPN+, que ao longo do tempo reflete a luta incessante contra a marginalização, o preconceito e a violência. A intenção é recompor esse histórico e colaborar para o entendimento do cenário em que se inserem os(as) participantes desta pesquisa. Desde tempos antigos até os dias atuais, a trajetória das pessoas que não se conformam com os padrões heteronormativos e cisnormativos tem sido marcada por uma luta de resistência. Este tópico busca explorar o contexto global e brasileiro do movimento LGBTQIAPN+, destacando os marcos históricos que moldaram a comunidade, os desafios enfrentados e as vitórias alcançadas, tanto em termos de direitos civis quanto de reconhecimento social e cultural. Para isso, está dividido em duas partes: ‘Movimento Social LGBTQIAPN+ e a sua constituição enquanto uma Comunidade’ e ‘Comunidade LGBTQIAPN+: dos primeiros movimentos às conquistas contemporâneas’.



2.2.1 Movimento Social LGBTQIAPN+ e a sua constituição enquanto uma Comunidade

Para entender a constituição da comunidade LGBTQIAPN+ como um movimento social, é fundamental considerar a definição proposta por Gohn (1995). Segundo ela, movimentos sociais envolvem a mobilização de grupos da sociedade que, por meio de protestos e lutas, buscam reivindicar direitos, promover justiça social ou chamar atenção para questões específicas, dependendo dos objetivos, valores e ideologias. É importante reconhecer que, nas leituras realizadas, os elementos centrais utilizados para discutir e refletir sobre estudos de gênero e sexualidade na contemporaneidade envolvem a construção da comunidade LGBTQIAPN+, levando em conta a complexidade e a diversidade das identidades e experiências.

Colling (2018) destaca que, para compreender adequadamente a questão de gênero e sexualidade, é necessário entender o processo de construção social da identidade. Isso envolve reconhecer que somos formados culturalmente por diversos elementos, como linguagens, crenças, valores e práticas, transmitidos de geração em geração, além da influência de fatores históricos, sociais, econômicos e políticos que moldam nossas experiências e percepções, tanto individuais quanto coletivas.

A constituição e organização social da comunidade LGBTQIAPN+ refere-se ao processo pelo qual a sociedade molda e define percepções, categorias e experiências relacionadas aos indivíduos que se identificam como lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros/transsexuais/travestis, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não-binários e outras identidades não heteronormativas e não cisnormativas. Essas categorias de identidade e experiências não são intrinsecamente naturais ou fixas, mas são criadas, interpretadas e modificadas por meio de interações sociais, normas culturais, políticas e históricas (Colling, 2018). Assim, é essencial compreender as questões de gênero com ênfase na identidade e expressão de gênero, e, em relação à sexualidade, focar na orientação sexual, afetiva e amorosa, além do sexo biológico como um elemento relevante, conforme apresentado por Bortolini (2020), Colling (2018), Faria Filho, Oliveira e Rodrigues (2022), Lanz (2014) e Menezes, Brito e Henriques (2010).

Os autores consideram a identidade de gênero como a maneira pela qual uma pessoa se identifica em relação ao gênero feminino ou masculino, ou seja, se essa pessoa se vê como



homem, mulher, ambos ou nenhum (Menezes; Brito; Henriques, 2010). A expressão de gênero, por sua vez, refere-se à forma como essa pessoa se apresenta para a sociedade, ou seja, como manifesta externamente seu gênero por meio de comportamentos, roupas, linguagem corporal, entre outros (Faria Filho; Oliveira; Rodrigues, 2022). É importante destacar que, diante das categorias de identidade e expressão de gênero, surgem outros termos (categorias), como cisgênero e transgênero. De acordo com Bagagli (2014), a pessoa cisgênero é aquela cuja identidade de gênero corresponde ao sexo atribuído ao nascimento, ou seja, que foi designada como do sexo feminino e se identifica como mulher, ou foi designada como do sexo masculino e se identifica como homem. O termo transgênero, por outro lado, refere-se à identidade que difere do sexo atribuído ao nascimento. Por exemplo, uma pessoa designada do sexo masculino ao nascer, mas que se identifica como mulher, é uma mulher trans; ou uma pessoa designada do sexo feminino ao nascer, mas que se identifica como homem, é um homem trans.

Já Colling (2018, p. 36) nos faz refletir ao dizer que “[...] definir o que são pessoas transgêneras também é um desafio. Algumas pessoas, pesquisadoras e ativistas, usam o termo como um guarda-chuva para se referir a todas as pessoas que, de alguma forma, transitam entre os gêneros mais conhecidos (ou seja, o masculino e o feminino)”.

Na categoria de sexualidade, a orientação sexual/afetiva/amorosa é definida pela direção que uma pessoa sente em termos emocionais e/ou sexuais, podendo ser direcionada a pessoas de gêneros iguais, diferentes ou múltiplos (Bortolini, 2020). O sexo biológico, por sua vez, refere-se ao aparelho reprodutor, ou seja, ao corpo, englobando órgãos reprodutores, genitais, cromossomos e hormônios, classificados como macho, fêmea ou intersexo, sendo o último caso quando a genitália é ambígua ou até mesmo ausente (Lanz, 2014).

2.2.2 Comunidade LGBTQIAPN+: dos primeiros movimentos às conquistas contemporâneas

Alguns estudos e registros históricos apontam a Revolta de Stonewall, ocorrida em 28 de junho de 1969, nos Estados Unidos, como o marco inicial do movimento social LGBTQIAPN+ (Facchini, 2005). Além disso, ela se consolidou como símbolo desse movimento. O impacto de Stonewall representou um ponto de inflexão, pois se afastou das abordagens mais discretas adotadas pelos grupos anteriores. Foi uma resistência ativa, onde



frequentadores do bar - principalmente pessoas trans, negras e latinas - lideraram a reação contra a violência policial, exigindo dignidade e reconhecimento. A Revolta de Stonewall evidenciou a importância das associações e organizações LGBTQIAPN+ que já vinham atuando nas décadas de 1940 e 1950, desafiando as normas sociais da época e promovendo a discussão sobre a homossexualidade. Esses grupos foram pioneiros nos Estados Unidos na defesa dos direitos das pessoas LGBTQIAPN+, propondo uma organização comunitária centrada na identidade sexual e de gênero (Henning, 2014).

Esse momento simbólico impulsionou a criação de várias associações e organizações LGBTQIAPN+ em todo o mundo, como a Frente de Libertação Gay e a Aliança de Ativistas Gays (GAA), que pautavam a visibilidade e os direitos civis como objetivos centrais (Adam, 1995). Além do contexto estadunidense, Mott (2008) observa que o movimento LGBTQIAPN+ também teve desenvolvimentos significativos em outros países, embora com dinâmicas próprias. Na Europa, por exemplo, movimentos LGBTQIAPN+ ganharam força nas décadas de 1970 e 1980, especialmente em países como Reino Unido, Alemanha e França, muitas vezes influenciados pelos movimentos feministas e pela luta por direitos civis.

No Brasil, o movimento LGBTQIAPN+ foi classificado em três ondas: a primeira onda (1978-1983), a segunda onda (1984-1992) e a terceira onda (1992 até o presente momento).

A primeira onda (1978-1983) ganhou força na década de 1970, mais de dez anos após a Revolta de Stonewall, com a criação do grupo Somos, em 1978, o primeiro grupo organizado a lutar pelos direitos da comunidade LGBTQIA+ no país (Green, 1999). Em 1980, foi fundado o jornal 'Lampião da Esquina', voltado ao público gay, buscando dar visibilidade à causa e promover o debate sobre os direitos homossexuais. Essa fase foi marcada pela busca por visibilidade, pela construção de uma identidade coletiva e pelo combate à patologização da homossexualidade, que até meados de 1990 era considerada uma doença pela Organização Mundial da Saúde (OMS) (Pereira, 2018).

O movimento LGBTQIAPN+ se expandiu nas décadas de 1980 e 1990, período correspondente à segunda onda (1984-1992). Nesse período, o movimento se consolidou, com a organização de novos grupos e a diversificação das identidades representadas (Green, 1999). Destaca-se a fundação do Grupo Gay da Bahia (GGB), em 1980, na cidade de Salvador, pelo professor Luiz Mott, conhecido por sua extensa produção de relatórios sobre a violência



contra pessoas LGBTQIAPN+ no Brasil (Mott, 2007). Em 1990, também foi fundado o Movimento Homossexual Brasileiro (MHB), ampliando as pautas de direitos e inclusão, além da despatologização da homossexualidade pela OMS, que representou um marco no movimento (Facchini, 2005). A luta contra a epidemia do HIV/AIDS também se destacou nesse período, com a desassociação da doença da orientação sexual, um conceito que surgiu para refutar a ideia de que a orientação sexual seria uma escolha (Pereira, 2018).

A terceira onda do movimento, que se inicia em 1992 e continua até os dias atuais, é marcada por uma série de avanços legislativos e pelo aumento da visibilidade pública do movimento. Essa fase ampliou o foco, incluindo a luta pelos direitos de pessoas trans, bissexuais e outras identidades LGBTQIAPN+, além de se concentrar na proteção contra discriminação e violência. A luta por direitos civis também se intensificou, com a conquista do reconhecimento das uniões homoafetivas e a inclusão de pessoas trans na agenda de direitos. Esse período foi crucial para consolidar a luta por direitos civis, ao mesmo tempo em que enfrentava desafios sociais e políticos significativos.

Ao longo dessa terceira onda, a sigla do movimento LGBTQIAPN+ foi sendo expandida. Inicialmente, a sigla representava apenas as identidades de gays e lésbicas, evoluindo para GLB (Gays, Lésbicas e Bissexuais) na década de 1990 (Facchini, 2005). A inclusão do T de Transgênero levou à transformação para GLBT, e a sigla continuou a se expandir para LGBTQIA, incluindo o Q de Queer, o I de Intersexo e o A de Assexual, entre outras identidades (Simões; Facchini, 2009). O símbolo '+' foi adicionado para abranger outras identidades de gênero e orientações sexuais, promovendo uma visão mais inclusiva da diversidade sexual e de gênero (Souza, 2024).

De acordo com Moreira (2022, p. 4), essa evolução da sigla reflete a crescente visibilidade e reconhecimento das diversas identidades, resultado de movimentos sociais e debates que visam garantir direitos e igualdade. A sigla passa a ter o seguinte significado:

L (Lésbicas): Mulheres que sentem atração emocional, afetiva ou sexual por outras mulheres, **G (Gays):** Homens que sentem atração emocional, afetiva ou sexual por outros homens, **B (Bissexuais):** Pessoas que sentem atração por mais de um gênero, podendo ser por homens e mulheres ou outras identidades de gênero, **T (Transgêneros/Transexuais/Travestis):** Pessoas cuja identidade de gênero é diferente do sexo designado ao nascer, abrangendo homens e mulheres trans, bem como pessoas não-binárias, **Q (Queer):** Termo usado por pessoas que rejeitam as normas rígidas de identidade de gênero e sexualidade, ou que se identificam fora das convenções tradicionais, **I (Intersexo):** Pessoas que nascem com características



biológicas (genitália, cromossomos ou hormônios) que não se enquadram nas definições típicas de masculino ou feminino, **A (Assexuais)**: Pessoas que experimentam pouca ou nenhuma atração sexual por outras pessoas, **P (Pansexuais)**: Pessoas que sentem atração por indivíduos independentemente do gênero, podendo se atrair por qualquer identidade de gênero, **N (Não-binárias)**: Pessoas que não se identificam exclusivamente como homem ou mulher, podendo ter uma identidade de gênero fora do binário masculino e feminino e o símbolo aditivo “+ (mais)” que representa outras identidades de gênero e orientações sexuais que não estão especificamente incluídas nas letras da sigla, ampliando o reconhecimento da diversidade.

Quanto à linguagem neutra, também conhecida como linguagem não-binária, ela visa evitar a atribuição de gênero na comunicação, promovendo inclusão e respeito às pessoas que não se identificam com os gêneros masculino ou feminino. Embora reconheçamos sua relevância para a promoção da inclusão, optamos por não utilizá-la nesta pesquisa, devido ao público-alvo que abrange leitores(as) com diferentes níveis de familiaridade com a linguagem neutra. Esta decisão visa garantir a clareza e acessibilidade do texto. A não utilização da linguagem neutra não reflete uma discordância com sua importância, mas sim uma adaptação ao contexto dos participantes da pesquisa, buscando promover a compreensão para todos(as) os(as) leitores(as).

Como afirma Butler (2003), a linguagem é performativa e desempenha um papel fundamental na construção e perpetuação das normas de gênero. Ao categorizarmos constantemente as pessoas como homens ou mulheres, reforçamos o binarismo de gênero, invisibilizando aquelas que não se encaixam nesse espectro. Portanto, desconstruir as normas linguísticas é essencial para possibilitar uma expressão mais livre das identidades não-binárias.

Covas e Bergamini (2021) também argumentam que o uso de termos como ‘elu’ em substituição a ‘ele’ ou ‘ela’ é uma estratégia importante para o reconhecimento das identidades de gênero diversas. Embora essa prática enfrente resistências, principalmente em contextos conservadores, ela é fundamental para visibilizar todas as pessoas de maneira equitativa. Vicente *et al.* (2024) destaca que a resistência à linguagem neutra é um reflexo de uma oposição maior às mudanças nas normas de gênero. A adoção da linguagem neutra é, portanto, um passo importante para uma sociedade mais inclusiva e justa, desafiando os padrões tradicionais e abrindo espaço para a diversidade das identidades não-binárias.



Ao longo do tempo, diversos países alcançaram conquistas significativas no campo dos direitos LGBTQIAPN+. Na Europa, a Holanda foi pioneira ao legalizar o casamento entre pessoas do mesmo sexo em 2001. Nos Estados Unidos, a luta pelos direitos civis culminou com a legalização do casamento igualitário em todo o país, em 2015. Na América Latina, a Argentina se destacou como o primeiro país da região a legalizar o casamento entre pessoas do mesmo sexo, em 2010, e em 2012, aprovou a Lei de Identidade de Gênero, permitindo que pessoas trans alterassem seu nome e gênero em documentos sem a necessidade de aprovação judicial ou cirurgia (Miskolci; Campana, 2017).

A interseccionalidade, conceito desenvolvido por Kimberlé Crenshaw, também passou a ser incorporada ao debate do movimento LGBTQIAPN+, evidenciando como a opressão e discriminação se entrelaçam com outras questões sociais, como raça, classe social, etnia e condição de saúde (Crenshaw, s.d.).

Ativistas têm se empenhado para garantir que as lutas LGBTQIAPN+ se tornem mais inclusivas, e que vozes historicamente marginalizadas dentro da comunidade, como pessoas negras, indígenas e com deficiência, sejam amplamente ouvidas. Contudo, o movimento ainda enfrenta desafios globais significativos. Em diversas partes da África, Ásia e Europa Oriental, leis discriminatórias e a criminalização das relações entre pessoas do mesmo sexo permanecem vigentes. Além disso, há retrocessos em países onde conquistas anteriormente alcançadas estão sendo ameaçadas, impulsionados pela ascensão de políticas conservadoras e discursos de ódio. Isso evidencia que a luta por direitos e igualdade continua sendo um desafio em muitas regiões do mundo.

Entretanto, as conquistas seguem sendo alcançadas. O movimento LGBTQIAPN+ tem ampliado suas pautas, incluindo o reconhecimento das diversas identidades dentro do espectro, como as questões intersexuais, assexuais e não-binárias. O ativismo global tem se tornado cada vez mais interconectado, com redes internacionais que promovem ações conjuntas em defesa dos direitos humanos e das liberdades civis.

2.2.3 Sobre as representações sociais para a comunidade LGBTQIAPN+

As representações sociais são construções dinâmicas e ativas, e não simples reproduções passivas (Moscovici, 1978). Elas são moldadas pelas experiências, conhecimentos e contextos sociais dos indivíduos, surgindo das interações cotidianas e



facilitando a compreensão de novos conceitos por meio dos processos de objetivação e ancoragem (Alves-Mazzotti, 2000).

A objetivação, conforme Crusoé (2004), transforma elementos subjetivos em algo visível e compartilhável, possibilitando que ideias e conceitos se tornem tangíveis e compreendidos coletivamente. Já a ancoragem, como explica Alves-Mazzotti (2000), insere novas informações em um repertório de crenças e conhecimentos pré-existentes, facilitando a integração dessas novas ideias ao contexto social. Jodelet (2005) descreve esse processo em fases, detalhando como os indivíduos assimilam conhecimentos com base em critérios culturais e experiências anteriores, resultando na construção seletiva da realidade (Sá, 1995).

No contexto desta pesquisa, é fundamental refletir sobre como esses processos de representações sociais influenciam a percepção e a vivência dos alunos(as) LGBTQIAPN+ nas aulas de Educação Física, especialmente nas interações cotidianas com professores(as) e colegas. O modo como essas representações sobre gênero e sexualidade são construídas pode influenciar diretamente a inclusão e o tratamento desses(as) alunos(as) no ambiente escolar.

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) estudantes(as) LGBTQIAPN+ nas aulas de Educação Física, e também possibilitar uma reflexão crítica sobre como promover ambientes educacionais mais inclusivos e respeitosos.

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 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.

Portanto, as representações sociais desempenham um papel essencial na transformação e na apropriação do universo exterior. Moscovici (1978) enfatiza que “[...] a representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo” (p. 44), destacando sua natureza dinâmica e mutável, gerada pelas interações sociais.



No contexto da Educação Física Escolar, compreender as representações sociais é fundamental para entender como preconceitos, estereótipos e normas culturais influenciam a percepção e o tratamento dos(as) estudantes LGBTQIAPN+. A forma como questões de gênero e sexualidade são representadas na escola pode revelar os processos de construção dessas percepções, além de mostrar como elas podem ser desafiadas e transformadas para promover um ambiente mais inclusivo e respeitoso (Moscovici, 1978).



3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

3.1 Método da pesquisa

Este estudo adota a pesquisa aplicada como sua abordagem principal, uma vez que visa “[...] resolver problemas ou necessidades concretas e imediatas” (Appolinário, 2011, p. 146). Especificamente, utilizou-se o método descritivo, conforme caracterizado por Gil (1999) e Appolinário (2011), por envolver a descrição dos acontecimentos e manifestações, considerados fenômenos, bem como a análise das relações entre as variáveis existentes. Dado o objetivo desta pesquisa, a abordagem qualitativa, cujo propósito, segundo Minayo (2008), é compreender os acontecimentos e manifestações particulares, em vez de se concentrar nas causas explicativas, foi utilizada. Esta abordagem é interpretativa e levou em consideração as experiências situacionais e humanísticas dos participantes (Stake, 2011). Isso implica a exploração de técnicas como o estudo da história, das relações sociais, das representações, das percepções e outras que podem ser compreendidas dentro do contexto em que todos nós estamos inseridos (Minayo, 2008).

3.2 Universo da pesquisa

Fundamentada nos pressupostos das relações construídas e impostas socialmente, apresentadas sob a perspectiva teórica da relação de gênero, sexualidade, e os significados diante das experiências e desafios enfrentados pela comunidade LGBTQIAPN+ na escola e nas aulas de Educação Física, a pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Matão, localizada no interior do estado de São Paulo, na região Sudeste. O município de Matão-SP possui aproximadamente 80 mil habitantes (IBGE, 2023), uma taxa de escolarização do ensino fundamental de 97,7% e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de 0,77, em uma escala que vai até 1,00, ocupando a 197ª posição no índice de desenvolvimento humano (PNUD, 2013).

Quanto à unidade escolar onde a pesquisa foi desenvolvida, o público atendido é composto por alunos(as) oriundos(as) do próprio distrito e de outros, conforme estabelece o programa de georreferenciamento da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP, por intermédio do PNATE (Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar), principalmente para os(as) que residem em áreas rurais, além de alunos(as) que residem em



comunidades rurais circunvizinhas, mesmo pertencentes a outra cidade ou distrito. A maioria apresenta vulnerabilidade social, sendo predominantemente de famílias de baixa renda que migram em busca de trabalho em uma indústria da área de alimentos ou para as propriedades rurais.

A escola oferece o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) concomitantemente ao Ensino Médio, EJA - Educação de Jovens e Adultos Multisseriado (5ª Série a 8ª Série do Ensino Fundamental), além da modalidade da EJATEC - Educação de Jovens e Adultos com Técnico Profissionalizante Multisseriado e EJA - Educação de Jovens e Adultos regular (1º Ano ao 3º Ano do Ensino Médio) no período noturno.

A escola funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), com um total de vinte e quatro turmas e aproximadamente duzentos e cinquenta alunos(as). A equipe é composta por trinta e dois(duas) professores(as), três coordenadores(as) pedagógicos(as), dois(duas) diretores(as), dois(duas) gerentes de organização escolar, seis funcionários(as) de apoio e três funcionários(as) terceirizados(as) de serviços gerais.

Quanto à estrutura física, a escola possui oito salas de aula, uma sala de informática (compartilhada), uma sala de leitura, um laboratório de biologia e química, uma sala de coordenação e direção, quatro banheiros de estudantes e funcionários, um refeitório, uma quadra poliesportiva coberta e outra coberta e fechada.

O público da comunidade LGBTQIAPN+ desta escola foi convidado a participar da pesquisa devido ao fato de o pesquisador ser pertencente ao quadro de professores(as) efetivos(as) da rede municipal em questão e ter uma relação estabelecida com a comunidade escolar, especialmente com os(as) alunos(as) e egressos do ensino médio e da comunidade LGBTQIAPN+.

3.3 Participantes da pesquisa

Os(As) participantes da pesquisa foram alunos(as) egressos(as) do ensino médio, cujas orientações sexuais ou identidades de gênero estão diretamente relacionadas à comunidade LGBTQIAPN+. O convite para esse grupo de alunos(as) se deu por conta de quase todos(as) terem sido meus(minhas) alunos(as) desde os anos iniciais do ensino fundamental até o final do ensino médio. Ao longo dos anos em que estivemos juntos, eles(as) confiaram em mim e expuseram seus desejos, sentimentos e sexualidades, ora pela conexão que criamos, ora pela



proximidade proporcionada pelo tempo que passamos juntos, o que continua até hoje, quando eles (as) retornam à escola para revisitar o espaço que vivenciaram durante sua escolarização.

Ao todo, participaram sete (07) alunos(as) egressos(as), com idades entre dezoito (18) e vinte e três (23) anos, que foram meus(minhas) alunos(as) nas aulas de Educação Física no Ensino Médio nos últimos cinco (05) anos. Sendo, duas (02) mulheres, uma (01) cisgênero bissexual e outra transexual/transgênero/travesti; cinco (05) homens, dos quais três (03) são cisgêneros homossexuais, um (01) homem transexual/transgênero heterossexual e um (01) homem cisgênero assexual. Estes(as) alunos(as) são da rede municipal de ensino e residem ou residiam na cidade de Matão-SP.

A participação desses egressos se deu pelo aceite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), em conformidade com os princípios éticos de pesquisa com seres humanos. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP UFSCar), cadastrado na Plataforma Brasil sob o nº 75488423.3.0000.5504, com aprovação em 08 de fevereiro de 2024, sob o parecer consubstanciado número 6.642.844 (Anexo A).

Todos(as) os(as) participantes foram informados e orientados sobre os objetivos e a natureza da pesquisa, assim como os procedimentos adotados durante as entrevistas. Foi explicado a cada um deles que suas respostas e declarações teriam grande relevância para os resultados e análises desenvolvidas, e que suas contribuições seriam essenciais para o avanço da compreensão do tema estudado. Além disso, os(as) participantes tiveram a oportunidade de esclarecer quaisquer dúvidas sobre o processo. Também foi enfatizado que suas falas poderiam ser utilizadas para fins de divulgação científica, em relatórios ou publicações relacionadas ao estudo. No entanto, para assegurar a integridade e o respeito à privacidade de todos(as) os(as) envolvidos(as), foi garantido que, sob nenhuma circunstância, suas identidades seriam reveladas. As informações pessoais seriam mantidas em sigilo absoluto, e todas as falas e declarações fornecidas nas entrevistas seriam anonimizadas.

Dessa forma, os(as) participantes consentiram de forma livre e esclarecida, cientes de que seus discursos, opiniões e pontos de vista seriam preservados no anonimato, sendo divulgados de maneira a respeitar suas privacidades e a confidencialidade dos dados fornecidos.



O quadro a seguir, Quadro 02, ilustra o perfil de cada um(a) dos(as) participantes (alunos(as) egressos(as)) entrevistados(as) nesta pesquisa.

Quadro 02: Informações sobre os(as) entrevistados(as).

Participante	Nome Fictício	Identidade de Gênero	Orientação Sexual	Identidade Étnica	Crença Religiosa	Estado Civil	Escolaridade
Entrevistado 01	Fer	Homem Trans	Heterossexual	Branco	Umbandista	Solteiro	Ensino Médio
Entrevistado 02	Rick	Homem Cis	Assexual	Branco	Sem Religião	Solteiro	Ensino Técnico
Entrevistado 03	Rafa	Mulher Cis	Bissexual	Parda	Católica	Casada	Ensino Médio
Entrevistado 04	Sandy	Homens Cis	Homossexual	Negro	Sem Religião	Solteiro	Ensino Médio
Entrevistado 05	Gil	Homem Cis	Homossexual	Branco	Candomblecista	Solteiro	Ensino Médio
Entrevistado 06	Eduardo	Homens Cis	Homossexual	Branco	Sem Religião	Casado	Ensino Médio
Entrevistado 07	Raicca	Mulher Trans	Heterossexual	Branca	Sem Religião	Solteira	Ensino Técnico

Fonte: Elaborado pelo autor.

É importante destacar que a identidade de gênero, assim como a orientação sexual, foi definida pelos próprios alunos(as) egressos(as) participantes durante as entrevistas. Isso possibilitou que eu observasse e compreendesse a concepção precisa de cada um sobre esses conceitos, conforme suas definições e percepções individuais.

A seguir, apresento uma narrativa construída a partir dos dados coletados nas entrevistas, com a apresentação dos(as) entrevistados(as).

3.3.1 Fer – Entrevistado 01

Fer (nome fictício para garantir a confidencialidade) é um jovem em processo de transição de gênero, vivendo uma jornada de autodescoberta e aceitação. Ele se identifica como uma pessoa transgênero e atualmente se define como heterossexual. É o primeiro de sua família a ter a oportunidade de cursar uma faculdade e se orgulha de estar quase concluindo sua graduação em Psicologia. Seu percurso educacional foi desafiador, marcado por



obstáculos relacionados à sua identidade de gênero e à falta de apoio em várias fases da sua vida.

Fer cresceu em um ambiente familiar religioso e tradicional, com uma mãe acolhedora, embora com dificuldades iniciais para aceitar sua orientação sexual e identidade de gênero. Seu pai teve uma reação mais difícil, o que resultou em momentos de isolamento e pressão emocional e psicológica durante sua adolescência e o processo de autodescoberta. Essa vivência familiar, somada à falta de informações sobre identidade de gênero na escola, contribuiu para uma compreensão tardia de sua identidade.

Com o apoio de sua namorada, Fer conseguiu regularizar sua documentação de gênero, um passo crucial para sua inserção no mercado de trabalho, onde enfrentou dificuldades devido à sua identidade trans. Ele trabalhou como balconista de farmácia, onde foi acolhido por uma gerente inclusiva, um apoio fundamental para superar as barreiras que encontrou para ser aceito profissionalmente.

Na escola, Fer experimentou discriminação com base em sua identidade de gênero, especialmente nas aulas de Educação Física, onde a cobrança sobre padrões de vestimenta e comportamento refletia a intolerância dos colegas. No entanto, com o tempo, encontrou apoio e amizade de professores(as) e colegas, especialmente no ensino médio, o que lhe proporcionou um ambiente mais acolhedor. Ele destaca a importância das relações de amizade para seu processo de aceitação e superação das adversidades.

Fer tem uma conexão importante com a comunidade LGBTQIAPN+, embora reconheça que há desafios internos, como o preconceito dentro da própria comunidade. Ele participa de grupos online de homens trans, onde compartilha experiências e busca apoio em questões relacionadas à transição, como a retificação de documentos e cuidados hormonais. Esses grupos foram cruciais para sua compreensão do processo de transição e para obter informações essenciais para sua saúde e bem-estar.

Em relação ao contexto social, Fer percebe que as expectativas da sociedade, especialmente sobre como ele deve se comportar como homem trans, continuam a ser um desafio. A diferença entre sua identidade e as expectativas sociais frequentemente gera situações desconfortáveis, como o uso de pronomes errados em ambientes de trabalho e sociais. Apesar disso, ele encontrou apoio em pessoas ao seu redor, como um colega de



trabalho, que ajudava a afirmar sua identidade para outras pessoas, facilitando sua inserção e aceitação social.

Fer acredita que a educação, a convivência com pessoas que o apoiam e a troca de experiências com outros membros da comunidade LGBTQIAPN+ são fundamentais para sua jornada de aceitação. Ele continua buscando um ambiente mais inclusivo e oportunidades profissionais em sua área de formação, com a esperança de superar as barreiras impostas pela sociedade e alcançar seus objetivos pessoais e profissionais.

3.3.2 Rick – Entrevistado 02

Rick é um homem cisgênero, branco, solteiro e reside com seus pais. Sua vivência foi marcada pela experiência de ser uma criança obesa, o que, segundo ele, influenciou diretamente sua personalidade e forma de interagir com os outros. Desde cedo, Rick percebeu dificuldades em se relacionar, adotando uma postura mais reservada, principalmente devido ao *bullying* e estigmatização que enfrentou no ambiente escolar, especialmente por não seguir os padrões tradicionais de masculinidade, como o interesse por futebol, sendo frequentemente rotulado de forma pejorativa.

Rick se define como homem cis e sua orientação sexual é assexual, o que ele associa ao distanciamento das pessoas, motivado pela experiência de ser constantemente rotulado e pelo desejo de manter um espaço de proteção emocional. Embora tenha uma crença em Deus, ele não segue uma religião específica e, em relação à educação, destaca sua preferência por manter a razão em detrimento da emoção, o que o levou a se destacar nos estudos como uma forma de lidar com o ambiente escolar.

Sobre a influência da sociedade e da cultura, Rick fala que, apesar de a cultura popular apresentar um modelo heteronormativo dominante, isso não teve um impacto negativo em sua identidade, mas contribuiu para seu comportamento mais fechado e seletivo nas relações interpessoais. A falta de representatividade nas discussões de sexualidade durante o ensino fundamental e médio, aliada ao estigma e discriminação enfrentados, especialmente com colegas que faziam piadas homofóbicas, levou-o a se isolar mais, focando no desenvolvimento pessoal.

Rick menciona que, embora tenha amigos da comunidade LGBTQIAPN+, nunca se sentiu inclinado a participar ativamente de eventos ou causas, principalmente devido à falta de



oportunidades. No entanto, a convivência com pessoas LGBTQIAPN+ ampliou sua compreensão sobre a aceitação da diversidade sexual e de gênero. Ele ressalta a importância da representatividade na mídia e na cultura popular como um fator essencial para a mudança de mentalidade da sociedade, acreditando que é por meio de choques culturais que se promove a transformação.

Em termos de estratégias de enfrentamento, Rick adotou uma postura de se fechar e impor limites explícitos a respeito de sua identidade, o que lhe possibilitou preservar um espaço seguro e evitar a intensificação de estigmas. Sua jornada de autodescoberta foi marcada pela busca por proteção emocional e pela construção de um espaço próprio para sua identidade, longe das pressões sociais e culturais.

3.3.3 Rafa – Entrevistada 03

Rafa se identifica como mulher cis, parda, e que atualmente frequenta o espiritismo. Em relação à sua orientação sexual, ela se define como bissexual. Mora com sua noiva e tem o ensino médio e técnico completos, atualmente cursando a faculdade de licenciatura em Química. Ela descreve sua história de vida como marcada por um processo de fechamento emocional. Considera-se uma pessoa reservada, com dificuldades para se expressar, o que se reflete nas dificuldades que enfrenta no contexto acadêmico, especialmente durante apresentações.

Rafa compartilha que sua jornada de autodescoberta começou em um relacionamento heterossexual, mas foi durante um encontro com uma mulher que percebeu sua diferença e a fluidez de sua sexualidade. Ela reflete que, durante a formação básica, o tema da sexualidade era abordado superficialmente, com pouca orientação dos professores, sendo que sua compreensão sobre esses temas foi construída informalmente, por meio de conversas com amigos e da mídia.

No ensino fundamental e médio, Rafa não enfrentou discriminação, embora tenha tido colegas lésbicas, e as vivências relacionadas à sua sexualidade no contexto escolar foram tranquilas. Ela teve contato com a comunidade LGBTQIAPN+ por meio de uma amiga lésbica, mas nunca participou ativamente de grupos ou eventos, preferindo uma vivência mais reservada.



Rafa também fala sobre a sociedade, mencionando que no passado as relações homossexuais eram estigmatizadas, consideradas uma abominação. Ela acredita que as expectativas sociais em relação à orientação sexual e identidade de gênero mudaram ao longo do tempo, sendo importante o respeito às diferenças. A representatividade na mídia e na cultura popular não teve grande impacto em sua vida pessoal, mas ela reconhece sua importância para ajudar as pessoas a compreenderem e respeitarem as diversas identidades de gênero e orientações sexuais.

Rafa destaca que o apoio das amigas foi crucial em sua jornada, especialmente de uma amiga que a apoiou desde o momento em que se assumiu como bissexual.

3.3.4 Sandy – Entrevistado 04

Sandy se descreve como uma pessoa negra, com uma visão religiosa cristã, embora não se considere praticante. Mora com seus parentes e tem o ensino médio completo, atuando como cozinheiro. Em relação à sua identidade de gênero, Sandy se define como um homem cis e se identifica como homossexual.

Sandy relata que sua jornada de autodescoberta em relação à sua orientação sexual foi um processo difícil, especialmente por ter crescido em um ambiente evangélico, o que gerou um sentimento de repressão, de ser errado por sentir atração por homens. No entanto, ele destaca que, apesar dessa luta interna, sempre soube o que sentia. A aceitação de sua identidade foi uma experiência desafiadora, já que a sociedade e a cultura, de forma geral, não abordavam abertamente questões relacionadas à sexualidade, tornando seu processo de aceitação mais difícil.

Durante sua trajetória escolar, Sandy menciona que a temática da sexualidade foi abordada de forma superficial, e muitas vezes quase inexistente. Ele sofreu discriminação velada por sua orientação sexual, percebendo olhares de julgamento e piadas, o que afetou seu equilíbrio psicológico, embora não tenha enfrentado agressões físicas. No entanto, não deu tanta importância ao fato de ser gay enquanto estava na escola, já que o assunto não era amplamente discutido.

Em relação à comunidade LGBTQIAPN+, Sandy destaca que, em sua cidade natal, não há uma forte presença ou interação com esse contexto, mas reconhece a importância dessa comunidade para o acolhimento de pessoas que compartilham experiências semelhantes.



Sandy lida com as expectativas sociais de forma tranquila, adotando a postura de viver sua vida sem se preocupar com a opinião alheia. Ele também reconhece a importância da representatividade na mídia para quebrar estigmas e promover a inclusão, embora também entenda que esse tipo de visibilidade ainda é um processo em andamento.

3.3.5 Gil – Entrevistado 05

Gil se apresenta como homem cisgênero, branco e bissexual. Nascido em uma família católica, relata que sua jornada de autodescoberta foi marcada por resistência à sua orientação sexual, devido à falta de aceitação pessoal e ao ambiente religioso. Com o tempo, encontrou apoio em sua religião atual, o candomblé, que lhe ofereceu acolhimento e respeito.

Criado por sua mãe, figura central em sua vida devido à ausência paterna, Gil destaca o incentivo que recebeu dela para estudar e valoriza a influência de professores, especialmente de matemática, em sua formação. Apesar de não ter vivenciado discriminação ou estigmatização intensa na escola, menciona que a sexualidade foi tratada superficialmente durante o ensino fundamental e médio, com maior foco em temas como intolerância, racismo e homofobia.

Na escola, Gil diz ter se distanciado de sua identidade sexual, já que ainda não havia se aceitado plenamente. Adotava comportamentos heteronormativos e só expressou sua sexualidade após se assumir, momento em que foi acolhido por amigos e familiares. Contudo, em outros contextos, como no trabalho, enfrentou pressões sociais devido ao predomínio de pessoas heterossexuais em seu ambiente profissional.

Ele enfatiza a relevância da representatividade na mídia e na cultura popular, que considera essencial para apoiar processos de aceitação. Embora sua vivência com a comunidade LGBTQIAPN+ tenha sido distante, começou a frequentar eventos após sua aceitação pessoal, reconhecendo a importância dessas iniciativas para outros indivíduos. Por fim, reforça que a visibilidade da diversidade sexual é crucial para as novas gerações que ainda enfrentam desafios de aceitação e acolhimento.

3.3.6 Eduardo – Entrevistado 06

Eduardo narra uma trajetória marcada por desafios relacionados à identidade de gênero e à orientação sexual. Ele se identifica como homem cisgênero e homossexual e



descreve sua infância como um período confuso, com sentimentos difíceis de compreender devido às normas sociais heteronormativas.

Ele relatou que, embora tenha se apaixonado por meninas, sua atração por homens também estava presente desde cedo. Contudo, compreender esses sentimentos foi difícil, especialmente em uma sociedade que o condicionava a acreditar que apenas a relação entre homem e mulher era correta.

Criado em uma família de baixa renda, com pais de pouca escolaridade, enfrentou preconceitos que prejudicaram seu desempenho escolar. Recorda que a sexualidade era abordada de maneira limitada nas escolas e que, no ensino fundamental e médio, foi alvo de discriminação, especialmente durante as aulas de Educação Física, quando evitava atividades que gostava, como o vôlei, para fugir de estigmas.

Eduardo encontrou apoio em novas conexões sociais na adolescência, após mudar de cidade. Foi nesse período que conheceu pessoas abertas sobre suas sexualidades, o que influenciou positivamente sua autocompreensão. Ele também critica a representação limitada da comunidade LGBTQIAPN+ na mídia de sua época, com figuras estereotipadas que não refletiam sua realidade.

Compartilha que enfrentou expectativas sociais que o pressionavam a se destacar para evitar julgamentos baseados em sua sexualidade. Essa pressão constante impactou sua autoestima e confiança. Apesar das dificuldades, ao se integrar à comunidade LGBTQIAPN+, encontrou apoio, respeito e pertencimento, destacando que a representatividade na mídia é essencial, mas ainda insuficiente, pois as figuras de referência LGBTQIAPN+ são, em grande parte, voltadas para a comédia ou estereotipadas.

3.3.7 Raicca – Entrevistada 07

Raicca compartilha uma trajetória de vida marcada por experiências significativas de autodescoberta e transição. Nascida com um nome masculino, inicialmente identificada com o gênero masculino, narra os desafios enfrentados até se reconhecer como mulher trans. Enfrentou rejeição social e familiar, superando estigmas e dificuldades.

Crescendo em um ambiente de extrema pobreza, Raicca trabalhou à noite e envolveu-se em atividades que atendiam às suas necessidades naquele período, mas que posteriormente se tornaram uma escolha consciente. Sofreu rejeição de um irmão, que preferia vê-la morta a



aceitá-la como pessoa LGBTQIAPN+. Contudo, encontrou apoio em amigos que a ajudaram a buscar alternativas no mercado formal de trabalho.

Sua transição envolveu transformações pessoais e sociais, incluindo a mudança para sua cidade natal e a realização de uma cirurgia de prótese mamária, que simbolizou a afirmação de sua identidade. Apesar de episódios de discriminação na escola, ela destaca que enfrentou um ambiente relativamente tranquilo, devido a pouca expressão de sua identidade na época.

Raicca se identifica como mulher trans e heterossexual, destacando que sua transição foi um processo de descoberta pessoal. Defende a educação como ferramenta para combater estigmas e preconceitos, ressaltando a importância da capacitação para transformar a percepção social sobre travestis e transexuais.

Por fim, valoriza a representatividade na mídia e aponta figuras como a deputada Erika Hilton³ como referências essenciais para a luta por visibilidade e direitos das pessoas trans e travestis.

3.4 Coleta de dados

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada. Manzini (2003) define a entrevista como uma ação utilizada para buscar informações em função dos objetivos traçados. A entrevista semiestruturada tem a função de auxiliar e conduzir o pesquisador nesse processo. Nesse tipo de entrevista, é possível elaborar previamente um roteiro que será utilizado durante a interação entre entrevistador e entrevistado (Manzini 2003).

Stake (2011) caracteriza esse tipo de entrevista como propositiva, tornando-a adequada para a interpretação e sustentação das informações obtidas. De acordo com Oliveira (2011), trata-se de um instrumento que possibilita ao entrevistador formular novas perguntas e questionamentos alinhados aos objetivos e ao objeto da pesquisa. Triviños (1987) também destaca que, devido à presença de questionamentos básicos, a entrevista semiestruturada pode levar ao surgimento de novas hipóteses.

³ Erika Hilton é uma política brasileira e ativista dos direitos humanos e da comunidade LGBTQIAPN+. Em 2020, tornou-se a primeira mulher trans eleita vereadora em São Paulo, e em 2022, foi eleita deputada federal pelo PSOL-SP (Semensato, 2024).



Para a realização das entrevistas, formulamos 33 (trinta e três) questões orientadoras (Apêndice B), organizadas em três partes, descritas a seguir:

Parte 1 - Caracterizando: Ponta Pé Inicial! Buscou-se caracterizar como os participantes se percebem na sociedade, considerando sua orientação e identidade de gênero, além de explorar suas histórias de vida e formação, bem como a influência da comunidade LGBTQIAPN+ em suas experiências e identidades. Portanto, serviu para apresentar a narrativa de suas vidas, que foi descrita na subseção “3.3 Participantes da pesquisa”. Assim, configurando-se como um ponto de partida para uma análise das experiências e das identidades dos(as) participantes, ajudando a contextualizar os dados coletados e as reflexões que surgiram a partir deles.

Parte 2 - Educação Física e Questões Relacionadas à Orientação e Identidade de Gênero. Esta seção abordou as experiências e desafios dos egressos participantes no contexto escolar, especialmente nas aulas de Educação Física, investigando como se deu a construção social de gênero e a formação de suas identidades sexuais nesse contexto.

Parte 3 - Educação Física e sua Representação para a Comunidade LGBTQIAPN+. Os participantes foram convidados a compartilhar suas expectativas, percepções e reflexões sobre a representatividade da disciplina de Educação Física, analisando se ela atende às necessidades da educação básica no que se refere à diversidade sexual, equidade e inclusão.

Quanto aos procedimentos da coleta de dados, o primeiro momento consistiu em estabelecer contato com os possíveis participantes. Os convites para participação foram realizados pessoalmente, aproveitando as visitas esporádicas dos egressos ao ambiente escolar. Nessas ocasiões, apresentei o tema da pesquisa, seus objetivos, a importância da participação dos membros da comunidade escolar e da comunidade LGBTQIAPN+, e a metodologia empregada. Sete (07) egressos(as) aceitaram participar e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

Após a aceitação e assinatura do TCLE, combinamos os dias, horários e locais das entrevistas, definidos livremente pelos participantes. As entrevistas ocorreram entre abril e setembro de 2024, com duração média de 20 a 50 minutos. As conversas foram gravadas utilizando um aparelho celular, em conformidade com as normas éticas de pesquisa envolvendo seres humanos, assegurando sigilo e confidencialidade das informações.



Antes da realização das entrevistas e da assinatura do TCLE, busquei tranquilizar os participantes ao compartilhar um pouco da minha trajetória de vida pessoal e profissional. Expliquei a relevância do tema tanto para mim enquanto pessoa quanto como profissional da área, destacando a importância desse processo. Essa abordagem visou criar um ambiente acolhedor e confortável, encorajando os participantes a expressarem livremente suas percepções e sentimentos sobre as questões propostas.

3.5 Procedimentos para análise dos dados

Os dados coletados por meio das gravações de áudio das entrevistas foram transcritos e analisados com base nas características da Análise do Fenômeno Situado, estruturada a partir das etapas de análise ideográfica e nomotética.

Martins e Bicudo (1989) descrevem o método fenomenológico como uma abordagem de pesquisa que se baseia nas vivências e experiências dos sujeitos, considerando suas convicções de pertencimento em sua essência. Segundo Bastos (2017), o processo inicia-se com uma investigação empírica ampla, possibilitando focalizar a importância do contexto e da experiência direta na compreensão da realidade dos sujeitos participantes. Nessa abordagem, consideram-se os diversos contextos em que os sujeitos estavam inseridos e a relação com os objetos de pesquisa relacionados às suas representações, utilizando-se a análise do fenômeno situado.

A análise ideográfica buscou compreender e discorrer sobre o fenômeno em três etapas principais: descrição, redução e interpretação. Essas etapas são essenciais para desvelar o fenômeno, considerando a singularidade e particularidade de uma situação ou experiência específica (Martins; Bicudo, 1989).

A análise nomotética, por sua vez, foi conduzida após a análise ideográfica, com o objetivo de organizar, de maneira geral, as informações obtidas nas entrevistas. Essa etapa possibilitou identificar pontos comuns nos discursos dos participantes, bem como diferenças de opiniões e individualidades, contribuindo para a construção e sistematização dos resultados (Martins; Bicudo, 1989).

Ou seja, o enfoque ideográfico buscou compreender o fenômeno a partir das vivências singulares, respeitando as descrições genuínas apresentadas pelos sujeitos. Nesse movimento, o pesquisador busca suspender preconceitos e pré-conceitos para mergulhar na essência das



experiências narradas. A análise parte da identificação de unidades de significado nos discursos dos participantes, destacando trechos que iluminam as perspectivas particulares sobre o fenômeno. Essas unidades são cuidadosamente interpretadas pelo pesquisador, que as reorganiza em discursos sintetizados (essências discursivas), preservando as ideias e sentidos expressos pelos sujeitos. A intencionalidade nesse processo é revelar a essência do fenômeno vivido, traduzida em estruturas individuais que refletem o significado experienciado em cada caso (Lemos, 2013).

Na sequência, iniciou-se o enfoque nomotético, que amplia o olhar da singularidade para a coletividade, buscando o que se apresenta como essencial ao fenômeno em sua totalidade. Nesse processo, as convergências entre as narrativas, representando a estrutura geral do fenômeno, e as divergências, que revelam especificidades das experiências individuais, são organizadas em categorias. Essas categorias emergem do diálogo constante entre o pesquisador e os significados que se desvelam nas descrições e interpretações, traduzindo o que é essencial e situado no fenômeno estudado. A expressão final, construída a partir de uma escuta atenta e de uma reflexão crítica, não busca oferecer verdades absolutas, mas sim desocultar aquilo que, nas experiências vividas, se apresenta como significativo e essencial. A verdade, neste caso, é compreendida como um movimento de desvelamento, de aproximação do fenômeno em sua profundidade, refletindo o entrelaçamento das vivências dos sujeitos com o olhar interpretativo do pesquisador (Lemos, 2013).



4 CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos⁴ por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com os egressos participantes da comunidade LGBTQIAPN+. As entrevistas, conduzidas de forma individual em tempos e locais distintos, possibilitaram que os fenômenos fossem observados e analisados de maneira particularizada, respeitando as especificidades dos discursos e os contextos dinâmicos de cada participante.

Como ponto de partida, serão apresentadas as análises ideográficas, abordando os discursos em sua singularidade, revelando aspectos detalhados das experiências individuais.

A apresentação dos resultados seguirá a ordem cronológica da coleta de dados, sendo os participantes identificados pelos nomes fictícios escolhidos:

- 1) Fer (03/05/2024);
- 2) Rick (17/05/2024);
- 3) Rafa (07/06/2024);
- 4) Sandy (12/07/2024);
- 5) Gil (26/07/2024);
- 6) Eduardo (06/09/2024);
- 7) Raicca (08/09/2024).

4.1 Análise Ideográfica

A análise ideográfica está estruturada em dois momentos para cada entrevistado(a), que visam apresentar de forma organizada e detalhada as etapas do processo analítico, explorando as especificidades dos discursos individuais.

⁴ Vale alertar o(a) leitor(a) que a apresentação das fases de análise ideográfica e nomotética segue a perspectiva de que o resultado é construído ao longo do processo investigativo. Nesse sentido, o passo a passo da análise também é considerado parte do resultado, já que o processo de construção é imprescindível para a compreensão do fenômeno estudado. Embora o processo de análise muitas vezes não seja explicitado ou seja inserido em apêndices, nesta pesquisa, optamos por apresentá-lo a fim de refletir a interdependência das fases do processo de análise, sem hierarquizar nem excluir etapas. Ressalta-se que essa abordagem não se configura como uma imposição de um único caminho, mas sim como uma interpretação fundamentada no referencial teórico-metodológico adotado. Contudo, se o(a) leitor(a) preferir não acompanhar a construção, não haverá comprometimento significativo para a interpretação dos resultados, podendo seguir diretamente para a seção 4.2.3 Categorias.



No primeiro momento, são apresentadas as unidades de significado extraídas diretamente dos discursos transcritos⁵. Para cada unidade de significado, é atribuída a essência discursiva correspondente, que consiste em uma síntese interpretativa elaborada pelo pesquisador. Essa síntese busca revelar a profundidade e o significado intrínseco das experiências relatadas, preservando as ideias originais expressas pelos participantes, ao mesmo tempo em que busca compreender o fenômeno em sua profundidade (Lemos, 2013).

No segundo momento, são apresentadas as temáticas extraídas de cada unidade de significado. Essas temáticas representam os aspectos centrais e recorrentes que emergem das descrições, servindo como base para uma análise mais ampla no contexto da pesquisa.

Os dois momentos oferecem uma visão estruturada do processo de análise ideográfica, possibilitando identificar nuances individuais e lançar as bases para a análise nomotética subsequente.

4.1.1 Unidades de Significado, Essências Discursivas e Temáticas Fer

Unidade de significado	Essência discursiva
<u>O meu ensino médio, foi mais tranquilo (01)</u>	Relata que sua experiência no ensino médio foi tranquila, considerando as dificuldades vividas em outras etapas da educação básica.
<u>todo mundo se misturava ali e fazia as brincadeiras. Não tinha questão de as meninas pular corda, e os meninos irem jogar bola. Então, todo mundo acabava se misturando e brincando tudo junto. Era mais tranquilo. Foi onde eu mais consegui participar das atividades e das brincadeiras. Era bacana (02)</u>	Descreve a relação da interação entre os meninos e meninas nas aulas de Educação Física, no que diz respeito à inclusão e divisão de gênero, quanto a sua participação nas aulas de Educação Física.
<u>No ensino médio, não. Igual eu falei, foi bem tranquila, essa questão. A gente sentava para conversar com o professor (03)</u>	Diz que a relação com o professor era acessível e aberta, o que facilitava e contribuía para que conversas e suporte mediante a questão fosse resolvida.
<u>A gente sempre tirava a dúvida com ele, sempre podia compartilhar as coisas. Até a nossa vida pessoal, era sempre como um companheiro com a gente (04)</u>	Apresenta no seu discurso o professor como uma figura acolhedora, que serviu de apoio, por eles(as) por terem tido a oportunidade de compartilhar seus anseios e tirar suas dúvidas.
<u>Foi tranquilo. No ensino médio, eu já era assumido, mas era assumido como uma pessoa lésbica (05)</u>	Relata que, mesmo assumido enquanto lésbica, o ambiente foi tranquilo e respeitoso durante o ensino médio, em relação à sua identidade de gênero.
<u>quando tinha alguma questão de preconceito e tudo</u>	Relata que foi através das conversas que

⁵ Os discursos transcritos na íntegra não são disponibilizados nesta dissertação para preservar a confidencialidade dos(as) entrevistados(as), considerando que contêm informações sensíveis.



<u>mais, a gente sentava, conversava, e via que não era uma questão legal, por que eles gostavam de todos nós, e não só de mim (06)</u>	conseguiram resolver episódios de preconceito.
<u>Então, era mais complicado quando juntavam outras salas (07)</u>	Apresenta a dificuldade de interação devido à hostilidade das outras turmas nas aulas de Educação Física.
<u>A gente discutia bastante sobre, entre nós ali, entre os amigos mais próximos. Alguns dos meninos tinham curiosidade de entender e saber. Às vezes tinham muitas dúvidas e o pessoal perguntava, questionava, e a gente conseguia debater entre a gente. Com alguns professores também (08)</u>	Sobre a oportunidade de discutir sobre as questões relacionadas à diversidade e identidade sexual, o mesmo diz que as discussões aconteciam entre os próprios amigos, e que curiosidades e dúvidas, proporcionaram e ajudaram a aumentar a compreensão sobre a diversidade sexual entre os alunos(as), e que somente alguns professores(as) participavam ou davam suas opiniões.
<u>Tinham uns colegas que a gente tinha mais intimidade e conseguia ter um apoio melhor, e tinham alguns professores (09)</u>	Ressalta a importância do apoio dos colegas mais próximos e professores(as), para a criação de um ambiente seguro.
<u>eu acho que tinha que ter mais debate entre os professores, até para entender essa questão, porque eu acho que tanto na minha área, como em todas as áreas, ainda têm pouca informação, e têm muitas pessoas que às vezes não quer debater sobre isso (10)</u>	Em relação às aulas de Educação Física serem mais inclusivas, o participante cita o desinteresse em querer compreender e discutir sobre a diversidade no ambiente escolar, sendo essas as barreiras visíveis e perceptíveis a serem superadas.
<u>Então, acho que, primeiramente, começar um debate entre os professores, para entender melhor sobre o assunto, a melhor maneira de acolher, a melhor maneira de fazer essa inclusão (11)</u>	Em relação a alternativas que possibilitem a inclusão, o participante sugere a necessidade de conversas (debates) entre os(as) professores(as) para melhorar a compreensão sobre diversidade, para assim pensar em práticas inclusivas.
<u>primeiro, tem que combater todas essas questões de discriminação (12)</u>	Diz que o primeiro passo para construir um ambiente efetivamente inclusivo, sem preconceitos e discriminações e para a formação integral dos estudantes da, seja através do combate à discriminação e o preconceito.
<u>tem que ser combatido primeiro essas questões das discriminações e preconceitos, e dar mais visibilidade as pessoas LGBT, aos alunos dessa comunidade (13)</u>	Traz a visibilidade da comunidade LGBTQIAPN+ como um ponto a ser promovido na luta contra a discriminação e preconceito.
<u>depende muito do professor, do tema que será abordado e a forma que o professor vai pensar a inclusão (14)</u>	Quanto à abordagem das questões de gêneros nas aulas de Educação Física, o participante ressalta que a discussão e a inclusão estão diretamente ligadas às atitudes e à maneira de como o professor(a) pensa suas práticas docentes.
<u>Eu acho que foi essa questão de mais de falta de apoio (15)</u>	Identifica a falta de apoio como o principal desafio e barreira para a inclusão e bem estar dos alunos(as) da comunidade, que tenha



	enfrentado nas aulas de Educação Física.
<u>essa questão de roupa, de vestimenta, e de sempre “Ah, por que você não vai fazer isso?” (16)</u>	Sobre o desafio e barreira, suas falas apontam o julgamento quanto a sua expressão de gênero, quanto à necessidade de maior empatia e compreensão.
<u>Mas nunca teve essa questão de “Ah, você não vem com tal roupa que você não se sente bem?”. Nunca teve esse diálogo, era sempre um julgamento (17)</u>	Apresenta as cobranças, como sendo o desafio e barreira que ocorriam por conta das suas vestimentas, e logo reiterando a importância da compreensão e da discussão de gênero.
<u>Tive sim. E acho que essa questão das discussões, foi o que ajudou um pouco a parar a questão de zoação da nossa turma, da sala (18)</u>	Diz ter participado de discussões sobre a diversidade sexual nas aulas de Educação Física, ressaltando que as discussões foram o que ajudou a otimizar as zoações e o preconceito entre os alunos(as).
<u>eu tinha um grupo de amigos, a gente discutia sobre isso. Então, os meninos acabaram entendendo melhor essa questão, então paravam de zoar os outros meninos. Quando às vezes faziam alguma brincadeira de mau gosto, lembravam que tinha alguém na sala. Então, se tocava. “Não foi legal”. Então, diminuiu bastante essa questão dentro da nossa sala (19)</u>	Relata que as discussões que ocorriam entre os grupos de alunos(as) da sala, e que serviram para promover uma maior conscientização entre os que tinham curiosidade e interesse.
<u>Eu acho que os avanços vão ser melhores, agora. Até por conta dos professores que estão vindo. Então já vem com outra mentalidade. Apesar de na época já ter alguns, mas é mais difícil. Então, já vem com essa questão com mais afinco, de a gente combater o bullying, a gente fazer a inclusão das pessoas, não ter aquele olhar de “Ah, é diferente. Isso é menino, isso é menina”. Então, muito já vai ajudar. Até ter mais participação das crianças (20)</u>	Sobre o futuro da Educação Física em termos de inclusão, diz para que haja inclusão e participação efetivas de comunidades (grupos) distintos nas aulas, os professores(as) devem ter a mentalidade mais inclusiva; sobrepondo a ideia de que essa realidade já está acontecendo por conta dos(as) professores(as) mais novos(as) e as campanhas de combates.

Unidade de Significado	Temática
Unidade 01	Apoio Discente
Unidade 02	Participação e Inclusão Condicionada
Unidade 03	Apoio Docente
Unidade 04	Docente - Figura Acolhedora
Unidade 05	Obstáculos
Unidade 06	Resolução de Conflito
Unidade 07	Insegurança na Participação
Unidade 08	Discussão Sobre as Questões de Gênero
Unidade 09	Apoio Discente
Unidade 10	Desafios de Inclusão
Unidade 11	Falta de Apoio e Capacitação Docente
Unidade 12	Discussão Sobre as Questões de Gênero
Unidade 13	Visibilidade da Diversidade Sexual
Unidade 14	Apoio Docente
Unidade 15	Falta de Apoio e Capacitação Docente
Unidade 16	Desafios de Inclusão



Unidade 17	Desafios de Inclusão
Unidade 18	Discussão Sobre as Questões de Gênero
Unidade 19	Apoio Discente
Unidade 20	Desafios de Inclusão

4.1.2 Unidades de Significado, Essências Discursivas e Temáticas Rick

Unidade de Significado	Essência discursiva
<u>como nunca me identifiquei tanto por praticar o esporte, ou assistir o esporte futsal, eu não acabava praticando nas aulas (01)</u>	Relata a sua não participação nas aulas, pela sua falta de identificação, e também por tudo aquilo refletir as suas barreiras pessoais e social, especificamente nas aulas.
<u>o professor dava sugestões, tanto para os meninos quanto para as meninas, que se caso não fizesse o futsal (02)</u>	Diz que havia um esforço do professor em oferecer atividades práticas alternativas às práticas dominantes.
na época, eu tinha essa mentalidade [...] que o homem tem de jogar o futebol. E diferentemente disso, você não estaria nos padrões, entre aspas (03)	Afirma a influência pelas normas sociais que moldam os comportamentos esperados de acordo como gênero, ressaltando a questão da pressão social reforçado pelos estereótipos e a marginalização dos que não os seguem.
<u>não diretamente comigo (04)</u>	Diz que diretamente no contexto em que estava inserido não sofreu discriminação, mas que situações do tipo ocorriam sempre com outros alunos(as).
<u>tinha um estudante que já se identificava como gay, homossexual, e dava para perceber que, sim, havia sempre a diferença, porque todo mundo falava assim: “Ah, ele é gay, homossexual, então ele vai jogar uma coisa que não é o futebol” (05)</u>	Relata que devido à associação que era feita entre a orientação sexual e a prática esportiva, especificamente com o futebol, a discriminação e preconceitos eram percebidos.
<u>eu sempre praticava os esportes que as meninas estavam praticando. Essa foi a influencia as interferências que eu, particularmente, tive na época (06)</u>	Expõe o rompimento das normas, relacionados às atividades padronizadas tendo como referência as questões de gênero.
<u>Então, não é um assunto que se discutia (07)</u>	Fala que a diversidade e sexualidade não era debatido, o que limitava a conscientização.
<u>Olha, não teve apoio, mas também não teve aquele desestímulo. Então, diria que a escola em si, enquanto também o ensino, falando como se fosse algo físico, seria como se tivesse uma bandana e não visse (08)</u>	Traz em sua fala a neutralidade com que a escola tratou o assunto, assim, ignorando as questões de diversidade.
<u>Não tinha discussão direta, mas também não tinha suporte. Então, tinha que acabar se virando sozinho (09)</u>	Relata que a ausência de discussões acerca do assunto diversidade, deixava os(as) alunos(as) isolados.
<u>eu acho que deveria ser trabalhado desde cedo... Mas não em específico somente na Educação Física, mas estar incluído no ensino como um todo. Seria trabalhar justamente o desvincular das ideias que as pessoas tem de que tudo está vinculado ao gênero e a sexualidade (10)</u>	Defende que a diversidade deve ser tratada transversalmente entre as disciplinas, para que se possa desmistificar as relações entre práticas, normas de gênero e sexualidade.
<u>é desvincular principalmente a ideia de que alguma</u>	Reforça a importância do se promover um



<u>coisa é vinculada a um gênero ou sexualidade... (11)</u>	ambiente inclusivo e acolhedor, onde as pessoas passem a respeitar e valorizar a pluralidade.
<u>aos poucos, já está sendo introduzido (12)</u>	Diz que as mudanças estão acontecendo, mas de forma lenta.
<u>Como eu disse, nos planos, não é para ser discutido isso, de certa forma. Então, normalmente, os professores também não conseguem chegar e falar isso, porque isso vai incomodar. Incomodar, não é no bom sentido (13)</u>	Reitera a resistência em se falar sobre a diversidade, ao qual reflete desconforto social, assim dificultando muito mais a inclusão nos documentos, em específico nos currículos.
<u>é você trabalhando, aos poucos, a ideia de que nada é vinculado a um gênero ou sexualidade, que, aos poucos, infelizmente, muito devagar, isso vai mudando (14)</u>	Cita a complexidade em se discutir e tratar da diversidade, e das mudanças necessárias que devem ser pensadas para que percepções sejam desmistificadas.
<u>na minha época, eu não tive nada que me atrapalhasse ou que falasse... (15)</u>	Diz não ter tido barreiras, mas cita ações que poderiam ser vistas como.
<u>eu sempre digo: a escola, normalmente, na maioria dos casos, coloca uma bandana no rosto, se fosse uma ideia física, e finge que não está vendo (16)</u>	Reitera a crítica por omissão em relação às questões de gênero e diversidade, relacionando com a invisibilidade.
<u>Melhorar a inclusão é trabalhar justamente nessa ideia de desvincular e dar opções. Não é uma coisa única (17)</u>	Reitera que a inclusão deva ocorrer considerando a desconstrução de associações fixas entre as atividades propostas e diversidade.
<u>a gente não tinha muitas atividades dessa questão (18)</u>	Diz não ter dito a oportunidade de vivenciar a discussão sobre a diversidade nas aulas.
<u>Olha, está começando a mudar, isso já é um ponto positivo. Mas está bem devagar (19)</u>	Reitera que a inclusão e as mudanças devam ocorrer simultaneamente, mas de forma lenta.
<u>não é algo que você pode chegar e revolucionar (20)</u>	Diz que as transformações educacionais e sociais precisam ser graduais para sua eficácia.
<u>tem que vir da parte de cima essa mudança... ela tem que acontecer, porque não é algo que, tipo assim, “deixa aí do jeito que está”. Não. Ela tem que acontecer, porque você tem que incluir pessoas. Porque indiferentemente de sexo, gênero, idade, enfim, qualquer grupo que ela esteja, ela é uma pessoa. Ela tem que ser incluída nos planos, ainda mais se tratando de uma escola (21)</u>	Diz que as mudanças devem partir de diretrizes que reconheçam a diversidade e garantam a participação de todos, assim considerando que a inclusão deve ser prioridade dos governantes e também uma prioridade institucional.

Unidade de Significado	Temática
Unidade 01	Desafios de Inclusão
Unidade 02	Apoio Docente
Unidade 03	Estereótipos e Expectativas Sociais
Unidade 04	Obstáculos
Unidade 05	Estereótipos e Expectativas Sociais
Unidade 06	Estereótipos e Expectativas Sociais
Unidade 07	Desafios de Inclusão
Unidade 08	Ausência de Discussão Sobre as Questões



	de Gênero
Unidade 09	Desafios de Inclusão
Unidade 10	Discussão Sobre as Questões de Gênero
Unidade 11	Visibilidade da Diversidade Sexual
Unidade 12	Desafios de Inclusão
Unidade 13	Desafios de Inclusão
Unidade 14	Desafios de Inclusão
Unidade 15	Obstáculos
Unidade 16	Discussão Sobre as Questões de Gênero
Unidade 17	Estratégia de Inclusão
Unidade 18	Ausência de Discussão Sobre as Questões de Gênero
Unidade 19	Desafios de Inclusão
Unidade 20	Desafios de Inclusão
Unidade 21	Desafios de Inclusão

4.1.3 Unidades de Significado, Essências Discursivas e Temáticas Rafa

Unidade de Significado	Essência discursiva
<u>Minhas experiências foram supertranquilas. Nunca tive problema com a orientação sexual nas aulas, até porque eu ainda era hétero (01)</u>	Relata a ausência de conflitos relacionado à orientação, por não haver reforço de outra identidade.
<u>Sim, tinha diferença, porque entra aquele negócio que eles falavam que menina era café com leite (02)</u>	Fala sobre a percepção do diferencial de gênero, com estereótipos depreciativos.
<u>Eu calei a boca deles, porque eu jogava bola e tudo que eu achava que dava conta (03)</u>	Apresenta como um meio de desafio aos estereótipos o uso das suas habilidades práticas.
<u>Os meninos brincavam com a gente, do tipo: “Ai, você não vai conseguir, porque você é menina, porque você não tem força, porque você...” (04)</u>	Relata as brincadeiras realizadas pelos meninos, como um dos meios que era utilizada para o reforço da ideia estereotipada do físico das meninas.
<u>Eu diria que mais ou menos, por conta das brigas (05)</u>	Conta que por causa das brigas, é que se foi possível discutir as questões de gênero, mas que as aulas por conta dos conflitos chegaram a ser prejudicadas.
<u>falavam que menina não podia jogar bola. Depois a gente ia lá e fazia o contrário (06)</u>	Fala do desafio em enfrentar as normas impostas, contrariando a ideia e as associações recorrentes da nossa cultura.
<u>por que nessa situação independente da identidade ou orientação, nós só queríamos brincar (07)</u>	Diz sobre a motivação e prazer apenas participar e se divertir, que não estavam relacionadas a outras questões como a identidade ou orientação sexual.
<u>Deveria ser dado mais espaço para todos participarem, todos (08)</u>	Enfatiza a necessidade de igualdade de condições de participação.
<u>Homem e mulher. Não vai deixar de ser menos ou mais por fazer algo diferente, por fazer algo que talvez uma menina faça, ele não vai deixar de ser menos menino por causa disso (09)</u>	Diz ser essencial a quebra de estereótipos do que pertence ao homem ou a mulher num ambiente específico.



<u>Se o menino jogar vôlei, ele não vai deixar de ser menos menino porque ele está jogando vôlei. Porque denominou ali que o vôlei é de menina. É isso (10)</u>	Crítica a associação de esportes de gêneros específicos, defendendo que não deveria ser assim.
<u>Em alguns momentos, a gente tinha falta de apoio dos meninos (11)</u>	Fala da ausência e falta de apoio dos meninos, em consideração a interação nas aulas.
<u>Essa era algumas das situações, mas a grande maioria, não. A gente ia, brigava, enchia o saco do professor para estar ali no meio. Tudo isso era mais para mostrar que a gente era mais do que aquilo (12)</u>	Reitera a importância do esforço em querer participar ativamente e de serem incluídas nas atividades, demonstrando assim determinação em querer romper com as normas de exclusão.
<u>Eu acho que são os próprios alunos que fazem essa separação de quem é quem, de quem pode o quê e de quem não pode nada (13)</u>	Reitera que são os(as) próprios(as) alunos(as) que segregam, separam e reforçam estereótipos, assim limitando a inclusão plena de todos(as).
<u>não é porque ele tem uma orientação sexual diferente, que ele não possa fazer aquilo. Isso não impede ele de nada. Não é porque eu sou uma menina, que eu gosto de outra menina, que que isso vai me impedir de, sei lá, jogar um futebol, que isso vai me impedir de, sei lá, de trabalhar com pessoas (14)</u>	Reitera novamente que orientação sexual e identidade de gênero não deve ser um impedimento para a participação e interação nos vários contextos, em específico nas aulas de Educação Física.
<u>Não, não tive interesse. Até porque naquela época eu não sabia de mim (15)</u>	Cita que a falta de interesse, deu-se na época por não se reconhecer e influenciar pela sua orientação, e pela forma de como vivenciava e interpretava as dinâmicas das aulas.
<u>já ocorreram muitas mudanças, hoje, as pessoas são mais determinadas, né? (16)</u>	Relata progressos significativos no que diz respeito a determinantes sociais, como também fala das características sociais geracionais que auxiliam essa questão.
<u>no tempo passado, que eram pessoas mais antigas, para hoje, eu já vi uma evolução muito grande, em termos de participação (17)</u>	Diz que a evolução na participação e liberdade (expressão) nas aulas, reflete mudanças sociais e educacionais positivas.

Unidade de Significado	Temática
Unidade 01	Obstáculos
Unidade 02	Estereótipos e Expectativas Sociais
Unidade 03	Participação e Inclusão Condicionada
Unidade 04	Estereótipos e Expectativas Sociais
Unidade 05	Resolução de Conflito
Unidade 06	Estereótipos e Expectativas Sociais
Unidade 07	Participação e Inclusão Condicionada
Unidade 08	Inclusão de Gênero
Unidade 09	Desconstrução de Estereótipos e Expectativas Sociais
Unidade 10	Estereótipos e Expectativas Sociais
Unidade 11	Falta de Apoio Discente
Unidade 12	Inclusão de Gênero
Unidade 13	Estereótipos e Expectativas Sociais
Unidade 14	Estereótipos e Expectativas Sociais



Unidade 15	Insegurança na Participação
Unidade 16	Estereótipos e Expectativas Sociais
Unidade 17	Estereótipos e Expectativas Sociais

4.1.4 Unidades de Significado, Essências Discursivas e Temáticas Sandy

Unidade de Significado	Essência discursiva
<u>Eu gostava das aulas de Educação Física, principalmente no ensino fundamental, porque quase toda sala participava (01)</u>	Cita a relação da participação de todos da turma nas aulas de Educação Física, relacionando essa participação e inclusão.
<u>Tanto da aula teórica, quanto da aula prática, que abordava vários esportes, não simplesmente só o futebol (02)</u>	Traz a relação da promoção de um ambiente coletivo e integrador, ao qual a diversidade de conteúdos relacionados aos tipos de aula, ele valorizava com um fator positivo.
<u>eu acho que na aula de Educação Física a gente era até mais acolhido do que... até dentro da sala de aula (03)</u>	Percebe as aulas de Educação Física como um espaço mais acolhedor e inclusivo em comparação a outras disciplinas.
<u>não tinha mais aquelas aulas que falei, era mais jogar uma bola lá, e as meninas que se virem, e a gente acabava ficando excluídos, em algumas atividades (04)</u>	Fala das lacunas da transição dos anos finais para o ensino médio, evidenciando que algumas atividades geravam exclusão.
<u>Diretamente falando... Jamais (05)</u>	Diz não ter tratado sobre a discriminação em sua experiência nas aulas de Educação Física.
<u>Não, porque eu vivia escondido, ou melhor, eu vivia no armário (06).</u>	Relata ter escondido sua orientação, por medo e falta de um ambiente seguro.
<u>Eu acho que na verdade... pensando na Educação Física nas escolas. Poderia se pensar em abordar outros conteúdos (07)</u>	Sugere uma ampliação do currículo de Educação Física, que possam contemplar diferentes interesses.
<u>tem muitos outros esportes, que pessoas de gêneros diferentes se identificariam mais (08)</u>	Diz ser de grande valia apresentar outras modalidades, pela ação talvez de poder atender e/ou promover outros interesses de identificação e participação.
<u>conhecendo, respeitando e aceitando o aluno e, a sua identidade (09)</u>	Reitera que os elementos essenciais para um ambiente escolar inclusiva, passa pela compreensão da diversidade sexual.
<u>para então não acabar sendo discriminado dentro da sala de aula ou numa atividade (10)</u>	Diz compreender a diversidade para a prevenção da discriminação.
<u>Infelizmente a educação de modo geral não aborda esse tema na escola (11)</u>	Fala que a falta de discussão sobre a diversidade, é uma falha dentro da escola, por que limita a inclusão.
<u>acredito que acabavam me aceitando... mas só porque eu me destacava (12)</u>	Cita que mediante o reconhecimento e facilidades apresentados nas aulas, a inclusão foi condicional, por haver interesse.
<u>A visão de um esporte só, o esporte hegemônico do país, o futebol (13)</u>	Critica o futebol, atribuindo a ele a culpa pelo restringimento da diversidade esportiva.
<u>era algo que predominava na escola [...] (14)</u>	Reconhece novamente a predominância do futebol, mas esclarece que há espaço para mudanças mesmo não dando exemplos.



<u>eu tinha medo e receio até de falar quando o pessoal estava conversando, sobre essas coisas (15)</u>	Confessa que a sua limitação e participação em discussões não acontecia por medo, e pelo ambiente escolar não apresentar segurança para o diálogo sobre diversidade.
<u>eu gostaria que as pessoas fossem acolhidas por elas serem quem elas são, entendeu? (16)</u>	Apresenta um desejo de acolhimento genuíno, mediante suas experiências.
<u>sem sofrer discriminação, sem sofrer nada. E para tudo isso acontecer, acredito que tenha que ter muita conversa de entre todos, que seja, dentro da escola, entre os familiares e todos que estejam preocupados com essa e outras situação (17)</u>	Traz a ideia de que o enfrentamento da discriminação requer muito diálogo entre todos os envolvidos no processo educacional, incluindo toda a comunidade escolar e outros agentes que podem e devem fazer parte para que todos possam se reconhecer.

Unidade de Significado	Temática
Unidade 01	Participação e Inclusão Condicionada
Unidade 02	Participação e Inclusão Condicionada
Unidade 03	Disciplina Acolhedora
Unidade 04	Exclusão das Atividades
Unidade 05	Ausência de Discussão Sobre as Questões de Gênero
Unidade 06	Insegurança na Participação
Unidade 07	Desafios de Inclusão
Unidade 08	Estratégia de Inclusão
Unidade 09	Discussões Sobre as Questões de Gênero
Unidade 10	Visibilidade da Diversidade Sexual
Unidade 11	Ausência de Discussão Sobre as Questões de Gênero
Unidade 12	Participação e Inclusão Condicionada
Unidade 13	Esportes Hegemônicos
Unidade 14	Esportes Hegemônicos
Unidade 15	Insegurança na Participação
Unidade 16	Estratégia de Inclusão
Unidade 17	Discussão Sobre as Questões de Gênero

4.1.5 Unidades de Significado, Essências Discursivas e Temáticas Gil

Unidade de Significado	Essência discursiva
<u>Sempre foi uma parte complicada para mim (01)</u>	Destaca que as aulas de Educação Física representavam um desafio pessoal, relacionando à falta de conexão com as atividades ou o ambiente escolar em si.
<u>eu nunca me senti uma pessoa ligada em esportes, atividades físicas (02)</u>	Relata a ausência de interesse pelas atividades e aulas de Educação Física, e um certo distanciamento.
<u>Eu raramente participava (03)</u>	Relata uma baixa participação das aulas, indica barreiras pessoais.



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

<u>Mas era muito engraçado, porque quando eu participava era sempre tão gostoso, me motivava, mudava a cara do meu dia (04)</u>	Diz que apesar de não gostar de participar, quando participa o seu envolvimento proporciona um bem estar.
<u>normalmente o pessoal LGBTQ ficava no outro canto, conversando, porque não se enturma muito com o outro pessoal. Tinha uns que participavam, mas sempre ficava aquele grupinho na arquibancada que não participa (05)</u>	Relata que a exclusão do grupo LGBTQIAPN+ era evidente, com muitos se isolando, seja por falta de acolhimento ou medo de discriminação.
<u>as aulas de Educação Física em si têm bastante parte de inclusão, mas a questão é que as pessoas que se excluem (06)</u>	Diz que as aulas de Educação Física têm grande potencial inclusivo, mas observa que os(as) próprios(as) alunos(as) optam pelo isolamento, devido a barreiras sociais e emocionais.
<u>o pessoal sempre acaba se isolando, acho que por medo, pode ser? (07)</u>	Encara o isolamento como resultado de um ambiente cheio de inseguranças, que pode refletir a falta de um ambiente acolhedor.
<u>Eu vejo muito a questão do acolhimento, porque na quadra está todo mundo ali, quando está todo mundo participando de uma competição ali, mesmo que seja só uma turma, ali ninguém foca em nada, é só o momento, é só a adrenalina do jogo, só é aquilo ali. Então, é uma sensação de acolhimento, de ajuda mesmo (08)</u>	Relata que durante as atividades, a experiência de estar ali com todos proporciona um sentimento de acolhimento, dizendo que as diferenças são deixadas de lado, com foco na dinâmica do jogo.
<u>acho que isso é uma questão muito complicada, porque a disciplina não tem muita liberdade para falar sobre isso (09)</u>	Diz que a limitação curricular da disciplina impede que questões como a diversidade seja abordada de forma mais direta.
<u>hoje em dia até para falar sobre questões do corpo humano em si e questões biológicas, já é um tabu grande (10)</u>	Traz a relação do se tratar o corpo humano e outras questões, por ambas serem vistas como um tabu, pela dificuldade em discutir as relações de gênero sexualidade e diversidade.
<u>pode gerar discussões, atritos, então se na aula de Educação Física focasse mais na questão de orientação sexual, seria uma coisa bem complicada, mas seria muito interessante (11)</u>	Fala da relevância de se trazer a discussão sobre a orientação sexual, porém indica que devemos considerar as dificuldades.
<u>tudo que fala sobre inclusão é bem-vindo (12)</u>	Valoriza a inclusão e tudo o que ela pode proporcionar enquanto uma prática essencial nas aulas de Educação Física.
<u>acho que seria mais a questão de diversificação de atividades (13)</u>	Relata que aos diferentes interesses e necessidades, o caminho seria a diversificação de atividades.
<u>minha participação não foi tão direta (14)</u>	Diz que sua participação foi limitada, por conta das barreiras pessoais.
<u>eu vejo que ainda há muito o que ser feito, e tudo caminha muito lento (15)</u>	Reitera que apesar de avanços significativos, observa um progresso em direção a inclusão.

Unidade de Significado	Temática
Unidade 01	Obstáculos
Unidade 02	Falta de Interesse



Unidade 03	Obstáculos
Unidade 04	Participação e Inclusão Condicionada
Unidade 05	Exclusão das Atividades
Unidade 06	Desafios de Inclusão
Unidade 07	Insegurança na Participação
Unidade 08	Apoio Discente
Unidade 09	Ausência de Discussões Sobre a Questão de Gênero
Unidade 10	Discussão Sobre as Questões de Gênero
Unidade 11	Obstáculos
Unidade 12	Desafios de Inclusão
Unidade 13	Estratégia de Inclusão
Unidade 14	Obstáculos
Unidade 15	Desafios de Inclusão

4.1.6 Unidades de Significado, Essências Discursivas e Temáticas Eduardo

Unidade de Significado	Essência discursiva
<u>Às vezes eu preferia ficar sentado do que participar, por conta de o tema às vezes ser livre e você ter que optar pelo que você quer fazer. Minha maior felicidade foi quando conheci o vôlei. Na verdade, conheci o vôlei assistindo e tal e eu e uma amiga a gente acabava dando alguns toques na calçada em frente à nossa casa ou na praça (01)</u>	Relata a dificuldade em se engajar nas aulas de Educação Física, mas encontrou fora da escola motivação ao descobrir a modalidade esportiva voleibol, que se tornou significativo em sua vida.
<u>E eu lembro que às vezes eu jogava na Educação Física (02)</u>	Diz que embora a sua participação nas aulas de Educação Física não fosse frequente, diz que participava de algumas atividades, esporadicamente.
<u>querendo ou não eu me destaquei ali (03)</u>	Relata que o desempenho na modalidade esportiva voleibol, fez com que o mesmo se destacasse, que o trouxe reconhecimento, como se fosse uma validação.
<u>os meninos também estavam participando, foi que daí entre aspas que eu comecei a ser respeitado, pelo menos em algum momento (04)</u>	Relata que o respeito entre os meninos, surgiu a partir da sua participação ao qual fala da relação das suas habilidades.
<u>e não só na Educação Física, mas acho que em qualquer aula, em qualquer momento, você era tipo, tratado diferente por conta disso (05)</u>	Destaca o tratamento diferenciado por conta da sua orientação, que era refletida por preconceitos.
<u>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 (06)</u>	Reflete as condições da sua participação, com destaque a intensificação de errar, e sofrer ofensas, criando um ambiente de pressão e discriminação.
<u>teve uma época que eu desisti, mas sempre por eles acabarem citando que o futebol era um esporte de homem, então se eu entrasse, se o meu time perdesse, a culpa era minha, entendeu? (07)</u>	Relata o preconceito associado aos estereótipos de gênero na modalidade esportiva futebol, que o levava a evitar atividades, por temer ser responsabilizado pela derrota.
<u>aquilo ali era bem ruim. Tipo, ao invés de ser uma coisa prazerosa, eu acabava ficando muito tenso,</u>	Diz que a pressão e o medo de ser culpado prejudicou prazer que deveria associar a



<u>porque eu já sabia que caso o meu time perdesse eu poderia ser, tipo, o culpado (08)</u>	prática esportiva.
<u>Prefiro falar que não, por que na época foi muito superficial, e eu tinha medo e muitos receios... tinha medo deles falarem alguma coisa (09)</u>	Relata a insatisfação devido ao medo de julgamentos deixando de participar de discussões relacionadas a diversidade na época.
<u>Da escola e dos professores nunca recebi apoio (10)</u>	Diz que o fato de nunca ter recebido suporte no ambiente escolar como um todo, refletiu na falta de inclusão e no acolhimento.
<u>de colegas sempre tinha alguém que a gente acaba tendo afinidade (11)</u>	Relata que apesar da exclusão, encontrava apoio em amigos(as).
<u>já aconteceu de às vezes eu me ver muito sozinho, sabe? E só depois de anos eu entender que realmente eu ficava sozinho porque eu acabava me isolando por conta de tudo isso (12)</u>	Traz o isolamento como uma consequência da sua exclusão e do preconceito, mas também de um movimento dele com ele mesmo diante das dificuldades.
<u>esse é um tema que nunca foi abordado, até porque os professores não eram preparados (13)</u>	Cita a falta de preparação dos(as) professores(as) para tratar da diversidade.
<u>porque se o professor não era capaz de te defender, como que ele seria capaz de fazer essa inclusão com os alunos? (14)</u>	Reitera a questão do discurso da preparação dos professores, reforçando a percepção de que eles não tinham capacidade de discutirem o tema e muito menos promover a inclusão efetiva.
<u>Eu acho que a inclusão de todos na Educação Física pode partir de atividades de conscientização (15)</u>	Aponta que atividades planejadas possam ser um ponto de partida para a inclusão e integração de grupos de forma participativa.
<u>atividades que fazem você mostrar qual é a importância do próximo, entendeu? E não importa se é homem, se é mulher, se é branco, se é preto, se é gay, se é lésbica, acho que isso vem da questão deles aproximarem primeiro os alunos (16)</u>	Traz a ideia de que as atividades inclusivas devem enfatizar a importância do respeito e da colaboração, para aproximação dos grupos.
<u>Eu acho que na verdade é o respeito, enquanto você não souber respeitar você não consegue ir para frente (17)</u>	Aponta o respeito como sendo fundamental para promover um ambiente inclusivo.
<u>na minha não, na minha época não era abordado esse tipo de assunto, né? (18)</u>	Relata que ausência de discussões sobre diversidade.
<u>Eu não vou dizer que foi uma aceitação (19)</u>	Reitera a relação condicionante do desempenho nas aulas e as expectativas sociais condicionantes, para dizer que sua acessibilidade no meio não era plena.
<u>eu precisei mostrar que eu era bom em algo, para que eu fosse aceito... Então para mim não houve (20)</u>	Reitera seu ponto de vista, quanto ao condicionante social, e o não reconhecimento genuíno da sua orientação.
<u>acredito que falar sobre o respeito ao próximo (21)</u>	Apresenta como meio de promoção da inclusão, discussões que tenham como tema central o respeito.
<u>trazer exemplos e histórias, como a da jogadora Tiffany, que é uma trans... para os alunos, para que eles conheçam, seja um passo (22)</u>	Aponta como ponto de partida, levar para as aulas e discussões que possam surgir sobre a diversidade, histórias que podem ajudar os alunos(as) a entender, aceitar e respeitar a diversidade.



<u>eu acho que já é visível a mudança, comparado à minha época (23)</u>	Relaciona o passado e o presente, frente aos avanços no que diz respeito a discussão de gênero.
<u>hoje as pessoas... elas vivem com um pouco menos de medo, porque medo (24)</u>	Traz a redução do medo em se manifestar, ao qual reflete sobre os avanços sociais, em frente as barreiras.
<u>não tem nem comparação os dias de hoje com aquela época (25)</u>	Destaca que as condições atuais são significativamente melhores do que as que ele vivenciou na sua época de escola.

Unidade de Significado	Temática
Unidade 01	Falta de Interesse
Unidade 02	Participação e Inclusão Condicionada
Unidade 03	Participação e Inclusão Condicionada
Unidade 04	Participação e Inclusão Condicionada
Unidade 05	Estereótipos e Expectativas Sociais
Unidade 06	Insegurança na Participação
Unidade 07	Estereótipos e Expectativas Sociais
Unidade 08	Exclusão das Atividades
Unidade 09	Exclusão das Atividades
Unidade 10	Falta de Apoio e Capacitação Docente
Unidade 11	Apoio Discente
Unidade 12	Exclusão das Atividades
Unidade 13	Falta de Apoio e Capacitação Docente
Unidade 14	Falta de Apoio e Capacitação Docente
Unidade 15	Estratégia de Inclusão
Unidade 16	Estratégia de Inclusão
Unidade 17	Estratégia de Inclusão
Unidade 18	Ausência de Discussão Sobre as Questões de Gênero
Unidade 19	Participação e Inclusão Condicionada
Unidade 20	Participação e Inclusão Condicionada
Unidade 21	Estratégia de Inclusão
Unidade 22	Estratégia de Inclusão
Unidade 23	Discussão Sobre as Questões de Gênero
Unidade 24	Desafios de Inclusão
Unidade 25	Visibilidade da Diversidade Sexual

4.1.7 Unidades de Significado, Essências Discursivas e Temáticas Raicca

Unidade de Significado	Essência discursiva
<u>Sim. Na Educação Física era interessante, como eu mesmo disse para você, eu não me enxergava como um menino gay. Como falei para você eu me sentia uma pessoa totalmente normal (01)</u>	Relata suas vivências, considerando que devido a ausências de conflitos internos em relação à sua identidade de gênero, naqueles momentos, o proporcionou um senso de normalidade e tranquilidade.
<u>no período escolar, tanto no fundamental quanto no</u>	Aponta que a inclusão deve ser vista como



<u>médio seria de tamanho valia, porque você já vai estar trabalhando com o caráter pessoal desse transexual ou desse transgênero e todas as outras pessoas da comunidade, incentivando-os a se formar, se capacitar para que amanhã eles possam ser um professor ou algo que eles queiram ser, incentivar outros alunos, entre outras coisas [...] (02)</u>	uma oportunidade de desenvolvimento e capacitação pessoal, que servirá como incentivo para que todos possam alcançar os seus objetivos.
<u>mas, penso eu que, hoje temos a Tiffany, que é uma atleta que joga vôlei profissional, ela está abrindo muitas portas (03)</u>	Apresenta como possível meio de reconhecimento e representatividade a visibilidade de outras mulheres trans.
<u>mas penso que tem tido uma melhora. Não posso te afirmar o que, mas eu penso que tem muita coisa para incluir nas escolas (04)</u>	Ressalta que apesar dos avanços há muito que ser feito para integrar plenamente questões da diversidade no contexto escolar.
<u>por que tudo hoje é pauta e não pode nas escolas e em outros ambientes (05)</u>	Fala da resistência de se tratar da diversidade em ambientes escolares.
<u>as aulas de Educação Física era babadeira, era tudo, um bafo atrás do outro (06)</u>	Relata que as aulas de Educação Física eram vistas por ela como um espaço vibrante que a proporcionava momentos de descontração e prazer.
<u>era tão gostoso, porque eu era uma jogadora boa (07)</u>	Trouxe a experiência prazerosa, condicionada a sua habilidade esportiva.
<u>É bem interessante, porque no caso, eu era um aluno que jogava bem o vôlei e outros esportes, então as pessoas queriam, né? Mas de fato, e se eu não fosse uma jogadora boa? E se eu fosse uma pessoa comum? Tipo, não tivesse o dom de jogar, será que eles me incluiriam tão bem assim no time? Você sabe que até hoje eu fico me fazendo essa pergunta, sempre, sabe? (08)</u>	Reflete sobre a condição da inclusão, questionando se o mesmo acolhimento seria oferecido caso ela não se destacasse.
<u>eu lembro quando eu tive a curiosidade de jogar futebol na Educação Física com os meninos, e eles me diziam que não, não, por que eu era muito delicado... dizendo, você (09)</u>	Relata a experiência de ter sido impedida de participar da modalidade esportiva futebol, o que reforça os estereótipos de gênero, bem como as barreiras sociais nas aulas.
<u>Eu não tive essa oportunidade e penso que seria até estranho, porque penso eu que os professores ficariam com receio de abordar esse tema que não é tão discutido (10)</u>	Cita a falta de preparação dos professores(as) em abordar questões relacionadas à diversidade.
<u>penso eu que além de nos incluir, nós devemos querer ser incluídas, nós temos que procurar uma capacitação, procurar por onde nos incluirmos, que é pela educação ou esporte (11)</u>	Aponta que a inclusão deva partir de esforços externos, mas também da iniciativa individuais, como uma via de mão dupla.

Unidade de Significado	Temática
Unidade 01	Participação e Inclusão Condicionada
Unidade 02	Desafios de Inclusão
Unidade 03	Visibilidade da Diversidade Sexual
Unidade 04	Desafios de Inclusão
Unidade 05	Discussão Sobre as Questões de Gênero
Unidade 06	Participação e Inclusão Condicionada



Unidade 07	Participação e Inclusão Condicionada
Unidade 08	Participação e Inclusão Condicionada
Unidade 09	Estereótipos e Expectativas Sociais
Unidade 10	Falta de Apoio e Capacitação Docente
Unidade 11	Estratégia de Inclusão

4.2 Análise Nomotética

As regularidades e padrões emergentes nos relatos individuais foram analisados com a intenção de identificar elementos compartilhados entre os participantes, expressos nas temáticas. Assim, as temáticas surgidas nos relatos foram agrupadas, considerando as menções comuns nos discursos dos demais participantes.

4.2.1 Temáticas

Temática	Entrevistado e Unidade de Significado
Apoio Discente	Entrevistado 01 - Fer; Unidade 01 Entrevistado 01 - Fer; Unidade 09 Entrevistado 01 - Fer; Unidade 19 Entrevistado 05 - Gil; Unidade 08 Entrevistado 06 - Eduardo; Unidade 11
Apoio Docente	Entrevistado 01 - Fer; unidade 03 Entrevistado 01 - Fer; unidade 14 Entrevistado 02 - Rick; unidade 02
Ausência de Discussão Sobre as Questões de Gênero	Entrevistado 02 - Rick; Unidade 08 Entrevistado 02 - Rick; Unidade 18 Entrevistado 04 - Sandy; Unidade 05 Entrevistado 04 - Sandy; Unidade 11 Entrevistado 05 - Gil; Unidade 09 Entrevistado 06 - Eduardo; Unidade 18



Desafios de Inclusão	<p>Entrevistado 01 - Fer; Unidade 10 Entrevistado 01 - Fer; Unidade 16 Entrevistado 01 - Fer; Unidade 17 Entrevistado 01 - Fer; Unidade 20 Entrevistado 02 - Rick; Unidade 01 Entrevistado 02 - Rick; Unidade 07 Entrevistado 02 - Rick; Unidade 09 Entrevistado 02 - Rick; Unidade 12 Entrevistado 02 - Rick; Unidade 13 Entrevistado 02 - Rick; Unidade 14 Entrevistado 02 - Rick; Unidade 19 Entrevistado 02 - Rick; Unidade 20 Entrevistado 02 - Rick; Unidade 21 Entrevistado 04 - Sandy; Unidade 07 Entrevistado 05 - Gil; Unidade 06 Entrevistado 05 - Gil; Unidade 12 Entrevistado 05 - Gil; Unidade 15 Entrevistado 06 - Eduardo; Unidade 24 Entrevistada 07 - Raicca; Unidade 02 Entrevistada 07 - Raicca; Unidade 04</p>
Desconstrução de Estereótipos e Expectativas Sociais	Entrevistada 03 - Rafa; Unidade 09
Disciplina Acolhedora	Entrevistado 04 - Sandy; Unidade 03
Discussão Sobre as Questões de Gênero	<p>Entrevistado 01 - Fer; Unidade 08 Entrevistado 01 - Fer; Unidade 12 Entrevistado 01 - Fer; Unidade 18 Entrevistado 02 - Rick; Unidade 10 Entrevistado 02 - Rick; Unidade 16 Entrevistado 04 - Sandy; Unidade 09 Entrevistado 04 - Sandy; Unidade 17 Entrevistado 05 - Gil; Unidade 10 Entrevistado 06 - Eduardo; Unidade 23 Entrevistada 07 - Raicca; Unidade 05</p>
Docente - Figura Acolhedora	Entrevistado 01 - Fer; Unidade 04
Esportes Hegemônicos	<p>Entrevistado 04 - Sandy; Unidade 13 Entrevistado 04 - Sandy; Unidade 14</p>
Estereótipos e Expectativas Sociais	<p>Entrevistado 02 - Rick; Unidade 03 Entrevistado 02 - Rick; Unidade 05 Entrevistado 02 - Rick; Unidade 06 Entrevistada 03 - Rafa; Unidade 02 Entrevistada 03 - Rafa; Unidade 04 Entrevistada 03 - Rafa; Unidade 06 Entrevistada 03 - Rafa; Unidade 10 Entrevistada 03 - Rafa; Unidade 13 Entrevistada 03 - Rafa; Unidade 14 Entrevistada 03 - Rafa; Unidade 16 Entrevistada 03 - Rafa; Unidade 17 Entrevistado 06 - Eduardo; Unidade 05 Entrevistado 06 - Eduardo; Unidade 07</p>



	Entrevistada 07 - Raicca; Unidade 09
Estratégia de Inclusão	Entrevistado 02 - Rick; Unidade 17 Entrevistado 04 - Sandy; Unidade 08 Entrevistado 04 - Sandy; Unidade 16 Entrevistado 05 - Gil; Unidade 13 Entrevistado 06 - Eduardo; Unidade 15 Entrevistado 06 - Eduardo; Unidade 16 Entrevistado 06 - Eduardo; Unidade 17 Entrevistado 06 - Eduardo; Unidade 21 Entrevistado 06 - Eduardo; Unidade 22 Entrevistada 07 - Raicca; Unidade 11
Exclusão das Atividades	Entrevistado 04 - Sandy; Unidade 04 Entrevistado 05 - Gil; Unidade 05 Entrevistado 06 - Eduardo; Unidade 08 Entrevistado 06 - Eduardo; Unidade 09 Entrevistado 06 - Eduardo; Unidade 12
Falta de Apoio Discente	Entrevistada 03 - Rafa; Unidade 11
Falta de Apoio e Capacitação Docente	Entrevistado 01 - Fer; Unidade 11 Entrevistado 01 - Fer; Unidade 15 Entrevistado 06 - Eduardo; Unidade 10 Entrevistado 06 - Eduardo; Unidade 13 Entrevistado 06 - Eduardo; Unidade 14 Entrevistada 07 - Raicca; Unidade 10
Falta de Interesse	Entrevistado 05 - Gil; Unidade 02 Entrevistado 06 - Eduardo; Unidade 01
Inclusão de Gênero	Entrevistada 03 - Rafa; Unidade 08 Entrevistada 03 - Rafa; Unidade 12
Insegurança na Participação	Entrevistado 01 - Fer; Unidade 07 Entrevistada 03 - Rafa; Unidade 15 Entrevistado 04 - Sandy; Unidade 06 Entrevistado 04 - Sandy; Unidade 15 Entrevistado 05 - Gil; Unidade 07 Entrevistado 06 - Eduardo; Unidade 06
Obstáculos	Entrevistado 01 - Fer; Unidade 05 Entrevistado 02 - Rick; Unidade 04 Entrevistado 02 - Rick; Unidade 15 Entrevistada 03 - Rafa; Unidade 01 Entrevistado 05 - Gil; Unidade 01 Entrevistado 05 - Gil; Unidade 03 Entrevistado 05 - Gil; Unidade 11 Entrevistado 05 - Gil; Unidade 14



Participação e Inclusão Condicionada	Entrevistado 01 - Fer; Unidade 02 Entrevistada 03 - Rafa; Unidade 03 Entrevistada 03 - Rafa; Unidade 07 Entrevistado 04 - Sandy; Unidade 01 Entrevistado 04 - Sandy; Unidade 02 Entrevistado 04 - Sandy; Unidade 12 Entrevistado 05 - Gil; Unidade 04 Entrevistado 06 - Eduardo; Unidade 02 Entrevistado 06 - Eduardo; Unidade 03 Entrevistado 06 - Eduardo; Unidade 04 Entrevistado 06 - Eduardo; Unidade 19 Entrevistado 06 - Eduardo; Unidade 20 Entrevistada 07 - Raicca; Unidade 01 Entrevistada 07 - Raicca; Unidade 06 Entrevistada 07 - Raicca; Unidade 07 Entrevistada 07 - Raicca; Unidade 08
Resolução de Conflito	Entrevistado 01 - Fer; Unidade 06 Entrevistada 03 - Rafa; Unidade 05
Visibilidade da Diversidade Sexual	Entrevistado 01 - Fer; Unidade 13 Entrevistado 02 - Rick; Unidade 11 Entrevistado 04 - Sandy; Unidade 10 Entrevistado 06 - Eduardo; Unidade 25 Entrevistada 07 - Raicca; Unidade 03

Em seguida, o quadro nomotético sintetiza e organiza as generalidades, agrupando as unidades de significado (convergências e divergências) nas categorias, que são separadas pelas temáticas. A ausência de unidades de significado (numeração arábica) indica que não houve expressões ou afirmações correspondentes àquela categoria. A letra ‘d’ após os números é utilizada para indicar uma divergência, sinalizando as diferenças nas percepções e experiências dos participantes em relação à ideia central da categoria.

4.2.2 Quadro Nomotético

Quadro 03: Quadro Nomotético.

Categoria		Fer	Rick	Rafa	Sandy	Gil	Eduardo	Raicca
A – Hegemonias	Esporte hegemônico	-	-	-	13; 14	-	-	-
	Estereótipos e Expectativas Sociais	-	03; 05; 06	02; 04; 06; 10; 13; 14; 16; 17	-	-	05; 07	09
	Exclusão das atividades	-	-	-	04	05	08; 09; 12	-
	Falta de interesse	-	-	-	-	02	01	-
	Insegurança na participação	07	-	15	06; 15	07	06	-



	Obstáculos	05	04; 15	01	-	01; 03; 11; 14	-	-
B – Conhecer para respeitar	Apoio Discente	01; 09; 19	-	-	-	08	11	-
	Apoio Docente	03; 14	02	-	-	-	-	-
	Ausência de discussão sobre as questões de gênero (d)	-	08d; 18d	-	05d; 11d	09d	18d	-
	Discussão sobre as questões de gênero	08; 12; 18	10; 16	-	09; 17	10	23	05
	Disciplina Acolhedora	-	-	-	03	-	-	-
	Docente - Figura Acolhedora	04	-	-	-	-	-	-
	Falta de Apoio Discente (d)	-	-	11d	-	-	-	-
	Falta de Apoio e Capacitação Docente (d)	11d; 15d	-	-	-	-	10d; 13d; 14d	10d
	Resolução de Conflito	06	-	05	-	-	-	-
	Visibilidade da Diversidade Sexual	13	11	-	10	-	25	03
C – Inclusão Efetiva	Desafio de Inclusão	10; 16; 17; 20	01; 07; 09; 12; 13; 14; 19; 20; 21		07	06; 12; 15	24	02; 04
	Desconstrução de Estereótipos e Expectativas Sociais	-	-	09	-	-	-	-
	Estratégia de Inclusão	-	17	-	08; 16	13	15; 16; 17; 21; 22	11
	Inclusão de Gênero	-	-	08; 12	-	-	-	-
	Participação e Inclusão Condicionada	02	-	03; 07	01; 02; 12	04	02; 03; 04; 19; 20	01; 06; 07; 08

Fonte: Elaborado pelo autor.



4.2.3 Categorias

Com base nas análises realizadas, foram identificadas três categorias que surgiram das convergências e divergências presentes nos relatos dos participantes. Essas categorias foram construídas a partir das interpretações feitas pelo pesquisador, com o intuito de revelar os aspectos fundamentais e particulares do fenômeno estudado. As categorias identificadas foram: ‘A – Hegemonias’, ‘B – Conhecer para Respeitar’ e ‘C – Inclusão Efetiva’. A seguir, apresentamos essas categorias, que refletem as dimensões mais relevantes das experiências dos(as) participantes, compartilhando uma visão aprofundada e estruturada do que foi vivido.

4.2.3.1 Categoria A – Hegemonias

A categoria foi nomeada como ‘Hegemonias’ devido ao seu foco nos desafios enraizados pelos estereótipos sociais e pelas barreiras culturais, que se refletem no contexto da Educação Física Escolar. Nesse ambiente, esses desafios se manifestam principalmente por meio dos esportes hegemônicos, bem como pela exclusão de determinados grupos de atividades. Além disso, a insegurança, a falta de interesse e outros obstáculos também fazem parte do cenário atual das aulas de Educação Física Escolar, perpetuando-se no contexto educacional como um todo e limitando a participação de alunos e alunas da comunidade LGBTQIAPN+.

Neste sentido, iniciamos a análise dos discursos dos entrevistados(as), abordando as discussões e reflexões que trazem sobre o olhar dos esportes hegemônicos e a exclusão das atividades. A hegemonia esportiva presente nas aulas de Educação Física Escolar pode ser caracterizada pelo predomínio de modalidades frequentemente associadas aos papéis de gênero, sendo vistas como superiores em termos sociais. Exemplos disso são esportes como o futebol, historicamente tratado como um elemento cultural hegemônico no Brasil. Esse predomínio acaba moldando outras práticas esportivas escolares, excluindo modalidades menos populares (Paes, 2002). A exclusão das atividades pode ser considerada um fenômeno que reflete as desigualdades inerentes às condições sociais, culturais e institucionais.

Paulo Freire (1996) destaca que a prática pedagógica do(a) professor(a) deve ser um ato libertador, comprometido com a inclusão e a valorização das diferenças. Nas aulas de Educação Física Escolar, muitas vezes, reproduzem-se sistemas de exclusão, seja pela hegemonia esportiva, como mencionado anteriormente, ou pelos estereótipos de gênero, ou



ainda pela marginalização de grupos específicos, como os(as) alunos(as) da comunidade LGBTQIAPN+, entre outros. Freire (1996) ressalta que o ensino não é neutro, pois as ações do educador possuem o potencial de oprimir ou libertar os(as) alunos(as).

A partir dos discursos dos entrevistados(as), observamos como diferentes aspectos do esporte hegemônico podem ocasionar a exclusão das atividades. Esses relatos mostram que as exclusões acontecem de formas variadas.

Os primeiros apontamentos referem-se aos esportes hegemônicos, que Bracht (2003) descreve como uma seleção moldada por valores culturais que exaltam determinados esportes em detrimento de outros, reforçando a hierarquia no contexto da disciplina. Isso é enfatizado nos discursos dos entrevistados, que criticam a falta de diversidade esportiva nas aulas de Educação Física. Sandy, por exemplo, afirma: “A visão de um esporte só [...]” (Entrevistado 04 - Sandy; unidade 13); “[...] era algo que predominava na escola [...]” (Entrevistado 04 - Sandy; unidade 14).

Esse fenômeno é observado em outros discursos, que apontam como os esportes hegemônicos reforçam desigualdades e marginalizam modalidades consideradas menos valorizadas, como o voleibol, que muitas vezes é associado a estereótipos de gênero. Rafa tece críticas, dizendo: “Se o menino jogar vôlei, ele não vai deixar de ser menos menino porque ele está jogando vôlei. Porque denominou ali que o vôlei é de menina. É isso” (Entrevistada 03 - Rafa; unidade 10).

A centralidade do futebol, em detrimento de outras modalidades, limita a diversidade de práticas esportivas nas aulas, o que reduz o interesse e a inclusão de outros grupos, especialmente a comunidade LGBTQIAPN+. Também fica revelado como os estereótipos de gênero podem desmotivar alunos(as), especialmente aqueles(as) que não se enquadram nos padrões normativos, a participarem ativamente das aulas.

Considerando que a exclusão das atividades é frequentemente atribuída à marginalização desses alunos(as) em razão de suas identidades de gênero ou orientação sexual, podemos destacar, por exemplo, a organização das atividades por gênero, que contribui para a criação e manifestação de segregações, tornando a participação desses(as) alunos(as) desconfortável. Isso perpetua a exclusão e reforça as barreiras simbólicas (Leite, 2013). Discursos dos participantes relatam como a pressão e o medo substituem o prazer nas atividades, resultando em isolamento, julgamento e exclusão. Alguns também mencionam



como as discussões sobre a diversidade poderiam fazer a diferença para esses alunos, como revelam os relatos a seguir. Eduardo, por exemplo, compartilha sua experiência de desconforto nas aulas: “[...] aquilo ali era bem ruim. Tipo, ao invés de ser uma coisa prazerosa, eu acabava ficando muito tenso, porque eu já sabia que caso o meu time perdesse, eu poderia ser, tipo, o culpado” (Entrevistado 06 - Eduardo; unidade 08).

Gil, Sandy e Eduardo destacam a exclusão social da comunidade LGBTQIAPN+, mencionando o distanciamento e o isolamento: “[...] normalmente o pessoal LGBTQ ficava no outro canto, [...] tinha uns que participavam, mas sempre ficava aquele grupinho na arquibancada que não participa” (Entrevistado 05 - Gil; unidade 05).

Gil também relata uma experiência similar, destacando a exclusão em algumas atividades, enquanto Sandy reflete sobre o isolamento, associando-o ao medo: “[...] o pessoal sempre acaba se isolando, acho que por medo, pode ser?” (Entrevistado 05 - Gil; unidade 07); “[...] não tinha mais aquelas aulas que falei, era mais jogar uma bola lá [...] a gente acabava ficando excluídos, em algumas atividades” (Entrevistado 04 - Sandy; unidade 04).

Eduardo compartilha seu sentimento de isolamento, percebendo que frequentemente ficava sozinho e só entendeu o motivo anos depois: “[...] já aconteceu de às vezes eu me ver muito sozinho, sabe? E só depois de anos eu entender que realmente eu ficava sozinho porque eu acabava me isolando por conta de tudo isso” (Entrevistado 06 - Eduardo; unidade 12).

Ele também menciona o medo de se posicionar, refletindo sobre a superficialidade das interações no contexto da discussão sobre diversidade sexual: “[...] por que na época [...] tinha medo e muitos receios... tinha medo deles falarem alguma coisa” (Entrevistado 06 - Eduardo; unidade 09).

Os estereótipos e as expectativas sociais também foram abordados pelos entrevistados, destacando a importância da inclusão e da superação das limitações impostas socialmente, especialmente em atividades esportivas. Rafa reflete sobre como o esporte, especialmente o futebol, era visto como algo restrito para meninas, mas ela e suas colegas desafiaram essa visão: “[...] falavam que menina não podia jogar bola. Depois a gente ia lá e fazia o contrário” (Entrevistada 03 - Rafa; unidade 06).

Ela também compartilha como os meninos tentavam desqualificar sua participação, colocando obstáculos baseados em estereótipos de gênero: “Os meninos brincavam com a



Essa foi a influência das interferências que eu, particularmente, tive na época” (Entrevistado 02 - Rick; unidade 06).

Raicca compartilha um episódio no qual seus colegas tentaram impedi-la de participar de uma partida de futebol, considerando-a muito ‘delicada’ para o esporte: “[...] eu lembro quando eu tive a curiosidade de jogar futebol na Educação Física com os meninos, e eles me diziam que não, não, por que eu era muito delicada” (Entrevistada 07 - Raicca; unidade 09).

Rick também reflete sobre o estigma vivido por um colega que já se identificava como gay e a expectativa de que ele não praticaria esportes ‘tradicionais’ como o futebol, reforçando a ideia de exclusão baseada na sexualidade: “[...] tinha um estudante que já se identificava como gay, homossexual, e dava para perceber que, sim, havia sempre a diferença, porque todo mundo falava assim: ‘Ah, ele é gay, homossexual, então ele vai jogar uma coisa que não é o futebol’” (Entrevistado 02 - Rick; unidade 05).

Em relação às mudanças sociais e ao aumento da participação, Rafa observa a evolução das atitudes ao longo do tempo e o avanço significativo na participação ao comparar com as gerações anteriores, dizendo: “[...] já ocorreram muitas mudanças, hoje, as pessoas são mais determinadas” (Entrevistada 03 - Rafa; unidade 16); “[...] no tempo passado [...] para hoje, eu já vi uma evolução muito grande, em termos de participação” (Entrevistada 03 - Rafa; unidade 17).

Rafa e Raicca destacam como as diferenças de gênero ainda são visíveis, mas acreditam que as pessoas estão se tornando mais abertas às mudanças sociais. No entanto, fazem uma reflexão interessante sobre como os(as) próprios(as) alunos(as) têm o poder de separar aqueles que podem ou não participar de determinadas atividades, reforçando a ideia de que mudanças precisam vir da própria comunidade escolar: “[...] são os próprios alunos que fazem essa separação de quem é quem, de quem pode o quê e de quem não pode nada” (Entrevistada 03 - Rafa; unidade 13).

Em relação aos obstáculos, os entrevistados destacam a dificuldade em discutir questões de gênero nas aulas de Educação Física devido à falta de compreensão sobre as próprias identidades de gênero ou orientação sexual. Gil, por exemplo, menciona que sua participação era limitada, com pouco envolvimento nas atividades, devido ao seu desinteresse pelas aulas de Educação Física Escolar, refletindo sobre como essa falta de engajamento estava relacionada à sua experiência negativa nas aulas e à preocupação com o tema a ser



abordado, dizendo: “[...] raramente participava” (Entrevistado 05 - Gil; unidade 03); “[...] minha participação não foi tão direta” (Entrevistado 05 - Gil; unidade 14).

Gil também descreve que sua participação nas atividades era limitada, muitas vezes devido à baixa motivação para atividades físicas em geral, mencionando que suas interações nas aulas de Educação Física Escolar eram sempre complicadas (unidade 01).

Eduardo compartilha sua experiência, relatando que, quando encontrou algo que gostava (no caso, o vôlei), foi a única forma que encontrou de se engajar nas atividades físicas que não fosse nas aulas de Educação Física, dizendo:

Às vezes eu preferia ficar sentado do que participar, por conta de o tema às vezes ser livre e você ter que optar pelo que você quer fazer. Minha maior felicidade foi quando conheci o vôlei. Na verdade, conheci o vôlei assistindo e tal e eu e uma amiga a gente acabava dando alguns toques na calçada em frente à nossa casa ou na praça (Entrevistado 06 - Eduardo; unidade 01).

Gil também menciona que, apesar de seu desinteresse, nunca se sentiu plenamente identificado com esportes ou atividades físicas: “[...] eu nunca me senti uma pessoa ligada em esportes, atividades físicas” (Entrevistado 05 - Gil; unidade 02).

Rick, por sua vez, relata que não vivenciou obstáculos significativos em relação à sua orientação sexual, e acrescenta que nunca se sentiu diretamente afetado por questões de sexualidade nas aulas de Educação Física Escolar: “[...] na minha época, eu não tive nada que me atrapalhasse” (Entrevistado 02 - Rick; unidade 12); “[...] não diretamente comigo” (Entrevistado 02 - Rick; unidade 04).

Rafa também relata que suas experiências nas aulas de Educação Física foram positivas, sem problemas relacionados à sua orientação sexual, considerando que ainda era heterossexual na época: “Minhas experiências foram supertranquilas. Nunca tive problema com a orientação sexual nas aulas, até porque eu ainda era hétero” (Entrevistada 03 - Rafa; unidade 01).

Fer, no entanto, relata que, mesmo sendo assumida como lésbica, o ambiente era tranquilo e respeitoso em relação à sua orientação, dizendo: “Foi tranquilo. No ensino médio, eu já era assumido, mas era assumido como uma pessoa lésbica” (Entrevistado 01 - Fer; unidade 05).



Já o discurso de Gil mostra que a falta de interesse e as experiências negativas moldaram sua visão sobre a participação nas aulas, especialmente quando se considera a pressão dos estereótipos e da hegemonia esportiva. Ele reflete sobre as dificuldades de tratar questões de gênero, dizendo: “[...] pode gerar discussões, atritos, mais [...] seria uma coisa bem complicada, mas seria muito interessante” (Entrevistado 05 - Gil; unidade 11).

Isso se relaciona com o medo e a experiência de violência simbólica e física devido ao preconceito e discriminação, como exemplificado pelo entrevistado Fer. Mesmo tendo sua participação respeitada pelos(as) alunos(as) de sua turma, ele enfrentou dificuldades de interação devido a hostilidades de alunos(as) de outras turmas nas aulas de Educação Física: “[...] acabavam tirando sarro. Então, era mais complicado quando juntavam outras salas” (Entrevistado 01 - Fer; unidade 07).

Esse discurso nos possibilita refletir sobre um ambiente repleto de inseguranças, que reflete a falta de acolhimento e causa, como cita Rafa, a ausência de pertencimento e a limitação de suas participações: “Não, não tive interesse. Até porque naquela época eu não sabia de mim” (Entrevistada 03 - Rafa; unidade 15).

Esse ponto é reiterado por Sandy, que confessa que sua limitação de participação nas aulas e discussões se davam por medo, já que o ambiente escolar não era seguro para o diálogo sobre diversidade: “[...] eu tinha medo e receio até de falar quando o pessoal estava conversando sobre essas coisas” (Entrevistado 04 - Sandy; unidade 15); “[...] porque eu vivia escondido, ou melhor, eu vivia no armário” (Entrevistado 04 - Sandy; unidade 06).

Além disso, Eduardo reflete sobre as condições de sua participação, destacando a pressão para evitar erros e sofrer ofensas, o que intensificava o ambiente de discriminação, dizendo: “[...] 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” (Entrevistado 06 - Eduardo; unidade 06).

Esses relatos nos possibilitam refletir que a exclusão e a perpetuação de estereótipos e expectativas sociais ainda representam barreiras significativas para os(as) alunos(as) da comunidade LGBTQIAPN+. No entanto, também podemos identificar uma crescente evolução na participação desses(as) estudantes(as), revelando a necessidade de revisar as práticas educacionais para promover a inclusão, especificamente nas aulas de Educação Física Escolar.



A hegemonia construída socialmente em torno dos esportes escolares, somada à exclusão e à manutenção de estereótipos, reforça os desafios enfrentados pela comunidade LGBTQIAPN+, apesar dos avanços.

Assim, a revisão dessas práticas e a valorização da diversidade de gênero e sexualidade são passos indispensáveis para superar os processos de exclusão, que fazem parte da categoria ‘Hegemonias’. Somente assim será possível construir um ambiente seguro e acolhedor, onde todos possam participar e interagir sem medo de julgamentos ou receios relacionados à identidade de gênero ou orientação sexual. Abraçar a diversidade e implementar mudanças efetivas devem ser práticas fundamentais nas escolas para garantir inclusão plena, respeitando e garantindo o pertencimento de todos.

4.2.3.2 Categoria B – Conhecer para Respeitar

Na categoria ‘Conhecer para Respeitar’, com base nos discursos dos(as) entrevistados(as) e no contexto e objetivos desta pesquisa, destacamos como ponto central a importância de compreender e refletir sobre a diversidade sexual no ambiente educacional, com o intuito de tornar esse espaço, especialmente nas aulas de Educação Física Escolar, mais inclusivo e acolhedor.

Inclusivo no sentido de que a inclusão deve ser vista como um processo contínuo, no qual o professor(a) tem um papel essencial, assumindo uma postura crítica, reflexiva e ética, comprometida com a valorização da diversidade e a redução das desigualdades. Para isso, é necessário repensar as práticas pedagógicas, especialmente aquelas intencionais, que visem à transformação social e à emancipação cultural dos(as) alunos(as) (Freire, 1996). Assim, deve-se garantir que todos, independentemente da identidade de gênero, orientação sexual ou habilidades físicas, possam participar plenamente das aulas. A Educação Física Escolar apresenta um grande potencial para criar momentos de convivência que promovam o respeito às diferenças, favorecendo a igualdade, o diálogo e o fortalecimento das relações interpessoais em um ambiente dinâmico, propício a interações sociais, corporais e emocionais (Darido; Rangel, 2005).

As ações de reconhecimento e valorização das diferenças são essenciais para a construção de um ambiente educacional mais justo e inclusivo. Em outras palavras, conhecer é fundamental para respeitar.



Fer, por exemplo, relata que, no ensino médio, o ambiente foi mais tranquilo, e houve um maior espaço para o diálogo com os professores, demonstrando que a comunicação aberta e a proximidade com um(a) professor(a) proporcionaram um ambiente de confiança, onde ele(a) podia compartilhar dúvidas. Esse ambiente poderia contribuir para resolver questões de inclusão e convivência, conforme relata: “[...] o ensino médio” (Entrevistado 01 - Fer; unidade 01); “[...] igual eu falei, foi bem tranquilo, essa questão. A gente sentava para conversar com o professor” (Entrevistado 01 - Fer; unidade 03); “A gente sempre tirava a dúvida com ele, sempre podia compartilhar as coisas. Até a nossa vida pessoal, era sempre como um companheiro com a gente” (Entrevistado 01 - Fer; unidade 04).

Rick também menciona que o professor oferecia alternativas de atividades, levando em consideração as preferências de cada aluno, o que possibilitou a participação de todos de maneira mais confortável: “[...] o professor dava sugestões, tanto para os meninos quanto para as meninas, que se caso não fizesse o futsal” (Entrevistado 02 - Rick; unidade 02).

A partir dos discursos dos(as) entrevistados(as) e das análises das temáticas que emergiram para essa categoria, destacamos que os temas principais abordados refletem e reafirmam a necessidade de promover discussões de gênero e ações pedagógicas que considerem tanto o apoio discente quanto a sua ausência. Essa lacuna foi mencionada em relação à falta de iniciativas docentes e à percepção de acolhimento na disciplina de Educação Física, além do papel do(a) professor(a) como mediador(a) de conflitos e a visibilização da diversidade sexual.

Por exemplo, ao comentar sobre a abordagem de temas sensíveis, Sandy afirma diretamente a falta de um posicionamento explícito sobre a inclusão nas escolas: “Diretamente falando... Jamais” (Entrevistado 04 - Sandy; unidade 05).

Esse silêncio pode refletir um ambiente escolar que ainda não lida abertamente com questões de gênero e sexualidade.

Rick também ressalta a escassez de atividades focadas em temas inclusivos, e Fer explica que, no ensino médio, o ambiente foi mais tranquilo, havendo maior espaço para o diálogo com os professores. Isso demonstra como a comunicação aberta poderia contribuir para resolver questões de inclusão e convivência, como expressado em seu discurso: “[...] a gente não tinha muitas atividades dessa questão” (Entrevistado 02 - Rick; unidade 18).



A ausência de ações específicas dificulta a sensibilização e o diálogo sobre diversidade nas escolas, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas mais intencionais.

Nesse sentido, Sandy lamenta a ausência de debates sobre diversidade sexual e de gênero, dizendo: “Infelizmente a educação de modo geral não aborda esse tema na escola” (Entrevistado 04 - Sandy; unidade 11).

Essa falta de conscientização e compreensão é um obstáculo para uma inclusão real e efetiva, que depende de esforços integrados entre professores(as), alunos(as) e gestores(as) escolares. A conscientização e compreensão podem ser promovidas, como destacado pelo entrevistado Rick, que sublinha a importância de desvincular a ideia de que certas atividades ou comportamentos estão relacionados exclusivamente a um gênero ou sexualidade, o que ele considera uma das principais barreiras: “[...] é desvincular principalmente a ideia de que alguma coisa é vinculada a um gênero ou sexualidade...” (Entrevistado 02 - Rick; unidade 11).

Os discursos reforçam que, apesar das dificuldades, mudanças estão ocorrendo, embora de forma lenta. As falas apontam que garantir um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo exige um compromisso ético e contínuo de toda a comunidade escolar.

Esses aspectos, relacionados ao primeiro tema, bem como a falta de iniciativas docentes sobre essas questões, foram abordados nas percepções sobre a disciplina de Educação Física Escolar acolhedora, o papel do(a) professor(a) como mediador(a) de conflitos, a visibilização da diversidade sexual e a sua carência, que podem ser entendidos como falta de capacitação docente em relação a esse tema. Eles se conectam às experiências relatadas pelos(as) entrevistados(as), que enfrentaram preconceitos nas aulas de Educação Física e em outros contextos escolares. Tais aspectos se conectam às experiências vivenciadas, como o relato de que foi fundamental contar com certos estímulos e apoios efetivos para promover a inclusão nas aulas de Educação Física Escolar e em outros ambientes educacionais como um todo.

Alguns discursos indicam que essas experiências variaram entre a exclusão e a formação de pequenos grupos de alunos(as) da comunidade LGBTQIAPN+, que muitas vezes discutiam questões de gênero entre si e, em algumas raras ocasiões, com o professor. Isso reforça a urgência de um olhar pedagógico que inclua práticas que enfrentem o preconceito, valorizem a diversidade e promovam relações mais justas e respeitadas.



Contudo, os entrevistados apresentam diferentes reflexões sobre a questão do acolhimento, respeito e discriminação no ambiente escolar, principalmente no que se refere às aulas de Educação Física. Para muitos, a interação com colegas desempenha um papel importante no fortalecimento de laços de amizade e compreensão mútua.

Conforme o discurso de Fer, as discussões entre amigos(as) e com professores(as) ajudaram a esclarecer dúvidas e promover o respeito mútuo, favorecendo um ambiente mais inclusivo, como ele expressa:

A gente discutia bastante sobre, entre nós ali, entre os amigos mais próximos. Alguns dos meninos tinham curiosidade de entender e saber. Às vezes tinham muitas dúvidas e o pessoal perguntava, questionava, e a gente conseguia debater entre a gente. Com alguns professores também (Entrevistado 01 - Fer; unidade 08).

Eduardo também reflete sobre a importância das relações interpessoais que surgem durante as aulas e atividades, ao afirmar: “[...] sempre tinha alguém com quem a gente acabava tendo mais afinidade” (Entrevistado 06 - Eduardo; unidade 11).

Fer traz uma perspectiva positiva sobre esse aspecto, destacando que, com o tempo, seus colegas passaram a entender questões relacionadas à sexualidade e, conseqüentemente, diminuíram atitudes preconceituosas e ajudaram a reduzir o *bullying*, promovendo um ambiente acolhedor, como ele relata: “[...] tinha um grupo de amigos, a gente discutia sobre isso. Então, os meninos acabaram entendendo melhor essa questão, então pararam de zoar os outros meninos” (Entrevistado 01 - Fer; unidade 19); “[...] E acho que essa questão das discussões foi o que ajudou um pouco a parar a questão de zoação da nossa turma, da sala” (Entrevistado 01 - Fer; unidade 18).

Gil, por sua vez, destaca que a Educação Física representava um espaço de acolhimento e inclusão, pois todos se sentiam parte do grupo, independentemente das diferenças pessoais. Ele enfatiza que a interação proporcionada pela disciplina gerava uma sensação de pertencimento, uma vez que todos se uniam por um único objetivo, independentemente de outras questões externas:

Eu vejo muito a questão do acolhimento, porque na quadra está todo mundo ali, quando está todo mundo participando de uma competição ali, mesmo que seja só uma turma, ali ninguém foca em nada, é só o momento, é só a



adrenalina do jogo, só é aquilo ali. Então, é uma sensação de acolhimento, de ajuda mesmo (Entrevistado 05 - Gil; unidade 08).

Sandy também observa que, na aula de Educação Física, havia uma maior sensação de acolhimento, o que pode indicar que as práticas corporais favorecem a inclusão: “[...] eu acho que na aula de Educação Física a gente era até mais acolhido do que [...] até dentro da sala de aula” (Entrevistado 04 - Sandy; unidade 03).

No entanto, Fer menciona ter recebido apoio de alguns(algumas) colegas e professores(as) mais próximos, mas também destaca a ausência desse suporte em outros momentos. De forma semelhante, Rafa relata episódios em que faltou apoio por parte de outros colegas, especialmente dos meninos, como segue: “Tinham uns colegas que a gente tinha mais intimidade e conseguia ter um apoio melhor, e tinham alguns professores” (Entrevistado 01 - Fer; unidade 09); “Em alguns momentos, a gente tinha falta de apoio dos meninos” (Entrevistada 03 - Rafa; unidade 11).

Desvela-se, então, no contexto pesquisado, uma realidade de segregação nas aulas de Educação Física e no ambiente escolar, em que o apoio muitas vezes depende de relações pessoais e da abertura, muitas vezes associada à boa vontade de todos na comunidade escolar para tratar de temas tão sensíveis, como a diversidade sexual.

Embora o acolhimento e a compreensão sobre a diversidade sexual tenham avançado, ainda existem muitos desafios a serem superados, e a falta de liberdade para tratar de questões relacionadas à sexualidade e identidade de gênero, entre outros temas, é uma preocupação. Como relatam Gil e Raicca, ao mencionarem que a ausência de discussões sobre questões de gênero, entre outras, é resultado dos tabus criados pela sociedade: “[...] hoje em dia até para falar sobre questões do corpo humano em si e questões biológicas, já é um tabu grande” (Entrevistado 05 - Gil; unidade 10); “[...] por que tudo hoje é pauta e não pode nas escolas e em outros ambientes” (Entrevistada 07 - Raicca; unidade 05).

Gil ainda aponta que não só a Educação Física, mas todas as outras disciplinas, têm limitações ao tratar de temas sensíveis como a diversidade sexual: “[...] é uma questão muito complicada, porque a disciplina não tem muita liberdade para falar sobre isso” (Entrevistado 05 - Gil; unidade 09).

Rick, ao refletir sobre o ensino da Educação Física, percebe que o papel do(a) professor(a) é fundamental para a inclusão e o tratamento da diversidade sexual nas aulas,



além do combate ao preconceito, afirmando: “[...] depende muito do professor, do tema que será abordado e a forma que o professor vai pensar a inclusão” (Entrevistado 01 - Fer; unidade 14).

Isso nos leva a refletir sobre a realidade em que, embora o desejo de inclusão exista por ambas as partes (professores(as), alunos(as), e outros(as)), as práticas pedagógicas e o preparo dos(as) professores(as) ainda são limitados. A postura e a sensibilidade dos(as) professores(as) são fundamentais nesse processo e, quando ausentes, acabam prejudicando a efetividade da inclusão.

Em relação aos temas mais sensíveis, como identidade de gênero e orientação sexual, muitos entrevistados evidenciam a falta de abordagem escolar, especialmente na época em que ainda estavam estudando. Eduardo reflete sobre a ausência de discussões formais sobre questões de gênero dentro da escola e nas aulas de Educação Física, comparando com a negligência das questões de inclusão no passado, ao afirmar: “[...] na minha época não era abordado esse tipo de assunto” (Entrevistado 06 - Eduardo; unidade 18); “[...] não tem nem comparação os dias de hoje com aquela época” (Entrevistado 06 - Eduardo; unidade 25).

Raicca também lembra da dificuldade de se falar sobre sexualidade nas escolas por onde passou, especialmente nas aulas de Educação Física, e da sensação de que os(as) professores(as) evitavam abordar questões de gênero e sexualidade devido ao medo, refletindo a falta de preparo para discutir o tema: “Eu não tive essa oportunidade e penso que seria até estranho, porque penso eu que os professores ficariam com receio de abordar esse tema que não é tão discutido” (Entrevistada 07 - Raicca; unidade 10).

Além disso, alguns entrevistados mencionam a falta de apoio da escola e do corpo pedagógico em relação a essas questões. Rick utiliza uma metáfora para criticar a postura e a indiferença da escola, que ignora a realidade em relação a essas questões, dizendo: “[...] eu sempre digo: a escola, normalmente, na maioria dos casos, coloca uma bandana no rosto, se fosse uma ideia física, e finge que não está vendo” (Entrevistado 02 - Rick; unidade 16); “[...] não teve apoio, mas também não teve aquele desestímulo. Então, diria que a escola em si, enquanto também o ensino, falando como se fosse algo físico, seria como se tivesse uma bandana e não visse” (Entrevistado 02 - Rick; unidade 08).

Eduardo também relata a falta de apoio que recebeu da escola e dos professores, revelando a necessidade de mudança nas práticas educacionais para oferecer suporte aos(as)



alunos(as) da comunidade LGBTQIAPN+. Ele destaca a escassez de apoio formalizado, o que complementa o discurso de Fer, que considera a falta de apoio como um dos principais desafios para a inclusão nas aulas de Educação Física, afirmando: “Da escola e dos professores nunca recebi apoio” (Entrevistado 06 - Eduardo; unidade 10); “[...] acho que foi essa questão de mais de falta de apoio” (Entrevistado 01 - Fer; unidade 15).

Eduardo também aponta a falta de preparo dos(as) professores(as) para lidar com questões de inclusão e diversidade, mencionando uma grande deficiência formativa que precisa ser corrigida. Ele, assim como outros entrevistados, considera que os(as) professores(as) não estavam capacitados(as) para tratar desse tema, como ele mesmo afirma: “[...] esse é um tema que nunca foi abordado, até porque os professores não eram preparados” (Entrevistado 06 - Eduardo; unidade 13).

Ele completa dizendo que a percepção dos(as) alunos(as) era de que os(as) professores(as) não tinham capacidade para defender os(as) alunos(as) ou promover uma inclusão efetiva, como ele relata: “[...] porque se o professor não era capaz de te defender, como ele seria capaz de fazer essa inclusão com os alunos” (Entrevistado 06 - Eduardo; unidade 14).

Rafa, por sua vez, menciona que as discussões sobre questões de gênero só aconteciam quando se exigia a resolução de conflitos, como nas brigas nas aulas de Educação Física, e ainda eram abordadas de forma velada: “[...] diria que mais ou menos, por conta das brigas” (Entrevistada 03 - Rafa; unidade 05).

Em contrapartida à falta de discussão, mas levando em consideração a resolução de conflitos a partir do discurso de Fer, podemos refletir que o apoio mútuo e o debate poderiam não ser instrumentos importantes naquele momento para fomentar o respeito dentro da turma, mas seriam úteis nas interações entre os alunos, uma vez que o diálogo acontecia entre alunos(as) e professores(as), como relata Fer: “[...] quando tinha alguma questão de preconceito e tudo mais, a gente sentava, conversava, e via que não era uma questão legal, porque eles gostavam de todos nós, e não só de mim” (Entrevistado 01 - Fer; unidade 06).

Pelo discurso de Fer, podemos destacar que a mediação baseada na valorização da diversidade sexual, em detrimento das ações, é uma das estratégias mais eficazes para a redução das tensões e promoção de um ambiente de respeito (Costa, 2016).



Por outro lado, alguns entrevistados acreditam que as mudanças podem ser feitas tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Por exemplo, Fer sugere que um debate sobre a inclusão de alunos(as) da comunidade LGBTQIAPN+ entre os(as) professores(as) seria essencial, afirmando: “[...] acho que, primeiramente [...] um debate entre os professores, para entender melhor sobre o assunto, é a melhor maneira de acolher, a melhor maneira de fazer essa inclusão” (Entrevistado 01 - Fer; unidade 11).

Essa ideia é reforçada por Rick, que propõe que a questão da inclusão seja abordada desde cedo no currículo escolar:

[...] eu acho que deveria ser trabalhado desde cedo [...] não em específico somente na Educação Física, mas [...] incluído no ensino como um todo. Seria trabalhar justamente o desvincular das ideias que as pessoas têm de que tudo está vinculado ao gênero e à sexualidade (Entrevistado 02 - Rick; unidade 10).

Isso reflete a ideia de que, em um contexto mais amplo, a mudança está acontecendo, embora de forma lenta.

Eduardo percebe uma mudança positiva em relação à aceitação de pessoas LGBTQIAPN+ nas escolas, comparando com sua época, e reconhece que ainda há muito a ser feito, afirmando: “[...] eu acho que já é visível a mudança, comparado à minha época” (Entrevistado 06 - Eduardo; unidade 25).

Raicca complementa, dizendo que hoje é mais visível o apoio a questões de identidade de gênero, como no caso da atleta Tiffany⁶, e acredita que a situação deve servir de inspiração para muitos: “[...] hoje temos a Tiffany, que é uma atleta que joga vôlei profissional, ela está abrindo muitas portas” (Entrevistada 07 - Raicca; unidade 03).

Ela também reconhece que é preciso continuar combatendo as discriminações, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral.

Fer conclui com uma forte afirmação, reiterando a necessidade de combater a discriminação e os preconceitos, além de aumentar a visibilidade das pessoas LGBTQIAPN+ dentro da comunidade escolar, como sendo um passo fundamental para promover a inclusão

⁶ Tiffany Abreu foi a primeira jogadora trans a competir na elite do voleibol brasileiro, tornando-se um símbolo de resistência e inclusão. Apesar de cumprir todas as regras internacionais, enfrentou preconceito e ataques transfóbicos. Sua trajetória abriu debates sobre diversidade no esporte, destacando os desafios de atletas trans e a necessidade de políticas mais inclusivas (Vasconcelos, 2021).



nas escolas, dizendo: “[...] primeiro, tem que combater todas essas questões de discriminação” (Entrevistado 01 - Fer; unidade 12); “[...] e dar mais visibilidade às pessoas LGBT, aos alunos dessa comunidade” (Entrevistado 01 - Fer; unidade 13).

Esse pensamento é compartilhado por Sandy, que também se preocupa com o processo de inclusão: “[...] para então não acabar sendo discriminado dentro da sala de aula ou numa atividade” (Entrevistado 04 - Sandy; unidade 10).

Por fim, os entrevistados concordam que o processo de inclusão, principalmente no contexto escolar, deve exigir mais do que mudanças superficiais, mas sim um esforço conjunto de professores(as), alunos(as), pais e gestores(as) para garantir que todos(as), independentemente de sua identidade ou orientação sexual, possam viver sem discriminação e com pleno apoio.

Sandy, por exemplo, salienta a necessidade de uma abordagem holística e integradora, refletindo a importância do diálogo contínuo entre todos os envolvidos no processo educativo, para garantir um ambiente escolar livre de discriminação: “[...] para tudo isso acontecer, acredito que tenha que ter muita conversa entre todos, que seja, dentro da escola, entre os familiares e todos que estejam preocupados com essa e outras situações” (Entrevistado 04 - Sandy; unidade 17).

Ele também reafirma que a forma como os(as) alunos(as) experienciam a convivência escolar e as atitudes de seus(suas) colegas e professores(as) revelam as tensões e as possibilidades de um ambiente mais inclusivo, considerando a importância das relações interpessoais, a sensibilidade dos educadores e a necessidade de uma abordagem mais assertiva sobre temas de gênero e sexualidade, que devem partir dos elementos essenciais para um ambiente escolar inclusivo, ou seja: “[...] conhecendo, respeitando e aceitando o aluno e a sua identidade” (Entrevistado 04 - Sandy; unidade 09).

4.2.3.3 Categoria C – Inclusão Efetiva

Nesta última categoria, denominada ‘Inclusão Efetiva’, analisamos os temas discutidos nas duas primeiras categorias – ‘Hegemonias’ e ‘Conhecer para Respeitar’ - que destacaram as barreiras estruturais e culturais à diversidade, além da importância do conhecimento como uma das principais ferramentas para promover a inclusão e o respeito. Esta categoria, baseada nos discursos dos entrevistados(as), busca refletir sobre ações que fomentem a inclusão real e



efetiva dos(as) alunos(as) da comunidade LGBTQIAPN+, especialmente nas aulas de Educação Física Escolar. Ela aborda temas como a desconstrução de estereótipos, a garantia de participação condicional e a efetivação da inclusão, entre outros pontos fundamentais. Mais do que simplesmente reconhecer a diversidade, é necessário criar estratégias pedagógicas que assegurem a participação plena de todos(as). Como Freire (1996) afirma, a educação inclusiva deve ser uma prática libertadora, promovendo o respeito às diferenças e desafiando as normas sociais excludentes que permeiam o ambiente educacional. Nas aulas de Educação Física Escolar, a importância dessas práticas é indiscutível para construir um espaço onde todos os alunos(as) se sintam valorizados(as), considerando aspectos como pertencimento, igualdade de oportunidades e a valorização das identidades LGBTQIAPN+.

A partir das percepções dos entrevistados(as) e dos objetivos desta categoria, iniciamos a análise de temas como ‘Desafio de Inclusão’, ‘Inclusão de Gênero’ e ‘Desconstrução de Gênero’. Ao refletirmos sobre esses temas, é necessário reconhecer que promover a inclusão nas aulas de Educação Física Escolar e no ambiente educacional exige enfrentar vários desafios estruturais, culturais e pedagógicos. A resistência à diversidade frequentemente está enraizada em estereótipos e preconceitos, dificultando a criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo (Herrejón, 2016). Os discursos coletados dos(as) entrevistados(as) refletem essas dificuldades, mas também apontam para os avanços e desafios enfrentados. Por exemplo, no que diz respeito à inclusão de gênero, alguns entrevistados(as) reconhecem que mudanças estão ocorrendo, associando essas mudanças à chegada de professores(as) com uma mentalidade mais inclusiva, como afirma Fer:

Eu acho que os avanços vão ser melhores, agora. Até por conta dos professores que estão vindo. Então já vem com outra mentalidade. Apesar de na época já ter alguns, mas é mais difícil. Então, já vem com essa questão com mais afinco, de a gente combater o bullying, a gente fazer a inclusão das pessoas, não ter aquele olhar de “Ah, é diferente. Isso é menino, isso é menina”. Então, muito já vai ajudar. Até ter mais participação das crianças (Entrevistado 01 - Fer; unidade 20).

No entanto, há um consenso entre os entrevistados de que essas transformações estão ocorrendo de forma lenta e insuficiente, como apontam Rick, Gil e Raicca: “[...] está começando a mudar, isso já é um ponto positivo. Mas está bem devagar” (Entrevistado 02 - Rick; unidade 19); “[...] eu vejo que ainda há muito o que ser feito, e tudo caminha muito



lento” (Entrevistado 05 - Gil; unidade 15); “[...] tem tido uma melhora. Não posso te afirmar o que, mas eu penso que tem muita coisa para incluir ainda” (Entrevistada 07 - Raicca; unidade 04).

Essa lentidão é percebida como uma barreira cultural que dificulta a discussão e reflexão sobre a implantação de práticas inclusivas nas aulas de Educação Física Escolar e no ambiente educacional como um todo.

Avançando para os desafios relacionados à exclusão com base em interesses e preferências pessoais, o relato de Rick reflete a dificuldade de se identificar com o esporte, como segue: “[...] como nunca me identifiquei tanto por [...] esporte, [...] eu não acabava praticando nas aulas” (Entrevistado 02 - Rick; unidade 01).

Fer, por sua vez, discute o julgamento relacionado às suas vestimentas e às normas de gênero impostas, mencionando a falta de diálogo: “[...] nunca teve essa questão de ‘Ah, você não vem com tal roupa que você não se sente bem?’. Nunca teve esse diálogo, era sempre um julgamento” (Entrevistado 01 - Fer; unidade 17); “[...] essa questão de roupa, de vestimenta, e de sempre” (Entrevistado 01 - Fer; unidade 16).

Além disso, a ausência de suporte adequado para lidar com questões de diversidade sexual também aparece como um desafio nos discursos: “[...] não é um assunto que se discutia” (Entrevistado 02 - Rick; unidade 07); “Não tinha discussão direta [...] não tinha suporte. Então, tinha que acabar se virando sozinho” (Entrevistado 02 - Rick; unidade 09).

A dificuldade de discutir a diversidade sexual nas aulas de Educação Física é destacada pelos entrevistados: “[...] não é algo que você pode chegar e revolucionar” (Entrevistado 02 - Rick; unidade 20); “[...] não é para ser discutido isso, de certa forma. Então, normalmente, os professores também não conseguem chegar e falar [...] porque isso vai incomodar [...] e não é no bom sentido” (Entrevistado 02 - Rick; unidade 13).

Fer e Rick destacam a necessidade de mais debate entre os(as) professores(as) sobre a questão da diversidade: “[...] tinha que ter mais debate entre os professores, até para entender essa questão [...] ainda têm pouca informação, e têm muitas pessoas que às vezes não querem debater sobre isso” (Entrevistado 01 - Fer; unidade 10);

[...] tem que acontecer, porque não é algo que [...] tem que acontecer, porque você tem que incluir pessoas. Porque indiferentemente de sexo, gênero, idade, enfim, qualquer grupo que ela esteja, ela é uma pessoa. Ela tem que



ser incluída nos planos, ainda mais se tratando de uma escola (Entrevistado 02 - Rick; unidade 16)

Apesar dos desafios, os entrevistados também destacam esforços para superar as barreiras. Rafa, por exemplo, fala sobre sua determinação em romper com as normas de gênero, buscando participação ativa nas atividades e desconstrução de estereótipos: “[...] A gente ia, brigava, enchia o saco do professor para estar ali no meio. Tudo isso era mais para mostrar que a gente era mais do que aquilo” (Entrevistada 03 - Rafa; unidade 12); “Homem e mulher. Não vai deixar de ser menos ou mais por fazer algo diferente, por fazer algo que talvez uma menina faça, ele não vai deixar de ser menos menino por causa disso” (Entrevistada 03 - Rafa; unidade 09).

Ela também defende que as aulas de Educação Física devem ser compartilhadas de forma equitativa: “Deveria ser dado mais espaço para todos participarem, todos” (Entrevistada 03 - Rafa; unidade 08).

Esses discursos se complementam com as observações de outros entrevistados, como Gil, que afirma que as aulas de Educação Física devem ser inclusivas, mas muitas vezes os alunos(as) se excluem: “[...] as aulas de Educação Física [...] parte da inclusão, mas a questão é que as pessoas que se excluem” (Entrevistado 05 - Gil; unidade 06). Eduardo complementa, destacando que os alunos(as) muitas vezes vivem com medo: “[...] elas vivem com um pouco de medo [...]” (Entrevistado 06 - Eduardo; unidade 24).

Em relação aos desafios estruturais, Gil e Rick sugerem que poderiam ser abordados outros conteúdos nas aulas de Educação Física: “[...] pensando na Educação Física. Poderia se pensar em abordar outros conteúdos” (Entrevistado 04 - Sandy; unidade 07); “[...] tudo que fala sobre inclusão é bem-vindo” (Entrevistado 05 - Gil; unidade 12); “[...] você trabalhando, aos poucos, a ideia de que nada é vinculado a um gênero ou sexualidade, que, aos poucos, infelizmente, muito devagar, isso vai mudando” (Entrevistado 02 - Rick; unidade 14).

Por fim, ao discutir as ‘Estratégias de Inclusão’ e a ‘Participação Condicional’, destaca-se a importância das oficinas de sensibilização e projetos interdisciplinares para promover a inclusão (Camargo; Araújo, 2013). A inclusão nas aulas de Educação Física exige ações que transcendam as práticas tradicionais e que promovam a diversificação e a valorização da diversidade. Rick enfatiza a necessidade de desvincular atividades de gênero fixo, sugerindo que a diversidade de opções é essencial: “Melhorar a inclusão é trabalhar



Eduardo; unidade 20); “[...] acredito que acabavam me aceitando [...] só porque eu me destacava” (Entrevistado 04 - Sandy; unidade 12).

Assim, em resposta aos estereótipos sociais, o desafio enfrentado por Rafa foi superado por meio da excelência esportiva, evidenciando uma participação condicional, conforme sua fala: “Eu calei a boca deles, porque eu jogava bola e tudo que eu achava que dava conta” (Entrevistado 03 - Rafa; unidade 03).

Entretanto, essa relação condicional levou alguns entrevistados(as) a questionar se o acolhimento seria o mesmo na ausência de habilidades esportivas destacadas. Raicca pondera:

É bem interessante, porque no caso, eu era um aluno que jogava bem o vôlei e outros esportes, então as pessoas queriam, né? Mas de fato, e se eu não fosse uma jogadora boa? E se eu fosse uma pessoa comum? Tipo, não tivesse o dom de jogar, será que eles me incluiriam tão bem assim no time? Você sabe que até hoje eu fico me fazendo essa pergunta, sempre, sabe? (Entrevistada 07 - Raicca; unidade 08).

Ainda assim, Raicca destaca os momentos em que sua habilidade proporcionava excelência, como demonstra seu discurso: “[...] era tão gostoso, porque eu era uma jogadora boa” (Entrevistada 07 - Raicca; unidade 07).

Eduardo também reflete sobre o reconhecimento condicional que vivenciou, destacando que a aceitação estava vinculada ao contexto da sua participação e desempenho, ao dizer: “Eu não vou dizer que foi uma aceitação” (Entrevistado 06 - Eduardo; unidade 19); “[...] querendo ou não eu me destaquei ali” (Entrevistado 06 - Eduardo; unidade 03); “[...] foi daí, entre aspas, que eu comecei a ser respeitado, pelo menos em algum momento” (Entrevistado 06 - Eduardo; unidade 04).

Essas experiências revelam desafios impostos por um acolhimento condicionado e reforçam a necessidade de repensar práticas escolares que promovam inclusão sem depender exclusivamente do desempenho esportivo.

Em contraste com as experiências condicionadas, onde os momentos de interação e coletividade são lembrados como exemplos positivos de inclusão e valorização, Fer descreve como a ausência de divisões de gênero nas brincadeiras fomentava um ambiente mais inclusivo, ao dizer: “[...] todo mundo se misturava ali e fazia as brincadeiras. Não tinha



questão de as meninas pularem corda, e os meninos irem jogar bola” (Entrevistado 01 - Fer; unidade 02).

Essa experiência de coletividade também foi percebida por Rafa, que destacou como a simplicidade de brincar promovia um espaço de união, independentemente da identidade ou orientação: “[...] por que nessa situação, independente da identidade ou orientação, nós só queríamos brincar” (Entrevistada 03 - Rafa; unidade 07).

Outro ponto ressaltado pelos(as) entrevistados(as) foi a valorização das aulas de Educação Física Escolar por possibilitarem a participação de todos e oferecerem atividades diversificadas. Sandy enfatiza a importância de ampliar as opções nas aulas, como menciona: “Tanto da aula teórica quanto da aula prática, que abordava vários esportes, não simplesmente só o futebol” (Entrevistada 04 - Sandy; unidade 02).

Além disso, relembra o impacto positivo da participação coletiva no ensino fundamental, afirmando: “[...] gostava das aulas de Educação Física, principalmente no ensino fundamental, porque quase toda sala participava” (Entrevistada 04 - Sandy; unidade 01).

Momentos como esses também foram destacados por Gil, que reflete sobre como a participação ativa nas aulas influenciava positivamente seu bem-estar: “[...] era muito engraçado, porque quando eu participava era sempre tão gostoso, me motivava, mudava a cara do meu dia” (Entrevistada 05 - Gil; unidade 04).

Raicca, por sua vez, relembra a energia das aulas e como elas a faziam sentir-se bem consigo mesma, afirmando: “[...] as aulas de Educação Física eram babadeiras, era tudo, um bafo atrás do outro” (Entrevistada 07 - Raicca; unidade 06). Ela também destaca como sua vivência na Educação Física contribuiu para uma percepção em relação à sua identidade: “[...] na Educação Física era interessante, como eu mesmo disse para você, eu não me enxergava como um menino gay [...]” (Entrevistada 07 - Raicca; unidade 01).

E, por fim, Eduardo relembra a importância do engajamento nas atividades físicas, ressaltando o prazer que sentia ao participar: “[...] às vezes eu jogava na Educação Física” (Entrevistado 06 - Eduardo; unidade 02).

Esses discursos destacam como momentos de inclusão, interação e valorização contribuíram para a formação de ambientes mais acolhedores e colaborativos, fortalecendo o papel da Educação Física como espaço potencial para o respeito à diversidade e a promoção de experiências positivas dos(as) entrevistados(as). Isso reforça a ideia de que a inclusão



efetiva não é apenas uma questão de justiça social, mas também de qualidade e responsabilidade de toda a comunidade escolar. Raicca, mais uma vez, aponta que a inclusão deve ser vista como uma oportunidade de desenvolvimento e capacitação pessoal, incentivando todos, independentemente de identidade de gênero ou sexual, a alcançar seus objetivos, como expressa:

[...] no período escolar, tanto no fundamental quanto no médio, seria de tamanho valor, porque você já vai estar trabalhando com o caráter pessoal desse transexual ou desse transgênero e todas as outras pessoas da comunidade, incentivando-os a se formar, se capacitar para que amanhã possam ser um professor ou algo que eles queiram ser, incentivando outros alunos, entre outras coisas (Entrevistada 07 - Raicca; unidade 02).

Quando todos(as) alunos(as) se sentirem valorizados e respeitados, terão mais chances de se desenvolver plenamente nas aulas de Educação Física Escolar e em outras atividades, desenvolvendo competências essenciais para sua formação integral, especialmente para alunos(as) da comunidade LGBTQIAPN+.



5 CONSIDERAÇÕES

Antes de iniciar o encerramento desta pesquisa, comumente denominado ‘considerações finais’, gostaria de refletir sobre o processo de desenvolvimento que se iniciou com um projeto de pesquisa e culminou na dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF). O objetivo de nossa investigação foi explorar as experiências, vivências e expectativas de egressos(as) da comunidade LGBTQIAPN+, assim como as contribuições dos discursos que foram essenciais para a construção deste estudo. Acredito que esta pesquisa representa não apenas um marco na compreensão das minhas práticas docentes e dos desafios vivenciados pelos(as) egressos(as) da comunidade LGBTQIAPN+ nas aulas de Educação Física, mas também um convite à ampliação do debate sobre as questões de gênero e sexualidade, bem como à capacitação dos docentes da Educação Física diante da necessidade de reconhecer a diversidade.

Enquanto docente e membro da comunidade LGBTQIAPN+, esta pesquisa reflete um pouco o que fui e vivi enquanto discente, e o que sou e somos enquanto docentes. Ao refletir sobre o seu encerramento, devemos compreender que não se trata de um fim, mas sim de uma oportunidade de recomeço, de novas perspectivas para as nossas práticas docentes.

Ao analisar as considerações que emergiram dos discursos, ou mais precisamente das unidades de significados, percebi que as questões investigadas sobre as experiências e desafios de egressos(as) nas aulas de Educação Física não devem ser preocupações exclusivas minhas, mas sim de todos(as) que participam ativamente do processo educacional.

Os resultados demonstram que o conhecimento produzido na prática educacional não é estático nem isolado. Pelo contrário, ele surge e se constrói nas relações e interações estabelecidas no ambiente educacional como um todo, especialmente nas aulas de Educação Física Escolar. Essa visão destaca o papel das interações sociais na construção do conhecimento, enfatizando que todo aprendizado ocorre no espaço entre indivíduos, nas trocas mediadas por significados e experiências. Dessa forma, podemos situar e vivenciar novos significados e fenômenos nas relações que emergem de perspectivas das quais não mais fazemos parte e que não acessaremos - os fenômenos.

Moscovici (1978) ressalta que “[...] as representações sociais são construções ativas e dinâmicas, moldadas pelas experiências individuais e coletivas”. Essa reflexão possibilitou compreender como as experiências vivenciadas por jovens LGBTQIAPN+ nas aulas de



Educação Física são influenciadas por discursos culturais, relações de poder e práticas escolares.

Autores como Dewey (2010) destacam a importância das experiências compartilhadas na educação, argumentando que as relações interpessoais e o contexto social moldam as práticas pedagógicas e os processos de ensino e aprendizagem. Isso reforça a ideia de que o conhecimento é dinâmico, relacional e continuamente construído e reconstruído pelas interações cotidianas. Ao reconhecermos essa natureza dinâmica do conhecimento, podemos afirmar que novos significados e fenômenos emergem dessas interações. Essas novas perspectivas, geradas pelas relações entre educadores, estudantes e o ambiente, enriquecem e transformam o fazer pedagógico, tornando a Educação Física um espaço privilegiado para a construção coletiva de sentidos e aprendizagens.

Por meio das análises dos discursos, categorizados como ‘Hegemonias’, ‘Conhecer para Respeitar’ e ‘Inclusão Efetiva’, a pesquisa revelou um cenário em que as normas heteronormativas e cisnormativas predominam em várias falas, criando barreiras significativas para a inclusão e o respeito às singularidades de gênero e sexualidade. Contudo, também emergiram perspectivas de transformação no contexto da Educação Física, que pode ser um espaço de reconhecimento, acolhimento e valorização da diversidade.

Os depoimentos revelaram vivências marcadas por exclusão, discriminação e preconceito nas aulas, frequentemente reforçadas por estereótipos de gênero e normas sociais, que dificultaram a participação plena dos(as) alunos(as). Esses relatos destacam a urgência de discutir a performatividade de gênero, tema mencionado recorrentemente nos discursos e que remete à perspectiva de Butler (1990), segundo a qual “o gênero é uma construção social”. Assim, é essencial desconstruir categorias normativas que restringem a experiência e a expressão individual dos sujeitos.

Os relatos sugerem que, ao ser repensada sob uma ótica mais inclusiva, a Educação Física Escolar pode promover vivências corporais mais plurais e acolhedoras, desafiando normas tradicionais. Essa abordagem oferecerá um espaço que não apenas reconhece, mas celebra as múltiplas formas de ser e estar no mundo.

Destacou-se também a importância da formação docente como elemento central para a construção de uma educação inclusiva. Louro (2014) e Nepomuceno (2023) ressaltam que a formação docente deve incorporar discussões sobre gênero e sexualidade para ampliar a



compreensão dos(as) educadores(as) acerca das diversidades presentes no contexto escolar. Docentes preparados(as) para lidar com questões de gênero e diversidade sexual se tornam agentes de transformação social, promovendo um ambiente mais acolhedor e seguro para todos(as) os(as) alunos(as).

As contribuições teóricas e metodológicas desta pesquisa reforçam a importância de compreender as aulas de Educação Física como um espaço de interação social e construção de significados. Merleau-Ponty (2006) afirma que “[...] a percepção é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam, e é pressuposta por eles” (p. 6). Assim, é fundamental considerar as experiências dos(as) alunos(as) da comunidade LGBTQIAPN+ como ponto de partida para a ressignificação das práticas pedagógicas, promovendo a inclusão e o respeito às diferenças.

Além disso, a pesquisa revelou a urgência de combater a violência simbólica e explícita que permeia o ambiente escolar. A violência simbólica, muitas vezes, legitima a violência explícita, naturalizando a heteronormatividade e patologizando as identidades LGBTQIAPN+, criando um terreno fértil para agressões explícitas serem toleradas ou incentivadas (Bourdieu, 1998).

Nepomuceno (2023) aponta que a Educação Física muitas vezes reproduz normas de gênero ao associar práticas esportivas a um gênero específico, criando barreiras invisíveis à participação plena dos(as) alunos(as) que não se enquadram nesses estereótipos. A desconstrução dessas normas não apenas favoreceria a inclusão, mas também promoveria o bem-estar emocional e social de todos(as) os(as) estudantes.

Acredito que esta pesquisa reafirma a urgência de avançar além dos discursos, buscando a implementação de práticas concretas que garantam que todos(as) os(as) alunos(as), independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero, sejam valorizados(as), respeitados(as) e incluídos(as) efetivamente no ambiente escolar. Como apontam Silva Neto *et al.* (2018), “[...] a educação inclusiva é um processo que amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular [...]” (p. 86). Essa premissa deve orientar tanto as políticas educacionais quanto as práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito à inclusão e acolhimento de alunos(as) da comunidade LGBTQIAPN+.

Nesse contexto, programas como o ‘Brasil sem Homofobia’ (Brasil, 2004) e ‘Escola sem Homofobia’ (Brasil, 2011), representaram avanços significativos na promoção da



equidade e do respeito à diversidade no ambiente escolar. O primeiro articulou políticas públicas voltadas à garantia de direitos da comunidade LGBTQIAPN+, incluindo ações na educação, enquanto o segundo buscou construir um ambiente educacional livre de discriminação por meio da formação de professores(as) e da disseminação de matérias pedagógicas, reforçando a importância de combater a exclusão e fomentar uma cultura escolar que valorize a diversidade.

Para que isso ocorra, será necessário um comprometimento institucional com ações voltadas à formação continuada de professores(as), à promoção de debates sobre diversidade e à desconstrução de estereótipos e preconceitos no ambiente escolar. Butler (1990) ressalta que a desconstrução de categorias normativas é essencial para desafiar as hierarquias sociais que excluem e marginalizam sujeitos com vivências fora da heteronormatividade.

A inclusão não deve se limitar à presença física dos(as) alunos(as) da comunidade LGBTQIAPN+ na escola e nas aulas de Educação Física, mas deve envolver a criação de um ambiente onde possam expressar suas identidades sem medo de discriminação ou violência, seja ela explícita ou simbólica. Isso requer refletir sobre estratégias pedagógicas que promovam a pluralidade, o respeito mútuo e o reconhecimento das diferentes vivências como parte essencial do processo educacional.

Discutir e refletir sobre as questões de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física, no contexto em que estou inserido, gerou impactos significativos na minha prática pedagógica. Essa reflexão contribuiu para a transformação do ambiente escolar, influenciando o comportamento, o envolvimento e a participação dos(as) alunos(as). Ao abordar esses temas de maneira aberta e respeitosa, foi possível construir um espaço mais inclusivo e seguro, especialmente para os(as) alunos(as) da comunidade LGBTQIAPN+. Como consequência, observou-se uma redução nos casos de discriminação, preconceito e *bullying*, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor.

Historicamente, a Educação Física tem reproduzido estereótipos de gênero, associando determinadas práticas corporais aos meninos e outras às meninas. Refletir sobre essas questões possibilitou a desconstrução dessas ideias, incentivando uma participação mais equitativa dos(as) alunos(as) da comunidade LGBTQIAPN+ em todas as aulas. Esse processo também ampliou meu repertório pedagógico, incentivando a adoção de metodologias mais ativas, como debates e reflexões em grupo. Essas abordagens possibilitaram estabelecer



diálogos abertos e contínuos sobre a diversidade, desmistificando crenças que reforçam exclusões, promovendo uma cultura de respeito e favorecendo que novos(as) alunos(as) da comunidade expressem suas vivências.

Outro impacto pedagógico positivo foi perceber que a mudança nas minhas práticas pedagógicas contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico dos(as) alunos(as). Eles(as) passaram a compreender que as relações de gênero são construções sociais e, portanto, podem ser transformadas. Isso possibilitou uma reflexão mais aprofundada sobre desigualdades e discriminações, tornando os(as) estudantes mais críticos e engajados em práticas de respeito e equidade nas aulas de Educação Física.

A reflexão sobre gênero e sexualidade também levou à reavaliação da organização das aulas e dos espaços, incentivando uma participação mais livre e igualitária. A reformulação pedagógica incluiu novas formas de criar equipes e adaptar regras para tornar as atividades mais inclusivas. Paralelamente, a abertura ao diálogo fortaleceu minha relação com os(as) alunos(as), proporcionando um ambiente mais acolhedor, no qual eles(as) se sentiram confortáveis para compartilhar experiências e dificuldades.

Além disso, essa abordagem impactou minha relação com os(as) demais profissionais da escola. O compartilhamento de experiências e desafios enfrentados gerou momentos de discussão coletiva, possibilitando repensar práticas pedagógicas em diferentes disciplinas. A interação com outros(as) docentes ampliou a compreensão sobre a importância de um ensino mais inclusivo e sensível às questões de gênero e sexualidade, incentivando a criação de um ambiente escolar mais plural e respeitoso.

Por fim, acredito que esta pesquisa aponta para a necessidade de tornar a inclusão da comunidade LGBTQIAPN+ uma prioridade contínua, incorporando práticas que transformem ainda mais a Educação Física Escolar e a educação como um todo em espaços verdadeiramente plurais, democráticos e transformadores. As análises também indicaram a importância de compreender as experiências dos(as) egressos(as) sob uma perspectiva longitudinal, considerando a identificação de fatores emocionais e psicológicos, além dos impactos das políticas públicas e das práticas pedagógicas inclusivas ao longo do tempo.

O mestrado profissional resultou não apenas nesta dissertação, mas também em um recurso educacional intitulado “Pequeno Manual de Inclusão e Discussão de Gênero na Educação Física Escolar” (Apêndice C), desenvolvido como uma ferramenta de apoio para



professores(as) de Educação Física. O material propõe estratégias pedagógicas por meio de atividades e oficinas que buscam tornar as aulas mais inclusivas e acolhedoras, promovendo discussões que contribuam para um ambiente mais equitativo.

Espera-se que esta pesquisa contribua para que a Educação Física Escolar se apresente em todo o seu potencial como um espaço de transformação social, ajudando a construir uma sociedade mais justa e igualitária. O desafio que permanecerá será transformar esse potencial em realidade, por meio de ações concretas e com o compromisso de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo educativo. Reforçamos o convite para que educadores(as), gestores(as), formuladores(as) de políticas e a sociedade em geral assumam um papel ativo na promoção da equidade e no respeito à diversidade de gênero e sexualidade no âmbito escolar.



REFERÊNCIAS

- A LUTA da comunidade LGBTQ+ : principais conquistas e desafios. **Instituto Modo Parités**, 21 maio 2020. Disponível: <https://www.modoparites.com.br/single-post/2020/05/21/a-luta-da-comunidade-lgbt-principais-conquistas-e-desafios>. Acesso em: 27 set. 2023.
- ADAM, Barry D. **The rise of a gay and lesbian movement**. New York: Twayne Publishers, 1995.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Linguagem: espaços e tempo no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP& A, 2000. p. 57-73.
- AMANDO, Marília Rocha; CUSATI, Iracema Campos; CARVALHO, Odair França de. Normatividade cultural e marginalização das sexualidades: o preconceito no ambiente escolar contra a pessoa LGBTQ. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 28, n. 3, p. 128-147, 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9162>. Acesso em: 31 jan. 2025.
- APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- AQUILINO, Simone Martins. **Entre jovens invisíveis e corpos silenciados: manifestações das sexualidades e a homofobia (des)veladas nas aulas de Educação Física**. 2020. 158f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: http://repositorio2.unb.br/jspui/bitstream/10482/39181/1/2020_SimoneMartinsAquilino.pdf. Acesso em: 31 jan. 2025.
- ARRUDA, Angela. Feminismo, gênero e representações sociais. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 335-356.
- BAGAGLI, Beatriz. “Cisgeneridade e silêncio”. **Transfeminismo**, abr. 2014. Disponível em Disponível em: <https://transfeminismo.com/cisgeneridade-e-silencio>. Acesso em: 14 out. 2024.
- 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: 31 jan. 2025.
- BORTOLINI, Alexandre. Pode falar sobre gênero na escola? *In*: PINHEIRO, Diógenes; REIS, Cristina (org.). **Quando LGBTQs invadem a escola e o mundo do trabalho**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2020, p. 13-43.



BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Cidadania, um projeto em construção:** minorias, justiça e direitos. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BRACHT, Valter. **Educação Física e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Andreia Cavalheiro de Santana. **Experiências de vida de acadêmicos LGBT do curso de Educação Física: identidades e diferenças.** 2022. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2022. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1042141-andreia-brandao.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. **Brasil sem homofobia:** programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. **Caderno escola sem homofobia.** Brasília: Ministério da Educação, 2011.

Disponível em:

<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/caderno-escola-sem-homofobia,91a786ed-0a7c-417f-bedf-98a9c7aabfc9>. Acesso em: 18 mar. 2025.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. **Cadernos Pagu**, n. 11, p. 11-42, 1990.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam:** sobre os limites materiais e discursivos do “sexo”. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2003.

CAMARGO, Flávio Pereira; ARAÚJO, Rubenilson Pereira de. Qual o lugar do gênero e da diversidade sexual na escola? **Caderno de Gênero e Tecnologia**, v. 7, n. 25/26, p. 31-67, 2013. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/cgt/article/view/6093/3744>. Acesso em: 31 jan. 2025.

CARBONE, Renata Aparecida; MENIN, Maria Suzana De Stéfano. Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. **Educação e Pesquisa**, v. 30, p. 251-270, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/YHg5PPgDTfgRPKtZkwmkGLh/>. Acesso em: 31 jan. 2025.

COLLING, Leandro. **Gênero e sexualidade na atualidade.** Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30887/1/eBook%20-%20Genero%20e%20Sexualidade%20na%20Atualidade.pdf>.

Acesso em: 31 jan. 2025.

COSTA, Anelice Teixeira da. **Educação em solução de conflitos na escola:** por uma formação voltada à cidadania, à cultura restaurativa e ao acesso à justiça infanto-juvenil.



2016. 109f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-ASJERK/1/anelice teixeira da costa disserta o de mestrado.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-ASJERK/1/anelice%20teixeira%20da%20costa%20disserta%20o%20de%20mestrado.pdf). Acesso em: 31 jan. 2025.

COVAS, Fabíola Sucasas Negrão; BERGAMINI, Lucas Martins. Análise crítica da linguagem neutra como instrumento de reconhecimento de direitos das pessoas LGBTQIA+. **Brazilian Journal of Development**, v.7, n.6, p. 54892-54913 jun. 2021. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/3nlj64zfr5ahhgukmdcsjqwhsa/access/wayback/https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/download/30768/pdf>. Acesso em: 31 jan. 2025.

CRENSHAW, Kimberle. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Cruzamento: Raça e Gênero**, Pannel 1, p. 7-16, s.d. Disponível em: <https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2025.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, v. 2, n. 2, p. 105-114, 2004. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065>. Acesso em: 31 jan. 2025.

CUNHA, Edite da Penha; CUNHA, Eleonora Schettini M. Políticas públicas e sociais. In: CARVALHO, Alysson; SALES, Fátima; GUIMARÃES, Marília; UDE, Walter (org.). **Políticas públicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. p. 11-25.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2005.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

FACCHINI, Regina. **Sopa de Letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FARIA FILHO, Fausto de Melo; OLIVEIRA, Rafael Alves; RODRIGUES, Érick Luiz de Paulo. **LGBTQIA+: um guia educativo**. Ceres: IF Goiano, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.



GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais**: a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

GREEN, James N. **Além do Carnaval**: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX. Editora UNESP, 1999.

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>. 31 jan. 2025.

GUIMARÃES JUNIOR, José Carlos; SANTOS, Carlos Alberto Feitosa dos; SILVA, Victor Nathan Fontes; SOUSA, Adão Rodrigues de; LINDSTRON, Jacqueline Andreucci; BARBOSA, Alexandre Magno Buhaten; SANTOS, Jefferson Davi Ferreira dos; MEDEIROS, Fabiana Bora. Os impactos causados pela homofobia no ambiente escolar e os desafios para acesso e permanência de estudantes LGBTQIA+ na escola. **Revista FT**, v. 27, n. 120, n.p., 2023. Disponível em: <https://revistaft.com.br/os-impactos-causados-pela-homofobia-no-ambiente-escolar-e-os-desafios-para-acesso-e-permanencia-de-estudantes-lgbtqia-na-escola/>. Acesso em: 31 jan. 2025.

HENNING, Carlos Eduardo. Paizões, **Tiozões, Tias e Cacuras**: envelhecimento, meia idade, velhice e homoerotismo masculino na cidade de São Paulo. 2014. 422f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=494709>. Acesso em: 31 jan. 2025.

HERREJÓN, Elvira Mejía. Diversidade de gênero e silenciamento. **Revista Hipótese**, v. 2, n. 3, p. 38–50, 2016. Disponível em: <https://revistahipotese.editoraiberoamericana.com/revista/article/view/203>. Acesso em: 31 jan. 2025.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/matao/panorama>. Acesso em: 29 set. 2023.

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

LANZ, Letícia. **O corpo da roupa**: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero. 2014. 342f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://cliqueapostilas.com/Content/apostilas/fdb52d6f333b55bfb3c0b8bebf49c8fd.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2025.



- LANZARINI, Ricardo. A viagem libertadora: para além das fronteiras sociais da sexualidade. **Rosa dos Ventos**, v. 5, n. 4, p. 548-558, dez. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4735/473547095002.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2025.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2025.
- 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: 31 jan. 2025.
- LEMO, 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&isAllowed=y>. Acesso em: 31 jan. 2025.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida; MORAES, Claudia; ALMEIDA, Ueberson; ALMEIDA, Felipe Quintão. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, v. 16, n. 02, p. 129-147, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/10495>. Acesso em: 31 jan. 2025.
- 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: Moraes/EDUC, 1989.
- MENDES, Augusto César Cardoso; RIBEIRO, Luiz Paulo. Nomeações e significações da homossexualidade masculina: um ensaio sobre homofobia pela ótica da Teoria das Representações Sociais. **Revista Memorare**, v. 8, n. 1, p. 247-264, 2021. https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/memorare_grupep/article/view/10684. Acesso em: 31 jan. 2025.
- MENEZES, Aline Beckmann; BRITO, Regina Célia Souza; HENRIQUES, Alda Loureiro. Relação entre gênero e orientação sexual a partir da perspectiva evolucionista. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 245-252, 2010.



MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (org.). **Textos em representações sociais**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 89-111.

MIRANDA, Camila Lima; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; REZENDE, Daisy de Brito. Representações sociais sobre a escola e seu impacto na constituição identitária de licenciandos em Química. **Ensino em Revista**, v. 27, n. 1, p. 138-157, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/52750>. Acesso em: 31 jan. 2025.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, p. 725-747, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/Ns5kmRtMcSXDY78j9L8fMFL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2025.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Marxismo e feminismo: afinidades e diferenças. **Crítica Marxista**, n. 11, p. 89-97, 2000. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cma/article/view/19728/14238>. Acesso em: 31 jan. 2025.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Por trás da monograma do movimento LGBTQIAPN+: vidas, representatividade e esclarecimento. **Revista Temporis**, v. 22, n. 02, p. 20, 2022. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/13262>. Acesso em: 31 jan. 2025.

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

MOTT, Luiz. **Homofobia: a violência contra os homossexuais no Brasil**. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2007.

MOTT, Luiz. **Homofobia: um crime silencioso - a luta pelo direito à diversidade sexual**. Salvador: Editora Contexto, 2008.

NEPOMUCENO, Ednara Araújo. **A desnaturalização dos marcadores de gênero das práticas corporais em aulas de Educação Física escolar**. 2023. 201f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física Escolar – ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/c34aebfa-a524-4fa3-bd73-fa8802eed097/content>. Acesso em: 31 jan. 2025.



NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. **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.

NOVA, Taynah de Brito Barra; MACHADO, Laeda Bezerra. O processo de objetivação nas representações sociais de escola para crianças. **Série-Estudos**, n. 38, p. 93-106, 2014. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/746>. Acesso em: 25 jan. 2025.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração**. Catalão: UFG, 2011.

PAES, Roberto Rodrigues. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. *In*: DE ROSE JUNIOR, Dante (org.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 89-98.

PAULA, Guilherme Gutemberg Barbosa de; MORAIS, Rejane Dias da Silva. **Um estudo das representações sociais de professores LGBTQIAPN+ sobre a escola**. 2023. 26f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/51027/1/GuilhermeTCC2_Artigo.pdf. Acesso em: 31 jan. 2025.

PEREIRA, Cleyton Feitosa. Conexões entre os movimentos Feminista e LGBT no Brasil. **Caderno Espaço Feminino**, v. 31, n. 1, p. 345-369, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/anguem/article/view/40751>. Acesso em: 31 jan. 2025.

PEREIRA, Isabel Carvalho; ESTEVES, Maria Clarice de Almeida; ELIAS, Rafaela Pereira, SOARES, Raphael Almeida Silva; MACHADO FILHO, Rubem. A importância da preparação da escola e do corpo docente na temática gênero: percepções dos alunos sobre as aulas de Educação Física escolar. **IJPE**, v.2, n. 3, e2020016, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://www.ijpe.periodikos.com.br/journal/ijpe/article/5f2a50e90e88258a4f4c387f>. Acesso em: 31 jan. 2025.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013 (Com dados dos Censos 1991, 2000 e 2010)**. 2013. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/idhm-munic%C3%ADpios-2010>. Acesso em: 10 set. 2023.

RAMACCIOTTI, Barbara Lucchesi; CALGARO, Gerson Amauri. Construção do conceito de minorias e o debate teórico no campo do Direito. **Sequência de Estudos Jurídicos e Políticos**, v. 42, n. 89, p. 1-30, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2177-7055.2021.e72871>. Acesso em: 31 jan. 2025.

RICARDO, Karoline Hachler; CONCEIÇÃO, Diênifer Monique da; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. Futebol na Educação Física escolar: possíveis diálogos com gênero e raça. **Motrivivência**, v. 36, n. 67, p. 1-20, 2024. Disponível em:



<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/98857>. Acesso em: 31 jan. 2025.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (org). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 19-45.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTANA, Ana Flavia Souza. Representações sociais de estudantes do ensino fundamental da rede pública de ensino acerca da violência na escola. **Revista Inter-Ação**, v. 37, n. 1, p. 113-130, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/18874>. Acesso em: 25 jan. 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>. Acesso em: 31 jan. 2025.

SEMENSATO, Marina. Quem é Erika Hilton, deputada que propõe o fim da escala 6x1. **IG Economia**, 13 nov. 2024. Disponível em: <https://economia.ig.com.br/2024-11-13/quem-erika-hilton.html>. Acesso em: 31 jan. 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: 31 jan. 2025.

SILVA, Nailson Ítalo Crispim da. **Narrativas autobiográficas**: um olhar de gênero, sexualidade e heteronormatividade na escola. 2021. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, 2021. Disponível em: https://bdm.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/3845/1/TCC_NarrativasAutobiograficasOlhar.pdf. Acesso em: 31 jan. 2025.

SILVA, Wilayne Eduarda Antunes; LEITE FILHO, Marcílio Antunes; FERNANDES NETO, Manuel. A historicidade da legislação voltada aos negros: avanços, retrocessos e desafios. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 2, n. 7, p. 162-176, 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/lei/retrocessos-e-desafios>. Acesso em: 31 jan. 2025.

SIMÕES, Julio Assis; FACCHINI, Regina. **Na trilha do arco-íris**: do movimento homossexual ao LGBT. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2009.



SO, Marcos Roberto. **As relações de estudantes de ensino médio com as aulas de Educação Física**: implicações para as condutas didático-pedagógicas docentes. 2023. 444f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2023. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=565817&tipoMidia=0>. Acesso em: 31 jan. 2025.

SOUZA, Leandro Uggioni de. **Vivências, existenciais e resistenciais LGBTQIAPN+ no ensino médio**: um estudo com estudantes numa escola pública em Criciúma. 2024. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2024. Disponível em: <http://200.18.15.28/bitstream/1/11417/1/Leandro%20Uggioni%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2025.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VANCONCELOS, 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: 31 jan. 2025.

VICENTE, André Luiz Coutinho; XAVIER, Leticia de Gusmão Almeida; FIDELIS, Anna Clara Nascimento; YORK, Sara Wagner. Linguagem inclusiva de gênero na educação. **Diversidade e Educação**, v. 10, n. 1, p. 251-276, 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/14429>. Acesso em: 31 jan. 2025.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo; MEYER, Dagmar Estermann. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 1, p. 117-128, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/pMHvx4cGnsmts8GGfVZpWjf/?lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2025.



APÊNDICE

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução 510/2016 do CNS)

A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA REPRESENTAÇÃO PARA A COMUNIDADE LGBTQIAPN+: EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E EXPECTATIVAS DE EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO

Eu, Fagner Roberto Caetano, estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar venho por meio deste convidá-lo(a) a participar da pesquisa “A Educação Física escolar e sua representação para a comunidade LGBTQIAPN+: experiências, desafios e expectativas de egressos do Ensino Médio” orientada pelo Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos.

Nos últimos anos, questões relacionadas à orientação sexual e identidade de gênero ganharam grande destaque, especialmente quando as evidências apontam para a discriminação, intolerância e preconceito que persistem no contexto escolar e nas aulas de Educação Física contra membros da comunidade LGBTQIAPN+. Essas formas de discriminação muitas vezes ocorrem de maneira silenciosa e violenta, perpetuando-se socialmente em ambientes que deveriam ser destinados à integração, socialização e construção de valores. Diante dessa realidade, o objetivo deste estudo é investigar as representações da Educação Física Escolar para a comunidade LGBTQIAPN+, que recentemente concluiu o Ensino Médio em um município do interior do estado de São Paulo, abordando suas experiências, desafios e expectativas em relação a esse componente curricular.

Você foi selecionado(a) por se reconhecer LGBTQIAPN+ e ser aluno(a) egresso(a) do Ensino Médio, que é o público que oferece condições de contribuir para a pesquisa. Você é convidado(a) a participar de uma entrevista semiestruturada contendo 33 (trinta e três) questões.

Durante as entrevistas, é possível que os diálogos estabelecidos possam ser invasivos à sua intimidade, o que pode gerar estresse, timidez e desconforto devido à exposição de opiniões pessoais. Como professor-pesquisador estarei atento a esses riscos, tomando os cuidados necessários e buscando acolher e fornecer suporte e apoio aos participantes que se sentirem abalados de alguma forma em decorrência direta ou indireta da participação na pesquisa.

É importante ressaltar que, mesmo com todos esses cuidados, você terá total liberdade para optar por não participar ou interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

A sua participação nessa pesquisa fornecerá dados valiosos que poderão ser usados para fins científicos, enriquecendo a discussão e contribuindo para o avanço da área de Educação e Educação Física. Isso possibilitará a construção de novos conhecimentos sobre a representação da Educação Física para um grupo específico, bem como a identificação de alternativas e possibilidades para abordar questões de gênero e identidade sexual no contexto escolar.

O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho tendo a responsabilidade de garantir e fiscalizar que essa pesquisa científica que inclui seres humanos obedeça às normas éticas do País, portanto, os participantes da pesquisa terão todos os seus direitos respeitados.



A sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que estuda ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, eles serão fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio da entrevista. A gravação dos diálogos estabelecidos durante a entrevista será transcrita pelo pesquisador, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Conforme disposição legal, os dados da pesquisa ficarão guardados em arquivo físico, sob a guarda e responsabilidade dos pesquisadores, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Conforme disposição legal, há a garantia de ressarcimento de todas as despesas com o transporte e a alimentação, quando for o caso, decorrentes da sua participação na pesquisa. Contudo, como as atividades relacionadas à pesquisa serão realizadas no ambiente escolhido por você, não haverá despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa. Portanto, havendo a necessidade de assistência ou algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a ser assistido(a) e indenizado(a) pelo dano decorrente da pesquisa, conforme disposição legal. A forma de acompanhamento e a assistência estarão relacionadas ao dano decorrente da pesquisa, podendo-se exemplificar com o auxílio psicológico profissional em caso de eventual necessidade decorrente da pesquisa.

Você tem garantido o acesso a qualquer momento aos registros de consentimento e, ao final do estudo, aos resultados da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço eletrônico do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto agora ou a qualquer momento. Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a participação na pesquisa poderá comunicar-se com o professor-pesquisador.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Contato do pesquisador: [...]

E-mail: [...]

Pesquisador Responsável: Fagner Roberto Caetano

Endereço: [...]

Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Local e data: _____

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa e concordo com a participação.

Em relação à divulgação de sua voz:

sim, autorizo a divulgação de minha voz;

não, não autorizo a divulgação de voz.

Assinatura – Participante

Assinatura – Professor Pesquisador



Apêndice B - Roteiro de Entrevista Semiestruturada

A entrevista foi dividida em três partes, cada uma delas explorando aspectos cruciais relacionados aos participantes do projeto de pesquisa.

QUESTÕES ORIENTADORAS - PARTE 1 - CARACTERIZANDO, PONTA PÉ INICIAL!

Abordamos como os participantes se percebem na sociedade, considerando sua orientação sexual e identidade de gênero. Isso envolveu a análise de suas histórias de vida durante a formação básica, bem como sua orientação e identidade sexual, e a influência da comunidade LGBTQIAPN+ em suas experiências e identidades.

Questão 01 - Para iniciar nossa conversa, poderia indicar um nome fictício para utilizarmos na pesquisa quando formos fazer referência às suas respostas?

Questão 02 - Como você descreveria sua identidade étnico-racial?

Questão 03 - Qual é a sua crença religiosa ou espiritual, se tiver alguma?

Questão 04 - Qual é o seu estado civil atual? E, em relação à sua constituição familiar, você mora sozinho, com parentes ou de outra forma?

Questão 05 - Qual é o seu nível de escolaridade mais alto concluído? Além disso, poderia compartilhar qual é a sua ocupação atual, se estiver trabalhando?

Questão 06 - Você poderia compartilhar um pouco sobre sua história de vida ou falar o que você acha importante para as pessoas te conhecerem?

Questão 07 - Em relação ao que nos é apresentado sobre Identidade de Gênero por Silva e Santos (2017, p. 12):

[...] identificação, pessoal, como homens ou mulheres, independe do sexo biológico ou conformação genital. É a percepção que a pessoa tem de si, através de vivências diárias, de que faz parte de um gênero: masculino ou feminino, independente do gênero que lhe foi atribuído ao nascimento.

Como você se define? Masculino, feminino, travesti/transsexual/transgênero, não binário outro?

Questão 08 - Em relação ao que nos é apresentado sobre Orientação Sexual por Silva e Santos (2017, p. 13): “[...] diz respeito à atração, ao desejo sexual e afetivo que uma pessoa sente por outras [...]. A pessoa é aquilo que se declara. Pode haver modificações e fluidez em relação ao desejo, ao longo da vida”, como você se define? Heterossexual, homossexual, bissexual, assexual, outro?

Questão 09 - Como você descreveria sua jornada pessoal de autodescoberta em relação à sua orientação sexual e identidade de gênero?

Questão 10 - Sua identidade de gênero e orientação sexual afetaram suas relações familiares, amizades e relacionamentos pessoais?

Questão 11 - De que maneira a educação e a formação básica moldaram sua compreensão de identidade de gênero e orientação sexual? Houve momentos específicos que se destacam?

Questão 12 - De que maneira a sociedade ou a cultura influenciaram sua compreensão e aceitação de sua identidade de gênero e orientação sexual?

Questão 13 - No Ensino Fundamental (1º Ano ao 9º Ano) e no Ensino Médio (1º Ano ao 3º Ano), o tema sobre sexualidade chegou a ser abordado? (Você se lembra como? Ou com quem conversava sobre este assunto?).

Questão 14 - No Ensino Fundamental (1º Ano ao 9º Ano) e no Ensino Médio (1º Ano ao 3º Ano), você teve experiências de discriminação ou estigmatização com base em sua orientação sexual ou identidade de gênero? Pode compartilhar algumas dessas experiências?



Questão 15 - Você poderia falar um pouco sobre a sua vivência considerando sua sexualidade no contexto escolar?

Questão 16 - Como você descreveria sua conexão e interação com a comunidade LGBTQIAPN+ em relação à sua orientação e identidade de gênero?

Questão 17 - Como você lida com as expectativas sociais em relação à orientação sexual e identidade de gênero? Quais estratégias ou recursos você encontrou para enfrentar desafios relacionados a isso?

Questão 18 - Qual foi o papel da comunidade LGBTQIAPN+ em sua jornada de aceitação e apoio? Você já participou de grupos ou eventos LGBTQIAPN+? Se sim, como isso influenciou sua identidade e experiências?

Questão 19 - Qual é a importância da representatividade na mídia e na cultura popular em relação à sua identidade de gênero e orientação sexual?

QUESTÕES ORIENTADORAS - PARTE 2 - EDUCAÇÃO FÍSICA E QUESTÕES RELACIONADAS À ORIENTAÇÃO E IDENTIDADE DE GÊNERO

Abordamos as experiências e desafios enfrentados pelos participantes no contexto escolar, especialmente durante as aulas de Educação Física. Investigamos como a construção social de gênero e identidade sexual afetou essas experiências, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Questão 20 - Você pode compartilhar suas experiências pessoais nas aulas de Educação Física durante o ensino fundamental e médio? Como você se sentiu em relação a essas aulas?

Questão 21 - Você percebeu diferenças nas expectativas ou tratamento com base no gênero durante as aulas de Educação Física? Se sim, de que maneira?

Questão 22 - Como a identidade de gênero influenciou suas experiências e interações nas aulas de Educação Física?

Questão 23 - Você enfrentou desafios específicos relacionados à sua identidade de gênero durante as atividades esportivas ou nas aulas de Educação Física?

Questão 24 - Você teve a oportunidade de discutir questões relacionadas à diversidade de gênero ou identidade sexual durante suas aulas de Educação Física? Se sim, como essas discussões ocorreram?

Questão 25 - Você sentiu apoio por parte dos colegas, professores ou da escola em geral em relação à sua identidade de gênero ou orientação sexual durante as aulas de Educação Física?

Questão 26 - Você acredita que as aulas de Educação Física poderiam ser mais inclusivas em relação à diversidade de gênero e identidade sexual? Se sim, o que você sugere para melhorar essa inclusão?

QUESTÕES ORIENTADORAS - PARTE 3 - EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA REPRESENTATIVIDADE PARA A COMUNIDADE LGBTQIAPN+

Abordamos a representatividade da Educação Física Escolar para a comunidade LGBTQIAPN+. Neste ponto, os participantes foram convidados a compartilhar suas percepções sobre como a disciplina pode ou não atender às suas necessidades e expectativas, no que diz respeito à diversidade sexual e à inclusão.

Questão 27 - De que maneira você acredita que a Educação Física pode contribuir para a formação integral dos estudantes e para o combate à discriminação e intolerância relacionadas ao gênero e à identidade sexual?

Questão 28 - Como você percebe a inclusão da diversidade sexual na Educação Física Escolar? Você acha que a disciplina aborda de forma adequada as questões relacionadas à orientação sexual e identidade de gênero?



Questão 29 - Você teve experiências positivas na Educação Física em relação à aceitação da diversidade sexual? Se sim, poderia compartilhar algumas dessas experiências?

Questão 30 - Quais desafios ou obstáculos você enfrentou na Educação Física relacionados à sua orientação sexual ou identidade de gênero? Isso inclui discriminação, estigmatização ou falta de apoio.

Questão 31 - Você acredita que a Educação Física Escolar poderia ser mais inclusiva em relação à comunidade LGBTQIAPN+? Em caso afirmativo, que sugestões você teria para melhorar a inclusão?

Questão 32 - Você já teve a oportunidade de participar de discussões ou atividades relacionadas à diversidade sexual na Educação Física? Se sim, como essas atividades afetaram sua experiência?

Questão 33 - Como você vê o futuro da Educação Física em termos de inclusão da comunidade LGBTQIAPN+? Quais mudanças ou avanços você gostaria de ver nesse contexto?

Referência

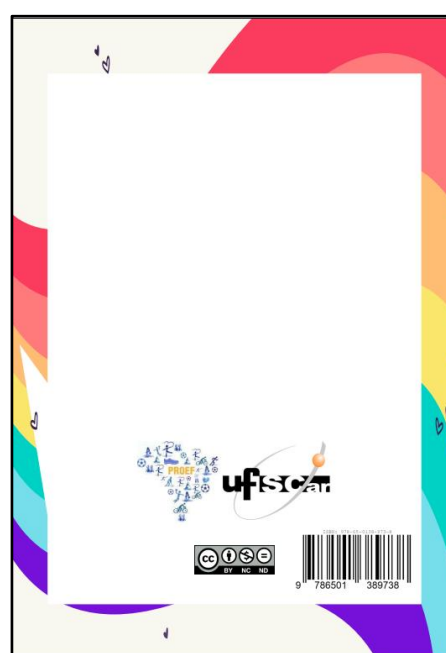
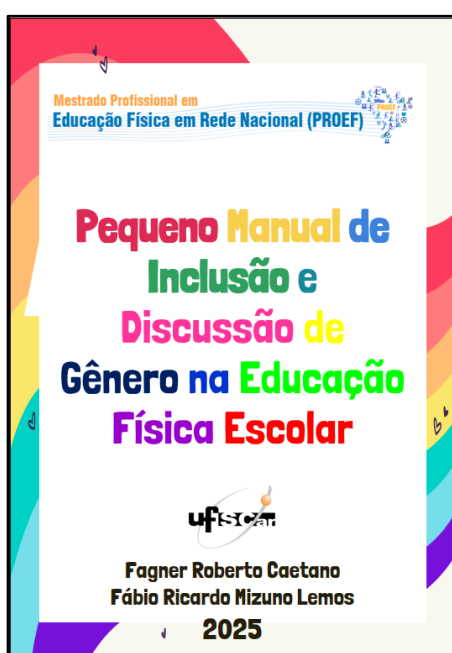
SILVA, V. M.; SANTOS, M. C. F. **Oficinas pedagógicas**: discutindo gênero e diversidade sexual na escola. Rio de Janeiro: CAP/UERJ, 2017. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430783/2/Oficinas%20Pedagogicas%20-%20Discutindo%20genero%20e%20diversidade%20sexual.pdf>. Acesso em: 27 out. 2023.



Apêndice C - Recurso Educacional

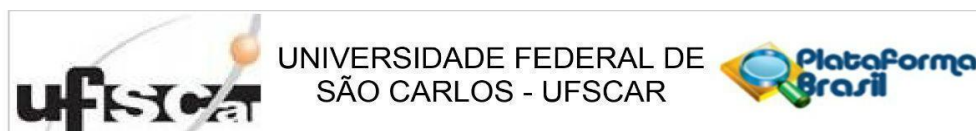
O recurso educacional é um dos requisitos do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) para a obtenção do título de Mestre em Educação Física. A seguir, apresentamos duas imagens que ilustram o *e-book* desenvolvido por nós, o qual está disponível na página do ProEF/UFSCar: <https://www.proef.ufscar.br/dissertacoes-e-produtos/produtos-educacionais>.





ANEXO

Anexo A - Parecer Consubstanciado CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A educação física escolar e sua representação para a comunidade LGBTQIAPN+: experiências, desafios e expectativas de egressos do Ensino Médio

Pesquisador: Fábio Ricardo Mizuno Lemos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 75488423.3.0000.5504

Instituição Proponente: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.642.844

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2238133.pdf, de 31/01/2024) e/ou do Projeto Detalhado (ProjFagnerCEP_V2.pdf, de 31/01/2024): RESUMO, HIPÓTESE (se houver), METODOLOGIA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.

Apresentação: Em 2007, quando ingressei no curso de licenciatura e bacharelado em Educação Física na Universidade Paulista (UNIP) de Araraquara, jamais pensei que pudesse ter afinidade com a Educação Física Escolar. Meu sonho, após me formar, era trabalhar em outras áreas da educação física, como academias, personal trainer ou até mesmo treinamento técnico especializado de voleibol, modalidade que pratiquei desde minha adolescência até os meus 20 e poucos anos. Essa experiência me proporcionou sonhar e me reconhecer enquanto um menino negro, periférico e principalmente como integrante da comunidade LGBTQIAPN+. No entanto, como nem sempre as coisas acontecem como sonhamos, e mudanças são essenciais e primordiais para que possamos nos reconhecer enquanto pessoas e membros de uma sociedade, acabei me apaixonando pela Educação Física Escolar. Nesse campo, vivencio e aprendo a cada dia com situações que só acontecem ali naquele espaço e tempo. No caminhar, já como professor de Educação Física Escolar efetivo na rede municipal de educação da cidade de Matão-SP, ingressei em uma escola distrital e

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

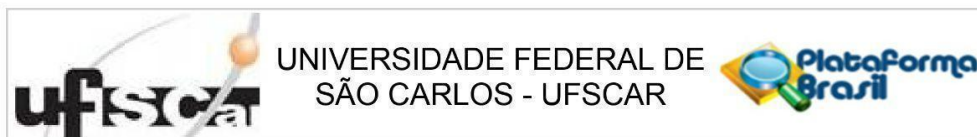
UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Continuação do Parecer: 6.642.844

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEProjFagnerCEP_V2.pdf	31/01/2024 11:27:00	Fábio Ricardo Mizuno Lemos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjFagnerCEP_V2.pdf	31/01/2024 11:26:36	Fábio Ricardo Mizuno Lemos	Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao1.pdf	31/01/2024 11:25:50	Fábio Ricardo Mizuno Lemos	Aceito
Outros	CartaAutorizacaoProjFagner.pdf	31/10/2023 18:14:48	Fábio Ricardo Mizuno Lemos	Aceito
Outros	QuestoesProjFagnerCEP.pdf	31/10/2023 18:13:50	Fábio Ricardo Mizuno Lemos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEProjFagnerCEP.pdf	31/10/2023 18:13:29	Fábio Ricardo Mizuno Lemos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjFagnerCEP.pdf	31/10/2023 18:13:13	Fábio Ricardo Mizuno Lemos	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoProjFagner.pdf	31/10/2023 18:12:41	Fábio Ricardo Mizuno Lemos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 08 de Fevereiro de 2024

Assinado por:
Sonia Regina Zerbetto
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br