



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PEDRO TRINDADE VALENTE DE OLIVEIRA

**NARRATIVAS DE PESSOAS TRANS/TRAVESTIS SOBRE AS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NA CIDADE DE MANAUS/AM: ECOANDO VOZES DOS/AS
(IN)VISÍVEIS**

MANAUS

2026

PEDRO TRINDADE VALENTE DE OLIVEIRA

Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

**NARRATIVAS DE PESSOAS TRANS/TRAVESTIS SOBRE AS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NA CIDADE DE MANAUS/AM: ECOANDO VOZES DOS/AS
(IN)VISÍVEIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa 01: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia, área de concentração: Educação.

Orientador: Professor Dr. Márcio de Oliveira

MANAUS

2026

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

-
- O48n Oliveira, Pedro Trindade Valente de
 Narrativas de pessoas trans/travestis sobre as aulas de Educação
 Física na cidade de Manaus/AM: ecoando vozes dos/as (in)visíveis
 / Pedro Trindade Valente de Oliveira. - 2026.
 148 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Márcio de Oliveira.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas,
 Programa de Pós-Graduação em Educação, Manaus, 2026.
1. Pessoas trans/travestis. 2. Políticas Públicas Educacionais. 3.
 Educação Física Escolar. 4. Trajetórias Escolares. 5. Ensino Médio.
 I. Oliveira, Márcio de. II. Universidade Federal do Amazonas.
 Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título
-

PEDRO TRINDADE VALENTE DE OLIVEIRA

**NARRATIVAS DE PESSOAS TRANS/TRAVESTIS SOBRE AS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NA CIDADE DE MANAUS/AM: ECOANDO VOZES DOS/AS
(IN)VISÍVEIS**

BANCA EXAMINADORA

Data de Defesa: 13/03/2026

Data de Aprovação: 13/03/2026

Prof. Dr. Márcio de Oliveira
(Orientador: PPGE/UFAM)

Prof.^a Dr.^a Vanessa Miranda
(Membro Interno: PPGE/UFAM)

Prof.^a Dr.^a Eliane Rose Maio
(Membro Externo: PPE/UEM)

Prof.^a Dr.^a Fabiane Maia Garcia
(Membro Suplente Interno: PPGE/UFAM)

Prof. Dr. Reginaldo Peixoto
(Membro Suplente Externo: UEMS)

MANAUS/AM

2026

DEDICATÓRIA

Ao meu vózinho, **Cantides Ferreira** (*in memoriam*) que, durante esta jornada, nos deixou para se tornar um anjo da guarda, olhando por nossa família em outra dimensão e permanecendo presente nos corações. À minha vizinha, **Benedita Trindade**, pela força que emana de toda uma história de luta, resistência e inspiração. Um amor puro e claro, como essa agonia que evoca lágrimas e prevê quimeras. Amor que valida minha existência e que se assume como alicerce.

A **todos/as aqueles/as** que lutam, cotidianamente, por uma Educação Física inclusiva, capaz de acolher a diversidade em toda sua complexidade, construindo espaços em que todos/as os/as estudantes, sem distinção de identidade de gênero ou orientação sexual, possam se desenvolver plenamente. Estamos juntos/as nesta luta!

AGRADECIMENTOS

Confesso que tenho dificuldade nesta parte, afinal, toda vez que se busca nomear a gratidão, há o risco de deixar alguém no campo da ausência. Aqui isso também pode acontecer, mas, ainda assim, são muitas as pessoas que merecem reconhecimento, já que caminharam junto comigo, de diferentes formas, ao longo desta trajetória árdua.

Agradeço ao amor da minha vida, minha mãe **Elma Ferreira Trindade**, por ser a fonte primária e mais perfeita da materialização do amor em toda a minha existência. Obrigado, sobretudo, pelos momentos em que, tomado por sentimentos confusos e pelo medo que por anos percorreu minha vida, encontrei apenas amor, cuidado e acolhimento em seus gestos e palavras. Amo você tanto, tanto...

Às minhas irmãs, que constituem a minha rede de apoio e sustentação: **Pedrina Valente, Natália Trindade e Patty Trindade**. Aos meus sobrinhos e sobrinhas: **Alexandre, Pedrinho, Antônio, Maria e Sophie**, presenças que fortalecem e inspiram. Obrigado por serem a minha base sólida, o lugar ao qual sempre posso retornar.

Aos meus melhores amigos, pelo acolhimento em que, tantas vezes, secaram o meu rio de lágrimas que insistia em desaguar nas águas do Paraná do Ramos. Ao **Alex Azevedo**, que viveu esse sonho comigo desde o primeiro passo, sempre esteve junto a mim em todos os devaneios da vida. Ao **Calil Telles**, meu gêmeo, pela escuta sensível em momentos adversos, pela parceria constante e cumplicidade. E ao **Álex Brandão**, meu irmão de alma, que nunca deixou de me incentivar e de acreditar no meu potencial, mesmo quando eu próprio duvidei.

E por falar em laços afetivos, devo um agradecimento especial à minha amiga **Elaine Barros** e nossa filha de quatro patas **Tequila**, por toda ajuda. Juntos/as criamos a casa de acolhimento, na qual vivemos momentos marcantes e felizes. Muito obrigado por tudo, especialmente, por serem a minha família em Manaus.

Ao meu grupo de amigos/as 'Boviners' pelos preciosos momentos, com comidinhas e bebidinhas ao som de muito Boi-Bumbá: **Anna Carolina Fróes, Alan Roger, Diogo Azevêdo, Jean Mendes, Nelma Matos, Kaila Santos e João Afonso**.

À **Universidade Federal do Amazonas (UFAM)**, em especial à Faculdade de Educação (FACED), por ampliar e fortalecer ao longo de sua trajetória, as diretrizes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), possibilitando o acesso e a permanência de estudantes oriundos de diferentes municípios do estado, como eu, no curso de mestrado. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pelo financiamento ao PPGE/UFAM.

À **Flávia Souza** e ao **Rildo Pantoja** que estiveram comigo desde o primeiro dia de aula, discutindo textos, estudando para seminários ou tomando um bom café, mas, sobretudo, celebrando cada passo e conquista. Minha parceria fechada, luzes no caminho, vocês foram essenciais durante este processo. Obrigado!

À minha grande amiga e amor da vida, **Flávia Mota**, pelo encontro de almas que ultrapassou as paredes da Universidade, transcendendo a imensidão azul. Que lindo foi te encontrar! Obrigado por caminhar comigo neste último ano do mestrado, com presença e afeto, sobretudo, por me permitir ser tio da **Luna Maria**. Gratidão!

Ao meu grupinho da pós-graduação, que neste último ano, foi para mim como uma família. Agradeço a amizade e o companheirismo, bem como a oportunidade de adentrar os espaços familiares de cada um/a de vocês, construindo laços de carinho e afeto: **João Marcos Gomes, Marcelo Bagata e Railce Azevedo**.

Aos/Às professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFAM, especialmente aos/às da Linha 1: Educação, Estado e Sociedade da Amazônia, pelos ensinamentos aos quais serviram como bússola neste percurso formativo. Obrigado!

Ao grupo de pesquisa Educação do Campo, Currículo e Formação de Professores/as na Amazônia (GPECAM), pela amizade e partilha de conhecimentos, especialmente à profa. Dra. **Heloísa Borges, Marcelle Nogueira e Erivelton Mendonça**.

À banca de qualificação e defesa pelos direcionamentos e contribuições neste trabalho, sobretudo, por aceitarem fazer parte deste processo, em nome da Profa. Dra. **Vanessa Miranda** e a Profa. Dra. **Eliane Rose Maio**.

E nesse caminho de construção acadêmica e, também, humana, não menos importante, externo os meus agradecimentos ao meu incrível professor Dr. **Márcio de Oliveira**, mais que um orientador, um amigo que me ensinou muito. Obrigado por abraçar esta pesquisa desde a primeira orientação, tornando possível a sua concretização.

Por fim, agradeço **a mim mesmo**, ainda que jamais seja possível traduzir em palavras o peso e o significado deste gesto, pois, a cada tentativa frustrada de ingressar no mestrado, eu achava que este não era o meu lugar. Mas não, tenho tentado confiar mais em mim. Uma tarefa tão hercúlea quando não sabemos o limite entre o suficiente e o excepcional. Tudo se desdobra em tentativas, por vezes falhas, de garantir que não se é menos do que uma versão imperfeita de si. E que eu caminhe sempre, em busca constante de me superar.

Amor é amor
De todas as formas
De todos os jeitos
O afeto transforma
Cura preconceitos
Cultiva harmonia
Em tons de azul

É a luta que conduz transformação
Esperança emancipar
Liberdade e igualdade a disseminar

Amar sem precisar se esconder
Amar do jeito que quiser ser
Amar, só o que basta é amar

Vem brincar de boi de azul
Ser livre para sonhar, sorrir
Todas as formas de amor
São bem-vindas aqui

É o canto da diversidade
Que rasga um pacto de silêncio
Opressão, dor e repressão
Para desatar em arte e poesia
O brado de libertação
Emancipação, luta e revolução
Viva a diversidade dos povos da floresta!

(Boi-bumbá Caprichoso – Toda forma de amor, 2023).

OLIVEIRA, Pedro Trindade Valente de. **Narrativas de pessoas trans/travestis sobre as aulas de Educação Física na cidade de Manaus/AM: ecoando vozes dos/as (in)visíveis**. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientador: Prof. Dr. Márcio de Oliveira. Manaus, AM: PPGE/UFAM, 2026.

RESUMO

Este trabalho versa sobre as narrativas de pessoas trans/travestis acerca de suas experiências nas aulas de Educação Física na cidade de Manaus/AM, sendo elaborado e apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como parte da linha de Pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia. Enquanto instituição social, a escola caracteriza-se como um espaço de tensões, desafios e perspectivas. Por meio dela, os indivíduos têm suas vidas transformadas e conformadas às exigências da vida em sociedade. No espaço escolar, manifestam-se aspectos referentes ao gênero, à identidade de gênero e à diversidade sexual. Elementos estes que consideramos cruciais para compreender os processos de constituição subjetiva e as dinâmicas de inclusão e exclusão presentes no cotidiano escolar. Nesse cenário, integram-se as políticas públicas educacionais que, enquanto conjunto de diretrizes, leis e programas, visam sistematizar e regular a educação e suas respectivas etapas de acordo com pressupostos ideológicos e normativos. Diante desse pressuposto, esta pesquisa tem como principal objetivo analisar as vivências de quatro (4) pessoas trans/travestis sobre as aulas de Educação Física na cidade de Manaus/AM, a partir de suas trajetórias escolares. Para tanto, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório, fundamentada teoricamente nos Estudos Culturais. O *lócus* da pesquisa é a cidade de Manaus/AM, tendo como participantes 4 (quatro) pessoas trans/travestis que concluíram o Ensino Médio em escolas públicas. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de uma entrevista semiestruturada, orientada por um roteiro composto por 17 questões distribuídas em seis blocos temáticos. As narrativas foram analisadas por meio da técnica da Análise de Conteúdo, com foco na interpretação das percepções e subjetividades emergentes, buscando conferir visibilidade epistemológica às experiências dos sujeitos envolvidos. Como considerações finais, apontamos que a Educação Física pode se tornar um espaço de emancipação, se rompermos com paradigmas cisnormativos que sustentam desigualdades e silenciam identidades plurais enraizados no bojo dessa realidade. E que para essa empreitada, a iniciativa de escutar, analisar e documentar essas vivências locais na cidade de Manaus/AM representa não apenas um gesto de resistência, mas também um convite à reconfiguração das práticas pedagógicas em direção a uma educação comprometida com o respeito, a dignidade e o reconhecimento de todas as formas legítimas de existência.

Palavras-chave: Pessoas trans/travestis; Políticas Públicas Educacionais; Educação Física Escolar; Trajetórias Escolares; Ensino Médio.

ABSTRACT

This study addresses the narratives of trans/travesti individuals regarding their experiences in Physical Education classes in the city of Manaus, Amazonas, Brazil. It was developed and presented to the Graduate Program in Education at the Federal University of Amazonas (UFAM) as part of Research Line 1: *Education, State, and Society in the Amazon*. As a social institution, the school is characterized as a space of tensions, challenges, and possibilities. Through schooling, individuals have their lives transformed and shaped according to the demands of social life. Within the school environment, issues related to gender, gender identity, and sexual diversity are manifested elements considered crucial for understanding processes of subjective constitution as well as the dynamics of inclusion and exclusion present in everyday school life. In this context, educational public policies are also embedded, understood as a set of guidelines, laws, and programs aimed at systematizing and regulating education and its respective stages according to ideological and normative assumptions. Based on these premises, the main objective of this research is to analyze the experiences of four (4) trans/travesti individuals in Physical Education classes in the city of Manaus, drawing on their school trajectories. To this end, the study adopts a qualitative, exploratory approach, theoretically grounded in Cultural Studies. The research locus is the city of Manaus, and the participants are four (4) trans/travesti individuals who completed high school in public schools. Data were collected through semi-structured interviews guided by a script consisting of 17 questions organized into six thematic blocks. The narratives were analyzed using Content Analysis, focusing on the interpretation of emerging perceptions and subjectivities, with the aim of granting epistemological visibility to the experiences of the participants. As final considerations, we argue that Physical Education can become a space of emancipation if cisnormative paradigms that sustain inequalities and silence plural identities rooted in this context are challenged. Furthermore, we contend that the initiative to listen to, document, and analyze these local experiences in the city of Manaus represents not only an act of resistance but also an invitation to reconfigure pedagogical practices toward an education committed to respect, dignity, and the recognition of all legitimate forms of existence.

Keywords: Trans/Travesti people; Educational Public Policies; School Physical Education; Educational Trajectories; High School.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 – TRANSGÊNERO E IDENTIDADES.....	61
--	-----------

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E SEUS PRESSUPOSTOS	
.....	40
QUADRO 2 – ESPÉCIES NORMATIVAS COM ÊNFASE NA EDUCAÇÃO FÍSICA..	44
QUADRO 3 – GÊNERO, IDENTIDADE DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NOS	
DOCUMENTOS OFICIAIS	64
QUADRO 4 – HABILIDADES RELATIVAS AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE	
CIÊNCIAS PARA OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ACORDO COM A	
UNIDADE TEMÁTICA VIDA E EVOLUÇÃO.....	70
QUADRO 5 – TRÍADE METODOLÓGICA: OBJETO-PROBLEMA-OBJETIVO GERAL	
.....	80
QUADRO 6 – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS.....	87
QUADRO 7 – EIXOS TEMÁTICOS DAS ENTREVISTAS.....	88
QUADRO 8 – CAMINHOS ANALÍTICOS DA CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS.	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AM	Amazonas
ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transsexuais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CLAM	Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DEOPS	Delegacia Especializada em Ordem Política e Social
DST	Doença Sexualmente Transmissível
EC	Estudos Culturais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
FAPEAM	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
GDE	Programa Gênero e Diversidade na Escola
GLTB	Gays, Lésbicas, Travestis, Transgêneros e Bissexuais
GEPCAM	Educação do Campo, Currículo e Formação de Professores/as na Amazônia
ICSEZ	Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia
IST	Infecção Sexualmente Transmissível
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não binários
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
ProUni	Programa Universidade para Todos/as
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Desporto
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

UM SOPRO INTRODUTÓRIO DE QUEM CAMINHA ENTRE MEMÓRIAS E INQUIETAÇÕES	18
1 INTRODUÇÃO	23
2 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS QUE CONDUZEM ATÉ AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	28
2.1 Estado e Educação: interlocução entre as esferas política, econômica e ideológica	29
2.2 Políticas públicas e políticas educacionais: entre conceitos e relações	36
2.3 Educação Física: um componente curricular a ser estudado	44
3 ENTRE CONCEITOS E DIRETRIZES: DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO, IDENTIDADE DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL.....	56
3.1 Um diálogo sobre gênero, identidade de gênero e diversidade sexual	56
3.2 Políticas públicas educacionais: em foco as discussões de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual.....	64
3.3 Educação Física e identidade de gênero: desafios e perspectivas	72
4 TRILHAS E TRAVESSIAS: O PERCURSO METODOLÓGICO	78
4.1 O marco epistêmico ancorado nos Estudos Culturais	78
4.2 Tipo de abordagem	81
4.3 Local de estudo	81
4.4 Participantes.....	82
4.5 Aspectos éticos	82
4.6 Riscos, benefícios e assistência prestada.....	83
4.7 Instrumento	84
4.8 Procedimentos de coleta, análise e tratamento dos dados	84
5 VIVÊNCIAS E TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PESSOAS TRANS/TRAVESTIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM MANAUS/AM: ECOANDO NARRATIVAS DOS/AS (IN)VISÍVEIS.....	87
5.1 O Ensino Médio como marco central na construção das expressões identitárias	90

5.2 Ambivalência entre acolhimento e discriminação institucional	95
5.3 Bullying recreativo: “eu ria também, era um pouco cômico”	101
5.4 A participação no esporte e a inclusão sem pertencimento.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICES	132
APÊNDICE I - Roteiro de Entrevista	133
APÊNDICE II - Termo de Consentimento livre e Esclarecido – TCLE	136
ANEXOS	139
ANEXO I – Parecer Consubstanciado do CEP	140

UM SOPRO INTRODUTÓRIO DE QUEM CAMINHA ENTRE MEMÓRIAS E INQUIETAÇÕES¹

“Desatando nós, que, por sua vez, nossa tez e nossa voz, desataremos outras tantas.”

Linn da Quebrada - Pedagogia das Travestilidades (2023, p.9)

Inspiro-me nessas primeiras palavras de Linn da Quebrada² para delinear a compreensão que tenho sobre o meu processo rumo ao tão sonhado título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Assim, o desafio da construção de uma Dissertação requer muita dedicação e durante esse percurso, posso dizer que não estive sozinho, ao contrário, sempre acompanhado e inspirado por múltiplas vozes que se materializam a cada linha escrita neste trabalho.

E, durante todo o processo, questioneei constantemente os motivos que me levaram a estudar temáticas como gênero, identidade de gênero e diversidade sexual. Por que as discutir? Com que finalidade? De que forma? Esses questionamentos e reflexões acompanham minha trajetória, primeiramente como aluno da rede estadual de ensino no município de Boa Vista do Ramos/AM e, posteriormente, como professor de Educação Física no Ensino Médio, no mesmo município.

Durante a minha trajetória escolar presenciei inúmeras situações de preconceito, discriminação e exclusão devido o/a “diferente” não se encaixar nos modelos de representações corporais heteronormativas. Era comum ouvir expressões pejorativas como “bicha”, “viadinho”, “sapatão”, “machuda”, palavras que demarcaram a vida e o corpo de meninos e meninas no ambiente em que estive inserido. Além de crescer sob este contexto, atravessei a fronteira da heteronormatividade sob o julgamento do/a outro/a e da própria sociedade, com um olhar de negação.

¹ A redação deste texto utiliza a primeira pessoa do singular (eu) para relatar as vivências do pesquisador, bem como a relação com o objeto de estudo. Na Introdução, esta dissertação de mestrado está escrita na primeira pessoa do plural (nós), considerando que este trabalho é construído de forma coletiva, envolvendo pesquisador e orientador.

² Cada menção a uma autora trans/travesti é acompanhada de uma breve biografia, em ato político de reconhecimento pelas suas trajetórias e contribuições na produção científica. Entre elas, **Linn da Quebrada** é o nome artístico de Lina Pereira dos Santos, mulher trans e artista multimídia brasileira, conhecida por sua atuação como cantora, compositora, escritora, atriz e ativista. Foi ela quem escreveu o prefácio do livro “Pedagogia das Travestilidades”, **de Maria Clara de Araújo Passos**, que, por sua vez, é bacharela em Pedagogia e mestranda em Educação (Sociologia da Educação) pela Universidade de São Paulo. Atualmente, Maria Clara trabalha com temas como intersecções entre gênero e raça, currículos decoloniais e transfeminismos.

Hoje, penso o quanto pessoas viveram e ainda vivem enclausuradas em padrões normativos, encapsuladas no “armário”, movidas pelo medo das punições e repressões sociais, castrando a vontade de ser quem realmente são. Esse silenciamento impede a realização de sonhos e limita a possibilidade de construir, com autonomia e dignidade, os próprios caminhos de existência, reconhecimento e afirmação identitária.

Nesse passo, lembro-me, como um lampejo, de como foram as minhas aulas de Educação Física durante a Educação Básica, especificamente na antiga 7ª série, no ano de 2005 e, o quanto aquele espaço, se tornou um lugar agressivo e desconfortante. Nesse momento, o medo passou a ocupar um lugar constante, alimentado pela minha incapacidade, ou talvez negação, de corresponder às expectativas de uma possível performance masculina esperada por todos/as.

Foi em 2006, durante a 8ª série, que minha afinidade pelo esporte começou a se desenvolver. Sentia um grande entusiasmo em participar das atividades propostas pelos/as professores/as. No entanto, esse prazer era acompanhado pelo desconforto de não me encaixar nos padrões esperados, como se houvesse uma pressão velada para performar uma masculinidade que não me pertencia.

Sem dúvida, esse período fomentou um dos momentos mais violentos que atravessei, ainda que, à época, não compreendesse os motivos e, muito menos, conseguisse decifrar as situações que, por vezes, me deixavam confuso diante de manifestações de preconceito. Foi, portanto, minha paixão pela modalidade voleibol que me impulsionou a continuar frequentando as aulas de Educação Física, mesmo diante de um contexto adverso.

Em 2007, aos quinze anos de idade, quando iniciei o primeiro ano do Ensino Médio, minha paixão pelo esporte, o voleibol, se intensificou. Nesse período me tornei aluno-atleta e passei a competir nos jogos escolares, representando minha escola e meu município. Uma experiência que, sem dúvida, me marcou profundamente de maneira positiva. A felicidade de estar em quadra, compreendendo a relevância do trabalho coletivo, sobretudo da vivência no esporte, despertaram em mim o desejo de seguir o caminho da docência em Educação Física. Foi assim que decidi prestar o vestibular para o curso em questão e tornar-me professor.

Nesse tocimento, em 2010 ingressei na IV Turma de Licenciatura em Educação Física do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia – ICSEZ – UFAM, Campus-Parintins/AM. E, ao longo da minha trajetória acadêmica, tive a oportunidade

de cursar a disciplina Prática Interdisciplinar V, ministrada pela Professora Dra. Elizandra Garcia da Silva, que possibilitou um leque de conhecimentos no meu percurso formativo. Foi nesse momento que tive o primeiro contato com a discussão de gênero e sexualidade, bem como a problematização desses temas, culminando no planejamento e desenvolvimento de atividades que consideram a pluralidade e diversidade existentes no ambiente escolar.

Em 2016, após ser aprovado em concurso público, iniciei minha trajetória profissional na Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEDUC/AM, com turmas de Ensino Médio. E logo no primeiro ano, senti um forte impacto ao me deparar, agora do outro lado, com questões de gênero, bem como as relações de poder presentes no contexto da Educação Física. Presenciei de forma direta manifestações de preconceito, misoginia, homofobia e, ao mesmo tempo, o reconhecimento das possibilidades de acolhimento e vivência inclusiva nesse âmbito. Ser professor, naquele contexto, significou assumir o compromisso ético e político de problematizar normas e buscar caminhos, alternativas metodológicas de respeito à diversidade no ambiente esportivo.

No ano de 2023, senti que havia chegado o momento de dar um novo passo na minha trajetória profissional e acadêmica, optando pelo ingresso no curso de Mestrado. A partir dessa decisão, iniciei a busca por editais e, com ela, o seguinte questionamento: o que estudar? Entendi, então, que não havia alternativa mais legítima do que aquilo que provoca minhas inquietações pessoais e intelectuais. Ao conhecer o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, me identifiquei com a linha de Pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia, em que o professor Dr. Márcio de Oliveira orienta trabalhos voltados às temáticas de gênero, diversidade sexual e violências. Foi nesse encontro entre vivência, desejo e possibilidade acadêmica que nasceu, de fato, o meu percurso na pesquisa em educação.

E no que tange às minhas experiências no âmbito da Educação Física Escolar, por vezes silenciosas e sempre internalizadas, de certa forma passaram a ecoar mais forte à medida em que fui me construindo como sujeito e, posteriormente, como professor. A docência, passou a não se apresentar tão somente como uma profissão, mas como um espaço de luta e resistência. Afinal, posso dizer, inspirado nas palavras

de Carol Hanisch³ (1969), que o pessoal é político. E ocupar o lugar de educador também é um ato de afirmação de quem se é. E isso perpassa no arcabouço do saber/poder, indicando a possibilidade de repensar, refletir e reconstruir discursos pré-estabelecidos.

Nessa dimensão, penso no quão violenta e perversa era essa sensação de deslocamento, oriunda e normalizada, muitas vezes, pela estrutura escolar. Assim, ao refletir sobre essas memórias, não posso deixar de pensar como esse mesmo ambiente se impõe ou se apresenta para pessoas trans/travestis. Se para mim, pessoa cisgênero, foi difícil, o que dizer de quem vive marcadamente fora da cisnormatividade e enfrenta, além da rejeição, o apagamento e a exclusão nesses e em tantos espaços que pertencem a eles/elas por direito?

Foram as vivências no chão da escola, os olhares desviados nos corredores e quadras poliesportivas, os silêncios que preponderavam nas aulas práticas de Educação Física, que me colocaram frente a frente com profundas inquietações: onde estavam/estão as pessoas trans/travestis? Como foram/são suas experiências no âmbito da Educação Física?

É a partir dessas inquietações, atravessadas pela minha trajetória pessoal e profissional, com a escuta atenta às vozes que são silenciadas e que vivem no anonimato, que nasce o desejo de desenvolver essa pesquisa, buscando entender como foram as experiências desses corpos que resistem e reexistem em um lugar historicamente regulado por normas de gênero e sexualidade, pautados na concepção binária das relações.

Ao entrar no Mestrado, percebi que minha trajetória pessoal estava intrinsecamente entrelaçada com a minha trajetória acadêmica e profissional, afinal, esse lugar também é meu. Minha escuta se alinha, sobretudo, com a luta por existência, visibilidade e dignidade a todos/as que buscam viver a vida na sua plenitude.

A propositura que trago nesta dissertação, é a de alguém que se coloca ao lado dessas vozes que precisam ser ecoadas e reconhecidas. Alguém que, entende o seu papel como pesquisador comprometido em visibilizar vivências silenciadas e,

³ Optamos por, ao nos reportarmos aos escritos de autores e autoras (cis e trans), utilizar na primeira menção o nome completo, como um gesto político e de visibilidade, especialmente em relação às autoras. Tal escolha reconhece que, historicamente, os sobrenomes carregam marcas de pertencimento patriarcal. Dessa forma, nomeá-las integralmente é um modo de afirmar suas presenças no campo acadêmico, que por muito tempo, silenciou e apagou seus respectivos nomes.

sobretudo, tensionar as estruturas normativas da escola, especialmente nas aulas de Educação Física, em que o corpo é constantemente adestrado e disciplinado.

Portanto, mais do que uma escolha temática, esta pesquisa é uma escolha ética e política. É uma tentativa de contribuir, a partir da ausência do lugar de fala, com a ampliação do debate sobre gênero, identidade de gênero e diversidade sexual no âmbito da Educação Física Escolar, sobretudo com a construção e efetividade das políticas públicas que garantam a permanência, o respeito e o bem-estar de todas as pessoas nos espaços escolares, especialmente daquelas que, historicamente, têm sido empurradas às margens do preconceito e da marginalização estrutural.

1 INTRODUÇÃO

A educação vem apresentando significativos avanços sobre o desenvolvimento de temas transversais na contemporaneidade, dentre eles as questões relacionadas ao gênero e à sexualidade. Isso advém da necessidade de acompanhar as transformações da sociedade, visando atender à diversidade humana, orientada pelos princípios da igualdade, da justiça social e da democracia.

Em diversos contextos educacionais, o/a docente tem como propósito primordial o ensino e a disseminação de conhecimentos que fomentem a construção de sujeitos críticos e conscientes, aptos ao exercício da cidadania. Combatendo, sobretudo, as desigualdades presentes como o preconceito e o *bullying*, cuja incidência tem se intensificado de forma alarmante. Concernente ao gênero e sexualidade, busca-se desenvolver de forma interdisciplinar, com ênfase nos temas transversais, em específico no componente curricular Educação Física. É uma disciplina de enriquecimento cultural, fundamental à formação da cidadania do/a aluno/a, que consubstancia os princípios humanistas e democráticos (Kênia Borba, 2011).

A Educação Física Escolar tem, historicamente, se baseado em uma estrutura binária e normativa, na qual os/as alunos/as são frequentemente segregados/as em atividades de acordo com seu sexo biológico, cuja prática, embora justificada por questões metodológicas e pedagógicas, pode perpetuar estereótipos de gênero e contribuir para a exclusão de estudantes que não se identificam com tais categorizações.

As aulas de Educação Física ainda são permeadas de práticas estereotipadas de gênero. Nelas são observadas atividades esportivas que separam alunos/as por gênero masculino e feminino, assim como as pessoas LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, Queer, Intersexos, Assexuais, Pansexuais, Não binários/as) dos/as demais alunos/as, prática bastante comum no contexto educativo de várias instituições do país. Com isso, verificamos que a questão das expressões corporais é bastante evidenciada no universo de alunos/as trans/travestis (Camila Vasconcelos; Lilian Ferreira, 2020).

Ademais, estudos como os de Neil Franco e Graça Cicillini (2015), Isaías Oliveira Júnior e Eliane Rose Maio (2016) e Franco (2016), apontam que pessoas trans/travestis enfrentam desafios significativos nesse contexto, incluindo violência

simbólica e física, constrangimentos relacionados à identidade de gênero e falta de acolhimento por parte dos/as docentes e colegas. Muitas vezes, a ausência de diretrizes visíveis sobre como lidar com a diversidade de gênero dentro das escolas faz com que professores/as se sintam despreparados/as para criar ambientes de aprendizagem inclusivos e respeitosos.

Embora a atuação das políticas públicas educacionais assumam um papel fundamental no fornecimento de suporte à população supramencionada, objetivando mitigar os efeitos da desinformação e problemáticas estruturais e das deliberações normativas nacionais – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997a, b, c e d), do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) – apresentarem projetos educativos voltados para as questões contemporâneas da sociedade, ainda se observa uma realidade que reforça ações que ampliam a diferença, o preconceito e a exclusão.

Nessa seara, Vagner Prado e Arilda Ribeiro (2014) assinalam que nas aulas de Educação Física podem ocorrer situações de discriminações e preconceitos e, por se tratar de uma área que é, historicamente, referenciada por padrões de movimentos que são masculinos, isso se sobrepõe. Nesse sentido, a identidade de gênero⁴ dessas pessoas é deslegitimada a partir de critérios anátomo-fisiológicos e estigmatizados pela sociedade.

Isso porque a escola, que deveria ser um espaço de acolhimento e desenvolvimento pessoal, muitas vezes se torna um local de hostilidade e preconceito para esses/as alunos/as, cujas dificuldades enfrentadas variam desde a imposição do uso de uniformes inadequados até a segregação nas atividades esportivas, passando por constrangimentos no uso de banheiros e vestiários, o que contribuem sobremaneira para a ocorrência de índices elevados de evasão escolar, reduzindo suas oportunidades de ascensão educacional e profissional. Por serem estigmatizadas, devem se assujeitar, tornando-se invisíveis ou simplesmente sem o direito de ocupar esse espaço (Nayara Salvador; Oliveira; Franco, 2021).

Em decorrência disso, os/as estudantes trans/travestis acabam por se afastar das aulas de Educação Física ou participam delas de maneira tímida e/ou

⁴ A identidade de gênero consiste na percepção interna e individual que uma pessoa tem de si mesma como pertencente a um gênero específico, que pode ou não corresponder ao sexo biológico atribuído ao nascimento, consolidando uma dimensão central da identidade pessoal do indivíduo (Franco, 2016).

desconfortável. Esse contexto gera a invisibilização das vivências trans/travestis nas escolas e reforça um ciclo de exclusão que compromete não apenas o direito à educação, mas também o bem-estar psicossocial dessas pessoas. Compreender, portanto, suas experiências nas aulas de Educação Física se tornam essenciais para desenvolver estratégias e políticas que favoreçam uma educação inclusiva.

Nesse sentido, consideramos fundamentais essas tentativas iniciais de despertar o interesse por essa questão tão específica, uma vez que a inserção de alunos/as trans/travestis na escola consiste em uma dinâmica bastante recente em nossa sociedade (Franco, 2016).

Ao direcionarmos esse olhar para a cidade de Manaus/AM, vislumbramos um cenário peculiar para tal debate: embora a capital amazonense seja marcada por uma rica diversidade sociocultural, essa pluralidade nem sempre se traduz em ações efetivas de inclusão no ambiente escolar, sobretudo quando os dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), ao apontar o Brasil como o país com os mais elevados índices de violência letal contra as pessoas trans/travestis, situa a cidade de Manaus/AM como a terceira capital brasileira mais insegura para a comunidade, desvelando o caráter sólido da transfobia, bem como o descaso estatal que se reflete nas múltiplas formas de violência pelo preconceito, intolerância e discriminação (ANTRA, 2025).

A partir desses pressupostos e com prerrogativa de interrogar a realidade social em questão, emerge a seguinte problemática: quais experiências têm sido vivenciadas por pessoas trans/travestis no Ensino Médio, durante as aulas de Educação Física, na cidade de Manaus/AM?

Alinhado a tal problemática, o objetivo geral dessa pesquisa consiste em: analisar as vivências de quatro (4) pessoas trans/travestis sobre as aulas de Educação Física no Ensino Médio na cidade de Manaus/AM, a partir de suas trajetórias escolares.

Os objetivos específicos, por sua vez, se desdobram em: a) discutir as políticas públicas da Educação Básica com ênfase nas diretrizes que orientam o componente curricular da Educação Física; b) problematizar conceitos de diversidade sexual e identidade de gênero, considerando seus desdobramentos no contexto escolar; c) discutir as experiências de pessoas trans/travestis no contexto das aulas de Educação Física.

Para alcançar os objetivos dessa dissertação, adotamos uma abordagem metodológica qualitativa, fundamentada epistemologicamente nos Estudos Culturais (EC), partindo do pressuposto de que essa perspectiva nos permite olhar para as trajetórias de pessoas trans/travestis no contexto das aulas de Educação Física a partir de suas experiências, tensões e singularidades. Para a categorização e interpretação dessas narrativas, empregamos a técnica da Análise de Conteúdo (AC) (Laurence Bardin, 2016), que sob a lente da epistemologia anunciada nos auxiliará na análise e discussão das percepções e subjetividades dos/as participantes, considerando suas vozes e os silenciamentos de seus modos de existir.

A presente pesquisa se justifica mediante as inquietações oriundas das vivências do mestrando durante a trajetória estudantil e profissional, como professor de Educação Física na rede estadual de ensino, nas quais foram observadas diversas situações de exclusão, *bullying*, discriminação e outras formas de violência dirigidas a alunos/as LGBTQIAPN+.

Diante desse cenário, este estudo propõe, no âmbito social, dar visibilidade a narrativas que, historicamente, têm sido silenciadas pelos mecanismos normativos e pelas ações de agentes disciplinadores/as sociais, que perpetuam modelos hegemônicos e invisibilizam essas identidades, identificando nas aulas de Educação Física os movimentos de exclusão, de discriminação, mas apontando também e, sobretudo, como esta pode se transformar em um espaço de acolhimento, de respeito à diversidade sexual e de gênero.

A investigação visa ainda ampliar o debate e promover reflexões sobre transgeneridade/travestilidade, contribuindo com a produção de conhecimento voltado à comunidade científica, à sociedade e, especialmente, aos/às professores/as de Educação Física das escolas públicas da cidade de Manaus/AM. A leitura da presente pesquisa poderá subsidiar práticas pedagógicas mais inclusivas, sensíveis às questões de identidade de gênero e diversidade sexual, favorecendo a construção de ambientes escolares respeitosos.

Embora reconheçamos a ausência do lugar de fala, por não sermos pessoas trans/travestis, entendemos que assumir o compromisso ético e político com a pesquisa é fundamental para fomentar discussões responsáveis com essa população. Ao ocupar este espaço acadêmico, almejamos ampliar as vozes dos/as participantes, inserindo-os/as no *lócus* científico com legitimidade e visibilidade epistemológica.

A presente dissertação está estruturada em cinco seções, a saber:

Seção I “Introdução” – seção em que apresentamos o tema da pesquisa, sua relevância social e acadêmica, bem como os objetivos que a orientam. Contribuem para essa seção os/as autores/as, como: Kênia Borba (2011); Camila Vasconcelos e Lilian Ferreira (2020); Prado e Arilda Ribeiro (2014); Nayara Salvador, Oliveira e Franco (2021).

Seção II “Políticas públicas da educação básica: caminhos que conduzem até as aulas de Educação Física”, que traz o pensamento de teóricos/as que abordam as esferas política, econômica e ideológica. Esses pilares servirão de base para compreendermos melhor a formulação das políticas públicas no campo educacional, a saber: Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2023); Michael Apple (1982); Michel Foucault (1979, 1999, 2008); Ève Fueilleux (2021); Pierre Lascoumes e Patrick Le Galès (2012); José Carlos Libâneo (2016); Arnaldo Benvegnú Júnior (2011); Rubens Lima (2012, 2015) e Andreia Cristina Metzner (2012).

Seção III “Entre conceitos e diretrizes: discussões sobre gênero, identidade de gênero e diversidade sexual”, que busca problematizar sobre essas temáticas no campo da educação, perpassando pelas políticas públicas educacionais até chegar nas aulas de Educação Física. São autores/as que auxiliam nas discussões, tais como: Leandro Costa e Jônata Moura (2023); Marília Carvalho (2011); Joan Scott (1995); Adriane Araújo e Ana Lúcia Stumpf (2020); Filipe Polonini (2019); Amara Moira *et al.*, (2017); Megg Rayara Gomes de Oliveira (2022); Prado e Arilda Ribeiro (2016); Sérgio Carrara *et al.*, (2017); Roberto La Rubia (2024); Judith Butler (2015) e Márcio de Oliveira, Reginaldo Peixoto e Eliane Rose Maio (2018).

Seção IV “Trilhas e travessias: o percurso metodológico” – aqui destacamos a exposição da sistematização científica adotada, contemplando os métodos, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a coleta, tratamento e análise dos dados. Para delinear os caminhos metodológicos, utilizamos autores/as como: Paula Valle e Jacques Ferreira (2025); Stuart Hall (2006); Antonio Carlos Gil (2002); Cleber Prodanov (2013); John Creswell (2007); Maria Cecília Minayo (2001); Juliana Vinuto (2014); Laurence Bardin (2016) e João Osvaldo Dewes (2013).

E seção V “Vivências e trajetórias escolares de pessoas trans/travestis na Educação Física Escolar em Manaus/AM: ecoando narrativas dos/as (in)visíveis” que busca trazer para o campo científico as experiências de quatro (4) pessoas trans/travestis oriundas da escola, bem como das aulas de Educação Física, colocando em evidência as trajetórias escolares desses sujeitos.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS QUE CONDUZEM ATÉ AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Esta seção apresenta inferências referentes ao Estado e à Educação, as quais servirão de pano de fundo para compreendermos o tema central desta investigação. Em vista disso, realizamos interlocuções de autores⁵ como Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2023), Michael Apple (1982) e Michel Foucault (1979, 1999, 2008) sobre as esferas política, econômica e ideológica. Tais teorias apresentam fundamentos que nos levam a entender como se constituem os caminhos que conduzem à elaboração das políticas públicas educacionais. Cada autor, enfatizamos serem somente homens, traz em seu pensamento aspectos inerentes à formação do sujeito na sociedade e seu papel na construção das instituições, dentre as quais destacamos a escola, compreendida como um instrumento de controle e regulação do Estado, que visa moldar o indivíduo de acordo com seus interesses e normas.

Em seguida, nos deparamos com o segundo elo teórico, formado de argumentos que buscam fazer o discernimento de políticas públicas e políticas educacionais. Tecer seus conceitos nos levará a entender com maior amplitude os elementos basilares que ajudam na sua elaboração e implantação, levando-se em consideração as ações do Estado sobre a sociedade e o papel das políticas públicas na sua tomada de decisão no que tange à organização social. Após essa breve introdução nos reportamos ao cenário brasileiro, em que são colocadas em evidência as seguintes políticas públicas educacionais: a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997 a, b, c e d) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014).

E para encerrar esta seção, exploramos a área da Educação Física como um componente curricular obrigatório, sendo elencado seu percurso histórico dentro do contexto educacional brasileiro. Para isso, fizemos uma linha cronológica sobre os principais marcos de mudança e de debate, sendo colocada em evidência a sua

⁵ Ressaltamos que, esses teóricos apesar de pertencerem a correntes filosóficas distintas, produziram reflexões sobre a função da escola na formação do indivíduo para viver em sociedade e as influências de fatores culturais, políticos e econômicos no campo educacional. Ademais, a inserção desses autores se justifica pela compreensão das múltiplas dimensões do campo educacional, especialmente no que tange às relações de poder, à reprodução das desigualdades e às disputas simbólicas que permeiam os espaços escolares.

estrutura e efetividade, abrangendo tendências, reformas e ideologias dominantes, bem como sua influência no processo de aprendizagem do/a aluno/a.

2.1 Estado e Educação: interlocução entre as esferas política, econômica e ideológica

As bases sob as quais se assentam as políticas públicas no Brasil, sobretudo político-ideológicas, nos instigam a propor um resgate teórico dos fundamentos que as sustentam no campo educacional. Isso implica afirmar a relevância de se estabelecer uma abordagem dialética sobre a relação entre Educação e Estado. Nessa tessitura, destacamos os aportes teóricos de Bourdieu e Passeron (2023), Apple (1982) e Foucault (1979, 1999, 2008), cujas contribuições, embora dispostas em correntes filosóficas divergentes, são centrais para a análise crítica das estruturas de poder e dos processos de reprodução social inerentes ao campo educacional.

Ancorada em distintas matrizes do pensamento sociológico, a teoria social de Bourdieu constrói uma compreensão crítica e reflexiva acerca do papel do Estado e das políticas educacionais na produção e reprodução da ordem social. Nesse sentido, Bourdieu e Passeron (1996), em “A Reprodução”, argumentam que o sistema educacional atua como elemento de mediação para perpetuar as estruturas de poder existentes na sociedade, reforçando a desigualdade social. O Estado, por meio de suas políticas educacionais, desempenha um papel crucial na moldagem dos currículos e dos sistemas de avaliação que, por sua vez, determinam o capital cultural transmitido. Assim,

Definindo-se tradicionalmente o “sistema de educação” como o conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado (isto é, a informação acumulada), as teorias clássicas tendem a dissociar a reprodução cultural de sua função de reprodução social, isto é, a ignorar o efeito próprio das relações simbólicas na reprodução das relações de força (Bourdieu; Passeron, 2023, p. 30).

Bourdieu e Passeron (2023), salientam a comunicação pedagógica como um espaço no qual se instauram agentes que exercem um poder por meio da violência simbólica, mediante o autoritarismo cultural e sua arbitrariedade, gerando imposições dentro da sociedade. Essas relações de força instrumentalizam a reprodução da violência simbólica e legitimam sua ocorrência nos grupos sociais.

Nesse sentido, a ação pedagógica, conduzida pela autoridade pedagógica e materializada por meio da comunicação didática, configura-se como o discurso do/a professor/a, cuja legitimidade advém de sua condição de autoridade institucionalizada. Tal discurso atua como mecanismo simbólico de validação das relações de força presentes no espaço escolar, contribuindo, assim, para o fortalecimento dos processos de reprodução cultural e social que sustentam a manutenção das estruturas hegemônicas.

As práticas institucionalizadas são acionadas no ambiente escolar, há uma continuidade histórica, pois ocorre a reprodução do arbitrário cultural, mediada pelo *habitus*⁶. Dessa forma, o sistema educacional seria equivalente, em termos sociais, como um análogo à transmissão do capital genético no plano biológico, atuando como mecanismo de hereditariedade simbólica que naturaliza e propaga as desigualdades sociais legitimadas pelas instâncias escolares (Bourdieu; Passeron, 2023).

Nesse contexto, Bourdieu e Passeron (2023) explicam que, nas dimensões do capital cultural, a violência simbólica se manifesta no ensino, no qual prevalece o discurso dominante, ocasionando a exclusão de alguns/mas alunos/as que não conseguem acompanhar a fala do/a professor/a em sala de aula. Assim, é possível compreender que o capital cultural funciona como um instrumento de segregação educacional, gerando violência simbólica contra os indivíduos que não se adequam ao discurso disseminado.

Nessa direção, destacamos outros elementos como ideologia, capital cultural e alienação, em que a cultura dominante se impõe no ambiente escolar por meio de um determinado discurso, que se torna compreensível apenas para uma parcela dos/as alunos/as. Os/As demais acabam marginalizados/as por pertencerem a grupos socialmente vulnerabilizados, caracterizados por condições econômicas limitadas e acesso restrito aos privilégios estruturais que moldam a dinâmica social vigente.

Bourdieu e Passeron (2023) mencionam o exame como uma prática educativa utilizada nas escolas, que materializa a exclusão ao manter a ideologia orientada pelo aparelho ideológico do Estado. A aplicação desse instrumento avaliativo está inserida nas estruturas internas da própria história do sistema de ensino. Para os autores,

⁶ Consiste em um sistema de disposições duradouras e transponíveis, adquiridas ao longo da socialização, que, por sua vez, moldam as percepções, os sentimentos, os gostos e os comportamentos dos indivíduos (Bourdieu; Passeron, 2023).

De fato, o exame não é somente a expressão mais legível dos valores e das escolhas implícitas do sistema de ensino: na medida em que ele impõe como digna da sanção universitária uma definição social do conhecimento e da maneira de manifestá-lo, oferece um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculturação da cultura dominante e do valor dessa cultura (Bourdieu; Passeron, 2023, p.53).

Segundo Bourdieu e Passeron (2023), o Estado produz e reproduz a arbitrariedade cultural dominante, fortalecendo as estruturas sociais e garantindo que seus mecanismos se perpetuem na sociedade, o que se reflete em hierarquias e desigualdades entre grupos e classes sociais.

Nesse sentido, ao se analisar as políticas públicas educacionais, torna-se necessário estabelecer um diálogo sobre a interação entre Estado, educação e sociedade. Conforme argumentam Bourdieu e Passeron (2023), o sistema educacional atua como um mecanismo de perpetuação das estruturas de poder existentes, reforçando, assim, as desigualdades sociais. O Estado, ao moldar os currículos e os sistemas de avaliação, determina o capital cultural que é transmitido, influenciando diretamente na manutenção ou transformação dessas estruturas de poder.

Ao refletir e dialogar sobre as relações estabelecidas entre Estado e Educação, é fundamental trazer à baila o pensamento de Apple (1982), que apresenta contribuições significativas para o campo da pesquisa em políticas educacionais. Esse teórico se dedica a discutir as relações do currículo nos âmbitos econômico, político e ideológico da sociedade, bem como a forma como ele é implementado na escola. Apple (1982), valoriza a análise das imposições exercidas sobre o indivíduo e os mecanismos de reprodução e controle social.

Na obra “Ideologia e Currículo”, Apple (1982) apresenta uma análise crítica dos currículos escolares, evidenciando as ideologias predominantes. Tais características permitem o funcionamento da estrutura escolar de maneira a reproduzir desigualdades e a manter o controle social. O autor ainda aborda a hegemonia, conduzindo o/a leitor/a a refletir sobre a forma como a educação atua no setor econômico da sociedade, reproduzindo aspectos que ampliam as desigualdades e influenciam os processos de escolarização. Para o autor, não há economia dissociada do capital cultural e, conseqüentemente, da propriedade simbólica. Para manter esse vínculo com o desenvolvimento econômico, as escolas passaram a ser

consideradas instituições fundamentais para preservar e distribuir os elementos designados à manutenção do controle social. O autor explica que:

Assim, podemos agora começar a adquirir uma compreensão mais completa do modo como instituições de preservação e distribuição cultural como as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação (Apple, 1982, p.12).

Com isso, é possível analisarmos com maior profundidade, as relações que a escola estabelece dentro do contexto social. É notório que essa instituição atua como um instrumento regulador, cuja função é garantir o pleno funcionamento dos constructos da sociedade, entre eles a economia. Nesse contexto, o/a educador/a é compreendido/a como um/a dos/as principais agentes dentro dessa lógica de engrenagem. Deste modo, Apple (1982, p. 12) enfatiza que:

Precisamos recolocar o conhecimento que transmitimos, as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola enquanto um mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica e, finalmente, a nós próprios, enquanto pessoas que trabalham nessas instituições, dentro do contexto em que tudo e todos existem. Todos esses elementos estão sujeitos a uma interpretação de seus respectivos lugares numa sociedade complexa, estratificada e desigual.

Nesse sentido, Apple (1982) deixa evidente que a economia determina o percurso da sociedade, visando atender aos seus próprios interesses por meio de diferentes mecanismos, como a escola, que atua como um instrumento capaz de agir sobre e controlar a sociedade. A escola, enquanto um desses recursos, carrega consigo uma manipulação consciente voltada à garantia da hegemonia de um determinado grupo social no poder.

O autor explica que, dentro dessa hegemonia, existe um fator denominado “determinação”, que opera a partir das ações humanas e se reflete em todas as esferas, seja a social, política ou a econômica. Trata-se de imposições que permeiam o cotidiano dos indivíduos, estando presentes nas diversas organizações sociais. Assim, Apple (1982, p. 13) afirma que:

O controle das escolas, do conhecimento e da vida diária pode ser, e é, mais sutil, pois compreende até mesmo circunstâncias aparentemente inconsequentes. O controle é investido nos princípios constitutivos, códigos e, especialmente, na consciência e nas práticas do senso comum

subjacentes a nossa vida, assim como pela divisão e manipulação econômica diretas.

Buscando enaltecer concepções inerentes à educação no âmbito social, Apple (1982) amplia a discussão sobre hegemonia. Para esse autor, a hegemonia consiste em uma realidade que apresenta um sentido absoluto, envolvendo um conjunto de significados e valores que são experienciados por meio das práticas humanas. Nessa circunstância, as escolas são instituições consideradas como os principais agentes de transmissão de uma cultura dominante efetiva, garantindo funções sociais e econômicas.

Outro aspecto elucidado por Apple (1982) envolve a questão da neutralidade da justiça. Ele afirma que os debates políticos, econômicos e educacionais são substituídos por habilidades técnicas e pela busca por eficiência. Isso indica que a sociedade passou a dar maior atenção aos modelos sistêmicos de gestão, que se tornam representações hegemônicas e ideológicas. Assim, considerações que envolvem a justiça da vida social são despolitizadas e transformadas em enigmas neutros que, por vezes, podem ser resolvidos pelo acúmulo de fatos igualmente neutros. Quando esses fatos são mantidos por instituições supostamente neutras, como as escolas, podem ser orientados pela prática.

Apple (1982), analisa também a “neutralidade” do papel do/a educador/a no processo de escolarização e na produção de resultados. Por trás da escola enquanto instituição reguladora do Estado, existem conhecimentos seletivamente preservados e distribuídos socialmente, servindo de pano de fundo para compreender a relação entre capital cultural e controle econômico.

Neste cenário, Apple (1982) afirma que, para se fazer uma análise complexa do papel desempenhado pela educação dentro de uma sociedade, é preciso levar em consideração pelo menos três elementos: o conhecimento, a escola e o/a educador/a. Nessas condições, a posição do/a educador/a não se apresenta como neutra, mas implica diretamente nos resultados econômicos e culturais do processo de escolarização. Essas questões só podem ser compreendidas a partir da análise dos conceitos de hegemonia, ideologia e tradição seletiva.

Assim, Apple (1982) considera que, o conhecimento não é apenas o resultado de uma construção social, mas também de um posicionamento político, no qual a função desempenhada pelo currículo contribui para o aumento das desigualdades sociais e para o controle dos indivíduos, bem como para a manutenção de

comportamentos, normas e valores que favorecem os interesses das classes dominantes.

Além de Bourdieu e Passeron (2023) e Apple (1982), outro pensador que aborda o funcionamento do Estado e sua estrutura é Michel Foucault (1979, 1999, 2008). Esse teórico faz considerações sobre a reprodução de fundamentos sociais, o poder e os mecanismos de controle. Suas reflexões demonstram que o poder envolve ações específicas atribuídas ao indivíduo, como vigiar, adestrar, moldar, modificar e controlar o ser humano. Tais mecanismos compõem o que Foucault (1979) chama de “microfísica do poder”, instaurando formas sutis de dominação no tecido social.

Assim, Foucault (2008) apresenta a constituição da relação escola-Estado, considerada um investimento para manter a governamentalidade, impondo ao indivíduo formas padronizadas de viver em sociedade. Para o autor, o Estado utiliza a escola para moldar o sujeito a partir de uma perspectiva econômica, com o objetivo de fabricar o homem moderno. Dessa forma, considera-se que:

[...] O Estado não é universal, o Estado não tem em si uma fonte autônoma de poder. O Estado nada mais é que o efeito, o perfil, o recorte móvel de uma perpétua estatização, ou de perpétuas estatizações, de transações incessantes que modificam, que deslocam, que subvertem, que fazem deslizar insidiosamente, pouco importa, as fontes de financiamento, as modalidades de investimento, os centros de decisão, as formas e os tipos de controle, as relações entre as autoridades locais, etc. Em suma, o Estado não tem entranhas, como se sabe, não só pelo fato de não ter sentimentos, nem bons nem maus, mas não tem entranhas no sentido de que não tem interior. O Estado não é nada mais que o efeito móvel de um regime de governamentalidades múltiplas (Foucault, 2008, p. 105-106).

Com isso, a sobrevivência e a funcionalidade do Estado dependem da governamentalidade, a qual difundiu na sociedade táticas gerais com a capacidade de sistematizar e conduzir os indivíduos. Com isso, a relação entre escola-Estado torna-se fundamental nesse processo de manutenção, pois o objetivo é governar o sujeito. Foucault (2008) considera ainda que, a escola enquanto estratégia, pertence ao conjunto de instituições reguladoras que visam governar indivíduos e coletividades, com o intuito de atingir seus interesses e aumentar suas riquezas.

Para explorar melhor a relação escola-Estado, inserimos nesta discussão o conceito de biopolítica, criado por Foucault (2008). Sua elaboração e conceituação ocorreram em sua última aula no Collège de France, sob o título “Em defesa da sociedade (1975–1976)”.

O poder sobre a vida desenvolveu-se no século XVII com o advento do poder disciplinar, no qual o corpo passa a ser visto como uma máquina, caracterizando-se como uma anatomia-política. Desse modo, para corresponder aos objetivos econômicos do Estado, o indivíduo passa por processos de adestramento e docilização. Ele se envolve em práticas por meio das quais suas aptidões são moldadas, visando fortalecer sua utilidade (Foucault, 2008).

Os dispositivos disciplinares, ao complementarem as atribuições do biopoder, permitiram que essa tecnologia política ampliasse suas condições de gestão e controle do "corpo-espécie" da população, difundindo-se em todas as dimensões sociais e tornando-se o principal agente de sustentação do Estado moderno. Com isso,

As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação, durante a época clássica, desta tecnologia de duas faces – anatômica e biológica –, individualmente e especificamente, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida, caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima para baixo (Foucault, 1999, p.152).

Já no século XVIII, Foucault (1979) compreende que o poder sobre a vida se concentra no biopoder, no corpo-espécie. Seus processos biológicos passam a receber, de forma intensiva, uma série de intervenções e controles reguladores. A disciplina e o biopoder, nessa dimensão, coexistem, integrando suas potencialidades e modificando as formas de se viver ordenadamente em sociedade. Desta forma, enfatiza-se que:

Se o desenvolvimento dos aparelhos de Estado garantiu a manutenção das relações de produção, os rudimentos de anátomo e de biopolítica agiram no nível dos processos econômicos, do seu desenrolar, das forças que estão em ação em tais processos e o sustentam; operam, também, como fatores de segregação e hierarquização social, agindo sobre as forças respectivas tanto de uns como de outros, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia; o ajustamento da acumulação dos homens à expansão das forças produtivas e a repartição diferencial do lucro foram, em parte, tornados possíveis pelo exercício do biopoder com suas forças e procedimentos múltiplos (Foucault, 1999, p. 154).

Para Foucault (1979), o biopoder foi fundamental para a constituição e o desenvolvimento do capitalismo, uma vez que assegurou, por meio do controle dos corpos no aparelho de produção e do ajuste dos fenômenos sociais, a adequação às

exigências dos processos econômicos. Nessa perspectiva, o controle exercido sobre os corpos dos indivíduos não é realizado apenas por meio da conscientização ou da ideologia, mas, principalmente, pela socialização do corpo, em que o biológico passa a se refletir no campo político por meio das intervenções do poder. Isto é, “Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política” (Foucault, 1979, p.80).

Diante da interlocução das esferas política, econômica e ideológica que se dá por meio da junção dos autores Bourdieu e Passeron (2023), Apple (1982) e Foucault (1979, 1999, 2008), podemos verificar o funcionamento do Estado sobre os indivíduos por meio da instituição escolar, concebida como instrumento ideológico de reprodução social. Nessa perspectiva, a escola é mobilizada a exercer formas de controle, disciplinamento e conformação de condutas, moldando o/a aluno/a segundo os interesses e racionalidades econômicos institucionais. Trata-se, portanto, de uma prática de naturalização das desigualdades e consolida valores dominantes sob a aparência de neutralidade pedagógica, inserindo os sujeitos em estruturas de poder que regulam suas subjetividades e trajetórias no âmbito social.

A partir dessas premissas, torna-se possível compreender, na sequência, os processos de formulação das políticas públicas educacionais, concebidas como ações governamentais voltadas a garantir o direito e o acesso à educação para todos/as. No bojo das aparências, tais políticas cumprem o objetivo de assegurar tal acesso de modo a mitigar as desigualdades sociais históricas, em conformidade com os princípios e justiça social e democratização do ensino.

2.2 Políticas públicas e políticas educacionais: entre conceitos e relações

Para compreendermos as políticas públicas, é substancial correlacionar conceitos distintos que norteiam sua dimensão teórica, prática e metodológica. Trata-se de um campo disciplinar que envolve estudos no âmbito científico de diversos países e áreas do conhecimento afins, com o objetivo de discutir possíveis soluções para problemáticas sociais. Deste modo,

[...] é um campo que agrega conhecimentos advindos de diferentes disciplinas – economia, política, sociologia, antropologia, geografia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicadas –, compondo uma subárea de estudos que tinha como propósito subsidiar a solução de problemas provocados pela ação do Estado, bem como entender suas causas e

consequências, condicionadas por um contexto específico em determinado espaço de tempo (Martins, 2013, p. 280).

Para Ângela Maria Martins (2013), a transposição de determinada visão de Estado exige levar em consideração três elementos: a sociedade, a atuação das políticas públicas e a análise dessas políticas a partir de um determinado período histórico, considerando sua configuração de governo e suas articulações com as instituições e os/as agentes sociais.

Nesse contexto, a política pública pode ser conceituada como uma situação específica da política. Para compreendê-la da melhor maneira possível, é necessário entender o significado de cada termo separadamente. A palavra política tem origem grega *politikó* e refere-se à condição de participação da pessoa que possui liberdade para tomar decisões sobre os acontecimentos que determinam os rumos da cidade, a pólis. Já a palavra pública tem origem latina *publica* e expressa a ideia de povo, aquilo que é do povo (Adão Oliveira, 2008). Dessa maneira, considera-se que:

As políticas públicas podem ser definidas como compromissos institucionais em torno de uma maneira de colocar um problema e definir soluções para resolvê-lo. O desafio é apreender as articulações entre ideias e instituições envolvidas, sem esquecer de especificar que as ideias são definidas em um sentido amplo, ou seja, incluindo as representações que os atores fazem de seus interesses (Fouilleux, 2021, p. 294).

Por conseguinte, Oliveira (2008), acrescenta que, política pública, a partir de uma visão etimológica, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, quanto à sua funcionalidade, manutenção e desenvolvimento. Porém, em concordância cada período histórico, essa participação assumiu formas distintas, podendo ocorrer de maneira direta ou indireta (representação). Nesse percurso, um agente fundamental da política pública é o Estado.

Para ampliar o conhecimento sobre políticas públicas, faz-se necessário apresentar alguns apontamentos sobre o espaço onde elas são produzidas. Cabe enfatizar que se trata de uma visão sociológica, que contribuiu para estabelecer novas compreensões sobre o funcionamento da sociedade, a atuação do Estado e seus mecanismos reguladores.

Tornando-se um objeto sociológico, as políticas públicas passaram por diversas análises com o propósito de entender minuciosamente sua estrutura, seus agentes, ingressos e relações, bem como seus reflexos no campo social. Esse campo,

segundo Vicent Dubois (2021), é um espaço cujas atividades se localizam em uma área particular, em que os diferentes desafios emergem e orientam as estruturas das outras áreas, sendo, pois, cada campo marcado por características e especificidades próprias.

Assim, entendemos que cada campo detém uma realidade particular, apresentando formas de viver, regras, políticas e funções. Todos esses aspectos são definidos pelo processo histórico e cultural, que envolve a participação de agentes cujas relações determinam a formação desse campo social.

Conforme Fouilleux (2021), além do Estado, outras instituições contribuem para o funcionamento da sociedade, levando-se em consideração sua governamentalidade, estrutura e regras sociais. De modo amplo, as políticas públicas envolvem também empresas, organizações profissionais, pesquisadores/as e organizações internacionais. Para implementá-las, é necessário realizar um estudo ou investigação minuciosa sobre determinado tema, com enfoque em sua abrangência, articulações e atores.

Outros autores que contribuem para estabelecer novas compreensões sobre políticas públicas são Pierre Lascoumes e Patrick Le Galès (2012). Segundo eles, as políticas públicas são instrumentos onipresentes na vida social, interferindo na dinâmica dos sujeitos, havendo participação direta do Estado na resolução de problemas vistos como desafios de interesse público.

Lascoumes e Le Galès (2012), exploram a ação política no sentido de lidar e solucionar problemas sociais, constituindo assim as políticas públicas. Logo, elas são consideradas agentes públicos que se instrumentalizam por meio de intervenções para enfrentar os desafios que emergem das próprias mazelas da sociedade, sendo orientadas pelo interesse público.

Para Lascoumes e Le Galès (2012), a ação pública pressupõe que o Estado passa a compartilhar o poder a partir do envolvimento de agentes sociais comprometidos/as em superar os problemas públicos, constituindo uma perspectiva integrativa e multidimensional. Com isso, o Estado deixa de ser o único detentor do poder, dando espaço para ações coletivas comprometidas em equacionar de forma efetiva problemáticas pertencentes a uma determinada realidade social.

Ainda segundo esses autores, as políticas públicas têm atuação fundamental na democracia e na governança frente às intervenções na realidade. Com a descentralização do poder do Estado, a ação pública passa a agir coletivamente em

prol de melhorias significativas para a sociedade. Por outro lado, não se pode ignorar a presença das vertentes hegemônicas, nas quais ocorrem conflitos, debates, estudos investigativos e interesses que norteiam a agenda pública.

Por conseguinte, segundo Oliveira (2008), entendem-se por políticas públicas educacionais aquelas que regulam, melhoram e orientam o sistema de ensino, subsidiando as ações das instituições e dos/as agentes que o compõem. A educação escolar, assim, visa garantir o acesso, a qualidade e a equidade do ensino para todos/as. Esse processo passou por uma longa trajetória de democratização, acompanhando as mudanças sociais e se adaptando aos sistemas econômicos e às ideologias dominantes.

No Brasil, a educação só passou a ser um tema prioritário para o governo quando o Estado aderiu ao modelo intervencionista no final do século XIX. Isso ocorreu devido às constantes mudanças históricas e sociais, que impactaram diretamente a concepção de educação e sua importância para o desenvolvimento do país. Assim, passaram a emergir as políticas públicas no contexto educacional (Lascoumes; Le Galès, 2012).

Na contemporaneidade, as políticas públicas educacionais têm sido orientadas de forma mais incisiva pelos organismos internacionais, desde a adesão do governo brasileiro às conferências mundiais de educação e eventos patrocinados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Banco Mundial (Libâneo, 2016).

As políticas públicas desenvolvidas nesse contexto, apresentam aspectos ideológicos sob a orientação desses organismos, que visam atender seus próprios interesses, principalmente nas dimensões político-econômicas. Tal característica tem como objetivo manter estratégias competitivas em um mundo cada vez mais globalizado e as políticas educacionais são mediações para efetivar tais pressupostos. Assim,

As políticas oficiais para a escola em nosso país se apresentam hoje em duas orientações curriculares complementares, subordinadas à lógica das políticas de contenção da pobreza, atendendo às estratégias de manter a competitividade no contexto da globalização e da diversificação dos mercados (Libâneo, 2016, p. 49).

Diante disso, compreendemos que as políticas públicas educacionais são baseadas em ideologias dominantes que orientam a sistematização do ensino, com o

objetivo de manter a estrutura do Estado por meio das funcionalidades de seus dispositivos, dentre eles a escola. Essa lógica também se reflete na redução da pobreza e na ampliação do acesso à educação.

No Quadro 1, apresentamos de forma sintetizada algumas políticas públicas educacionais, com o intuito de contextualizar e proporcionar uma visão clara sobre suas características e os impactos gerados ao longo do tempo.

Quadro 1 – Políticas Públicas Educacionais e seus pressupostos

ANO	ESPÉCIE NORMATIVA	SÍNTESE
1988	Constituição Federal	Assegura o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	É um documento para a educação no Ensino Fundamental. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores/as brasileiros/as.
1998	Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	Pressupõe a avaliação do desempenho dos/as estudantes ao final do Ensino Médio, com o objetivo central o ingresso no ensino superior.
2001	Plano Nacional de Educação (PNE)	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
2004	Programa Universidade para Todos (ProUni)	Foi criado de para possibilitar a expansão do acesso de estudantes de baixa renda ao ensino superior privado, bem como oferecendo-os/as bolsas integrais ou parciais de estudos em instituições privadas de educação superior.
2013	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs)	Consiste em normas e diretrizes gerais para o currículo da educação básica no Brasil, orientando a estrutura e os conteúdos a serem abordados nas instituições escolares.
2014	Plano Nacional de Educação	Estabelece diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a política educacional brasileira. O documento define como a União, estados, Distrito Federal e municípios devem colaborar para alcançar as metas educacionais.
2014	Programa Escola em Tempo Integral	Consiste na ampliação da carga horária de estudantes da educação básica, culminando na melhoria da aprendizagem, desenvolvimento de habilidades e competências, além disso, oferece uma formação mais completa.

2018	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Dispõe de direitos e objetivos de aprendizagem que todos/as os/as estudantes brasileiros/as devem alcançar durante a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, além de orientar a Educação Profissional e Tecnológica e o Ensino Médio.
------	---------------------------------------	---

Fonte: Elaboração própria (2025).

Uma das principais bases para a efetivação das políticas públicas na sociedade brasileira foi a promulgação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), que abriu espaço para que as políticas públicas se alinhassem ao sistema educacional, contribuindo para a execução de um projeto nacional que contemplasse toda a população. Esse projeto é representado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), que buscou reconhecer a educação como um direito social garantido pelo Estado a todos/as os/as cidadãos/cidadãs.

Neste sentido, nos artigos 2º e 3º, a LDBEN (Brasil, 1996) estabelece que é dever da família e do Estado garantir a educação para todos/as. Nesta, são estabelecidos os princípios norteadores que visam promover a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar, a pluralidade de conhecimentos e o desenvolvimento de uma gestão democrática do ensino público.

Outra política educacional que recebe destaque no cenário nacional são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997b), que tinham como objetivo apresentar uma referência para os conteúdos das disciplinas e para os temas transversais relacionados à cidadania, servindo como suporte para escolas e professores/as. Desta forma,

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (Brasil, 1997b, p.13).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), atua como um instrumento para avaliar o desempenho dos/as estudantes no término da Educação Básica. A partir de 2009, novas medidas estimularam o uso do ENEM não apenas como um processo de avaliação do Ensino Médio, mas como uma forma de acesso ao Ensino Superior no Brasil (Fernando Silveira; Maria Cristina Barbosa; Roberto Silva, 2015).

Mostra-se necessário sublinhar que, em 2001, por meio da Lei nº 10.172/2001, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE), com o objetivo de dar continuidade às ações das esferas estadual, federal e municipal ao longo de um período de 10 anos (2001-2010). Foram estabelecidas diretrizes e metas para garantir o amplo acesso à educação, a redução das desigualdades, a elevação global do nível de escolaridade da população, a democratização da gestão do ensino público e a promoção da qualidade do ensino (Brasil, 2001).

O Programa Universidade para Todos (Prouni), por sua vez, integra a política nacional de Educação Superior, na qual tem a função de promover a expansão do acesso da população de baixa renda a esse nível de ensino. Encontra-se em vigor desde o segundo semestre de 2004. Seu propósito de funcionamento consiste em oferecer bolsas de estudos gratuitas para pessoas enquadradas nos critérios de seleção, em contrapartida da isenção tributária concedida pelo governo federal às empresas (Márcio Souza; Monique Menezes, 2014). É basilar mencionar que:

O Programa é dirigido a estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular e oferece Bolsa integral para estudantes que possuam renda familiar, por pessoa, de até um salário-mínimo e meio, e Bolsa parcial de 50% para estudantes que possuam renda familiar, por pessoa, de até três salários-mínimos. Sua importância se deve também, à dimensão desse programa no que diz respeito ao resultado do número de bolsas ofertadas (Casali; Maria José Mattos, 2015, p.684).

Sequencialmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) (Brasil, 2013) são normas obrigatórias que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino no Brasil. Elas estabelecem a Base Nacional Comum e visam orientar a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas em todas as redes de ensino. Desta forma,

as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (Brasil, 2013, p.10).

Por conseguinte, o Plano Nacional de Educação (PNE) mais recente é o de 2014 (Brasil, 2014), instituído pela Lei nº 13.005/2014. Esse dispositivo constitucional

evidencia sua relevância na educação brasileira, uma vez que visa contemplar todos os níveis e modalidades de ensino, promovendo melhorias no sistema educacional. Para isso, é necessária a articulação dos poderes públicos para combater o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar e melhorar a qualidade do ensino.

Nessa teia cronológica, resta expor a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), cujo formato é um documento que estabelece um conjunto de aprendizagens consideradas fundamentais para todos/as discentes do Brasil. O documento da Base foi homologado pelo Ministério da Educação (MEC), em sua terceira versão, no dia 20 de dezembro de 2017 para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Brasil, 2017). Em 14 de dezembro de 2018, o documento foi homologado para a etapa do Ensino Médio (Brasil, 2018). Juntas, a Base da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio integram um único documento: a BNCC da Educação Básica.

Destacamos ainda que as políticas públicas educacionais apresentam avanços e retrocessos em decorrência do seu percurso histórico e ideológico, norteados pelas mudanças da sociedade em detrimento dos interesses do Estado, que busca melhor índice de crescimento econômico.

Sob esse prisma, as políticas públicas educacionais têm moldado as escolas pelas diretrizes propostas por órgãos multifacetados, reforçando o que Mario Junges Júnior, Flávia Stefanello e Josimar Vieira (2021) assinalam, acerca da influência exercida por aqueles/as que detêm poder e capacidade de inviabilizar políticas contrárias aos seus interesses. Dessa forma, as discussões acabam sendo pautadas por padrões externos à realidade do país, atendendo a exigências internacionais e negligenciando as reais necessidades educacionais.

Esses/as autores/as evidenciam que a elaboração de uma política educacional está vinculada não apenas aos interesses do Estado, mas também aos diferentes segmentos da sociedade. Isso ocorre porque as forças que influenciam os atores responsáveis pelas decisões determinam o que será ou não trabalhado pelo Estado na solução (ou não) de problemas (Junges Júnior; Stefanello; Vieira, 2021).

À luz dessas considerações, compreendemos que a escola se configura como um espaço dinâmico, que se consolida enquanto território de construção coletiva e transformação social. Nessa direção, revela-se como um ambiente complexo, que necessita da articulação e do diálogo contínuo entre alunos/as, professores/as,

familiares e comunidade escolar, condição essencial para a efetivação das políticas públicas educacionais.

2.3 Educação Física: um componente curricular a ser estudado

Diante da necessidade de compreendermos a Educação Física como um componente curricular que trabalha com as práticas corporais em suas diferentes formas de manifestação, propomos no Quadro 2 uma sistematização de sua trajetória, considerando os principais marcos históricos, legais e pedagógicos que influenciaram suas práticas e seus significados no contexto escolar brasileiro ao longo do tempo. Buscamos, todavia, não apenas refletir sobre o processo evolutivo da Educação Física no contexto educacional, mas também compreender como as transformações legais se conectam com as questões sociais, culturais e políticas de cada época.

Quadro 2 – Espécies normativas com ênfase na Educação Física

ANO	ESPÉCIES NORMATIVAS	SÍNTESE
1851	Reforma Couto Ferraz	Tornou obrigatória a Educação Física nas escolas do município da Corte. De modo geral houve grande contrariedade por parte dos pais no que tange à participação das meninas, uma vez que a ginástica era associada às instituições militares e considerada inadequada para o gênero feminino.
1879	Reforma Leôncio de Carvalho	Possibilitou a expansão no acesso à educação secundária, promovendo, entre outros aspectos, a autonomia das províncias para organizarem seus próprios sistemas de ensino.
1882	Parecer Rui Barbosa	Possibilitou a equiparação dos/as professores/as de Educação Física aos demais professores/as de outras disciplinas, atribuindo centralidade à Educação Física.
1937	Constituição Federal de 1937	Foi o primeiro documento a trazer referência explícita à inclusão da Educação Física como prática educativa obrigatória no contexto escolar. Contudo, naquele período, essa inserção ainda não a configurava como disciplina curricular formalmente instituída, estando sua prática fortemente vinculada a objetivos de cunho higiênico e cívico.
1961	LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Representou um avanço significativo ao consolidar a Educação Física como componente curricular obrigatório nos ensinos primário e médio. Sua prática buscava alinhar os objetivos pedagógicos às demandas sociais da época.
1971	Decreto nº 69.450	Esse marco conferiu ênfase significativa à iniciação esportiva, orientada para a identificação e preparação de talentos voltados às competições nacionais e internacionais. Nesse contexto, consolidou-se um modelo esportivo que passou a ocupar posição central nas práticas escolares de Educação Física.
1996	LDBEN -Lei de Diretrizes e Bases da	A Educação Física foi reformulada e incorporada à proposta pedagógica das escolas como componente curricular da Educação Básica. Essa reestruturação possibilitou a adequação do ensino da

	Educação Nacional	disciplina às diferentes faixas etárias e às condições específicas da população escolar, favorecendo uma abordagem mais ampla e integrada da Educação Física.
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	Apresentou uma nova abordagem ao fundamentar a Educação Física no conceito de “cultura corporal do movimento”. Essa perspectiva ampliou significativamente a compreensão da disciplina, superando a limitação à prática esportiva e ao condicionamento físico, para incorporar manifestações como jogos, danças, lutas, ginásticas e outras expressões culturais do movimento humano.
2018	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	A Educação Física está inserida na área de Linguagens e suas Tecnologias, enfatizando a formação integral dos/as estudantes. Conecta as práticas corporais à cultura, à saúde e ao lazer, reforçando seu caráter de componente curricular obrigatório, estruturado a partir de competências e habilidades a serem desenvolvidas de forma progressiva ao longo de todas as etapas da Educação Básica.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Mostra-se relevante, destacar em um momento inicial, que a Reforma Couto Ferraz de 1851⁷, inaugura nas escolas do município da Corte, a ginástica⁸ como parte integrante do currículo (Benvegnú Júnior, 2011). Três anos depois, mais precisamente em 1854 (Brasil, 1854), a ginástica foi incluída como disciplina obrigatória no ensino primário, enquanto a dança passou a ser inserida no currículo do ensino secundário. Assim,

De modo geral, houve grande contrariedade por parte dos pais, ao ver seus filhos envolvidos em atividades que não tinham caráter intelectual. Em relação aos meninos, a tolerância era um pouco maior, já que a ideia de ginástica se associava às instituições militares; mas, em relação às meninas, houve pais que proibiram a participação de suas filhas nas atividades de educação física (Lima, 2015, p. 248).

Essa afirmação representa um ponto decisivo na estruturação da educação do país. No entanto, o projeto enfrentou resistência por parte das famílias, especialmente no que diz respeito à participação das meninas, uma vez que a ginástica era associada às instituições militares e considerada inadequada para o gênero feminino. Ainda assim, a referida reforma sinalizou o início das discussões sobre a inclusão de práticas educativas relacionadas ao corpo no currículo escolar (Brasil, 1997c).

Nesse processo de construção histórica, a referida reforma constituiu a primeira tentativa de integrar as atividades físicas ao currículo escolar de forma

⁷ Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854: “Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côte”.

⁸ Ginástica foi o primeiro nome da Educação Física no Brasil.

sistemática e regulada, em resposta às demandas educacionais e sociais da época. No entanto, sua implementação enfrentou percalços, especialmente relacionados à infraestrutura, uma vez que nem todas as instituições de ensino possuíam as condições adequadas para a prática dessas atividades. Além disso, houve resistência por parte da sociedade, que ainda compreendia a ginástica como uma atividade apenas complementar ou preparação para a carreira militar (Cesar Andrade; João Pontes, 2016).

No que tange ao entendimento a respeito da Reforma Couto Ferraz, cumpre destacar dois pontos: primeiro, que a reforma enfrentou significativos desafios na implementação de uma educação mais abrangente e inclusiva, ao considerar a resistência por parte das famílias na participação do gênero feminino (Lima, 2012). Segundo que, mesmo não apresentando grandes divergências na sociedade, com sua oferta hegemônica, esse marco histórico demarca avanços na organização curricular por se tratar da primeira espécie normativa acerca da obrigatoriedade da Educação Física no país.

Assim, é possível observar que a Educação Física passou por significativas transformações, especialmente no aspecto estrutural e na ampliação de sua oferta. Esses avanços revelam não apenas o progresso da área, mas também os desafios ainda presentes para garantir sua acessibilidade de forma ampla, equitativa e inclusiva.

Posteriormente, a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879 (Brasil, 1879), instituída pelo Decreto n.º 7.247⁹, buscou expandir o acesso à educação secundária, promovendo, entre outros aspectos, a autonomia das províncias para organizarem seus próprios sistemas de ensino (Brasil, 1997c). Idealizada por Carlos Leôncio da Silva Carvalho (1847-1912), então Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, a reforma teve como objetivo reorganizar os ensinos primário e secundário no município da Corte, além de propor mudanças no ensino superior em todo o Império (Marlos Rocha, 2010). Sob esse prisma,

Contraria-se justamente aquilo que fora ponto nevrálgico no Couto Ferraz, proveniente de um andamento de discussões públicas sobre educação na Assembleia Geral, que buscou diferenciar essa oferta de serviço de qualquer outro serviço ou produto social (Rocha, 2010, p. 1).

⁹ Reforma o ensino público primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império.

Um dos principais aspectos da Reforma Leôncio de Carvalho foi a declaração da liberdade de ensino, que permitiu às instituições privadas estabelecerem cursos em todos os níveis educacionais, desde que submetidas à devida inspeção para garantir condições de moralidade e higiene. Essa medida incentivou a participação da iniciativa privada na oferta educacional, resultando no surgimento de colégios com diferentes orientações filosóficas e religiosas, incluindo instituições de cunho protestante e positivista (Rocha, 2010).

Logo, o escopo da reforma foi direcionado à democratização do acesso à educação secundária, promovendo maior autonomia às províncias para organizarem seus próprios sistemas de ensino (Lima, 2012). Nesse contexto, compreendemos que a Educação Física passou a ganhar mais visibilidade, impulsionada por interesses políticos e sociais, dentro de uma ideologia que valorizava a moralidade e visava o controle e a disciplinarização das classes subalternas.

O Parecer Rui Barbosa de 1882 (Brasil, 1882),¹⁰ atribuiu centralidade à Educação Física no processo de escolarização, propondo sua inclusão nas escolas e a equiparação dos/as professores/as de ginástica aos/às docentes de outras disciplinas. Nesse contexto, Rui Barbosa enfatizou a necessidade de um corpo saudável como fundamento para o bom desempenho intelectual, reforçando o valor da Educação Física como elemento essencial no processo educacional (Brasil, 1997c).

Trata-se, portanto, de uma defesa crucial da valorização da Educação Física no ensino. Rui Barbosa, influenciado pela visão higienista da época, argumentava que a prática da ginástica era essencial para o combate às doenças infectocontagiosas que assolavam o país, promovendo a saúde e contribuindo para a formação integral dos/as alunos/as. Essa perspectiva alinhava-se às ideias sanitaristas, que associavam o desenvolvimento físico à melhoria da qualidade de vida e ao progresso social (Andrade; Pontes, 2016).

Sequencialmente, sobreveio a edição da Constituição de 1937,¹¹ promulgada durante o Estado Novo, na qual a Educação Física foi incluída no currículo escolar, para além das camadas elitizadas, a toda a classe subalterna como prática obrigatória,

¹⁰ Reforma do ensino secundário e superior: parecer e projeto (relativo ao decreto n. 7247 de 19 de abril de 1879) apresentado em sessão de 13 de abril de 1882.

¹¹ Preconiza a Educação Física, no Ensino Cívico serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

porém vinculada a objetivos higiênicos, cívicos e, sobretudo, de preparação para a defesa da nação, considerando que a Educação Física passou a exercer um papel estratégico na formação de trabalhadores/as produtivos/as, refletindo a influência do processo de industrialização e do nacionalismo que marcaram o período (Brasil, 1997c).

Nesse sentido, cabe mencionar que este foi o primeiro documento a apresentar referência explícita à inclusão da Educação Física como prática educativa obrigatória no contexto escolar. Contudo, à época, essa inclusão ainda não a configurava como disciplina curricular formalmente estabelecida, mas sim como uma atividade voltada à formação física e moral dos/as estudantes, em conformidade com os ideais educacionais vigentes no período. Diante disso,

Fica evidente a intenção não somente de uma educação física que preparasse os corpos como força de trabalho, mas também para uma militarização, tendo em vista o período histórico de guerras presentes no cenário mundial (Maicon Mommad, 2020, p. 4).

Em sequência ao contexto histórico, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)¹², promulgada em 1961 (Brasil, 1961), expressa em seu texto a organização da educação escolar em dois níveis: Primário (quatro anos) e Ginásio (quatro anos). No que se refere à Educação Física Escolar, o Artigo 22 deste normativo estabelece que a prática da Educação Física será obrigatória nos cursos primário e médio, estendendo-se até a idade de 18 anos.

Nesse sentido, Silvia Cristina Amaral e Ana Paula Pereira (2009) pontuam que tal obrigatoriedade, destinada especialmente às aulas práticas voltadas a essa faixa etária, se justificava pelo entendimento de que esse período correspondia ao término do processo de instrução escolar e, conseqüentemente, à preparação para a entrada no mercado de trabalho (Andrade; Pontes, 2016).

Assim sendo, a LDBEN (Brasil, 1961) representou um avanço significativo ao consolidar a Educação Física como componente curricular obrigatório nos ensinos primário e médio. Esse marco legal representou o início de uma fase de "esportivização" da disciplina, caracterizada pela introdução de práticas desportivas que buscavam alinhar os objetivos pedagógicos às demandas sociais da época,

¹² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, ou Lei nº 4.024/61, foi a primeira a regularizar o sistema educacional brasileiro: "Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional".

promovendo uma integração entre o desenvolvimento físico e intelectual dos/as estudantes (Lima, 2012).

Dentro desse enfoque, destacamos ainda que a obrigatoriedade da Educação Física refletia o reconhecimento de sua importância na formação integral do/a aluno/a. A adoção de métodos desportivos passou a ser uma tendência, contribuindo para a valorização da disciplina no ambiente escolar, ainda que limitada por uma visão tecnicista e voltada para o rendimento físico (Brasil, 1961).

Ademais, também previu a oferta da disciplina no ensino superior, com ênfase nas atividades esportivas para todos/as os/as estudantes matriculados/as em qualquer curso. No entanto, um aspecto relevante a ser mencionado é que os/as alunos/as dos cursos noturnos foram dispensados/as da obrigatoriedade de participar das aulas de Educação Física, evidenciando uma limitação na universalização da prática em função das condições específicas desse público (Jardiel Silva; Clara Mont'Alverne, 2021).

A LDBEN (Brasil, 1961), portanto, comunga, com uma perspectiva voltada para o alto rendimento e a aptidão física. Ademais, ao abordarmos o conceito de aptidão física nessa seara, estamos nos referindo a uma lógica excludente presente no período. Isso porque o termo se associava, prioritariamente, a indivíduos com corpos considerados mais fortes, ágeis, esbeltos e dotados de determinadas capacidades físicas, o que refletia um padrão normativo e discriminatório em relação à diversidade corporal.

Por conseguinte, durante o período da Ditadura Militar, especificamente em 1969, o Decreto-Lei nº 705 promoveu uma alteração significativa na redação do artigo 22 da Lei nº 4.024/61, estabelecendo que: “será obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância desportiva no ensino superior, e aos alunos dos cursos noturnos a prática poderá ser dispensada” (Brasil, 1969, p. 1).

Com o advento do Decreto nº 69.450, de 1971, durante o Regime Militar¹³, a Educação Física foi reforçada como instrumento para o desenvolvimento das capacidades físicas, morais e cívicas dos/as estudantes. A partir desse marco, houve

¹³ O Regime Militar no Brasil ocorreu no período de 1964 a 1985, sendo imposto um autoritarismo iniciado com o Golpe Civil-Militar de 1964, que depôs o presidente João Goulart. Tratou-se de uma ditadura militar, marcada pela supressão das liberdades democráticas, repressão sistemática aos opositores, censura à imprensa e controle ideológico da sociedade (Educar História, 2025).

uma ênfase significativa na iniciação esportiva, especialmente a partir da quinta série, com o objetivo de identificar e preparar talentos para competições nacionais e internacionais. Esse período consolidou o modelo esportivo como eixo central das práticas escolares de Educação Física (Brasil, 1971).

Dentro deste contexto, o esporte passou a ser articulado de maneira conjunta com a educação e a economia, como se evidencia na Política Nacional de Educação Física e Esportes, definida pela Lei nº 6.251/75 e pelo Decreto nº 69.450/71 (Brasil, 1971), ambos tendo como referência fundamental a aptidão física como norteadora da prática pedagógica (Raffaella Andressa Araújo; Meirecele Calíope Leitinho; Ferreira, 2014).

Esse modelo esportivista culminou em contundentes críticas acerca da negligência no uso do esporte como ferramenta educativa, e como meio de integração social, sendo esta, portanto, fruto das discussões educacionais emergentes no processo de redemocratização do país.

Com a promulgação da LDBEN de 1996 (Brasil, 1996), a Educação Física foi reformulada e integrada à proposta pedagógica das escolas como componente curricular da Educação Básica. Essa reformulação permitiu que o ensino da disciplina fosse ajustado às faixas etárias e às condições específicas da população escolar, promovendo uma visão mais abrangente da Educação Física. Nesse novo contexto, passaram a ser valorizadas suas dimensões culturais, sociais e pedagógicas, em contraposição à abordagem tradicional centrada exclusivamente na aptidão física e no rendimento esportivo padronizado. A LDBEN (Brasil, 1996) reafirmou, portanto, a importância da Educação Física como parte essencial da formação integral dos/as estudantes, conectando os valores de cidadania, ética e inclusão.

Durante um período desafiador para a Educação Física, houve um esforço significativo para demonstrar que, assim como as demais disciplinas, ela possuía um corpo de saberes necessários e conceituais à formação integral do/da cidadão/cidadã. Esse movimento ganhou força especialmente entre os anos de 1989 e 1996, no contexto dos debates em torno da nova LDBEN (Brasil, 1996). Apesar de ainda não ter consolidado plenamente seu espaço entre os saberes escolares, a mobilização política e acadêmica foi fundamental para garantir a inclusão da Educação Física como componente curricular (Benvegnú-Júnior, 2011).

Além disso, a LDBEN (Brasil, 1996) reconheceu a necessidade de respeitar a diversidade e de proporcionar experiências que estabelecessem conexões

significativas entre os/as alunos/as e suas realidades e contextos socioculturais (Andrade; Pontes, 2016). Com isso,

A nova LDBEN promoveu importantes mudanças, dentre elas: integração da Educação Infantil e do Ensino Médio como etapas da Educação Básica; introdução de um paradigma curricular novo no qual os conteúdos constituem meios para que os alunos da Educação Básica possam desenvolver capacidades e constituir competências; flexibilidade, descentralização e autonomia da escola associadas à avaliação de resultados (Metzner, 2012, p. 70).

Em conformidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), instituídos em 1997 (Brasil, 1997a), foram elaborados como uma proposta orientadora para o currículo da Educação Básica no Brasil. Seu objetivo principal era assegurar uma educação de qualidade e mais equitativa em todo o território nacional, ao mesmo tempo em que reconheciam e respeitavam as diversidades regionais e culturais do país.

No âmbito da Educação Física, os PCN (Brasil, 1997c) introduziram uma abordagem inovadora ao proporem que a disciplina fosse fundamentada na “cultura corporal do movimento”. Essa perspectiva ampliou significativamente sua compreensão, ultrapassando os limites da prática esportiva e da aptidão física para abarcar manifestações como jogos, danças, lutas, ginástica e outras expressões culturais do movimento humano (Araújo; Grunennvaldt, 2017). Isto tem como finalidade a inclusão do lazer, expressão de sentimentos e a integração social (Queila Martins Henkel, 2014), privilegiando a disciplina como um espaço para o desenvolvimento de valores como o respeito à diversidade, a cooperação e o exercício da cidadania.

Essa concepção ampliada conferiu à Educação Física um papel fundamental na construção das identidades culturais dos sujeitos, na promoção de hábitos saudáveis e na valorização das interações sociais no ambiente escolar. Assim, os PCN (Brasil, 1997c) marcaram uma mudança significativa na abordagem pedagógica da área, ao consolidá-la como um componente curricular comprometido com a formação crítica e plural dos/as estudantes (Araújo; Grunennvaldt, 2017). Desta forma,

Esses Parâmetros foram produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais, e o propósito do Ministério da Educação, ao consolidar os PCNs, é apontar metas de qualidade que ajudem a formação de um aluno participativo, reflexivo, autônomo e conhecedor de seus direitos

e deveres. É importante ressaltar que esses documentos são abertos e flexíveis, podendo ser adaptado à realidade de cada região (Metzner, 2012, p. 73).

Nessa direção, o planejamento pedagógico na Educação Física deve ser estruturado com base nas especificidades da faixa etária e na realidade sociocultural dos/as educandos/as. Para isso, os conteúdos são organizados em três grandes grupos temáticos: esportes, jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas; e conhecimentos sobre o corpo. Essa organização visa promover o desenvolvimento equilibrado das competências motoras, cognitivas e socioemocionais dos/as estudantes, respeitando suas individualidades e estimulando valores como a autonomia, o respeito mútuo e a valorização das diversas manifestações culturais. Trata-se de uma proposta pedagógica que busca integrar a Educação Física ao processo formativo de maneira ampla e inclusiva (Henkel, 2014). Assim, verificamos que:

Durante muitas décadas a Educação Física tem buscado um recorte epistemológico próprio. Por isso, a Educação Física escolar não pode estar relacionada a aptidão física e ao rendimento padronizado. Hoje, precisamos enfatizar que, no ambiente escolar, uma Educação Física voltada ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos (Metzner, 2012, p. 73).

Não se pode desconsiderar a ênfase conferida pelos PCN (Brasil, 1997c) à interdisciplinaridade, ao proporem a integração da Educação Física com outras áreas do conhecimento, de forma a contextualizar os conteúdos e torná-los mais significativos para os/as estudantes. Essa perspectiva valoriza uma prática pedagógica centrada no/a aluno/a, reconhecendo suas experiências prévias e promovendo autonomia e protagonismo no processo de ensino e aprendizagem (Araújo; Grunennvaldt, 2017).

Assim, “a proposta dos PCN (Brasil, 1997c) [...] entende a Educação Física como uma cultura corporal, ou seja, como conhecimentos, representações e formas de expressão que se transformam ao longo do tempo” (Metzner, 2012, p. 73). Tal concepção amplia o papel da disciplina na escola, consolidando-a como espaço de construção crítica e reflexiva sobre o corpo e o movimento, em seus diversos significados socioculturais.

Além disso, os PCN (Brasil, 1997c) enfatizaram fortemente a necessidade de inclusão, orientando que a Educação Física escolar contemplasse todos/as os/as estudantes, independentemente de suas condições físicas, sociais ou culturais. Tal diretriz visava superar barreiras históricas de exclusão e preconceito, promovendo um ambiente educacional mais justo, acessível e acolhedor, pautado no respeito à diversidade e pela promoção da equidade (Araújo; Grunennvaldt, 2017).

Nesse contexto, o papel do/a professor/a torna-se essencial para a criação de um ambiente educativo que contemple não apenas o desenvolvimento motor, mas também os aspectos socioafetivos e cognitivos dos/as alunos/as, por meio de metodologias que favoreçam a participação ativa e significativa no processo de ensino e aprendizagem (Henkel, 2014).

Por fim, cabe destacar a promulgação da BNCC¹⁴, publicada em 2018 (Brasil, 2018), que se constitui como um documento normativo de caráter obrigatório, definindo os conhecimentos, habilidades e atitudes (ou competências) que devem ser assegurados em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. O principal escopo da BNCC é garantir uma formação básica comum, promovendo equidade educacional e contribuindo para o fortalecimento da cidadania (Fernanda Moreto Impolcetto; Evando Moreira, 2023).

No campo da Educação Física apresenta-se como um marco normativo e regulatório que orienta as práticas pedagógicas dessa disciplina, enfatizando a formação integral dos/as estudantes e conectando as práticas corporais à cultura, à saúde e ao lazer, destacando-a como componente curricular obrigatório, estruturado em torno de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas de forma progressiva ao longo das etapas da Educação Básica (Renan Furtado; Carlos Borges, 2024).

No que tange à Educação Física, ela está inserida na área de Linguagens e suas Tecnologias e, especificamente no Ensino Médio (etapa final da Educação Básica no Brasil). A proposta da BNCC (Brasil, 2018) é que a Educação Física contribua para articular os conhecimentos corporais aos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às práticas sociais e à sociedade em que estão inseridos.

¹⁴ A Educação Física na BNCC propõe o desenvolvimento de habilidades e competências para ampliar a consciência dos movimentos corporais, dos recursos para o cuidado de si e dos outros, e, também, para desenvolver a autonomia e a participação mais confiante e autoral na sociedade (Impolcetto; Moreira, 2023).

Nesse contexto, o objetivo é fomentar uma compreensão crítica e reflexiva, possibilitando que os/as estudantes reconheçam o meio em que vivem como uma estrutura complexa, dinâmica e em constante transformação, exigindo deles/as um olhar sensível, crítico e engajado com as necessidades individuais e coletivas (Ligiani Reis *et al.*, 2021). Essa perspectiva visa romper com modelos reducionistas baseados exclusivamente no desempenho físico, destacando valores como inclusão, diversidade e respeito às diferenças (Impolcetto; Moreira, 2023).

Com isso, a Educação Física passa a abordar as manifestações culturais corporais de forma contextualizada, considerando as realidades regionais e socioculturais dos/as estudantes. O objetivo é estimular o protagonismo discente, promovendo a reflexão crítica, a valorização da diversidade e o respeito à pluralidade (Daiane Grando *et al.*, 2019).

Um dos avanços significativos trazidos pela BNCC (Brasil, 2018) foi a inclusão da Educação Física nos editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o que viabilizou a produção e distribuição de materiais pedagógicos específicos para a área. Além disso, promoveu a articulação entre os currículos estaduais e municipais, incentivando a adequação às particularidades regionais e culturais (Fernanda Moreto Impolcetto; Moreira, 2023).

Destacamos que a BNCC (Brasil, 2018) posiciona a Educação Física dentro da área de Linguagens, juntamente com componentes como Língua Portuguesa e Arte, com o propósito de fortalecer as competências dos/as estudantes por meio da linguagem corporal. Além disso, propõe a articulação interdisciplinar com outros componentes curriculares, ampliando o alcance pedagógico das práticas corporais no contexto escolar (Grando *et al.*, 2019).

Diante da trajetória histórica e das transformações legais e pedagógicas pelas quais passou a Educação Física no Brasil, torna-se evidente que este componente curricular deixou de ser concebido unicamente como instrumento de formação física ou preparação militar, para assumir um papel mais amplo, crítico e formativo. A progressiva valorização das práticas corporais como expressões culturais e sociais, especialmente a partir dos PCN (Brasil, 1997c) e da BNCC (Brasil, 2018), representa um avanço significativo rumo à consolidação de uma Educação Física comprometida com a inclusão, a diversidade, a cidadania e o respeito às diferenças.

Ao integrar-se aos projetos pedagógicos escolares, respeitando as realidades locais e dialogando com outras áreas do conhecimento, a Educação Física fortalece

seu caráter interdisciplinar e sua relevância na formação integral dos sujeitos. Com isso, reafirma-se a necessidade de um olhar atento e comprometido por parte dos/as profissionais da área, no sentido de planejar práticas educativas que contribuam para o desenvolvimento crítico, autônomo e participativo dos/as estudantes em suas múltiplas dimensões: corporal, cognitiva, afetiva, social e cultural.

3 ENTRE CONCEITOS E DIRETRIZES: DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO, IDENTIDADE DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL

Nesta seção, apresentamos discussões a respeito de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual, articulando fundamentos teórico-conceituais com diretrizes das políticas públicas educacionais e suas implicações nas práticas pedagógicas, especialmente nas aulas de Educação Física. O objetivo é construir um percurso que parte da compreensão conceitual, passa pela análise das políticas públicas educacionais brasileiras até chegar nos desdobramentos que atravessam as aulas de Educação Física.

Ao tratarmos desses conceitos, objetivamos fazer a diferenciação dos termos, para constituir esclarecimentos quanto a sua utilização diante das relações humanas e sua complexidade. São apresentadas contribuições de autores/as que abordam sua etiologia, sua relação no que tange às características biológicas e os padrões normativos impostos pela sociedade.

Ademais, foram elencadas as principais políticas em ordem cronológica, evidenciando sua criação, seus objetivos e suas ações que pudessem tornar a educação brasileira mais igualitária, democrática e inclusiva, trazendo pontos convergentes e divergentes de autores/as que analisam sua efetividade. Destacamos: a LDBEN (Brasil, 1996), os PCN (Brasil, 1997 a, b, c e d), e a BNCC (Brasil, 2018).

Por fim, discutimos a relação entre a Educação Física e identidade de gênero, evidenciando os desafios e as perspectivas de atuação em um contexto escolar no qual ainda há predominância de determinadas ideologias que visam o controle, a disciplina e o poder sobre o indivíduo. O cenário atual da educação traz em sua bagagem os padrões heteronormativos, que fomentam a exclusão, a discriminação e o preconceito. Com isso, pusemos em debate a necessidade de repensar as práticas pedagógicas da Educação Física, considerando que esta tem o potencial de promover espaços mais acolhedores, respeitosos e de valorização da diversidade.

3.1 Um diálogo sobre gênero, identidade de gênero e diversidade sexual

Os movimentos sociais LGBTQIAPN+ têm como pressuposto a afirmação das identidades, a promoção da equidade de condições e a superação de paradigmas

conservadores que historicamente marginalizam corpos trans/travestis. Nesse cenário, a escola se apresenta como um espaço estratégico de disputa, no qual o discurso e o debate ideológico se tornam palco de intensas e decisivas batalhas político-ideológicas na sociedade brasileira contemporânea, evidenciando tanto tensões quanto possibilidades de transformação social (Dias, 2024).

Nessa direção, a luta por reconhecimento e direitos tem um marco simbólico no dia 2 de julho, celebrado como o 'Dia do Orgulho LGBTQIAPN+', data que simboliza não apenas a afirmação da diversidade, mas também a resistência histórica à opressão. A data remete à Rebelião de Stonewall em 1969, quando a comunidade se levantou contra a violência policial em Nova York. Foi um período em que a polícia perseguia homossexuais e pessoas trans/travestis, realizando uma série de invasões em estabelecimentos noturnos, resultando em prisões e represálias. Em resposta, houve uma grande mobilização, culminando na primeira marcha do Orgulho Gay em 1970, simbolizando a luta contínua por direitos, igualdade e inclusão (Fundepar, 2024).

A sigla em questão abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, *Queer*, Intersexo, Assexuais, Pan, Não-binárias e mais. O “+”, por sua vez, significa que existem outras identidades e expressões que não estão incluídas na sigla, dando espaço para visibilidade, pluralidade e inclusão. Após esse breve histórico, de acordo com a Comissão Anamatra LGBTQIAPN+, (2023, p.18-19), apresentamos a seguir o significado de cada letra:

Lésbica (L) – é o termo utilizado para designar mulheres que se identificam como mulheres e se relacionam sexual e afetivamente com outras mulheres.
Gay (G) – é mais usado para o homem que se sente atraído afetivamente e/ou sexualmente por outros homens.

Bissexual (B) – frequentemente chamada/o de “bi”, é a pessoa emocional, romântica ou sexualmente atraída por pessoas que podem ser do mesmo gênero seu ou não.

Transexual, Transgênera e Travesti (T) - o termo “trans” é utilizado para se referir a uma pessoa que não se identifica com o gênero pelo qual foi designado em seu nascimento.

Queer (Q) - são as pessoas que fogem aos padrões de hetero-cis-normatividade, ou seja, não se identificam nem como héteros, nem como cisgêneras e atuam em resistência a esses rótulos.

Intersexual (I) - são pessoas que nascem com características sexuais – incluindo genitais, padrões cromossômicos e glândulas, como testículos e ovários, que não se encaixam nas noções binárias típicas de corpos masculinos ou femininos. Antigamente eram chamadas de hermafroditas, palavra que não mais se usa.

Assexual (A) - são pessoas que não se sentem atraídas por ninguém, possuem baixa atração sexual ou nem agem por um desejo erótico. Essa definição é apenas um espectro sobre o tema, que é amplo e diverso dentro

da comunidade. Portanto, a assexualidade não é determinada por aquilo que a pessoa faz ou deixa de fazer.

Pansexual (P) – significa todo, total, inteiro. A pansexualidade é a atração por todos os gêneros – em todas as suas manifestações –, sem restrição, nem preferência, quanto à orientação sexual ou identidade de gênero do outro.

Não binária (N) – é a pessoa que não se percebe como pertencente a um gênero exclusivamente. Isso significa que sua identidade de gênero e expressão de gênero não são limitadas ao masculino e feminino ou transitam entre elas.

+ (mais) o símbolo de soma no final da sigla é para que todos compreendam que a diversidade de gênero e sexualidade não se limita aos conceitos já retratados na sigla, podendo haver outras expressões

Para Costa e Moura (2023), existe uma complexidade inerente a esses conceitos, decorrente inclusive de sua constante possibilidade de transformação, seja em função do próprio desenvolvimento humano, seja diante da diversidade que o compõe. Nesse sentido, torna-se imprescindível superar o binarismo, assim como as perspectivas generalistas que reduzem a compreensão dessa pluralidade supracitada.

Diante desse contexto, cumpre destacar que o termo gênero, segundo Carvalho (2011), foi inicialmente utilizado por autores/as de língua inglesa, a partir da palavra *gender*, que, como em português, era utilizada no âmbito gramatical para referir-se as palavras femininas e masculinas (ou neutra), sendo posteriormente apropriado por autoras feministas norte-americanas para destacar seu caráter social. Essa perspectiva, segundo Scott (1995), rejeita o determinismo biológico relacionado à ideia de "sexo" e enfatiza a dimensão relacional e construída das normas de feminilidade, estabelecendo o gênero como uma ferramenta de análise crítica das relações socioculturais. Nesse sentido, podemos afirmar que:

Gênero é a organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo [...] determina univocamente como a divisão social será estabelecida (Scott, 1994, p. 13).

Face ao exposto, o conceito de gênero é uma ferramenta analítica que permite compreender as categorias de homem e mulher como construções histórico-culturais, resultantes de práticas sociais concretas. Longe de se basear apenas em aspectos biológicos, o gênero revela como essas categorias se inserem em relações sociais e

de poder, sendo fundamentais para entender as dinâmicas entre sujeitos em contextos específicos da sociedade.

Nessa seara conceitual, Maio, Oliveira e Peixoto (2020), ressaltam que as questões de gênero configuram-se como práticas discursivas em permanente movimento, revelando uma categoria dinâmica, isto é, em constante processo de (re)construção social. Em consonância, Judith Butler (2015, p. 69) considera que, tais práticas permanecem sempre abertas a “[...] intervenções e ressignificações”, o que evidencia que o gênero não é uma essência fixa, mas um campo em disputa, continuamente produzido nas interações e nos contextos socioculturais.

Outro conceito a ser discutido é a identidade de gênero, entendida conforme Araújo e Stumpf (2020), como uma compreensão subjetiva que uma pessoa possui sobre sua própria identidade. É oriunda de experiências internas e individuais em relação ao seu gênero, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído ao nascimento.

Para essas autoras, quando falamos de identidade de gênero, nos referimos, portanto, ao gênero com o qual uma pessoa efetivamente se identifica, independentemente das normas que tenham sido pré-determinadas. Nesse contexto, as pessoas podem se identificar como homem, como mulher ou como pessoa não-binária.

Outrossim, Jaqueline Gomes de Jesus¹⁵ (2012) escreve que, a identidade de gênero constitui uma dimensão fundamental da existência humana, que expressa o modo como cada pessoa se reconhece e, essencialmente, deseja ser reconhecida no âmbito social. Em conformidade, Luma Nogueira de Andrade¹⁶ (2012) amplia essa compreensão ao situar a identidade de gênero como um campo de resistência frente às normatividades impostas, especialmente no contexto escolar. Dessa forma, ambas as autoras revelam que a identidade de gênero, mais do que uma categoria descritiva,

¹⁵ **Jaqueline Gomes de Jesus** é psicóloga, doutora em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Brasília (UnB) e pós-doutora pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). É Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Pesquisadora com foco nas identidades trans, o direito à identidade de gênero, combate às normatividades cis/héteronormativas e políticas de reconhecimento.

¹⁶ **Luma Nogueira de Andrade** é professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e é reconhecida como a primeira travesti doutora no Brasil. Sua linha de trabalho envolve Direitos Humanos, Diversidade, Gênero e Sexualidade, Políticas Públicas e Movimentos Sociais. Ela também é ativista pela visibilidade das pessoas trans/travestis no ensino básico, superior e no mercado de trabalho.

é um espaço de afirmação e de enfrentamento às estruturas que tentam limitar as distintas formas de ser e de existir.

Já o termo ‘travesti’, também discutido por Andrade (2012), refere-se a uma identidade de gênero historicamente constituída, não sendo entendida como uma etapa de transição, tampouco como uma dimensão descritiva, mas como uma identidade legítima, produzida a partir de processos próprios de construção subjetiva, corporal e, principalmente, política. Nesse sentido, a identidade travesti consiste em uma forma de existência que desafia as normas hegemônicas e reivindica o reconhecimento social.

A identidade de gênero pode se manifestar de diversas formas, como no caso de pessoas andróginas e de gênero fluido, cuja vivência transita entre os polos feminino e masculino do espectro de gênero. Segundo Polonini (2019), essa fluidez é o aspecto central dessas identidades. Nesse contexto, entendemos que as identidades de gênero não são fixas ou determinadas biologicamente, mas sim construídas a partir de experiências individuais e culturais.

Isso quer dizer que não há um elo imediato e inescapável entre os cromossomos, o órgão genital, o aparelho reprodutor, os hormônios, enfim o corpo biológico em sua totalidade, e o sentimento que a pessoa possui de ser homem ou mulher. Numa definição sociológica, poderíamos dizer que a identidade é um conjunto de fatores que forma um complexo “jogo do eu”, onde entram em cena a interioridade (como a pessoa se vê e se comporta) e a exterioridade (como ela é vista e tratada pelos demais). Nesse sentido, podemos dizer que ninguém “nasce homem ou mulher”, mas que nos tornamos o que somos ao longo da vida, em razão da constante interação com o meio social (Brasil, 2010, p.16-17).

A definição de pessoa trans, por exemplo, conforme salientam Amara Moira¹⁷ *et al.*, (2017), gira em torno dessa autoidentificação que mencionamos, sendo fundamental, a partir dessa compreensão, respeitar o nome e o gênero com o qual a pessoa se reconhece. Utilizar, a título de exemplo, termos inadequados, como “o travesti”, é ofensivo, pois ignora a identidade de gênero expressa e afirmada pela própria pessoa, “[...] isso também vale para os homens trans!” (p. 17).

Em caráter exemplificativo, um homem trans é a pessoa que, embora tenha sido designada do sexo feminino no nascimento, se reconhece e se identifica como

¹⁷ **Amara Moira** é escritora, professora de literatura e ativista brasileira. Doutora em teoria literária pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Tornou-se a primeira mulher trans a obter o título pela referida universidade usando seu nome social.

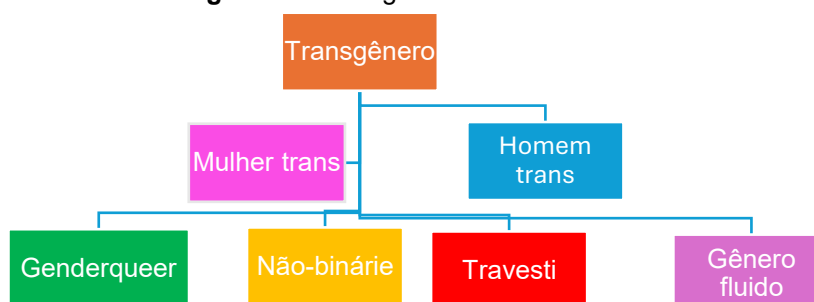
homem. A mulher trans, por sua vez, é aquela designada do sexo masculino ao nascer, mas que se reconhece e se identifica como mulher. Essas identidades dizem respeito à vivência interna e subjetiva do gênero, podendo ou não envolver processos de transição corporal, social e/ou legal, conforme as singularidades de cada trajetória. Nessa perspectiva, o direito à autodeterminação de gênero, reconhece que as experiências de homens e mulheres trans são diversas, plurais e permeadas por contextos sociais, culturais e históricos (Polonini, 2019).

Essas experiências evidenciam, com precisão, a distinção entre sexo biológico e identidade de gênero, culminando na compreensão do gênero como uma categoria sociocultural e relacional, e não como uma determinação naturalizada, o que abre espaço para o reconhecimento da pluralidade de existências e trajetórias que ampliam os limites das normativas de gênero socialmente instituídas.

Neste rol de conceitos, resta expor que o termo *genderqueer* é utilizado por pessoas cuja identidade de gênero não se enquadra plenamente nas categorias binárias de homem e mulher. Todavia, essa identidade pode envolver uma combinação de gênero ou mesmo pela recusa de classificações fixas, permitindo que o sujeito construa sua identidade a partir de vivências próprias. Em síntese, pessoas que se identificam como *genderqueer* tendem a edificar suas identidades de maneira aberta e flexível, experimentando diferentes expressões, modos de vestir, comportamentos e formas de se apresentar socialmente (Gabriel Almeida, 2023).

Após a tessitura desses conceitos, inserimos no debate a ótica de Almeida (2023), acerca da palavra transgênero, que é um termo que possui uma forma de guarda-chuva, ou seja, abrange uma quantidade de identidades que têm em comum o fato de não se identificarem com o gênero designado a elas no nascimento. Buscamos evidenciar em um plano visual as discussões desenvolvidas. Isso pode ser compreendido melhor, a partir da figura abaixo:

Figura 1 – Transgênero e identidades



Fonte: Adaptado de Almeida (2023).

Sob tal configuração, ao observarmos que as identidades que residem no termo transgênero são múltiplas, cabe o reforço de compreender e identificar que os movimentos de luta são imprescindíveis para que, conforme advertiram Amara Moira *et al.*, (2017) cada pessoa tenha o direito de expressar-se, entender-se internamente, sem negligenciar os direitos básicos como à vida, o estudo, o trabalho e à família.

Em sequência, inserimos na discussão sobre identidade de gênero o conceito de cisgeneridade heterossexual normativa, o qual evidencia como a sociedade estabelece padrões considerados legítimos e esperados quanto à expressão de gênero e à orientação sexual. Ser cisgênero/a e heterossexual, nesse modelo normativo, representa uma conformidade que não apenas é privilegiada, mas também vista como natural, um ponto de partida tido como universal, a partir do qual outras vivências são classificadas como “anormais”. Desse modo,

A pessoa cisgênera seria, então, aquela cujo sentimento de ser de um gênero coincide com o sexo designado no nascimento. Embora não seja incorreta, trata-se de uma definição redutora e restringir-se a ela seria admitir uma simplificação grosseira do conceito. É preciso olhar para o termo para além de sua faceta “descritiva”, na sua potencialidade em interrogar quais as operações de poder e regulações normativas que naturalizam as noções de “ser homem” e “ser mulher” (Ana Paula Hining; Maria Toneli, 2020, p.2).

Essa visão normativa, conhecida como cisheteronormatividade é sustentada segundo Megg Rayara Gomes de Oliveira¹⁸ (2022), pelo binarismo de gênero e estrutura as instituições sociais, culturais e políticas, influenciando desde práticas cotidianas até legislações e políticas públicas. Ela opera silenciosamente, criando ambientes excludentes para quem não se encaixa em seus padrões, seja por viver uma identidade de gênero divergente ou por adotar uma orientação sexual não heterossexual.

A cisgeneridade heterossexual normativa, sempre soube da existência de uma vizinhança nada homogênea, com boa parte dela, bastante “diferentona”, mas que só agora era vista colocando o lixo na rua, fazendo compras na padaria e no mercadinho da esquina. Uma vizinhança que até

¹⁸ **Megg Rayara Gomes de Oliveira** é travesti preta, doutora em educação, professora adjunta e professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná; coordenadora de Políticas Afirmativas na Superintendência de Inclusão, Diversidade e Políticas Afirmativas (SIPAD) da UFPR; coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da UFPR; coordenadora da Comissão de Políticas Afirmativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR; Coordenadora dos Consórcios de Núcleos Afro-Brasileiros (CONEABS) da região Sul.

bem pouco era silenciada e conversava aos sussurros e ouvia o rádio baixinho, para não ser notada (Oliveira, 2022, p.15).

Interrogar essa norma é fundamental para compreender como o sistema de gênero exerce controle sobre os corpos, as identidades e os desejos, naturalizando certos modos de ser ao mesmo tempo em que marginaliza outros. O reconhecimento da diversidade, está relacionada a conceitos como: variedade, multiplicidade, pluralidade, bem como as distintas formas de perceber o mundo. O uso das palavras diferença e diversidade, como sinônimos, têm relação com o aspecto político e social amenizando, portanto, tensões oriundas das relações sociais.

Nesse escopo conceitual, Jair Strapazon e Humberto Cesaro (2021), destacam que a diversidade está relacionada a conceitos como: variedade, multiplicidade, pluralidade, bem como as distintas formas de perceber o mundo. A diversidade sexual, por sua vez, abrange as distintas orientações sexuais como, por exemplo, a homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade e a assexualidade, ou seja, relaciona-se com distintas formas de vivenciar (ou não) o desejo e o afeto (Maria Eulina Carvalho; Fernando Andrade; Rogério Junqueira, 2009).

Já a diversidade de gênero refere-se às múltiplas identidades e expressões de gênero, reconhecendo as várias formas de feminilidade e masculinidade. Isso inclui, feminilidade transexual, feminilidade travesti, masculinidade transexual dentre outras, evidenciando uma zona de fronteira entre os elementos tradicionais do binarismo de gênero (Carvalho; Andrade; Junqueira, 2009).

Esses termos são utilizados para descrever as múltiplas formas de expressão de gênero. Assim, a feminilidade transexual refere-se à expressão vivenciada por mulheres transexuais, isto é, envolvendo uma construção identitária feminina em diferentes espaços sociais. Além disso, a feminilidade travesti consiste em uma expressão de gênero singular que dialoga com normas femininas, mas também as reinventa e tensiona. Por fim, a masculinidade transexual advém de uma expressão construída socialmente, que pode dialogar com diferentes modelos de masculinidades presentes na sociedade, sendo vivenciada por homens transexuais (Carvalho; Andrade; Junqueira, 2009).

Essas vivências e expressões são representadas pelas pessoas que pertencem à comunidade LGBTQIAPN+. A sigla reconhece a orientação sexual ilimitada e identidades de gênero utilizadas pelos/as seus/suas membros/as. Busca-se com isso, dar maior visibilidade à causa, ganhando mais espaço na sociedade e

principalmente em pensar soluções que possam garantir seus direitos básicos, por meio de políticas públicas educacionais.

3.2 Políticas públicas educacionais: em foco as discussões de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual

Na política educacional brasileira, as temáticas relacionadas a abordagem de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual, historicamente, enfrentam diversas limitações, resultantes de questões ideológicas e de posicionamentos fundamentalistas. Tais fatores contribuíram para que esses assuntos fossem frequentemente invisibilizados, abordados de forma tangencial ou relegados a uma condição subentendida nas diversas áreas do conhecimento.

No Quadro 3, organizamos as principais espécies normativas que elucidam essas temáticas, dispostas em sequência cronológica para facilitar a compreensão ao percurso legal. Tal organização sintetiza os elementos basilares de cada documento e permite visualizar, de forma articulada, como os avanços jurídicos e educacionais foram se consolidando ao longo do tempo.

Quadro 3 – Gênero, identidade de gênero e diversidade sexual nos documentos oficiais

ANO	ESPÉCIES NORMATIVAS	SÍNTESE
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996)	Embora não trate explicitamente de diversidade sexual e de gênero, o documento constitui um marco para a promoção da igualdade e do respeito no ambiente escolar. Isso ocorre porque, ao definir como finalidades da educação básica o desenvolvimento do/a educando/a e sua formação para o exercício da cidadania, estabelece a base legal que legitima a abordagem de temas relacionados à diversidade, gênero e sexualidade no contexto educativo.
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997)	O primeiro instrumento normativo a propor a inserção de temas como gênero e sexualidade no currículo da Educação Básica foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997), elaborados em consonância com as diretrizes estabelecidas pela LDBEN (Brasil, 1996).
2004	Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra Gays, Lésbicas, Travestis, Transgêneros e Bissexuais (GLTB)	Representou um marco histórico na luta pelo direito à dignidade e pelo respeito à diferença, culminando na consolidação de avanços políticos e sociais.
2006	Lei n.º 11.340 de 7 de agosto de 2006	Instituída a partir do emblemático caso de Maria da Penha Maia Fernandes, mulher que sofreu

	(Maria da Penha)	sucessivas tentativas de homicídio perpetradas por seu cônjuge. Embora não se configure como uma legislação específica do campo educacional, se desdobra como uma potente ferramenta educativa, preventiva e, sobretudo, de caráter formativo.
2006	Curso Gênero e Diversidade (GDE)	Buscou estimular a mudança de pensamento quanto as questões de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, visto que anterior a isso, não havia abordagens significativas dentro do contexto educacional sobre esses assuntos. Assim, o curso DGE trouxe para a educação uma política pública de enfrentamento do preconceito, discriminação e desigualdades (Carrara et al., 2017).
2009	Plano Nacional de Promoção dos Direitos Humanos LGBT	Foi elaborado por uma comissão técnica interministerial, representando um esforço conjunto entre o governo e a sociedade civil para responder às necessidades e direitos da população LGBT, além de fortalecer o programa Brasil sem Homofobia.
2014	Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014)	Apresenta apenas no inciso III do artigo 2º e de forma muito tímida e generalista os temas de diversidade sexual e identidade de gênero, quando propõe a “[...] erradicação de todas as formas de discriminação” (p. 43).
2015	Resolução n.º 12, de 16 de janeiro de 2015	No contexto escolar, a referida resolução estabelece que toda instituição de ensino “Deve ser garantido o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito” (Brasil, 2015, p. 2).
2018	Resolução CNE/CP Nº 1	É a norma do Conselho Nacional de Educação que define o uso do nome social de pessoas trans/travestis nos registros escolares da Educação Básica no Brasil.
2018	Base Nacional de Educação Nacional (BNCC) (Brasil, 2018)	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que, ao estabelecer um referencial amplo para a organização da Educação Básica, não considera na elaboração as inúmeras consultas feitas aos/as professores/as, revelando que a organização dos conteúdos constituídos por habilidades e competências compreende uma escolha cultural politicamente estabelecida (Rodrigues, 2016)

Fonte: Elaboração própria (2025).

Essa trajetória se inicia com a LDBEN (Brasil, 1996), sendo considerada um marco para garantir a igualdade e o respeito à diversidade sexual no ambiente escolar, mesmo não expondo diretamente tais conceitos em seu escopo, visto que a menção de forma genérica se dá a partir das finalidades da educação básica, expressas por ela, como o desenvolvimento do/a educando/a e o preparo para o exercício da cidadania. Estabelecendo, portanto, a base legal para que a educação explore temas como gênero e diversidade sexual.

O primeiro instrumento normativo que buscou a inserção dos temas como gênero e sexualidade no currículo escolar da Educação Básica, foram os PCN (Brasil, 1997d) sendo orientado pela LDBEN (Brasil, 1996). Este trouxe, a orientação sexual, bem como ética, saúde, o meio ambiente e a pluralidade cultural como temas transversais contemporâneos, objetivando abordá-los de maneira interdisciplinar no contexto escolar.

[...] os Temas Transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas, na vida cotidiana. O desafio que se apresenta para as escolas é o de abrirem-se para este debate. Este documento discute a amplitude do trabalho com problemáticas sociais na escola e apresenta a proposta em sua globalidade, isto é, a explicitação da transversalidade entre temas e áreas curriculares assim como em todo o convívio escolar (Brasil, 1997 d, p. 15).

A escolha dos temas transversais contemporâneos feita pelo corpo técnico, baseia-se nos seguintes critérios: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem; e favorecimento à compreensão da realidade e à participação social. Correspondem a processos que estão sendo amplamente vividos pela sociedade, pela família, pela comunidade, alunos/as e educadores/as (Brasil, 1998). Desta forma,

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes (Brasil, 1997d, p. 287)

Os PCN (Brasil, 1997d) reconhecem a orientação sexual como um tema transversal, que deve ser desenvolvido em diferentes áreas do conhecimento, em todas as etapas do ensino. Um de seus propósitos é garantir que a educação aborde a sexualidade de forma ampla, promovendo o respeito, a dignidade e a compreensão no contexto escolar. Esse reconhecimento, trouxe significativos avanços na rede pública de ensino, legitimando a abordagem desse conteúdo no currículo escolar, indicando a relevância das políticas públicas direcionadas as questões de gênero e sexualidade.

Em 2004, implementa-se, nessa mesma direção, o Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra Gays, Lésbicas, Travestis, Transgêneros e

Bissexuais (GLTB)¹⁹ e de Promoção da Cidadania de Homossexuais “Brasil sem Homofobia” (Brasil, 2004), sendo um marco histórico na luta pelo direito à dignidade e pelo respeito à diferença, culminando na consolidação de avanços políticos e sociais, sobretudo quando nos advertem sobre:

Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual.
Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade;
Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia;
Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia;
Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores;
Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana;
Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB.
Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas (Brasil, 2004, p.22).

Nesse viés cronológico, emerge a Lei n.º 11.340 de 7 de agosto de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha (Brasil, 2006), que embora não se configure como uma legislação específica do campo educacional, se desdobra como uma potente ferramenta educativa, preventiva e, sobretudo, de caráter formativo. Nessa perspectiva, Kristine Kelly de Albuquerque (2020) afirma que a escola se constitui como um espaço favorável para discussões de gênero, respeito, igualdade e enfrentamento à violência, contribuindo para a desconstrução de práticas machistas historicamente enraizadas. Tal compreensão permite afirmar que crianças e adolescentes, em um momento decisivo de formação pessoal e cidadã, passam a compreender que as desigualdades, por serem culturalmente determinadas, são passíveis de transformação.

Outra política pública no âmbito educacional voltada para as temáticas de gênero e diversidade sexual, que de início era um projeto e, que, posteriormente tornou-se um curso para professores/as da rede nacional de ensino, foi o Programa Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

¹⁹ Sigla utilizada à época.

Ainda em 2006, a Secretaria Especial de Políticas das Mulheres, em parceria com o Conselho Britânico, possibilitou uma discussão para elaboração de uma ação de formação temática de gênero e feminismo para os professores/as da rede pública de ensino. Como resultado desses esforços, efetivou-se a proposta de realizar um curso de formação docente nas temáticas de gênero, relações étnico-raciais e orientação sexual, a qual contou com a participação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), da Secretaria de Educação a Distância, ambas pertencentes ao Ministério da Educação (MEC), da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) (Brasil, 2019).

É possível afirmar que o curso GDE, por meio de uma perspectiva transversal buscou estimular a mudança de pensamento quanto as questões de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, visto que anterior a isso, não havia abordagens significativas dentro do contexto educacional sobre esses assuntos. Era algo bastante distante do processo educativo, devido a imposição de certas ideologias dominantes e padrões normativos. Assim, o curso DGE trouxe para a educação uma política pública de enfrentamento do preconceito, discriminação e desigualdades (Carrara *et al.*, 2017).

Sob tal perspectiva, cria-se um Plano Nacional de Promoção dos Direitos Humanos LGBT²⁰ (Brasil, 2009, p. 14) no âmbito educacional, que estabeleceu as seguintes diretrizes:

- 5.13. Inserção da temática LGBT no sistema de educação básica e superior, sob abordagem que promova o respeito e o reconhecimento da diversidade da orientação sexual e identidade de gênero”
- 5.29. Educação e informação da sociedade para o respeito e a defesa da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero;

Mesmo diante das inserções dessas diretrizes, notamos que o Plano Nacional de Educação (PNE)²¹ (Brasil, 2014) no estabelecimento de suas metas e estratégias, apresenta apenas no inciso III do artigo 2º e de forma muito tímida e generalista os temas de diversidade sexual e identidade de gênero, quando propõe a “[...] erradicação de todas as formas de discriminação” (p. 43).

²⁰ Sigla utilizada à época.

²¹ Aprovado pela lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Outro documento normativo que dá sequência aos pequenos avanços no que tange a questões de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual é a Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015, que faz menção ao uso do banheiro de acordo com a identidade de gênero no âmbito escolar. Embora seja um tema complexo e polêmico, gerando diversas divergências no judiciário e no legislativo, a comunidade LGBTQIAPN+ buscou por meio de movimentos de luta assegurar esse direito nos espaços públicos. A partir desses movimentos, institui-se, nesta resolução, por meio do Artigo 6º a seguinte assertiva: “Deve ser garantido o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito” (Brasil, 2015, p. 2).

Na sequência, emerge como outro avanço, uma resolução de nº 1 do MEC promulgada dia 19 de janeiro de 2018 autorizando, em seu Artigo 2º, o uso do nome social de transexuais e travestis no registro escolar da Educação Básica (Brasil, 2018). Os procedimentos para a solicitação se estabelecem da seguinte maneira:

Art. 3º Alunos maiores de 18 (dezoito) anos podem solicitar o uso do nome social durante a matrícula ou a qualquer momento sem a necessidade de mediação.

Art. 4º Alunos menores de 18 (dezoito) anos podem solicitar o uso do nome social durante a matrícula ou a qualquer momento, por meio de seus representantes legais, em conformidade com o disposto no artigo 1.690 do Código Civil e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 2018, p.1).

A referida Resolução, embora apresente esse avanço, não estabelece quais são efetivamente os deveres das escolas, sobretudo das instituições educacionais privadas, concernente ao direito da criança e do/a adolescente ter seu nome social reconhecido (Bruno Acioli, 2022).

Nesse sentido, o nome social caracteriza-se como uma das grandes conquistas no âmbito da visibilidade trans/travesti, sendo um direito legal reconhecido, que garante a essas pessoas proteção e o respeito à identidade de gênero. Pode ser usado em diversos contextos como bancos, escolas, hospitais, dentro outros. Dessa forma, considera-se que:

[...] é algo notoriamente significativo para as pessoas transgêneras, independentemente se essas pessoas realizaram as alterações em seus corpos, submetendo-se ou não a cirurgias de redesignação genital e/ou a hormonização, essa população sofre quando são tratadas pelo nome de registro de nascimento que não representa sua condição social (Hebert Villela, 2022, p.16).

Nesse sentido, Oliveira (2022) salienta que quando se trata de transgeneridade/travestilidade, o nome atribuído ao sexo biológico (ou nome morto), torna-se um problema, quando desconsidera as identidades de gêneros expressas socialmente.

Nesse contexto histórico de progressões e regressos, promulga-se a BNCC (Brasil, 2018), que, mesmo sendo um documento fundamental para a educação brasileira, ao estabelecer um referencial amplo para a organização da Educação Básica, não considera na elaboração as inúmeras consultas feitas aos/as professores/as, revelando que a organização dos conteúdos constituídos por habilidades e competências compreende uma escolha cultural politicamente estabelecida (Vivian Aparecida Rodrigues, 2016). Neste sentido,

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um documento que dividiu opiniões entre os educadores que estão no limiar entre a aceitação e a crítica a esta diretriz educacional. Tal documento também divide os especialistas em educação, seja pela forma como foi construída, ou seja, pela grande influência de corporações e organismos internacionais no seu processo de elaboração (Ane Meurer; Ricardo Almeida, 2024, p.6).

Nesse contexto, exploram-se as questões de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual na BNCC (Brasil, 2018), com destaque para algumas unidades temáticas propostas para o Ensino Fundamental.

Quadro 4 – Habilidades relativas ao ensino-aprendizagem de Ciências para oitavo ano do Ensino Fundamental de acordo com a Unidade Temática Vida e Evolução

Unidade Temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
Vida e evolução	Mecanismos reprodutivos Sexualidade	(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). (EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção. (EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).

Fonte: Brasil (2017, p. 346-347).

Diante disso, observamos no documento que a sexualidade é apresentada somente em sua dimensão biológica, no qual são enfatizados conteúdos relacionados à anatomia e à fisiologia da reprodução humana. Explora-se também as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)²², trazendo conotações de controle de condutas sexuais, visando combater esse problema de saúde pública, inserindo essa abordagem no contexto escolar.

A proposta original da BNCC (Brasil, 2018), insere de forma coerente os temas de gênero e diversidade sexual no ambiente escolar, mas, sua efetividade na proposta final do documento não acontece em virtude da grande mobilização da bancada evangélica no senado, apontando, nos debates, uma suposta ideologia de gênero (Katellyn Natália Nascimento, 2024).

Diante disso, notamos que a educação brasileira, no âmbito das políticas públicas, ainda enfrenta grandes entraves quando se trata de acompanhar as transformações da sociedade que culminam no desenvolvimento de temas fundamentais na vida do/a aluno/a. Esbarra nos padrões heteronormativos que, indubitavelmente, são acentuados pelo fundamentalismo religioso (Oliveira; Peixoto; Maio, 2018).

Ainda segundo Nascimento (2024), após a aprovação da BNCC (Brasil 2018) com a perda das nomenclaturas explícitas e as proposições de ações transversais que fomentasse a diversidade sexual na educação, coube às unidades escolares se adaptarem às Competências e Habilidades para tratar sobre o tema em sala de aula.

Por outro lado, é necessário enfatizar que a BNCC (Brasil, 2018) apresenta a habilidade EF08CI11, que se refere à capacidade de selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética). Isso significa que os/as alunos/as devem ser capazes de analisar a sexualidade sob diferentes perspectivas, compreendendo seus aspectos biológicos, as influências sociais e culturais, as questões afetivas e emocionais, e os aspectos éticos envolvidos.

Na Educação Infantil, o texto normativo aborda os campos de experiências com família e grupos sociais para levar em consideração as partilhas que a criança desta

²² A terminologia Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) passa a ser adotada em substituição à expressão Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), porque destaca a possibilidade de uma pessoa ter e transmitir uma infecção, mesmo sem sinais e sintomas (Brasil, 2025).

etapa terá que vivenciar de modo a valorizar a relação eu, o/a outro/a e o nós (Nascimento, 2024).

Já no Ensino Médio, a BNCC (Brasil, 2018) visa estimular os/as jovens a se tornarem pessoas críticas, criativas e autônomas, em que o ensino nesta etapa escolar proporcionará experiências que lhes garantam uma aprendizagem voltada para leitura da realidade e o para enfrentamento de novos desafios. Entendemos que mundo não é homogêneo e por isso a escola precisa abranger a diversidade. Dessa forma,

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018, p.463).

Constatamos que o documento não amplia a dimensão da palavra diversidade, apresentando um argumento superficial sobre o assunto. Prioriza outros aspectos inerentes à juventude e à sua formação social, econômica e cultural, abordando brevemente temas como sustentabilidade e ética.

Diante disso, verificamos que no campo das políticas públicas educacionais, as transformações são decorrentes dos interesses do Estado, daquilo que pode ser disciplinado e controlado, abrindo poucas margens para estabelecer um processo de ensino que atenda todas as necessidades da população, principalmente quando se trata de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual.

3.3 Educação Física e identidade de gênero: desafios e perspectivas

Historicamente, o sistema educacional brasileiro tem sido permeado por padrões normativos, sustentados por ideologias dominantes que refletem interesses políticos e culturais. Com isso, consolidam-se modelos sociais hegemônicos que orientam condutas e são sistematicamente reproduzidos, visando estabelecer controle e poder sobre o indivíduo. A escola, por sua vez, passa a desempenhar um papel

instrumentalizador desses elementos, influenciando diretamente os processos de formação social do/da aluno/a (Prado; Ribeiro, 2016).

Nas aulas de Educação Física esses aspectos ficam bastante evidentes. Mesmo com as mudanças na sociedade e seus reflexos no ambiente escolar, os gêneros masculino e feminino, articulados e engessados a entendimentos biológicos, predominam no desenvolvimento das atividades educacionais, sendo imposto ao/à aluno/a independente da realidade em que se apresentam. Deste modo,

Ao se deparar com situações em que uma aparente diferença passa a ser motivo de discordância entre o grupo durante aulas de Educação Física na escola, professores/as responsáveis pela disciplina, em muitos casos, não problematizam a dimensão cultural do comportamento e a atuação dos discursos sociais na tentativa de padronização das vivências e experiências humanas (Prado; Ribeiro, 2010, p.404).

Dentro desse contexto, emergem questões relacionadas à corporeidade, implicando no surgimento e estigmatizações sobre o/a diferente, estabelecendo uma educação voltada para a manutenção dos padrões moralmente desejados. Nesses moldes, por muitas décadas a Educação Física negligenciou as transformações ocorridas na formação do/da aluno/a no âmbito da sexualidade e consequentemente da diversidade. Desta forma,

o silenciamento, a negação da comunidade escolar frente às situações que expõem identidades de gênero, e/ou sexuais, aparentemente, que extrapolam o padrão binário da heteronormatividade homem/masculino, mulher/feminino de estudantes irá reverberar na manutenção de comportamentos discriminatórios (Aline Machado; Roberto Pires, 2016, p. 365).

A respeito disso, Vagner Prado e Arilda Inês Ribeiro (2016), comentam que durante as aulas de Educação Física em muitas escolas brasileiras, os corpos que não se adéquam ao modelo padrão de masculinidade, são marcados de forma negativa para que possam ser reconhecidos pelo grupo como “não apropriado”. Com isso, são comuns a atribuir piadas, chacotas e brincadeiras que visam menosprezar, bem como subjugar o/a “outro/a”. Essa é uma dura realidade enfrentada por muitos/as alunos/as LGBTQIAPN+ que passam por situações discriminatórias por não performarem uma masculinidade e feminilidade esperado.

Nesse cenário, um dos principais desafios enfrentados pela instituição escolar, extensivo ao/a professor/a de Educação Física, consiste em superar a reprodução de valores sexistas durante as aulas. Assim, enfatizamos que:

O professor de Educação Física – que lida com a aparente liberdade dos corpos, ao optar por separar a turma de acordo ao sexo para realizar determinada atividade está não apenas reforçando valores sexistas, mas potencializando o silenciamento do estudante homossexual que tem uma identidade de gênero que foge ao binarismo feminino-masculino (Machado; Pires, 2016, p.366).

Com isso, os/as professores/as de Educação Física enfrentam vários desafios ao abordarem a identidade de gênero durante as aulas, que vão desde a falta de conhecimento sobre o assunto, ou, ainda, podendo estar relacionado com sua formação inicial até a necessidade de criar um ambiente acolhedor, inclusivo e respeitoso. Nesse tocamento, as aulas acabam reproduzindo condicionantes culturais arraigados no gênero masculino e feminino, resultando em uma representação padronizada, anulando qualquer tipo de manifestação corporal e imagética no âmbito da pluralidade. Assim,

As práticas corporais e esportivas educam os corpos para além de suas performances, saúde e beleza, passando a produzir marcas associadas aos gêneros e às sexualidades. Em muitos casos essas marcas atuam na tentativa de enquadramento dos sujeitos em representações padronizadas e reconhecidas como legítimas pela sociedade, porém não pluralizando as possibilidades da existência humana, passando a produzir marcas associadas aos gêneros e às sexualidades. Em muitos casos essas marcas atuam na tentativa de enquadramento dos sujeitos em representações padronizadas e reconhecidas como legítimas pela sociedade, porém não pluralizando as possibilidades da existência humana (Prado; Ribeiro, 2010, p.411-412).

Ainda de acordo com Prado e Ribeiro (2016), a pessoa que se vê e é vista como diferente, passa a ser monitorada e proibida de acessar espaços comuns, tornando-as excluídas das atividades escolares, assim como, nas aulas práticas de Educação Física. Caso sua presença seja necessária, como completar o número de jogadores/as de um time para que o jogo ocorra, a tolerância é instaurada.

Nessa direção, La Rubia (2024) enfatiza que a promoção da igualdade de gênero e a inclusão de pessoas trans/travestis exigem o reconhecimento dos desafios existentes, bem como o comprometimento de ações concretas de superação, uma vez que, por meio de esforços coletivos e colaborativos, é possível construir um

ambiente esportivo genuinamente inclusivo, no qual todas as pessoas tenham oportunidades de participação, acolhimento e valorização.

Para este autor, os esportes coletivos, em grande parte, configuram-se sob uma lógica binária de gênero que invisibiliza e desconsidera a pluralidade das vivências trans/travestis no contexto da Educação Física. Essa organização, portanto, não tão somente reflete, como também propaga normas sociais que excluem aqueles/as que não se enquadram nas expectativas tradicionais de gênero (La Rubia, 2024).

Somado a isso, La Rubia (2024) acrescenta que a discussão sobre identidade de gênero na Educação Física pode ser ampliada por uma abordagem interseccional, capaz de evidenciar como marcadores sociais como raça, orientação sexual e distintas formas de expressão identitária, se entrelaçam às experiências de pessoas trans/travestis nas escolas e no esporte, especialmente nas aulas de Educação Física. Essa abordagem pode desvelar as múltiplas formas de discriminação e como isso afeta a vida dessas pessoas.

Outro aspecto que merece destaque nessa discussão, é a crítica à normatividade corporal, a qual impõe padrões de desempenho e execução de determinados movimentos considerados como “ideais” nas aulas de Educação Física, o que reforça o argumento de Judith Butler (2015). A autora, por sua vez, argumenta que as normas de gênero não regulam apenas as identidades, mas a performatividade dos corpos, promovendo a exclusão daqueles/as que não se alinham aos modelos hegemônicos. Essa lógica se evidencia, portanto, na segregação de estudantes transgêneros/as em atividades esportivas ou na marginalização de corpos fora dos padrões estéticos que, são frequentemente desencorajados/as a participar de determinadas atividades práticas, devido a preconceitos historicamente enraizados.

Diante desse contexto, no que tange o ambiente escolar, verificamos que a Educação Física ao promover a prática do esporte, continua disseminando e naturalizando comportamentos heteronormativos, indicando sua hegemonia, seguindo uma lógica binária e, conseqüentemente, manifestações discriminatórias. Desta maneira,

Assim, quando essa disciplina escolar aciona e naturaliza a enunciação “não bate na bola que nem viado” temos o acionamento do plano epistemológico sexo-gênero-sexualidade para explicar e organizar tanto o que deve ser um corpo e suas possibilidades na Educação Física escolar e no esporte, bem como a evidência da ação normalizadora das metodologias acionadas por essa disciplina (Priscila Dornelles; Heana Wenzel, 2019, p.47).

Desta forma, se o/a professor/a de Educação Física propõe a reprodução na sua prática pedagógica e no seu discurso, a invisibilidade de alunos/as que não se encaixam nos padrões estabelecidos pela sociedade, torna-os/as transgressores/as de determinadas regras as quais devem ser seguidas, sobretudo quando “[...] na prática docente, presencia-se a negação da identidade de gênero feminino presente no corpo travesti” (Fernando Silva; Maio, 2017, p.133), por exemplo.

Entretanto, embora muitas escolas ainda reproduzam valores que favorecem o controle social e a valorização de performances heteronormativas, é necessário reconhecer que o espaço escolar também pode se constituir como um ambiente de transformação e emancipação. Nesse sentido, a escola tem o potencial de contribuir para a formação integral do/a aluno/a, promovendo o respeito às diferentes vivências e expressões de sexualidade e preparando-o/a para atuar de forma consciente e respeitosa na vida em sociedade.

Essa perspectiva, portanto, nos permite afirmar que o/a professor/a de Educação Física exerce um papel decisivo na construção social das identidades, sobretudo porque o silenciamento ou a negação da diversidade entre os/as estudantes não apenas invisibiliza suas experiências, como também reforça a supremacia da heterossexualidade, perpetuando desigualdades e práticas discriminatórias (Machado; Pires, 2016).

Considerando esse papel decisivo do/a professor/a, é fundamental fazer menção à concepção pedagógica adotada na Educação Física, pois consciente ou inconscientemente, elas orientam as suas ações não apenas sob uma dimensão teórico-prática, mas também, e principalmente, política e de poder. Essa abordagem influencia diretamente a forma como os/as alunos/as se percebem, se relacionam e se constituem como sujeitos sociais dentro e fora do ambiente escolar (Machado; Pires, 2016).

Sem a pretensão de responsabilizar o/a professor/a pela possibilidade de travessia desses pressupostos estruturais, destacamos que as suas formações estão permeadas por fatores políticos, indicando domínio e poder de indivíduos conforme os interesses hegemônicos, considerando que a escola é um instrumento de regulação e controle. Nessa dinâmica, são reproduzidos episódios discriminatórios com o/a “diferente” como sendo aquele/a que foge à regra da “normalidade”. Sob esses pressupostos,

O que se faz necessário entender é que a escola é espaço, ou pelo menos deveria ser, de constituição identitária e que a Educação Física, como prática pedagógica, faz parte deste processo. A postura, os conceitos, a prática do professor dessa disciplina irão influenciar na formação da identidade dos sujeitos escolares, sendo eles homossexuais ou não (Machado; Pires, 2016, p. 368).

Assim, podemos afirmar que a Educação Física se depara com inúmeros desafios, visando criar possibilidades que possam garantir uma educação plural e inclusiva, de modo a possibilitar a garantia dos direitos do indivíduo dentro e fora dos espaços escolares, compreendendo a sexualidade e suas manifestações na composição da diversidade a partir das execuções das práticas corporais.

Sob essa perspectiva, destacamos como possibilidade para enfrentar os desafios do processo educacional, a Teoria *Queer*, que, segundo Alan Silva (2019), oferece subsídios para a compreensão das sexualidades ao propor uma abordagem voltada à desconstrução de binarismos e naturalizações. Além disso, possibilita ampliar o debate crítico sobre as relações de poder e as normas simbólicas e sociais que regulam os desejos e os prazeres sexuais, contribuindo para uma educação comprometida com a diversidade e a inclusão. Nessa direção,

O primeiro aspecto que pode ser ressaltado é sobre uma educação sexual menos classificatória e biomédica no contexto da Educação Física. Se antigamente havia um movimento a favor da compreensão acerca da pluralidade de sexualidade de homens e mulheres, a analítica queer exige que todo e qualquer tipo de educação sexual seja ainda menos classificatório e referenciada biomedicamente. A própria noção de educação sexual deve ser revista na medida em que todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem, seja ele mais tradicional ou progressista, consiste em uma gama de valores e crenças previamente construídas quanto ao sexo (Silva, 2019, p. 69).

Neste sentido, apreendemos que a relação entre Educação Física e identidade de gênero exige o desprendimento profundo de pensamentos retrógrados e a ampliação do debate no campo científico, social e político. Assim, constituindo um cenário capaz de desmistificar estereótipos de gênero e promover a igualdade, estimulando a participação desse público. A Educação Física, a partir de uma perspectiva plural e transversal, pode, portanto, contribuir para o respeito e reconhecimento da diversidade e da visibilidade de pessoas trans/travestis.

4 TRILHAS E TRAVESSIAS: O PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, que se delineia a partir da articulação entre diferentes saberes e experiências, sendo pautado pela análise das narrativas que tensionam normas sociais hegemônicas, especialmente aquelas relacionadas à cisnormatividade. Nesse sentido, o estudo busca contribuir para a construção de uma Educação Física comprometida com a dignidade humana, com a diversidade sexual e de gênero, sobretudo no que tange às práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às pluralidades sociais.

É nessa esteira que, no presente estudo, foram selecionados métodos, instrumentos e técnicas de pesquisa capazes de assegurar rigor científico, por meio da organização e ordenamento do processo investigativo. A metodologia adotada estrutura-se de modo a possibilitar a análise consistente dos dados, garantindo coerência entre os objetivos propostos, o referencial teórico e os procedimentos metodológicos empregados. Assim, a metodologia desta pesquisa apresenta a seguinte estrutura:

4.1 O marco epistêmico ancorado nos Estudos Culturais

Com vistas ao cumprimento dos objetivos delineados nesta investigação, estruturamos um percurso metodológico pautado na seleção de instrumentos e técnicas adequados, fundamentado na racionalização e sistematização do conhecimento científico. Tal percurso envolve a realização de etapas em consonância com as especificidades do objeto de estudo. Desse modo,

O percurso metodológico constitui-se como ponto nevrálgico para o desenvolvimento da investigação, podendo conferir à pesquisa originalidade, rigorosidade e reconhecimento científico. É nesse momento que se estruturam os caminhos a serem percorridos pelo pesquisador, principalmente em relação à produção e à análise dos dados, o que requer assertividade para não comprometer o seu desenvolvimento (Valle; Ferreira, 2025, p.2).

Sob tal perspectiva, apresentamos a estrutura analítica da investigação, em que foi realizada a análise qualitativa dos dados a partir dos fundamentos teóricos dos EC. Tal referencial corresponde a um campo interdisciplinar que analisa como o significado é criado e disseminado nas ramificações sociais, levando-se em

consideração os aspectos políticos, econômicos e culturais intrinsecamente atreladas às relações sociais. Nessa perspectiva, compreendemos que “os estudos culturais não configuram uma ‘disciplina’, mas uma área onde diferentes disciplinas interatuam, visando o estudo de aspectos culturais da sociedade” (Hall *et al.*, 1980, p.7).

Nesse sentido, os EC se dedicam à análise das transformações que atravessam as sociedades contemporâneas, bem como as dinâmicas e abrangências dessas mudanças, reconhecendo que os sujeitos sociais são constituídos de complexidade, simbologias e valores, os quais conferem significado à sua existência e identidade. Trata-se de um processo que se encontra em colapso, e abre espaço para novas possibilidades de compreensão das relações sociais. Deste modo, é possível elucidar que:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados (Hall, 2006, p.9).

De forma mais ampla, compreendemos que os EC articulam distintas disciplinas, visando o fomento da produção de novos conhecimentos mediante abordagens científicas plurais. Tal campo transcende os limites estritos das questões políticas ou artísticas, ao se dedicar à análise das relações sociais sob as perspectivas das trajetórias que constituem e expressam a diversidade. Assim,

Se os estudos culturais podem ser descritos como um movimento, não se trata de um movimento político ou cultural, mas intelectual. Eles são uma interface para o discurso crítico transgressor e para a produção de conhecimento acadêmico, ao invés de uma força política ou uma vanguarda artística. Eles são uma interdisciplina, atuando como um metaconecutor para articular diferentes disciplinas e outros campos interdisciplinares, bem como para discutir um conjunto múltiplo de agendas críticas (Johan Fornäs, 2022, p.63).

Sob essa lente epistemológica, apresentamos no Quadro 5, de forma sistemática o tripé que conduziu o percurso metodológico da presente pesquisa. Este, por sua vez, expressa o alinhamento entre objeto, problema e objetivo geral, orientando o processo analítico deste estudo:

Quadro 5 – Tríade metodológica: Objeto-Problema-Objetivo geral

Objeto	Problema	Objetivo geral
Vivências e trajetórias escolares de pessoas trans/travestis nas aulas de Educação Física na cidade de Manaus/AM.	Quais experiências têm sido vivenciadas por pessoas trans/travestis no Ensino Médio, durante as aulas de Educação Física, na cidade de Manaus/AM?	Analisar as vivências de quatro (4) pessoas trans/travestis sobre as aulas de Educação Física no Ensino Médio na cidade de Manaus/AM, a partir de suas trajetórias escolares.

Fonte: Adaptado de Flávia Mota (2024).

Sob esse prisma, os caminhos escolhidos para traçar esse processo, de forma coerente com os objetivos específicos, demarcam três momentos, a seguir:

1 Revisão de Literatura: o primeiro foi a revisão de literatura, entendendo que esta possibilita o desenvolvimento da estruturação de todo o subsídio para o referencial teórico, sendo elencados/as os/as principais autores/as que abordam políticas públicas educacionais, a Educação Física Escolar, conceitos e pressupostos acerca de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual.

Segundo Gil (2002), é desenvolvida com base em materiais científicos já publicados, como livros e artigos. Sua principal vantagem reside no fato de permitir ao/a investigador/a uma abrangência ampliada dos fenômenos estudados, indo além daquilo que poderia examinar diretamente por meio de métodos empíricos.

2 Pesquisa Documental: o segundo foi a pesquisa documental, discutindo as políticas públicas educacionais que tratam de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997a, b, c e d), o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Nessa tessitura, a pesquisa documental é um método que utiliza documentos como fonte primária de dados para discussão, análise e investigação. Esses documentos podem ser oficiais, pessoais, históricos ou de diversas outras naturezas, e seu objetivo é extrair informações relevantes para responder a perguntas de pesquisa ou confirmar hipóteses. Conforme Elisabete Matallo Pádua (1997), é realizado a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos.

3 Pesquisa de Campo: o terceiro momento consiste em uma etapa fundamental que possibilitou a coleta de dados com pessoas trans/travestis sobre as

experiências oriundas da escola, especialmente nas aulas de Educação Física, bem como a escuta atenta das vozes, desvelando as vivências dos/as participantes da pesquisa, essenciais para a análise dos dados obtidos.

Dessa forma, é um método de investigação que envolve a coleta de dados diretamente no local em que o fenômeno de interesse ocorre, seja em ambientes naturais, comunidades ou organizações. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes para analisá-los (Prodanov, 2013).

4.2 Tipo de abordagem

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, que pretende abordar as nuances e complexidades dos fenômenos. Assim, a pesquisa exploratória envolve a investigação aprofundada com sujeitos que possuem experiências relacionadas frente a uma demanda. Buscamos, portanto, aprimorar ideias e proporcionar maior familiaridade com o fenômeno estudado (Gil, 2002).

Nesse tecimento, Creswell (2007) destaca que a pesquisa qualitativa busca explorar um determinado problema ou fenômeno social a partir da perspectiva dos/as participantes, culminando na construção de significados por meio da linguagem, ações, mas sobretudo, das interações sociais.

A pesquisa exploratória, por sua vez, envolve compreender os argumentos dos sujeitos da pesquisa, atribuindo significados às suas concepções diante do tema explorado. Dessa maneira, consideramos que a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos (Maria Cecilia Minayo, 2001).

4.3 Local de estudo

O *lôcus* do estudo foi a cidade de Manaus, no estado do Amazonas. Os/As participantes da pesquisa são 4 (quatro) pessoas trans/travestis que concluíram o Ensino Médio em instituições públicas de ensino. Isso culminou no relato das

trajetórias escolares dessa população, com ênfase nas experiências relacionadas às aulas de Educação Física, visando compreender os impactos dessas vivências no contexto escolar.

4.4 Participantes

A população desta pesquisa foi composta por indivíduos autodeclarados transexuais/travestis, com idade igual ou superior a 18 anos, que tenham concluído o Ensino Médio em instituições públicas de ensino, situadas na cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas.

Diante disso, convidamos uma amiga travesti que integra o convívio do pesquisador desde a época da graduação, com o intuito de iniciar o processo de seleção das pessoas participantes da pesquisa. A partir dessa relação de proximidade, aplicamos a técnica *snowball* (bola de neve), na qual a primeira participante indicou outras pessoas que atendiam aos critérios previamente estabelecidos (Dewes, 2013).

Ao todo foram selecionadas 4 (quatro) participantes: 2 (duas) mulheres trans, 1 (uma) travesti e 1 (um) homem trans, todos/as autodeclarados/as segundo as identidades de gênero mencionadas. E, por uma questão ética e em consonância com os princípios de proteção à identidade, optamos pela utilização de nomes fictícios inspirados em pedras preciosas, por simbolizarem valor e resistência, características estas que, indubitavelmente, dialogam com as trajetórias das pessoas envolvidas.

4.5 Aspectos éticos

A pesquisa baseia-se em princípios éticos que objetivam o respeito e a promoção da liberdade, dignidade, igualdade e integridade do ser humano, apoiando-se nos valores que embasam a Resolução 466/12 atualmente em vigor no Brasil, para pesquisa com seres humanos (Brasil, 2012).

Nessa direção, com fundamento no caráter ético, a presente pesquisa assegura o respeito ao sigilo profissional por meio da confidencialidade, preservando a intimidade das pessoas, grupos ou organizações aos/às quais se tenha acesso no exercício profissional (Brasil, 2012).

Ressaltamos, também, que todos os/as participantes foram consultados/as previamente quanto ao interesse em integrar este estudo, ocasião em que lhes foi apresentada a proposta investigativa, acompanhada dos devidos esclarecimentos sobre seus objetivos, procedimentos e benefícios (Brasil, 2012).

É fundamental trazer à baila que a fase de coleta de dados teve início apenas após a realização dos devidos esclarecimentos. Para garantir a privacidade e o anonimato dos/as participantes, foi solicitado que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando sua participação na pesquisa. (APÊNDICE II).

Destacamos, ainda, que o projeto foi aprovado com o número do CAAE 84071824.4.0000.5020 e o número do Parecer 7.301.093 (ANEXO I), emitido pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

A seguir, apresentamos a descrição e os esclarecimentos acerca dos riscos e benefícios envolvidos na presente pesquisa, a qual contemplou a coleta de dados por meio da aplicação de uma entrevista semiestruturada, adotada como instrumento metodológico para a obtenção das informações necessárias ao estudo.

4.6 Riscos, benefícios e assistência prestada

O presente estudo considerou o surgimento de riscos associados à evocação de memórias desagradáveis, relacionadas a experiências dolorosas ou traumáticas vivenciadas pelos/as participantes. Nesse cenário, foram adotadas medidas preventivas e suporte para assegurar o bem-estar de todos/as os/as envolvidos/as.

O pesquisador mostrou-se acessível durante a coleta de dados, oferecendo assistência imediata sempre que fosse identificado algum sinal de sofrimento ou desconforto dos/as participantes. Essa assistência seria prestada de forma emergencial, sem qualquer tipo de restrição, priorizando o cuidado integral e humanizado.

Ademais, foi garantida a prestação de assistência integral, direcionada a qualquer eventual complicação ou dano, direto ou indireto, decorrente da participação na pesquisa. Esse suporte incluiu acompanhamento psicológico, orientações e encaminhamentos para serviços especializados.

Os benefícios esperados com a realização do estudo objetivam oferecer subsídios para a melhoria e qualificação do atendimento clínico e institucional. Com base nos dados obtidos, foi possível propor estratégias mais ativas de cuidado, fomentando a construção de políticas públicas sensíveis às demandas da população e fortalecendo iniciativas voltadas à transformação das práticas de dignidade, autonomia e qualidade de vida.

4.7 Instrumento

O instrumento é caracterizado pela entrevista semiestruturada, que, segundo Prodanov (2013), consiste na obtenção de informações do/a entrevistado/a sobre determinado assunto. A entrevista seguiu um roteiro composto por 17 perguntas abertas (Apêndice I) divididas em 6 blocos temáticos, referentes a gênero, identidade de gênero e diversidade sexual. Esse instrumento foi construído com base na fundamentação teórica, considerando os temas abordados na pesquisa.

Utilizamos a técnica de *Snowball*, ou bola de neve. Conforme Beatriz Bockorni e Almirava Gomes (2021), trata-se de uma técnica de amostragem que vem sendo aplicada em pesquisas qualitativas, por permitir o alcance de populações pouco conhecidas ou de difícil acesso. Essa técnica corresponde a amostras não probabilísticas, aplicadas em estudos de natureza qualitativa.

Sob as lentes da técnica Bola de Neve, Vinuto (2014) assinala que esta possibilita a construção de redes de confiança, permitindo, também, o acesso ético e respeitoso com as pessoas envolvidas na pesquisa, vislumbrando estreitamente o vínculo de confiança, tornando-se fundamental quando se trata de sujeitos que, historicamente, foram silenciados e marginalizados.

Destacamos a qualidade da relação que se constrói entre o pesquisador e os/as participantes: o êxito da entrevista começa antes mesmo de sua aplicação, a partir da elaboração cuidadosa do roteiro, do contato inicial e do compartilhamento da realidade a ser investigada.

4.8 Procedimentos de coleta, análise e tratamento dos dados

Quanto ao procedimento de coleta de dados que compõem o *corpus* deste estudo, realizamos em nossa residência, sempre aos finais de semana, ao longo do

mês de março de 2025. Como foram quatro (4) participantes, cada pessoa foi recebida individualmente em um fim de semana diferente, garantindo um ambiente acolhedor, privativo e seguro para a condução das narrativas. A escolha por esse formato buscou respeitar o tempo de cada um/a, evitando a sobreposição de vozes e, sobretudo, permitindo que a entrevista acontecesse em uma relação de confiança.

Nessa perspectiva, a coleta de dados foi realizada com o auxílio de dispositivos móveis, como gravadores, sendo complementada pelo uso de blocos de notas para o registro das narrativas, como estratégia destinada a garantir elementos essenciais à condução do percurso investigativo. Após a realização das coletas, as narrativas foram transcritas e arquivadas no banco de dados do pesquisador para análise.

O método Análise de Conteúdo (AC) de Laurence Bardin (2016) subsidiou o tratamento dos dados qualitativos coletados. É uma metodologia utilizada em pesquisas qualitativas, principalmente nas Ciências Sociais e Humanas. Visa descrever o conteúdo de forma sistemática, identificando temas e padrões, bem como inferindo significados. Em vista disso, possui a seguinte definição:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

Desde modo, a AC pode ser aplicada de várias formas, podendo ser a técnica principal em si e produzir dados, bem como uma técnica complementar para análise de dados gerados por outras técnicas de pesquisa como: entrevistas qualitativas, entrevistas em profundidade, entrevistas narrativas, histórias de vida, grupos focais, etnografia, questionários abertos, dentro outros (Bardin, 2016; Uwe Flick, 2009).

Seguindo a perspectiva de Bardin (2016), a análise dos dados qualitativos consiste nas seguintes etapas, conforme Valle e Ferreira (2025):

- I. Transcrição: as entrevistas gravadas foram transcritas para um formato textual. Cada transcrição foi cuidadosamente revisada para garantir precisão e completude.

- II. Codificação: o processo de codificação envolveu a identificação de temas, padrões e conceitos emergentes nos dados, possíveis a partir dos excertos das unidades de contexto, posteriormente transformadas em unidades de registro.
- III. Categorização e tematização: os dados codificados foram aproximados semanticamente e em sequência agrupados em eixos temáticos que culminaram nas categorias analíticas com base nos objetivos propostos.
- IV. Interpretação: a interpretação dos resultados culminou na produção de inferências perfazendo a análise das categorias obtidas.

No tocante às narrativas, foi dada ênfase à compreensão das percepções dos/as participantes sobre as temáticas de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual nas aulas de Educação Física.

A análise de dados foi conduzida com rigor e atenção, a fim de garantir a validade e a confiabilidade dos resultados. Todas as questões éticas relativas à privacidade e à confidencialidade dos/as participantes serão rigorosamente respeitadas.

Para Klaus Krippendorff (2004), a AC pode ser utilizada para fazer extrapolações, estabelecer tendências, visando compreender padrões e avaliar diferenças. Em vista disso, sua aplicação se mostra vantajosa em áreas diversificadas, as quais podem envolver relações sociais, comportamentos e realidades institucionais.

Por último, consideramos a AC uma metodologia de grande relevância, sendo amplamente empregada nas pesquisas sociais e no campo educacional, uma vez que os dados produzidos buscam captar aquilo que os sujeitos compreendem em relação ao objeto de estudo (Valle; Ferreira, 2025).

5 VIVÊNCIAS E TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PESSOAS TRANS/TRAVESTIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM MANAUS/AM: ECOANDO NARRATIVAS DOS/AS (IN)VISÍVEIS

Esta seção tem como objetivo adentrar às vivências e trajetórias de quatro (04) pessoas trans/travestis no contexto da Educação Física Escolar na cidade de Manaus/AM, buscando ecoar as narrativas daqueles/as que, historicamente, têm sido invisibilizados/as nas práticas pedagógicas e nos espaços institucionais.

Sob tal perspectiva, realizamos entrevistas com essa população que vivenciou o espaço escolar manauara e, por intermédio de uma abordagem ética, objetivamos compreender de que forma as práticas pedagógicas e normas institucionais incidem sobre suas experiências.

Antes de adentrarmos às narrativas, julgamos pertinente apresentar, no Quadro 6, as informações sociodemográficas dos/as participantes. Esses dados, organizados a partir das respostas obtidas, permitem compreender melhor o perfil do grupo entrevistado e oferecem subsídios para a análise das experiências relatadas.

Quadro 6 – Dados sociodemográficos

PARTICIPANTES	IDADE	ESTADO CIVIL	IDENTIDADE DE GÊNERO	PROFISSÃO	NÍVEL ESCOLAR
Rubi	35	Solteira	Travesti	Professora	Especialização
Esmeralda	33	Solteira	Mulher trans	Vendedora	Ensino Médio Completo
Onix	34	Solteiro	Homem trans	Advogado	Especialização
Safira	38	Solteira	Mulher trans	Enfermeira	Especialização

Fonte: Elaboração própria (2025).

Observamos, a partir dos dados apresentados no Quadro 6, que o grupo de participantes é composto majoritariamente por pessoas solteiras, com idades situadas entre 33 e 38 anos, e com expressiva presença de profissionais com formação em nível de especialização. Do ponto de vista identitário e profissional, a composição do grupo revela tanto convergências quanto singularidades, evidenciando trajetórias marcadas por diferentes experiências, atuação profissional e percursos formativos. Essa diversidade, longe de configurar um elemento dispersivo, constitui um aspecto relevante para a compreensão das múltiplas perspectivas que atravessam as

narrativas produzidas no contexto da pesquisa, ampliando o alcance analítico das interpretações construídas.

Ademais, a entrevista foi estruturada em seis blocos temáticos, organizados em eixos articulados aos objetivos da investigação, de modo a favorecer o aprofundamento gradual das narrativas e assegurar o tratamento ético das experiências compartilhadas. Cada eixo cumpriu uma função metodológica específica, permitindo que temas sensíveis fossem abordados de forma cuidadosa e contextualizada.

Dessa forma, no Quadro 7 passamos à apresentação dessa organização que, não tão somente estruturou a entrevista, como também possibilitou a organização das categorias e, posteriormente, da análise das falas dos/as participantes à luz dos objetivos delineados.

Quadro 7 – Eixos temáticos da entrevista

EIXOS	DESCRIÇÃO
EIXO I	Acolhimento inicial e apresentação da pesquisa (realizado antes do início da gravação).
EIXO II	Memórias e narrativas: com espaço aberto para que a pessoa entrevistada se expressasse livremente acerca de suas experiências.
EIXO III	Identidade de gênero e vivências no contexto escolar.
EIXO IV	Aulas de Educação Física: espaços de inclusão ou exclusão de pessoas trans/travestis
EIXO V	Políticas públicas, direitos e estratégias de resistência.
EIXO VI	Encerramento da entrevista: com espaço para a pessoa falar algo que ache relevante registrar e/ou esqueceu de ponderar durante a entrevista.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Observamos, por meio do quadro acima, que para além de um recurso meramente organizacional, essa proposta consiste em uma estratégia metodológica fundamental para a condução da coleta e análise dos dados. Esse movimento possibilitou articular as narrativas individuais aos objetivos propostos, culminando na construção das categorias analíticas e favorecendo uma leitura minuciosa das vivências de pessoas trans/travestis no âmbito da Educação Física Escolar.

Posto isso, a partir dos dados que fundamentam os pressupostos desta pesquisa, identificamos as categorias analíticas por meio dos relatos obtidos pelos/as participantes, as quais nos auxiliarão no cumprimento do terceiro objetivo da pesquisa:

discutir as experiências de pessoas trans/travestis no contexto das aulas de Educação Física.

Sequencialmente, o Quadro 8 apresenta a síntese das categorias analíticas que orientaram a interpretação dos dados. Tais categorias emergiram de um processo de leitura integral das entrevistas, codificação inicial e agrupamento temático, permitindo, assim, evidenciar os significados compartilhados. O Quadro, portanto, oferece uma visão organizada do percurso interpretativo e funciona como ponte entre o *corpus* empírico e o arcabouço teórico que sustentam esta pesquisa.

Quadro 8 – Caminhos analíticos da construção das categorias

SÍNTESE	CATEGORIAS ANALÍTICAS
Essa categoria emerge das narrativas que situam o Ensino Médio como tempo marcante das afirmações identitárias. Foi nesse período que os/as participantes começaram a performar suas expressões de gênero. Dessa forma, o Ensino Médio se apresenta como um espaço-tempo de fronteira, tornando-o eixo estruturante para compreendermos as trajetórias identitárias.	O Ensino Médio como marco central na construção das expressões identitárias
As falas revelam um duplo movimento vivido na escola: ao mesmo tempo em que a instituição demonstrava acolhimento, sustentava práticas de controle, silenciamento e exclusão. Assim, culminou uma ambivalência marcada por tensões e, que as oscilações emergentes das narrativas, caracterizaram a escola como um espaço marcado por contradições institucionais.	Ambivalência entre acolhimento e discriminação institucional
A categoria surge em decorrência de situações em que as violências simbólicas e/ou verbais eram naturalizadas como “brincadeiras”. Ofensas mascaradas por risos atravessaram corpos de pessoas trans/travestis no contexto da Educação Física em Manaus/AM e, frequentemente, ignoradas pela estrutura escolar. Tal prática era internalizada como parte do cotidiano. Assim, o “Bullying Recreativo” manifesta-se como uma forma leve no bojo das aparências, mas profunda em seus efeitos.	<i>Bullying</i> recreativo: “eu ria também, era um pouco cômico”
As narrativas revelam que a inclusão dos/as participantes no esporte não coincidia com o reconhecimento identitário. Muitas vezes eram alocados/as em equipes de acordo com o sexo biológico. Em alguns casos apenas para “completar times”, revelando uma participação funcional, e não relacional. Essa inclusão formal distanciada do acolhimento real, culminou na ideia da inclusão sem pertencimento, isto é, uma participação na prática do esporte que não produziu vínculo, reconhecimento ou legitimidade identitária.	Participação no esporte e a inclusão sem pertencimento

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos na pesquisa (2025).

A seguir apresentamos a análise do *corpus*, unidades e subunidades extraídos das narrativas dos/as participantes desta pesquisa, sendo identificados por aspas e

em negrito, visando facilitar o entendimento do/a leitor/a quanto a aplicação das técnicas de Bardin (2016) e inferências de autores/as dos EC.

5.1 O Ensino Médio como marco central na construção das expressões identitárias

A análise evidencia que a trajetória escolar é compreendida como um processo formativo que extrapola a dimensão estritamente acadêmica. Para os/as participantes, o Ensino Médio constitui um período de intensas transformações subjetivas, marcado pela construção de quem se é e pela produção de sentidos sobre si, sobre as relações sociais e sobre o futuro.

Nessa discussão, cumpre destacar que a proposta curricular da Educação Física para o Ensino Médio, elaborada pela SEDUC/AM (Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar, 2012), visa oportunizar aos/às estudantes a formação de um posicionamento crítico, ético e responsável, utilizando o conhecimento como mediador de conflitos, tornando-os/as agentes transformadores/as da realidade social e histórica do país, contribuindo de forma ativa para melhorias da qualidade de vida social e da valorização da diversidade que caracteriza a sociedade brasileira, combatendo qualquer forma de discriminação de caráter social, de crença, gênero, orientação sexual, etnia, dentre outras características.

Entretanto, notamos que, no plano normativo, a proposta curricular em questão (Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar, 2012), embora anuncie princípios alinhados à formação crítica, ao respeito à diversidade e aos direitos humanos, tais diretrizes permanecem, em grande parte, circunscritas no bojo das aparências. Sendo que na prática cotidiana das escolas, há preponderância de padrões normativos, discursos conservadores e concepções pedagógicas dispostas em referenciais ultrapassados, que pouco dialogam com as complexidades sociais e culturais vivenciadas pelos/as estudantes LGBTQIAPN+, especialmente as pessoas trans/travestis (Oliveira *et al.*, 2025).

Essa distância entre o que está prescrito e o vivido, torna-se ainda mais evidente quando confrontada com as narrativas das pessoas entrevistadas, cujas vivências e trajetórias escolares revelam contextos marcados por silenciamentos, exclusões e dificuldades de reconhecimento da identidade de gênero.

Nesse sentido, a escola não aparece apenas como um espaço institucional de ensino, mas como um território de subjetividade, no qual o sujeito passa a se

reconhecer e a expressar sua identidade de gênero em interação com o/a outro/a. As narrativas indicam a centralidade das dimensões relacionais – colegas, grupos de referência e figuras de convivência escolar – como elementos que catalisam ou inibem formas de existir e de se apresentar. Desse modo, o Ensino Médio configura-se como um período de transição em que pertencimento e aceitação assumem papel estruturante: as identidades não emergem como evento isolado, mas como construção progressiva, moldada por interações cotidianas, validações simbólicas e experiências de acolhimento ou rejeição.

Isso se evidencia no depoimento de Rubi, travesti participante da pesquisa que identifica o Ensino Médio como um período marcante da afirmação identitária. Foi nesse momento de sua trajetória escolar que, a estudante passou a consubstanciar, por meio da performatividade, suas expressões de gênero, atribuindo a esse período um papel elementar na construção de si.

Minha trajetória escolar até o Ensino Médio foi cheia de descobertas. [...] Naquele momento, eu não posso te falar o que eu seria com essa consciência que eu tenho hoje, do que sou, mas ela foi marcada por aprendizado e evolução. [...] E, principalmente, me conhecendo em cada momento, então o ensino médio foi de autoconhecimento e grande chave para tornar-me a pessoa que sou hoje (Rubi, 2025)²³.

O trecho em que Rubi descreve “**Minha trajetória escolar até o Ensino Médio foi cheia de descobertas [...]**”, indica que esse percurso feito por pessoas trans/travestis foi orientado por conhecimentos e desafios, permeando um espaço de contradições, tensões e possibilidades da formação do indivíduo.

As falas revelam que o Ensino Médio foi vivenciado como um período de “**descobertas**”, percebemos, então, que a escolarização foi atravessada por aprendizagens e desafios que ocorreram em um espaço contraditório, simultaneamente formativo e regulador. Ao situar o período como “**chave**” para tornar-se quem é, Rubi manifesta uma elaboração de si que envolve experiência, reflexão e reorganização interna, deslocando a ideia de identidade como algo fixo para compreendê-la como uma construção em constante movimento.

A referência à “**consciência**” e ao “**autoconhecimento**” também explicita um amadurecimento que ultrapassa a esfera individual, aproximando-se de uma

²³ Destacamos que as falas dos/as participantes passaram por adequações mínimas de ordem gramatical e textual, com vistas a garantir maior fluidez e compreensão, preservando, contudo, o sentido original dos enunciados.

dimensão crítica: trata-se de um reconhecimento de si construído no enfrentamento às normas que regulam corpos e sexualidades no espaço escolar. Essa leitura dialoga com as reflexões de Oliveira Júnior e Maio (2016), ao analisarem a heteronormatização como mecanismo que reforça a hegemonia da heterossexualidade e marginaliza expressões dissidentes “[...] em detrimento de outras formas de manifestações da sexualidade” (p. 162). Assim, a narrativa de Rubi não apenas descreve vivências escolares, mas evidencia o modo como a experiência escolar pode atuar como campo de tensão, no qual a existência trans/travesti se produz em negociação permanente com expectativas normativas.

Outra passagem que perfaz o Ensino Médio como espaço-tempo de fronteira, constituindo-o como eixo estruturante para a compreensão das trajetórias escolares, emerge da narrativa de Esmeralda, mulher trans, que descreve o início mais explícito de sua expressão de gênero no primeiro ano dessa etapa:

Eu comecei a expressar a minha identidade de gênero realmente no primeiro ano do Ensino Médio. Eu sempre fui uma criança afeminada, mas no Ensino Médio, quando eu conheci outras pessoas que também estavam nessa fase e conseguiram aflorar bem mais rápido que eu, elas me amadureceram muito com relação a isso (Esmeralda, 2025).

Ao afirmar que passou a expressar sua identidade “**realmente**” no primeiro ano do Ensino Médio, Esmeralda indica que esse período funcionou como marco de transição entre percepções anteriores — ainda difusas e socialmente vigiadas — e uma forma mais consciente de manifestação. A menção à “**criança afeminada**” sinaliza como sua experiência prévia foi lida sob o registro da inadequação aos padrões esperados, enquanto o encontro com “**outras pessoas**” revela a pertinência dos pares como mediadores de segurança, validação e aprendizagem social. Nesse caso, a convivência com semelhantes não aparece como mero detalhe, mas como elemento constitutivo da expressão identitária, sugerindo que o reconhecimento não se produz isoladamente, mas na relação com o/a outro/a.

Tal processo envolve autonomia sobre o próprio corpo e expressão (mudanças na forma de vestir, comportar-se e apresentar-se), produção de sentido sobre a própria história (releitura do passado à luz da consciência adquirida), enfrentamento da desaprovação social (vigilância e necessidade de resistência cotidiana) e existência como conquista (a identidade não é apenas descoberta, mas construída diante de barreiras).

Notamos que o Ensino Médio marcou profundamente a vida de pessoas trans/travestis, evidenciando transformações nos modos de sentir, existir e se expressar, como se pode verificar na fala de Ônix, homem trans participante deste estudo, que identifica o segundo ano como momento de intensificação de mudanças:

Posso dizer que a minha identidade de gênero se aflorou quando eu estava no segundo ano do Ensino Médio, então eu percebi a minha mudança no jeito de vestir, de me comportar e de me expressar. Foi um momento marcante em minha vida, em que eu senti que poderia ser eu mesmo, fazer as coisas que tinha vontade (Ônix, 2025).

O relato de Ônix evidencia que o reconhecimento de si ocorre como percurso gradual, marcado por alterações na estética, na linguagem corporal e no modo de apresentação pública. Ao apontar mudanças no **“jeito de vestir”**, **“de me comportar”** e **“de me expressar”**, o participante descreve a materialização da identidade no corpo e na performance cotidiana, destacando que a possibilidade de **“ser eu mesmo”** está vinculada à experiência escolar como cenário de visibilidade e experimentação. Desse modo, o Ensino Médio aparece não apenas como etapa cronológica, mas como contexto em que se tornam possíveis deslocamentos simbólicos: do silenciamento para a exteriorização, do medo para a tentativa de existir.

Baseando-se nos EC, Hall (2006) assevera que, a identidade pode ser compreendida como relacional, histórica e processual, sempre atravessada por disputas de sentido. Na fala de Safira, mulher trans interlocutora da pesquisa, esse movimento aparece de modo nítido na passagem do **“algo diferente”** para o **“entender quem eu era”**, sinalizando um deslocamento de sensação indefinida para elaboração consciente de si:

Foi no Ensino Médio que eu comecei a entender quem eu era. Antes disso, eu só sentia que tinha algo diferente, mas não sabia o que era. Foi nesse tempo que eu aprendi a ser eu mesma, que eu aprendi a existir, mesmo que alguns dissessem que não era permitido (Safira, 2025).

Ao afirmar **“aprendi a existir”**, Safira atribui ao espaço escolar um papel paradoxal: simultaneamente regulador e formativo, capaz de produzir dor, mas também consciência e linguagem para nomear a própria experiência. O verbo **“aprender”** indica que existir como sujeito social, especialmente para pessoas trans/travestis, não é dado espontâneo, mas conquista construída em meio a interditos, julgamentos e tentativas de negação. Em termos analíticos, a narrativa de

Safira confirma a leitura de Hall (2006) sobre identidade como construção situada, sempre implicada em reconhecimento social e em disputas discursivas.

Além disso, o trecho “**mesmo que alguns dissessem que não era permitido**” revela a presença explícita de mecanismos de controle simbólico, por meio de sanções, vigilâncias e ofensas. Nessa perspectiva, as ofensas verbais atuam como marcadores discursivos que procuram inferiorizar e deslegitimar identidades dissidentes, reforçando estigmas e silenciando a representatividade no espaço escolar, o que se articula à compreensão de que as instituições educativas participam ativamente da produção de normas sobre gênero e sexualidade (Alex Brandão, 2018).

Conjuntamente, os relatos evidenciam que o Ensino Médio ocupa lugar central nos processos de autoidentificação de gênero, em especial por articular corporeidade, convivência e reconhecimento. As narrativas mostram uma passagem entre sentir-se diferente e compreender-se, mediada por experiências concretas de acolhimento, contato com pares, validação simbólica e enfrentamento de normas sociais. Assim, o que se observa é que a identidade é vivida como movimento transformador profundamente imbricado ao percurso escolar, permeado por tensões entre pertencimento e exclusão.

Nesse horizonte, Laura Wilkinson, Dustin Shifrer e Jennifer Pearson (2024) evidenciam que fatores sociais vivenciados na adolescência, especialmente no contexto escolar, influenciam significativamente processos de identificação de gênero. Essa perspectiva converge com autoras como Butler (2003) e Guacira Lopes Louro (1997), que compreendem o gênero como prática performativa atravessada por relações de poder e pela atuação das instituições educativas, o que se materializa nas falas apresentadas: a escola aparece como lugar no qual o gênero é continuamente negociado – ora contido, ora afirmado – em meio a dispositivos normativos e possibilidades de reinvenção de si.

As experiências narradas pelos/as participantes encontram ressonância nas análises de Oliveira (2017), que problematiza a escola como um espaço historicamente estruturado para produzir normalizações, especialmente no que se refere às identidades de gênero dissidentes. Logo, corroboramos com a autora ao afirmar que as trajetórias escolares de pessoas trans/travestis não podem ser compreendidas apenas como percursos individuais de “**superação**”, mas sim como processos permeados por violências simbólicas, silenciamentos e disputas por

reconhecimento, que se intensificam no Ensino Médio em razão da maior visibilidade dos corpos, das performances e das relações sociais.

Nesse sentido, o Ensino Médio emerge como um período decisivo de elaboração subjetiva, no qual o sujeito trans/travesti passa a nomear a si mesmo, a reconhecer seus desejos e a confrontar normas escolares que insistem em negar sua existência. As narrativas analisadas confirmam essa leitura, ao evidenciar que o reconhecimento identitário se constrói na tensão permanente entre autoconhecimento, pertencimento e resistência cotidiana.

5.2 Ambivalência entre acolhimento e discriminação institucional

A análise das narrativas evidencia um cenário escolar marcado por ambivalência. O Ensino Médio, enquanto etapa na qual se intensificam sociabilidades, exposições públicas e disputas por reconhecimento, aparece simultaneamente como espaço de suporte afetivo, convivência positiva e, ao mesmo tempo, como lugar de reprodução de violências simbólicas e institucionais. Nessa direção, o cotidiano escolar é descrito como um campo de forças: no plano das relações entre pares e de algumas práticas docentes, emergem experiências de acolhimento e validação, porém, no plano mais amplo da cultura escolar e dos dispositivos formais da instituição, persistem mecanismos que constroem, classificam e restringem as existências trans/travestis.

Essa centralidade do Ensino Médio também se explica pelo fato de se tratar de uma etapa em que as normas de gênero se tornam particularmente visíveis e operacionalizadas nas relações, nas expectativas de conduta e nos códigos de pertencimento. João Holanda (2020), ao investigar a construção das identidades masculinas a partir do olhar de estudantes do Ensino Médio, evidencia que a escola funciona como um espaço privilegiado de socialização e de regulação simbólica, no qual determinados modos de ser, especialmente aqueles alinhados a modelos hegemônicos de masculinidade, tendem a ser valorizados, enquanto expressões consideradas desviantes são alvo de vigilância e sanções informais. Essa chave interpretativa contribui para compreender porque, nas narrativas desta pesquisa, o acolhimento pode existir no plano dos vínculos afetivos, mas a discriminação se mantém como estrutura cotidiana, reforçando o não pertencimento de pessoas

trans/travestis e a naturalização de violências sob a forma de brincadeiras e comentários.

Do ponto de vista microsocial, amizades, atividades coletivas e momentos de convivência cotidiana são mencionados como elementos capazes de produzir bem-estar e fortalecer vínculos significativos. Trata-se de um tipo de acolhimento situado e produzido no interior das relações e dos encontros, que pode funcionar como refúgio e como base de sustentação emocional para permanência e circulação no espaço escolar. Em contrapartida, as mesmas narrativas revelam que, no cotidiano, a hostilidade se materializa por meio de apelidos pejorativos, chacotas e práticas reiteradas de estigmatização, que atuam como formas de violência simbólica, abalando autoestima e sensação de pertencimento. Assim, a ambivalência não se expressa como oscilação abstrata: ela é vivida concretamente como coexistência entre experiências de vínculo e experiências de desqualificação.

Essa tensão é evidente na fala de Rubi, ao contrapor “**memórias boas**” relacionadas às amizades e confraternizações a “**memórias ruins**” vinculadas ao preconceito e à intolerância:

[...] Sobre as memórias boas e ruins que eu tenho da época do Ensino Médio, com relação às boas, são as amizades que eu construí, as memórias, os momentos juntos com meus colegas, as confraternizações. Quando eu saía com os amigos, quando a gente se reunia para fazer seminários, amostras, eventos no colégio e as memórias ruins eram sobre preconceito e intolerância por parte dos alunos, as chacotas, brincadeiras de mau gosto, quando me chamavam de “bichinha”, de “gayzinho”, pejorativamente falando, então isso me incomodava bastante (Rubi, 2025).

As narrativas analisadas também podem ser compreendidas à luz do que Oliveira Júnior e Maio (2016) denominam “**expulsão compulsória**” de estudantes trans/travestis da estrutura escolar, processo frequentemente invisibilizado sob o discurso do “**fracasso escolar**”. Para os/as autores/as, a escola não apenas assiste à produção da violência, como também participa da sua reprodução ao normalizar práticas que deslegitimam identidades trans – seja por constrangimentos institucionais, seja por hostilidades cotidianas apresentadas como “**brincadeiras**”, “**piadas**” ou “**coisas da idade**”. Nessa lógica, o/a estudante não é formalmente expulso/a, mas progressivamente empurrado/a para fora por um conjunto reiterado de mecanismos de desqualificação e não reconhecimento. Essa chave interpretativa ajuda a entender porque, mesmo quando existem gestos pontuais de acolhimento, a

estrutura escolar pode permanecer como produtora de exclusão, o que prepara a análise, contida na subseção seguinte, das formas de violência simbólica que se legitimam pelo riso e pela ideia de humor.

Na narrativa de Rubi, termos como **“amizades”**, **“momentos juntos”** e **“confraternizações”** sinalizam a presença de laços de socialidade e pertencimento, nos quais a convivência com colegas se converte em fonte de afeto e sustentação subjetiva. Ao mesmo tempo, a experiência do **“preconceito”**, **“intolerância”** e de xingamentos (**“bichinha”**, **“gayzinho”**) demonstra que a escola também produz marcas negativas duradouras, vinculadas à desqualificação pública. O contraste enunciado por Rubi revela que o acolhimento, quando existente, tende a atuar no registro das relações interpessoais, enquanto a hostilidade se manifesta como prática social reiterada, naturalizada no cotidiano e sustentada por uma cultura que regula e hierarquiza expressões de gênero e sexualidade (Brandão, 2018).

As situações de acolhimento restrito e de invisibilização narradas pelos/as participantes também dialogam com as reflexões de Naomi Neri Santana²⁴, Alexandre Polizel e Maio (2016), ao problematizarem como pessoas trans/travestis são efetivamente vistas no espaço escolar. As autoras e o autor evidenciam que a escola tende a reconhecer a presença desses/as estudantes de forma fragmentada e condicional, muitas vezes tolerando sua existência apenas quando esta não tensiona abertamente as normas de gênero vigentes. Tal dinâmica produz um paradoxo: o sujeito está fisicamente presente, mas simbolicamente invisibilizado, sendo reconhecido apenas de maneira parcial ou subordinada. Essa leitura contribui para compreender porque, nas narrativas analisadas, o acolhimento aparece como gesto isolado, enquanto a discriminação se mantém como lógica estrutural, reforçando a sensação de não pertencimento e a permanência em um **“entre-lugar”** institucional.

Além das violências entre pares, as narrativas também apontam para uma dimensão institucional que intensifica o caráter ambíguo da experiência escolar: o modo como a escola reconhece (ou nega) a identidade do sujeito por meio de procedimentos formais, especialmente nos momentos de chamada, registros e

²⁴ **Naomi Neri Santana** é uma pesquisadora brasileira na área da educação, com produção voltada especialmente para estudos sobre transexualidade, gênero e educação escolar. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR), também em Ciências Sociais pela UFSC e graduanda em Medicina, em Salto Del Paraguay ela tem participado ativamente de eventos acadêmicos e publicado trabalhos que tratam das representações sociais e das concepções docentes sobre transexualidade no contexto escolar.

tratamento nominal. Nessa perspectiva, o uso do nome social por docentes aparece como gesto de validação simbólica, capaz de produzir reconhecimento e memória positiva; em contraste, a insistência no nome civil – sobretudo em espaços públicos, como a chamada – é descrita como constrangimento e apagamento, reativando a lógica normativa que subordina a identidade vivida a uma identidade imposta.

Essa dinâmica se torna nítida no relato de Esmeralda, ao narrar que o professor de Educação Física era o único a chamá-la pelo nome social, enquanto a chamada oficial reafirmava o ‘nome morto’:

[...] O professor de Educação Física era o único que me chamava pelo nome social e isso me marcou muito. Porque nas aulas práticas, os meus colegas mais próximos me chamavam no feminino. Só que, na hora da chamada, era sempre o nome masculino que era dito. Eu sentia que algumas pessoas até tinham vontade de me acolher, mas ao mesmo tempo o próprio sistema me colocava em uma exclusão (Esmeralda, 2025).

A nomeação, nesse contexto, não atua como detalhe administrativo neutro, mas como um marcador institucional de reconhecimento. O que Esmeralda descreve é um efeito típico do *deadnaming*: quando o registro escolar e a chamada pública insistem no nome civil atribuído no nascimento, o cotidiano escolar reativa uma identidade imposta e produz constrangimento, apagamento e insegurança subjetiva (Brandão, 2018). É nesse sentido que Oliveira (2022), problematiza o ‘nome morto’ como um dispositivo que desconsidera a identidade de gênero socialmente vivida, convertendo o ato de chamar pelo nome em prática de deslegitimação. Assim, a discrepância entre o gesto individual do docente (uso do nome social) e o procedimento oficial da escola (nome civil) não é apenas ambivalência relacional: ela evidencia uma hierarquia institucional de legitimidade, na qual o reconhecimento aparece como exceção e a negação se estabiliza como rotina.

A ambivalência entre acolhimento e violência institucional descrita nas narrativas também dialoga com as reflexões de Sofia Ricardo Favero²⁵ (2020), ao analisar como a escola opera simultaneamente como espaço de possibilidade e de controle para sujeitos trans/travestis. Segundo a autora, mesmo quando há gestos de

²⁵ **Sofia Ricardo Favero** é doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no qual também adquiriu título de mestra (PPGPSI). Graduada em Psicologia pela Associação de Ensino e Cultura Faculdade Pio Décimo (SE). Integrante da Comissão Científica (CCAT) do Ambulatório de Cuidado Integral à Saúde da Pessoa Trans (UFS). Participa da Associação e Movimento Sergipano de Transexuais e Travestis (AMOSERTRANS).

acolhimento por parte de docentes ou colegas, a estrutura escolar tende a manter dispositivos normativos que regulam corpos, identidades e formas legítimas de existência, produzindo uma inclusão restrita e condicionada. Essa dinâmica se manifesta por meio de práticas aparentemente neutras – como a já mencionada chamada, a organização das turmas ou a divisão de atividades – que reiteram a cisnormatividade e colocam estudantes trans/travestis em posições de exceção. As experiências relatadas por Esmeralda evidenciam esse mecanismo: o reconhecimento individual não é suficiente para romper com a exclusão estrutural, fazendo com que o acolhimento se apresente como concessão episódica, e não como direito institucionalizado.

O relato de Esmeralda explicita, com precisão, o funcionamento da ambivalência: há acolhimento pontual, produzido por um professor e por colegas mais próximos/as, mas a estrutura escolar – descrita como “**sistema**” – reinscreve a exclusão por meio de procedimentos oficiais e públicos. Ao chamá-la pelo nome social, o docente interrompe, ainda que parcialmente, o ciclo de apagamento; por outro lado, a chamada pelo nome civil reafirma uma identidade normativa, operando como dispositivo de controle e de enquadramento. Sob a perspectiva de Hall (2006), esse conflito evidencia o confronto entre representações: de um lado, a identidade vivida e reconhecida no cotidiano; de outro, a identidade instituída pela norma escolar, que tende a prevalecer na dimensão formal, produzindo hierarquias de legitimidade.

Assim, o que emerge não é apenas uma oposição entre “**professor acolhe**” e “**escola exclui**”, mas uma estrutura de reconhecimento desigual, isto é, a validação acontece como exceção e depende de sensibilidades individuais, enquanto a deslegitimação se sustenta na rotina institucional, com efeitos psicossociais sobre pertencimento e segurança subjetiva.

A categoria “**ambivalência**” também se manifesta quando a escola permite certos lugares, mas restringe outros, gerando uma sensação de aceitação parcial. Essa lógica aparece na fala de Safira, ao descrever sua participação nas apresentações: ela era convidada a coreografar, mas impedida de dançar com as meninas.

Eu adorava dançar nas apresentações da escola. Os professores me colocavam para coreografar as apresentações das meninas, mas nunca me deixaram dançar com elas. Eu tinha muito essa vontade. Hoje percebo nitidamente que existia uma aceitação limitada com relação à minha identidade de gênero (Safira, 2025).

O envolvimento de Safira com a dança evidencia como práticas artísticas podem atuar como linguagem de expressão corporal e produção de sentido. No entanto, a restrição imposta – “**nunca me deixaram dançar com elas**” – indica que a instituição reconhece competências e autoriza um lugar funcional (coreografar), mas delimita a presença corporal plena (dançar junto), regulando os modos legítimos de existir naquele espaço.

Ao nomear essa experiência como “**aceitação limitada**”, Safira descreve um mecanismo de inclusão restrita: a escola admite a participação, mas condiciona a visibilidade e controla a circulação do corpo conforme normas de gênero. Em diálogo com Hall (2006), observamos que a escola participa da produção de significados e fronteiras culturais, definindo quais performances são toleradas e quais são interditadas, o que transforma o acolhimento em permissão parcial, e não em reconhecimento integral.

A mesma tensão aparece no relato de Ônix, ao mencionar a possibilidade de escolha nas aulas de Educação Física – escolha que, embora sinalize alguma abertura, não elimina vigilâncias e julgamentos, mantendo o estudante em posição de “**exceção**”.

[...] Algumas vezes nas aulas de Educação Física, o professor me deixava escolher se eu queria jogar com os meninos ou com as meninas. Quando eu escolhia sempre os meninos, alguns colegas cochichavam, outros olhavam meio torto. Então ao mesmo tempo que tinha a possibilidade de acolhimento, eu sentia que estava sempre em um lugar de exceção, nunca de pertencimento (Ônix, 2025).

Ao permitir a escolha, o professor flexibiliza, ainda que parcialmente, normas de gênero naturalizadas na prática esportiva. Todavia, o “**cochichar**” e o “**olhar torto**” indicam que a vigilância coletiva permanece ativa, reforçando mecanismos cotidianos de controle e estigmatização. A expressão “**lugar de exceção**” sintetiza o núcleo da ambivalência: há possibilidade, mas não há igualdade; há abertura, mas não há pertencimento pleno. O acolhimento se apresenta como concessão intermitente, e não como direito assegurado, o que mantém o sujeito em um “**entre-lugar**” marcado por insegurança e por constante necessidade de legitimar sua presença.

As narrativas analisadas revelam, portanto, que o acolhimento existia, mas frequentemente como gesto localizado – entre pares ou em ações isoladas de alguns

docentes –, enquanto a exclusão se estabiliza como lógica estrutural, reproduzida em rituais institucionais (como a chamada), em normas implícitas e em práticas de regulação corporal. O resultado é uma experiência escolar marcada por ambiguidades, situada entre o permitido e o proibido, entre o aceito e o controlado, com efeitos diretos sobre autoestima, permanência e bem-estar psicossocial.

Nesse sentido, Sol Alves de Lima²⁶ (2023), ao discutir experiências educativas no Ensino Médio, evidencia a urgência de propostas escolares que possibilitem mediação qualificada sobre gênero e sexualidade, bem como reforça a necessidade de formação docente voltada à diversidade. Essa perspectiva converge com o que as narrativas demonstram: não basta que existam acolhimentos pontuais; é necessário que a estrutura escolar transforme suas práticas, seus protocolos e sua cultura institucional para que o reconhecimento deixe de ser exceção e se torne condição efetiva de pertencimento.

5.3 *Bullying* recreativo: “eu ria também, era um pouco cômico”

Em continuidade ao que discutimos na subseção anterior, observamos que as violências narradas não se manifestam apenas por meio de práticas institucionais formais – como a chamada pelo nome civil ou a regulação de espaços e participações –, mas também por meio de interações cotidianas aparentemente “**inofensivas**”, que circulam sob a forma de piadas, risos e brincadeiras. Nesse cenário, a violência simbólica se torna ainda mais difícil de ser enfrentada porque se apresenta como sociabilidade, humor e “**normalidade**”, ao mesmo tempo em que produz constrangimento e desgaste subjetivo.

Dessa forma, a análise do material empírico permitiu agrupar um conjunto de enunciados em que o riso, a piada e a sensação de incômodo aparecem de forma recorrente, o que levou à construção da categoria analítica denominada “**bullying recreativo**”. Trata-se de um tipo de violência simbólica que se legitima por meio da

²⁶ **Sol Alves de Lima** é doutoranda e mestra em Antropologia Social pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), sob orientação do Prof. Dr. Paulo Victor Leite Lopes. Graduada em Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (2019) e em Antropologia (2023) pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Atua principalmente nos seguintes temas: Antropologia Visual, Antropologia da Educação com ênfase em estudos decoloniais, memórias coletivas de travestis, ações afirmativas, políticas públicas e justiça social.

ideia de brincadeira e, por isso, tende a ser naturalizada por colegas e professores/as, ainda que produza sofrimento para estudantes trans/travestis.

Nesse horizonte, os fragmentos evidenciam uma dinâmica complexa entre discriminação, diferença e agência subjetiva. Há uma rejeição como estrutura de gênero, em que o afastamento dos colegas do gênero masculino opera como reafirmação da masculinidade normativa, recusa da dissidência e tentativa de manter hierarquias de gênero. Essa forma de exclusão reforça a ideia de que a escola é um espaço em que masculinidades hegemônicas se expressam com veemência.

Sob as lentes dos EC (Hall, 2006) e da AC (Bardin 2016), as narrativas de estudantes trans/travestis nas aulas de Educação Física permitem compreender como o currículo escolar atua na produção de identidades e diferenças, especialmente quando se trata de corpos que escapam à norma cisheteronormativa e que, por isso, se tornam alvos privilegiados de vigilância, controle e ridicularização em espaços nos quais o corpo está no centro das práticas pedagógicas, como a quadra e o vestiário.

Destacamos o humor como mecanismo de opressão, no qual o riso aparece como forma de minimizar a agressividade, diluir a responsabilidade e normalizar a intolerância. Outra característica envolve a expressão corporal como marcador identitário, em que o sujeito reconhece que seus gestos, expressões e movimentos eram interpretados como “**engraçados**” por fugirem do padrão de gênero esperado, proporcionando em seguida a vigilância sobre o corpo, controle da gestualidade e o policiamento do que é considerado “**masculino**” ou “**feminino**”. Na narrativa a seguir podemos observar as marcas deixadas pelo *bullying* recreativo:

O que me marcou muito negativamente, era a questão dos meninos machistas, que não se relacionavam comigo, não tinham amizade comigo. Rindo e expressando uma certa intolerância se passando por brincadeira. Então, por parte desse grupo em específico é que essa parte negativa veio (Rubi, 2025).

As subunidades “**meninos machistas**” e “**não tinham amizade comigo**” extraídas da narrativa de Rubi, evidenciam o machismo dentro da escola, sendo um fator determinante das relações sociais, impedindo a construção de vínculos afetivos e contribuindo para práticas de desigualdade e exclusão nesse espaço.

Outras unidades que refletem o *bullying* recreativo correspondem a: “**rindo**”, “**intolerância**”, “**brincadeira**” e “**grupo**”. Nesse contexto, configuram-se como uma violência simbólica, em que a “**brincadeira**” naturaliza a discriminação e o

preconceito. Predominam-se “**grupos**” cisnormativos, os quais contestam a identidade de gênero de Rubi, causando-lhe experiências negativas e marcas profundas durante o Ensino Médio.

A intolerância disfarçada de brincadeira funciona como um mecanismo excludente e preconceituoso que reforça a inferiorização do sujeito, mantendo uma autoimagem de normalidade, contribuindo para a manutenção das relações de poder. Isso dialoga com as discussões de Hall (2006) e de Silva (2014) sobre a produção da diferença por meio de representações que marcam alguns sujeitos como desviantes e, ao mesmo tempo, reforçam o lugar de superioridade daqueles/as que se percebem como pertencentes ao padrão dominante de gênero e sexualidade.

O relato de Rubi mostra que a dimensão negativa de sua experiência escolar está diretamente associada à atuação de colegas que performam masculinidades hegemônicas por meio do afastamento e da zombaria, em consonância com o que Danilo Lima (2018) descreve como pedagogias de masculinidades que produzem corpos abjetos para reafirmar a virilidade do grupo.

A fala de Rubi releva que o machismo e a intolerância são mecanismos excludentes que produzem impactos negativos nas vivências de pessoas trans/travestis durante o período escolar. O *bullying* recreativo que é uma das ramificações da violência simbólica, reforça a necessidade de ações pedagógicas mais consolidadas e compromissadas com a dignidade humana e a diversidade sexual.

Visando ampliar o campo de análise sobre o *bullying* recreativo, trazemos a narrativa de Esmeralda.

[...] Eu fazia as coisas mais delicadas, mais letárgicas, remexendo um pouco mais do que deveria, e isso soava como engraçado. Até eu ria também, era um pouco cômico. Mas penso que isso não entrava na parte negativa ou ruim das coisas (Esmeralda, 2025).

As subunidades “**mais delicadas**”, “**mais letárgicas**” extraídas da fala de Esmeralda indicam que sua expressão corporal rompe com os padrões estabelecidos pela masculinidade hegemônica. Assim, o que era “**engraçado**” e “**cômico**”, passa a ser compreendido como uma resposta social dessa experiência e rir da própria situação da qual se encontrava também significa autoproteção de práticas discriminatórias.

Podemos, ainda, observar outras nuances acerca das expressões gestuais de Esmeralda, as quais indicam que não é a simples participação da estudante que gera o riso, mas a forma como ela desafia, ainda que involuntariamente, o arranjo binário que espera determinados movimentos para corpos lidos como masculinos, o que confirma a tese de que a diferença é inscrita e policiada nos corpos e nos gestos e não apenas nas identidades declaradas, tal como discute Silva (2014) e como apontam Marcos Neira e Mário Nunes (2009) ao analisarem a centralidade da cultura corporal na constituição de identidades nos espaços escolares.

Posteriormente, as falas revelam uma dinâmica marcada por micro violências repetidas, sustentadas por discursos de humor. A escola aparece como um cenário de violência simbólica naturalizada, em que o humor funciona como dispositivo que encobre a discriminação, dificulta a denúncia, protege o/a agressor/a e deslegitima o sofrimento da vítima, criando um ambiente no qual a violência se repete. O efeito emocional acumulado das risadas evidencia que a violência simbólica é cumulativa: pequenas agressões diárias se somam, produzindo impacto subjetivo profundo, sensação de impotência e perda de lugar.

A própria estudante relata que aderiu parcialmente a esse riso quando afirma que achava “**um pouco cômico**” o modo como se movimentava, o que pode ser compreendido como uma estratégia ambígua de autoproteção, já que rir de si mesma funciona como um recurso para reduzir a exposição e tentar controlar minimamente a situação, movimento que aparece de forma recorrente nos relatos reunidos na obra *Vidas Trans* de Amara Moira *et al.*, (2017), nos quais o humor surge como forma de administrar experiências de humilhação e de perigo sem, contudo, eliminar o sofrimento produzido por elas.

Nesse viés, compreendemos que a estratégia de “**entrar na brincadeira**” funciona como mecanismo de sobrevivência: o sujeito tenta proteger sua autoestima, mascarar o sofrimento, aderir à piada para evitar novos ataques e “**normalizar**” aquilo que o fere, indicando o esforço emocional necessário para suportar o ambiente escolar. A comicidade atribuída à expressão corporal de Esmeralda indica uma ação sutil de controle, que permite a presença do sujeito sem legitimar sua identidade. Entretanto, surge uma consciência crítica, expressa na capacidade de realizar uma leitura mais amadurecida daquilo que é vivido, reinterpretar o passado e apreender os mecanismos de violência simbólica.

Outra passagem central para a compreensão do *bullying* recreativo é aquela em que Ônix afirma que:

Durante as aulas práticas, sempre havia risadas com relação à minha participação com os meninos, algumas pessoas faziam piadas, muitos riam, outros até diziam que era brincadeira. Mas confesso que cada risada me deixava um pouco mal. Hoje, sim, com a maturidade que tenho, percebo que na verdade era preconceito e intolerância disfarçados de piada (Ônix, 2025).

Nas subunidades “**aulas práticas**”, “**risadas**”, “**piadas**” e “**brincadeira**”, é possível apreender o riso como resposta à participação nas aulas práticas de Educação Física, e que essas experiências o levaram a ter a consciência de que o humor na verdade era uma estratégia de ocultar ou tornar sutil o preconceito, tornando o espaço escolar produtor de violência simbólica contra estudantes trans/travestis.

O relato de Ônix evidencia que a repetição das piadas e das gargalhadas lhes conferiam aparência de normalidade, ao mesmo tempo em que o peso subjetivo de cada risada se acumulava na forma de mal-estar e de desvalorização de si, algo que Jesus (2012, 2013) discute ao apresentar a ideia de um *continuum* da transfobia que vai de agressões sutis a violências extremas.

Ao afirmar que só hoje percebe que se tratava de preconceito e intolerância disfarçados de piada, o estudante indica um deslocamento interpretativo que pode ser percebido à luz da AC de Bardin (2016), uma vez que a identificação de recorrências em termos como risadas, piadas, brincadeira e incômodo permite reconfigurar experiências que antes eram nomeadas apenas como “**zoação**” e compreendê-las como parte de um quadro mais amplo de transfobia escolar, em diálogo com as reflexões de Garcia, Ribeiro e Magalhães (2025) sobre o acolhimento de estudantes trans/travestis e com as discussões de Gleny Guimarães e Marlúbia Paula (2022) sobre a potência da análise qualitativa para revelar e desvelar dimensões ocultas da violência.

Essa reinterpretação também é coerente com a perspectiva dos EC, segundo a qual as identidades não são fixas, mas se constroem e se reconstróem a partir de novos repertórios teóricos e políticos, de modo que reconhecer o preconceito nas piadas do passado faz parte de um processo de reinscrição de si mesma em outras narrativas possíveis, processo amplamente discutido por Hall (2006) e retomado por Silva (2014) ao abordar a relação entre identidade e diferença na contemporaneidade.

Os meus colegas riam de mim todas as vezes que eu participava das aulas práticas. Faziam piadas. Aquilo me deixava mal. Eu entrava na brincadeira como uma maneira de disfarçar o incômodo que eu tinha com relação a isso (Safira, 2025).

No trecho extraído da narrativa de Safira, **“Os meus colegas riam de mim todas as vezes que eu participava das aulas práticas”**, observamos que a prática do riso é algo sistemático e permanente, indicando discriminação e preconceito, tornando a estudante alvo de constante escárnio. Tais situações geravam sofrimento emocional sendo verificado no seguinte *corpus*: **“Aquilo me deixava mal”**. O impacto dessas piadas compreendia em mal-estar e efeitos negativos à saúde mental da estudante.

No *corpus* **“Eu entrava na brincadeira como uma maneira de disfarçar o incômodo”**, Safira torna explícito que sua adesão à brincadeira não significava ausência de sofrimento, mas uma tentativa de mascarar o desconforto e, consequentemente, evitar maior exposição e possíveis retaliações, estratégia que dialoga com as análises de Andrade (2012) sobre as formas de assujeitamento e resistência de trans/travestis no contexto escolar.

Esse movimento de **“entrar na brincadeira”** pode ser compreendido como uma forma de participação forçada no jogo da norma, já que para permanecer entre os/as colegas Safira precisava colaborar na encenação de sua própria desqualificação, o que transforma o humor em tecnologia de poder que produz corpos disciplinados e silenciados tal como apontam Andrade (2012) e Jesus (2012) ao analisarem a sutileza com que a transfobia se manifesta no cotidiano das instituições educacionais.

Em todo esse processo, o silêncio ou a omissão de professores/as diante das risadas e piadas funciona como aval institucional para a permanência do *bullying* recreativo, pois a ausência de intervenção adulta comunica que o sofrimento da estudante trans/travesti não é reconhecido como problema escolar e que o riso dos demais pode continuar, o que é criticado tanto nas análises de Andrade (2012) sobre a cumplicidade da escola com as violências de gênero, quanto nas propostas de acolhimento formuladas por Garcia, Ribeiro e Magalhães (2025), que defendem a responsabilização da estrutura escolar pelas situações de transfobia.

Do ponto de vista da saúde e da participação esportiva, as experiências de *bullying* recreativo descritas por Safira dialogam com os achados da revisão sistemática realizada por Jéssica Leite Serrano, Caminha e Isabelle Sena Gomes

(2017), que identificam a presença de barreiras simbólicas e materiais para a inserção de pessoas trans/travestis em contextos de prática corporal, incluindo o abandono de aulas e atividades em razão do medo e de humilhações, o que reforça que tais práticas não podem ser tratadas como simples conflitos de convivência, mas como fatores de risco para o afastamento da escola e do esporte (Jesus, 2013).

Os resultados dialogam com os aportes teóricos de John Connell (2005), para quem a masculinidade hegemônica funciona como padrão estruturante das práticas sociais e relações de poder. O riso como forma de policiamento e o afastamento dos pares refletem mecanismos de manutenção desse regime.

Ademias, as experiências dos/as entrevistado/as podem ser interpretadas a partir da noção de entre-lugar de Homi Bhabha (2013), que aponta para espaços de ambiguidade em que identidades são negociadas. O sujeito ocupa justamente essa zona liminar, não plenamente incluído nem totalmente excluído, vivenciando respectivamente vulnerabilidade e resistência.

Aprendemos com Foucault (2014) que os mecanismos de vigilância, controle da gestualidade e normalização do corpo descritos nas falas, podem remeter às teorizações sobre disciplina e micropráticas de poder. Isto é, olhares, cochichos e risos atuam como dispositivos que regulam condutas e produzem subjetividades, constituindo o que se denomina de **“tecnologias de normalização”**.

Em síntese, a categoria **“bullying recreativo”**, construída a partir das falas citadas, permite compreender como piadas, risos e brincadeiras reiteradas nas aulas de Educação Física produzem formas sofisticadas de exclusão de estudantes trans/travestis, que permanecem fisicamente presentes, porém emocionalmente feridas e socialmente desautorizadas. Tal cenário evidencia a necessidade de políticas de acolhimento que problematizem explicitamente o uso do humor como instrumento de poder e que articulem os aportes dos EC (Hall, 2006) e da AC (Bardin, 2016) nas produções brasileiras sobre transfobia, visando à transformação da cultura escolar em direção a práticas efetivamente inclusivas.

5.4 A participação no esporte e a inclusão sem pertencimento

A análise dos diferentes enunciados que articulavam participação, obrigação, deslocamento e apagamento identitário foram agrupados na categoria **“a participação no esporte e a inclusão sem pertencimento”**, entendida como a

situação em que o acesso formal às atividades esportivas é garantido, porém sem que haja reconhecimento efetivo da identidade de gênero e das formas de autoidentificação de estudantes trans/travestis, o que resulta em experiências marcadas por constrangimento e sensação de não pertencimento no interior dos grupos formados para as práticas esportivas.

Há um cenário de pertencimento vivido *versus* pertencimento imposto, no qual o sujeito experimenta pertencimento afetivo-identitário com o gênero a qual não se identifica, enquanto sente o desconforto por incompatibilidade subjetiva. Ainda assim, é colocado no grupo em que a estrutura escolar considera “**correto**”, o que gera sofrimento e sensação de inadequação. Outra característica envolve o conflito entre identidade, expressão corporal e contexto educacional, manifestado em desgaste emocional, frustração e sensação de “**não-lugar**”.

As falas a seguir revelam uma dinâmica marcada pela tensão entre vontade própria, normas escolares e expressão de gênero. O estranhamento atua como mecanismo de policiamento de gênero: comportamentos feminilizados são vigiados, atividades consideradas “**de meninos**” são reguladas por padrões rígidos e o corpo dissidente passa a ser interpretado como inadequado. A escola define onde o corpo deve estar por meio do controle institucional de gênero, da ausência de escuta e da reprodução da norma.

No momento que eu participava das atividades práticas de Educação Física na escola, eu tentava executar o que era pra ser feito, mas causava muito estranhamento por todos o meu jeito feminino de fazer as coisas, então, tipo, era uma atividade mais voltada aos homens. E como naquela época eu era locada na maioria das vezes com eles, até para completar times [...] (Rubi, 2025).

No *corpus* extraído da fala de Rubi, “**No momento que eu participava das atividades práticas de Educação Física na escola, eu tentava executar o que era pra ser feito, mas causava muito estranhamento por todos o meu jeito feminino**”, notamos o esforço da estudante em participar das aulas, no sentido de inclusão e pertencimento. Porém, seu “**jeito feminino**” destoa do comportamento dos/as demais, produzindo reações de estranhamento. A unidade “**mais voltada aos homens**” indica que os conteúdos da Educação Física valorizam padrões corporais masculinos, gerando a exclusão de estudantes trans/travestis.

Esse modo de inclusão aparece com nitidez quando Rubi recorda de suas experiências e evidencia que sua presença nas atividades voltadas aos meninos era justificada menos pelo reconhecimento de sua identidade e mais pela necessidade de preencher vagas, ao mesmo tempo em que seu **“jeito feminino”** era percebido como algo estranho naquele espaço marcado por códigos de masculinidade hegemônica.

O estranhamento mencionado indica que, mesmo quando Rubi está fisicamente incluída no grupo dos meninos, sua forma de se mover e de se relacionar não é plenamente aceita, o que a coloca numa posição liminar em que está presente apenas para **“completar times”**, mas não é vista como integrante legítima daquele coletivo, situação que dialoga com a análise de Andrade (2012) sobre o assujeitamento de pessoas trans/travestis à ordem normativa e com as discussões de Jesus (2012), sobre a forma como instituições tratam identidades trans como problemas a serem administrados e não como sujeitos de direito.

A ambiguidade entre participação e pertencimento se torna ainda mais evidente quando Ônix afirma que:

Sempre gostei de jogar com os meninos. Eu me sentia melhor. Como se valesse a pena, porque com as meninas não era tão legal. Não me sentia tão confortável, vamos dizer assim. [...] Mas na maioria das vezes, eu era colocado com as meninas mesmo. Isso me deixava um pouco mal. Porque a minha vontade mesmo era jogar com os meninos (Ônix, 2025).

O trecho **“Sempre gostei de jogar com os meninos. Eu me sentia melhor”**, revela a preferência e identificação de Ônix nas práticas esportivas desenvolvidas nas aulas de Educação Física, indicando maior afinidade e interação com os demais alunos. Por outro lado, ao dizer que **“não se sentia tão confortável”**, verificamos a imposição institucional do binarismo de gênero, invalidando sua identidade, em que diversas vezes **“era colocado com as meninas”**. Como consequência, Ônix passou a sentir-se frustrado, gerando impactos nas suas condições emocionais, como sofrimento: **“isso me deixava um pouco mal”**.

Este relato, mostra que o lugar no qual se sente reconhecido e confortável não coincide necessariamente com a divisão binária adotada pelo/a professor/a, que alterna sua colocação entre meninos e meninas sem levar em conta seus sentimentos e experiências, o que reforça a tese dos EC de que identidades não são meros reflexos de categorias biológicas, mas construções relacionais e contextuais (Hall, 2006; Thomaz Silva, Hall e Kathryn Woodward, 2014).

Ao relatar que se sentia “**melhor**” jogando com os meninos, mas que “**na maioria das vezes, eu era colocado com as meninas**”, o participante explicita a tensão entre o lugar que lhe é atribuído pela escola e o lugar em que ele se reconhece, tensão que se aproxima das análises de Lima (2023) sobre o reconhecimento institucional das identidades trans, na qual exige mais do que ajustes burocráticos, demandando escuta e negociação cotidiana acerca de espaços, grupos e interações, sobretudo que esses sujeitos se sintam efetivamente pertencentes a esse e em outros espaços.

Esse relato também dialoga com o que preconiza Butler (2003) acerca da performatividade coercitiva do gênero, segundo a qual os sujeitos são constrangidos a reiterar normas não condizentes à sua verdade interna. Nesse processo, opera um dispositivo pedagógico que naturaliza determinadas expressões corporais e marginaliza outras, inscrevendo nos corpos de pessoas trans/travestis normas regulatórias no que tange às experiências durante as aulas de Educação Física.

Nessa direção, a transgeneridade/travestilidade enfrentam obstáculos quando esses corpos afirmativos evidenciam as fragilidades e instabilidades das normas de gênero socialmente impostas. Tais corpos são empurrados à margem e marcados pela negação de direitos, em razão da afirmação de quem se é (Butler, 2003).

Outro ponto passível de aprofundamento é que, as falas reforçam que a relação entre gênero e práticas escolares é marcada pela desapropriação da autonomia e pela ausência de reconhecimento. Logo, a escola atua como mantenedora da ordem de gênero baseada no sexo biológico, nas convenções de gênero e em uma lógica organizadora que ignora subjetividades, exercendo controle sobre o corpo e sobre a identidade.

Há um cenário de inclusão formal e exclusão real, no qual a pessoa está presente, mas não se sente pertencente; a participação é exigida, não construída; trata-se de uma “**inclusão de fachada**”, que invisibiliza o sofrimento e reforça desigualdades. Verificamos ainda uma participação compulsória como forma de violência simbólica, uma vez que a exigência de participação (vinculada à nota) produz coerção, hierarquia, ausência de escolha e negação da identidade. Obrigar o sujeito a integrar o grupo desrespeita sua identidade produz apagamento subjetivo.

Essa lógica de distribuição compulsória se acentua em outra passagem na qual Safira relata que:

Na hora de montar os times, os professores sempre me colocavam com os meninos. Diziam que era para equilibrar o número de pessoas. Mas eu não queria estar ali para completar vagas, queria estar onde eu me reconhecia, que era com as meninas (Safira, 2025).

No trecho narrativo extraído da fala de Safira, “**os professores sempre me colocavam com os meninos. Diziam que era para equilibrar o número de pessoas**”, indica a decisão docente baseada na lógica quantitativa. Essa justificativa desconsidera as dimensões identitárias e subjetivas da estudante.

A justificativa dos/as professores/as de Educação Física para sua alocação é de ordem meramente numérica e funcional, o que a transforma em recurso para gestão da turma e não em sujeitos cujas identidades precisam ser consideradas, situação criticada por Garcia, Ribeiro e Magalhães (2025), ao discutirem políticas de acolhimento que vão além da simples presença física de estudantes trans/travestis.

O incômodo expresso ao afirmar que não queria estar ali “**para completar vagas**” evidencia que a inclusão sem pertencimento está marcada por uma dimensão instrumentalizante, na qual o corpo trans/travesti se converte em elemento de equilíbrio de equipes, mas permanece desautorizado em sua capacidade de decidir com quem deseja jogar, o que contraria as recomendações do guia de orientações sobre identidade de gênero de Jesus (2012, 2013), que enfatiza a centralidade da autoidentificação e da participação ativa das pessoas transsexuais e travestis nas decisões que lhes dizem respeito.

Notamos também na narrativa de Safira, a negação do reconhecimento identitário, a qual não é vista como sujeito de direitos, mas como um corpo disponível para estabelecer ajustes nas práticas educativas, seguindo as regras normativas hegemônicas fixadas socialmente. A busca pelo pertencimento identificada no *corpus* “**queria estar onde eu me reconhecia**”, reside na resistência e na integração de identidade, corpo e ambiente escolar.

Diante disso, é possível afirmar a necessidade de uma atuação docente que reconheça a relevância das questões de gênero, promovendo a escuta de estudantes trans/travestis e o respeito a diversidade sexual existente no espaço escolar. Nessa direção, cumpre destacar a relação entre participação obrigatória e apagamento identitário expressa de maneira ainda mais contundente quando Esmeralda afirma que:

[...] Eu era colocada para jogar com os meninos e, por vezes, demonstrei a minha insatisfação. Eu participava porque o professor frisava que valia nota. Uma vez ele disse “o importante é participar”. Mas participar onde a gente é forçada e de certa forma apagar quem se é, a meu ver, não é inclusão (Esmeralda, 2025).

No trecho extraído da fala de Esmeralda, **“Eu era colocada para jogar com os meninos e, por vezes, demonstrei a minha insatisfação”**, observamos a imposição institucional da participação nas atividades de Educação Física e o desconforto da estudante e o não pertencimento daquele grupo, demonstrando que autoridade docente invalidava sua identidade de gênero.

Torna-se explícito que, a permanência nas atividades está condicionada à lógica avaliativa do componente curricular, que utiliza a nota como mecanismo de coerção, ao mesmo tempo em que desconsidera o sofrimento produzido por uma participação que exige o **“apagamento”** de dimensões fundamentais da identidade da estudante (Neira e Nunes, 2009).

No excerto narrativo **“o importante é participar”** sintetiza um discurso amplamente difundido na Educação Física Escolar, segundo o qual a participação formal nas atividades seria suficiente para garantir inclusão, independentemente das condições subjetivas em que ela ocorre, o que é problematizado por Neira e Nunes (2009) ao defenderem uma perspectiva crítica da disciplina e por Serrano, Caminha e Gomes (2017), ao mostrarem em sua revisão sistemática, que a presença de pessoas trans/travestis em contextos de prática corporal é frequentemente permeada por situações de constrangimento e de violência simbólica que não são captadas por indicadores meramente quantitativos de participação.

Assim, ao afirmar que participar **“onde a gente é forçada e de certa forma apagar quem se é”**, a estudante explicita que tal condição não pode ser entendida como inclusão, Esmeralda oferece uma formulação própria que dialoga com as análises de Andrade (2012) sobre os processos de assujeitamento de pessoas trans/travestis na escola, nos quais a permanência institucional muitas vezes depende da capacidade de silenciar ou disfarçar aspectos de sua identidade para evitar conflitos com a ordem normativa, o que se aproxima também das narrativas reunidas na obra Vidas trans, nas quais diferentes autoras e autores relatam a necessidade de negociar constantemente a visibilidade de sua identidade em espaços hostis (Moira et al., 2017).

Do ponto de vista metodológico, a recorrência de expressões como **“era locada com eles”, “completar times”, “era colocado com as meninas”, “me deixava um pouco mal”, “não queria estar ali” e “participava porque valia nota”** sustentou a construção da categoria **“a participação no esporte inclusão sem pertencimento”**, na medida em que essas unidades de registro remeteram a experiências em que a presença física nas atividades não se converte em sentimento de pertencimento, mas sim em percepção de uso instrumental e de coerção, em consonância com os princípios da análise de conteúdo apresentados por Laurence Bardin (2016) e desenvolvidos por Guimarães e Paula (2022).

Essa categoria analítica dialoga com as contribuições de Garcia, Ribeiro e Magalhães (2025), que ao discutirem o acolhimento a estudantes trans/travestis nas escolas, destacam que políticas de inclusão efetiva precisam garantir espaços de escuta e participação dessas pessoas na definição de regras e procedimentos, o que no contexto da Educação Física implica repensar critérios de organização de times, formas de avaliação e uso de vestiários, para que a presença de estudantes trans não seja apenas tolerada, mas reconhecida como legítima e desejada (Jesus, 2012).

As reflexões de Lima (2023) sobre a política do nome social reforçam essa perspectiva ao mostrarem que o reconhecimento institucional de identidades trans/travestis se materializa em múltiplas dimensões da vida escolar, desde a chamada escolar até a distribuição em espaços e grupos, de modo que negar o/a estudante o direito de escolher com quem prefere jogar ou em qual equipe se sente mais seguro/a constitui forma de desrespeito tão significativa quanto recusar o nome pelo qual ele/ela se identifica, pois ambas as ações questionam a legitimidade de sua autoidentificação.

Considerando a literatura que trata da presença de pessoas trans/travestis no esporte e na Educação Física, especialmente a pesquisa conduzida por Serrano, Caminha e Gomes (2017), evidencia que experiências de inclusão sem pertencimento contribuem para o afastamento progressivo dessas pessoas de práticas corporais e contextos esportivos, seja pelo abandono explícito das aulas, seja pela participação mínima e silenciosa, o que reforça a necessidade de compreender que garantir somente a matrícula ou a presença em quadra não é suficiente para assegurar o direito à educação e à saúde desse grupo (Jesus, 2013).

Nesse diapasão, Silva (2014) salienta que identidade é sempre relacional e se constrói a partir da diferença. Nenhum grupo se define apenas por características

próprias, mas também por aquilo que não é. Esse processo implica mecanismos de exclusão e confronto simbólico e social, que sustentam a fronteira entre “**nós**” e “**eles**”. No campo da identidade de gênero, essa dinâmica também se manifesta por meio de conflito, como nas confrontações que marcaram a dissolução e se apoiaram em valores associados à identidade, necessidade e defesa pessoal (Silva, 2014).

Em síntese, a análise das narrativas mostra que a participação dos/as estudantes trans/travestis nas aulas de Educação Física tem se dado sob a lógica da inclusão sem pertencimento, sendo constantemente deslocados/as para completar times ou em nome da nota, ainda que isso implique o apagamento de aspectos centrais das suas identidades. Tal cenário reafirma a necessidade de articular os aportes dos EC (Hall, 2006) e da AC (Bardin, 2016), bem como das produções brasileiras sobre transfobia e escolarização, na formulação de práticas pedagógicas que assegurem não apenas o acesso, mas também o direito de pertencer, de forma plena e segura, aos espaços esportivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, o arcabouço da Educação Física Escolar é moldado pela interrelação das dimensões política, econômica e ideológica, que se materializa nas políticas públicas educacionais e nas práticas de ensino do contexto brasileiro. Nesse viés, o Estado regula e sistematiza os currículos com a finalidade de controlar os corpos por meio de legislações e diretrizes, que ao silenciarem o campo de debate sobre gênero, identidade de gênero e diversidade sexual, acabam promovendo a incidência de processos discriminatórios e de exclusão.

Diante disso, reafirmamos que este estudo teve por objetivo analisar as vivências de quatro (4) pessoas trans/travestis sobre as aulas de Educação Física no Ensino Médio na cidade de Manaus/AM, a partir de suas trajetórias, buscando compreender de que forma as práticas pedagógicas, normas institucionais incidem sobre suas experiências.

Nessa perspectiva, as aulas de Educação Física constituem um espaço privilegiado para ampliação de discussões sobre tais temáticas no contexto escolar, uma vez que lidam diretamente com os corpos e entre os corpos, e com as relações sociais que se constroem entre os sujeitos.

Assim, é possível compreender que a atuação da Educação Física nas escolas brasileiras não é neutra e nem isolada. Ela encontra-se inserida em um sistema complexo de decisões e interesses de cunho político, norteadas pelo modo de produção neoliberal em vigor que abrange o ensino e aprendizagem do/a aluno/a e a prática docente, estando presente no cotidiano escolar.

Sob tal conjuntura, as políticas educacionais vigentes correspondem a um desdobramento das políticas públicas, uma vez que são elaboradas pelo Estado com o intuito de manter a ordem e o controle da vida em sociedade. Para isso, precisam de instituições reguladoras para disseminar seus ideais e, nesse contexto, destacamos a escola, na qual seus agentes devem ser moldados para executar projetos societários estatais.

E diante disso, a Educação Física é tensionada entre a reprodução dessas normas, e a possibilidade de resistência e emancipação. Nessa dimensão de forças contraditórias, ela se torna um espaço pedagógico crítico, um dispositivo cultural capaz de ressignificar o corpo e o movimento como expressões identitárias.

Ademais, as políticas públicas educacionais, quando pautadas por uma abordagem integrativa, interdisciplinar e dialógica, têm o potencial de transformar a escola em um espaço de emancipação. A Educação Física, a nosso ver, assume protagonismo como campo pedagógico sensível às diversidades humanas, afetivas, culturais e identitárias, reafirmando o compromisso da educação com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e plural.

Ao nos reportamos às vivências e trajetórias escolares de quatro (4) pessoas trans/travestis nas aulas de Educação Física na cidade de Manaus/AM, foi possível compreender que esse componente curricular se configura como um espaço cheio de tensões, medos, constrangimentos e silenciamentos. As narrativas evidenciaram experiências marcadas pela cisnormatividade, pela segregação de corpos e pela imposição de padrões binários de gênero, que impactaram diretamente no processo de pertencimento e permanência desses sujeitos, tornando pessoas (in)visíveis diante das normas do Estado. Por outro lado, também emergiram situações, em que o acolhimento e a inclusão coexistem como caminho de resistência e dignidade humana em detrimento de práticas institucionais que ainda buscam reforçar a exclusão.

É precisamente por isso que se mostrou fundamental ouvir pessoas trans/travestis como eixo estruturante desta pesquisa. Quando as violências são narradas apenas por mediações institucionais, documentos escolares, discursos normativos, relatos de terceiros, corremos o risco de transformar a experiência trans em objeto abstrato, estatístico ou moralizado. As entrevistas, ao contrário, reconstituem o cotidiano da escola por dentro: revelam como a exclusão se realiza em microgestos, procedimentos e silenciamentos que, somados, produzem medo, constrangimento e desistência. Ao trazer as próprias pessoas trans/travestis para o centro do debate, o estudo aposta numa forma de produção de conhecimento que reconhece a autoridade da experiência vivida, deslocando o olhar de 'sobre' para 'a partir de', tornando visível aquilo que a rotina escolar costuma naturalizar.

Nesse movimento, tornou-se indispensável explicitar o posicionamento ético e político deste trabalho. Afinal, reconhecemos a ausência do lugar de fala, por não sermos pessoas trans/travestis e, portanto, não reivindicamos para nós um lugar de enunciação que não nos pertence. O compromisso aqui é outro: abrir espaço, sustentar o debate e potencializar as vozes que historicamente foram apagadas, inclusive assumindo a responsabilidade de tensionar a escola e a Educação Física como lugares produtores de normas. Essa postura se reforça quando optamos por

dialogar, sempre que possível, com autoras/es trans/travestis, não como recurso de legitimação simbólica, mas como escolha epistemológica e política: tratar a produção intelectual trans como referência, e não como adendo.

Dessa forma, o estudo visa, também, contribuir para que essas narrativas sejam ecoadas como conhecimento socialmente relevante e pedagogicamente incontornável. O que está em jogo não é apenas a escuta como técnica, mas a escuta como prática de justiça: quando a escola aprende a ouvir, abrimos a possibilidade de rever normas, reorganizar espaços e redesenhar relações que foram historicamente construídas para separar, hierarquizar e excluir.

No que diz respeito aos desafios e perspectivas da Educação Física frente à identidade de gênero, a pesquisa indica que a transformação não se resolve apenas por 'boa vontade' individual, mas exige mudanças pedagógicas e institucionais articuladas. Entre os desafios, destacamos a permanência de modelos binários na organização das turmas e das práticas corporais; a associação entre competência corporal, virilidade e desempenho; a gestão excludente de espaços como vestiários e banheiros; o uso do nome civil em documentos e chamadas; e a ausência de formação docente consistente para lidar com gênero e sexualidade sem moralização, superficialidade ou silenciamento.

Como perspectiva, torna-se necessário construir uma Educação Física Escolar que trate o corpo e o movimento como linguagens plurais: isso implica planejamento didático que não reforce papéis de gênero, diversificação de práticas corporais para além da lógica competitiva, protocolos claros de enfrentamento à violência e ao constrangimento, e políticas escolares que garantam o respeito ao nome social e às identidades. Nessa direção, a Educação Física pode deixar de ser um território de vigilância e passar a ser um campo pedagógico de reconhecimento, pertencimento e dignidade.

Abordar as temáticas de gênero, diversidade sexual e identidade de gênero nas aulas de Educação Física é fundamental para promover uma educação democrática e igualitária, difundindo o respeito às diferenças e formação cidadã dos/as alunos/as. A difusão dessa abordagem contribui para o enfrentamento de práticas discriminatórias, violências e suas manifestações, bem como exclusões que afetam especialmente estudantes LGBTQIAPN+, favorecendo a construção de um ambiente acolhedor.

A Educação Física não se sustenta no registro da neutralidade: ela atua em meio a políticas, currículos, normas e valores que permeiam a escola e produzem hierarquias sobre os corpos. Quando reproduz padrões hegemônicos, binários e disciplinadores, contribui para a intensificação de violências e para o não pertencimento de estudantes trans/travestis. Quando assume postura crítica e comprometida com os direitos humanos, transforma o corpo e o movimento em linguagem de reconhecimento, ampliando possibilidades de permanência, participação e aprendizagem. Assim, os achados desta pesquisa reforçam a urgência de uma Educação Física Escolar que não apenas ‘inclua’ de forma retórica, mas que reorganize práticas, espaços e relações para que a diversidade de identidades de gênero seja tratada como parte legítima da experiência educativa.

Portanto, para mim, elaborar esta dissertação constitui um processo profundamente formativo, atravessado por posicionamentos ético-políticos diante das questões de gênero, diversidade sexual e identidade de gênero no campo da Educação Física Escolar. E nesse percurso, tornou-se evidente que tanto a formação inicial quanto a formação contínua de professores/as ainda se mostram insuficientes no tratamento dessas temáticas, frequentemente negligenciadas ou abordadas de forma tímida nos currículos e nas práticas pedagógicas. Essa lacuna, todavia, contribui para a reprodução de violências simbólicas e exclusões no que tange às pessoas trans/travestis, reforçando a urgência de uma formação docente crítica, sensível à diversidade e comprometida com a construção de ambientes educativos mais inclusivos.

REFERÊNCIAS

- ACIOLI, Bruno. **Uso de nome social em ambiente escolar**. Disponível em: <https://www.firlanadvogados.com.br/2022/11/16/nome-social-escola/>. Acesso em: 24 maio 2025.
- ALBUQUERQUE, Kristine Kelly de. Diálogos de gênero na educação: considerações sobre o projeto Lei Maria da Penha vai às escolas. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 28, n. 2, p.01-12, 2020. DOI: 10.1590/1806-9584-2020v28n260485. Acesso em: 10 fev. 2026.
- ALMEIDA, Gabriel Ponce de Leão Lima. **Transforma**: um guia de atendimento à pessoa trans para o servidor público. Universidade do Estado do Amazonas, Manaus: ASSOTRAM, 2023.
- AMARAL, Silvia Cristina Franco; PEREIRA, Ana Paula Cunha. Reflexões sobre a produção em políticas públicas de educação física, esporte e lazer. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 41-56, 2009.
- ANDRADE, Cesar Augusto Barroso de; PONTES, João Airton de Matos. Percorrendo os caminhos da educação física escolar: da Reforma Couto Ferraz a Base Nacional Comum. **Encontros Universitários da UFC**, Fortaleza, v. 1, p.4220-4235, 2016.
- ANDRADE, Luma Nogueira de. Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARAÚJO, Adriane Reis de; STUMPF, Ana Lucia. **E-book**: conceitos e terminologia básica. Brasília: Ministério Público do Trabalho, 2020. Disponível em: <https://midia-ext.mpt.mp.br/coordigualdade/projetos/empregabilidade/Ebook1-Conceitosfundamentais1.pdf> Acesso em: mar. 2025.
- ARAÚJO, Geander Franco de; GRUNENVALDT, José Tarcísio. A educação física e as finalidades educacionais do ensino médio: um estudo de caso. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 51, p. 251-269, 2017.
- ARAÚJO, Raffaele Andressa dos Santos; LEITINHO, Meirecele Calíope; FERREIRA, Heraldo Simões. A formação docente em educação física: diferentes perspectivas de profissionalismo em sua trajetória histórica. **Cad. Pes.** São Luís, v. 21, n. 3, p.54-67, 2014.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS – ANTRA. **Dossiê Assassinatos e Violências contra Travestis e Transexuais Brasileiras em 2025**.

Brasília: ANTRA, 2025. Disponível em: <https:antrabrasil.org/assassinatos>. Acesso em: 16 de mar. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRANDÃO, Alex Carneiro. **Percepção da imagem corporal de bailarinos associada ao sexo biológico, orientação sexual, identidade de gênero e esquemas de gênero do autoconceito**. 2018. 73 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

BENVEGNÚ JÚNIOR, Arnaldo Elói. Educação Física Escolar no Brasil e seus resquícios históricos. **Revista de Educação do IDEAU**, Getúlio Vargas, RS, vol. 6, n. 13, p. 1-15, 2011.

BOCKORNI, Beatriz Rodrigues Silva; GOMES, Almira Ferraz. A amostragem em snowball (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. **Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR**, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 105-117, 2021.

BORBA, Kênia Myriane. **A importância da Educação Física no combate ao bullying no ambiente escolar**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Educação Física) – Universidade Católica de Brasília, Brasília/DF.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 8. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 02 de jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação/Ministério da Saúde (Brasil). **Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual** / elaboração: André Luiz de Figueiredo Lázaro; organização e revisão de textos: Cláudio Nascimento Silva e Ivair Augusto Alves dos Santos.; Comissão Provisória de Trabalho do Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos. – Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2012. Disponível em: http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html. Acesso em: 20 de out. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 10 de abr. 2025.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69450-1-novembro-1971-418208-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. Diário Oficial da União - Seção. N. 48, 12 de março de 2015. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=3&data=12/03/2015>>. Acesso em: 06 de Ago. 2025.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão / organizadores Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

BRASIL. Legislação informatizada – Decreto-Lei nº 705, de 25 de julho de 1969.

Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-705-25-julho-1969-374152-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. Legislação informatizada – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 –

Publicação Original. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 10 de abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 jun. 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino fundamental – 1ª a 4ª séries. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997c.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997d.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diversidades sexuais:** adolescentes e jovens para educação entre pares. Saúde e prevenção nas escolas. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Infecções Sexualmente Transmissíveis – IST.** 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/d/dst>. Acesso em: 20 de out. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE).** 30/11/2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/sobre/a-secretaria/subsecretaria-de-articulacao-institucional-e-acoes-tematicas/coordenacao-geral-de-programas-e-acoes-de-educacao/genero-e-diversidade-na-escola/curso-genero-e-diversidade-na-escola-gde> Acesso em: 30 de mai. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE.** Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/#multimidia> Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009

BRASIL. **Reforma do ensino secundário e superior:** parecer e projeto (relativo ao decreto n. 7247 de 19 de abril de 1879) apresentado em sessão de 13 de abril de 1882. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1882. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242371>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018.** Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/nome-social>. Acesso 24 de mai. 2025.

BRASIL. **Altera o art. 22 da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), para estabelecer como medidas protetivas de urgência frequência do agressor a centro de educação e de reabilitação e acompanhamento psicossocial.** 3 abr. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13984.htm. Acesso em: 23 nov. 2025.

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

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CARRARA, Sérgio; NASCIMENTO, Marcos; DUQUE, Aline; TRAMONTANO, Lucas; PEREIRA, Maria Elisabete. **Gênero e diversidade na escola: avaliação de processos, resultados, impactos e projeções** Rio de Janeiro: CEPESC, 2017.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando César Bezerra; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Gênero e Diversidade Sexual: um glossário.** João Pessoa: Biblioteca Digital de Materiais Educativos, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPED (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 99-117, 2011.

CASALI, Alípio Márcio Dias; MATTOS, Maria José Viana Marinho de. **Análise de estudos e pesquisas sobre o sentido social do programa Universidade para Todos (PROUNI).** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 23, p. 681-716, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mF9WtyZbYtSyqpJZ6qJzNXQ/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2025.

COMISSÃO ANAMATRA LGBTQIAPN+. **Direitos LGBTQIAPN+: princípios, desafios e perspectivas no contexto jurídico brasileiro.** Brasília: Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho, 2023. Disponível em: <https://www.anamatra.org.br/> Acesso em: 20 de abr. 2025.

COSTA, Leandro de Almeida; MOURA, Jónata Ferreira de. Perspectivas sobre gênero e o ingresso de homens da comunidade LGBTI+ no curso de pedagogia. *In.* MOURA, Jónata Ferreira de (Org.). **Diversidade sexual e de gênero: abordagens multidisciplinares.** Guarujá-SP: Científica Digital, 2023. p.08-22.

CONNELL, Robert William. **Masculinities.** Berkeley: University of California Press, 2005.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEWES, João Osvaldo. **Amostragem em bola de neve e Respondent-Driven Sampling: uma descrição dos métodos**. 2013. Monografia (Graduação em Estatística) – Faculdade de Estatística, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DIAS, Layliene Kawane de Souza. Movimento LGBTQIAPN+ no Brasil. In: IV Encontro Norte Mineiro de Serviço Social. **Anais...** Montes Claros (MG): Revista Serviço Social em Perspectiva, v. 8, n. especial. p. 428–441, 2024.

DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Heana. Educação Física escolar e o trato pedagógico com o esporte: proposições contrassexuais. In: BARBOSA, Erik Giuseppe Pereira, SILVA, Alan Camargo (Org.). **Educação Física, Esporte e Queer: sexualidade em movimento**. -1 ed. Curitiba: Appris, 2019, p.39-60.

DUBOIS, Vincent. Os espaços sociais para a produção de políticas públicas. A noção de campo como ferramenta da sociologia da ação pública. In: OLIVEIRA, Osmany Porto de; HASSENTEUFEL, Patrick. **Sociologia política da ação pública: teorias, abordagens e conceitos** /; tradução de Escola Nacional de Administração Pública – Brasília: Enap, 2021. p.135-152 Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/6338/1/1_Osmany%20Porto%20de%20Oliveira_Sociologia%20pol%C3%ADtica_9969.pdf. Acesso em: 15 de ago. 2025.

EDUCAR HISTÓRIA. **História do Brasil: regime militar no Brasil (1964–1985)**. 2025. Disponível em: <https://educarhistoria.com.br/regime-militar-no-brasil1964-1985/>. Acesso em: 8 jan. 2026.

FAVERO, Sofia. Ricardo. Pesquisando a dor do outro: os efeitos políticos de uma escrita situada. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, 15(3), São João del-Rei, julho-setembro de 2020. e-3518. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v15n3/10.pdf> Acesso em: 01 de out de 2025.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.

FORNÄS, Johan. O que são estudos culturais hoje? Diferentes praticantes retomam a pergunta. In: SANTOS, Henrique Sacchi dos; KARNOPP, Lodenir Becker; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna (Org.). **Estudos culturais: diferentes perspectivas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p.57-78.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa e J. A. Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população: curso no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

FOUILLEUX, Ève. A construção das políticas públicas globais. In: OLIVEIRA, Osmany Porto de HASSENTEUFEL, Patrick (Orgs.). **Sociologia política da ação pública: teorias, abordagens e conceitos**. Brasília: Enap, 2021. p.292-314 https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/6338/1/1_Osmany%20Porto%20de%20Oliveira_Sociologia%20pol%C3%ADtica_9969.pdf. Acesso em: 15 de ago. 2025.

FRANCO, Neil. A Educação Física como território de demarcação dos gêneros possíveis: vivências escolares de pessoas travestis, transexuais e transgêneros. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 47, p. 47-66, 2016.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 325-346, 2015.

FUNDEPAR. **Orgulho LGBTQIAPN+: história e luta por igualdade**. 2 jun. 2024. Disponível em: <https://fundepar.com.br/orgulho-lgbtqiapn-historia-e-luta-por-igualdade/>. Acesso em: 20 maio 2025.

FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Educação Física na BNCC: muitas tensões, alguns avanços e perspectivas possíveis. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e133596, p. 01-20, 2024.

GARCIA, Tainá dos Reis; RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. **Acolhimento a estudantes trans nas escolas [Recurso Eletrônico]**/ Tainá dos Reis Garcia, Paula Regina Costa Ribeiro, Joanalira Corpes Magalhães (organizadoras). - Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GRANDO, Daiane *et al.* A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos, avanços e retrocessos. In: 9º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar (CONPEF), 4º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina (UEL), p. 2-16, 2019.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro; PAULA, Marlúbia Corrêa de. **Análise de conteúdo e análise do discurso**. São Paulo: Alexa Cultural, 2022.

HALL, Stuart *et al.* **Culture, media, language**. London; New York: Routledge; CCCS, 1980.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HANISCH, Carol. **The personal is political**. 1969. Disponível em: <https://www.carolhanisch.org/CHwritings/PIP.html>. Acesso em: 25 jan. 2026.

HENKEL, Queila Martins. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física:** sua influência no planejamento das aulas nos anos iniciais. 2014. Monografia (Especialização em Educação Física Infantil e Anos Iniciais) – Universidade Aberta do Brasil, Sapiiranga, 2014.

HINING, Ana Paula Silva; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Cisgeneridade: um operador analítico no transfeminismo brasileiro. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 31, n. 1, e83266, 2020. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2023v31n183266> Acesso em: 23 de mar. 2025.

HOLANDA, João Mendes Gomes Brasil de. **A construção das identidades masculinas:** o olhar de alunos do ensino médio. 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2020.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; MOREIRA, Evando Carlos. A educação física escolar na BNCC: avanços e desafios. **Revista Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 27, e15228, p. 1-14, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/15228> . Acesso em: 20 de abr. 2025

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero:** conceitos e termos. Brasília: [s.n.], 2012.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Transfobia e crimes de ódio: Assassinatos de pessoas transgênero como genocídio. In: MARANHÃO FILHO, Eduardo Meinberg de Albuquerque (Org.). **(In)Visibilidade Trans 2**. História Agora, v.16, nº 2, p.101-123, 2013.

JUNGES JUNIOR, Mario Luiz; STEFANELLO, Flávia; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Políticas educacionais do Estado brasileiro: ações, disputas e influências: Educational policies of the brazilian State: actions, disputes and influences. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 31, p.34-52, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3696>. Acesso em: 10 ago. 2025.

KRIPPENDORFF, Klaus. **Content analysis:** an introduction to its methodology. 2. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2004.

LA RUBIA, Roberto Anderson Santos. **Revisitando memórias:** os sentidos da educação física escolar para ex-alunos transgêneros. 2024. 100f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Exercício e do Esporte) – Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. **Sociologia da ação pública**. Maceió: Editora da UFAL, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LIMA, Danillo. Pedagogias de masculinidades e estética monstra no Scruff: pedagogias of masculinities and aesthetic monsters in Scruff. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa *et al.* **Corpo, gênero e sexualidade**: resistência e ocupa(ções) nos espaços de educação. Rio Grande/RS: Ed. da FURG, 2018, p. 125-139.

LIMA, Sol Alves de. **“Me chame pelo meu nome, me deixa mais feliz”**: etnografia sobre jovens travesti e homem trans no cotidiano escolar a partir da política do nome social. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Antropologia) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2023.

LIMA, Rubens Rodrigues. História da Educação Física: algumas pontuações. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 7, n. 13, p. 246-257, 2015.

LIMA, Rubens Rodrigues. Para compreender a história da Educação Física. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, MS, v. 2, n. 5, p. 149-159, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

MACHADO, Aline Gomes; PIRES, Roberto Gondim. Identidade de gênero e suas implicações sobre a sexualidade na perspectiva de Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 360-375, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p360>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MAIO, Eliane Rose; OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo. Discussão sobre gênero nas escolas: ações e resistências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 57-74, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1083>. Acesso em: 3 nov. 2025.

MARTINS, Angela Maria. O campo das políticas públicas de educação: uma revisão de literatura. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 276-299, 2013.

METZNER, Andreia Cristina. Leis e documentos que regem a Educação Física escolar brasileira: uma breve apresentação. **Revista Hispeci & Lema On Line**, ano III, n. 3, nov. p.1-11, 2012.

MEURER, Ane Carine; ALMEIDA, Ricardo Santos de. **Reflexões críticas sobre a BNCC [livro eletrônico]**. Recife: Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, 2024. Disponível em: <https://centropaulofreire.com.br/wp->

content/uploads/2024/04/LivroReflexoesCriticasSobreABNCC.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In. MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001, p.10-31

MOIRA, Amara *et al.* **Vidas trans**. Bauru, SP: Astral Cultural, 2017.

MOMMAD, Maicon Luiz. A história da educação física escolar no Brasil: leis e decretos norteadores. **Horizontes - Revista de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 16, p. 1-11, 2020. DOI: 10.30612/hrev9i16.13118. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/13118>. Acesso em: 23 out. 2024.

MOTA, Flavia Luenny da Silva. **As relações público-privadas no processo de implementação da política do novo ensino médio no Amazonas**. 2024. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024.

NASCIMENTO, Katellyn Natália Tavares. **Escolas plurais: gênero e diversidade na educação**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Juazeiro, PB, 2024.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. Goiás: IESA-UFG, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Praticando estudos culturais na Educação Física**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaías Batista de; MAIO, Eliane Rose. Re/des/construindo in/diferenças: a expulsão compulsória de estudantes trans do sistema escolar. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 159-172, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeeba/article/view/2292>. Acesso em: 26 jan. 2026.

OLIVEIRA, Márcio de *et al.* Políticas públicas educacionais sob a ótica dos Direitos Humanos – em tela a SEDUC/Amazonas e a SEED/Paraná. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 32, p. e17734, 2025. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/17734>. Acesso em: 9 jan. 2026.

OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo; MAIO, Eliane Rose. A educação enquanto promotora de uma cultura de paz: o foco nas questões de gênero e sexualidade. **Revista Amazônida**, Manaus, AM, v. 3, n. 2, p. 27-39, 2018.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. 2017. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2017.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Que vizinhança é essa que se instalou aqui na rua? In: MAIO, Eliane Rose; VILLELA, Hebert de Paula Giesteira; GRIGOLETO NETTO, Jose Valdecí; MOSCHETA, Murilo dos Santos (Orgs.). **Diversidade Sexual e Identidade de Gênero: direitos e disputas**. Curitiba: CRV, 2022, p.47-59.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesin de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

POLONINI, Filipe Fontoura. **O que há entre os saltos e o chapéu: os debates que perpassam a categoria de gênero chamada “fluido”**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

PRADO, Vagner Matias do; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de conversa. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.2 p.402-413, abr./jun. 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico [recurso eletrônico]**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Universidade Feevale, 2013.

QUEBRADA, Linn da. Escurece para deixar transparente. Maria Clara Araújo escurece para deixar transparente! In: PASSOS, Maria Clara Araújo dos. **Pedagogias das travestilidades**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023, p.09-20.

REIS, Ligiani Cordeiro dos *et al.* **BNCC, Educação Física e saúde: um tripé possível, mas efetivo na atualidade?** In: Encontro Nacional das Licenciaturas, 8., 2021, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV163_MD1_SA103_ID2359_18112021201825.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. O ensino elementar no Decreto Leônicio de Carvalho: “visão de mundo” herdada pelo tempo republicano. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 126-147, 2010.

RODRIGUES, Vivian Aparecida da Cruz. **A Base Nacional Comum Curricular em questão**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SALVADOR, Nayara Cunha; OLIVEIRA, Anderson José de; FRANCO, Neil. Fracasso, evasão e abandono escolar de pessoas trans: algumas reflexões necessárias. **Revista de Educação Pública**, v. 30, p. 1-18, 2021.

SANTANA, Naomi Neri; POLIZEL, Alexandre Luiz; MAIO, Eliane Rose. As/os trans são vistas/os na escola? **Revista Ártemis**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 6-16, 2016.

Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/download/28382/16893>. Acesso em: 25 nov. 2025.

SERRANO, Jéssica Leite; CAMINHA, Iraquiton de Oliveira; GOMES, Isabelle Sena. Transsexualidade e educação física: uma revisão sistemática em periódicos das ciências da saúde. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 1119-1132, 2017.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-100, 1995.

SCOTT, Joan. Prefácio a Gender and politics of History. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 3, p. 11-27, 1994.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SEDUC-AM. **Proposta curricular de Educação Física para o ensino médio**. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, 2012.

SILVA, Alan Camargo. Corpos transgressores: contribuições da analítica queer para a área da Educação Física. In: PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa, SILVA, Alan Camargo (Org.). **Educação Física, Esporte e Queer**: sexualidade em movimento – 1 ed. Curitiba: Appris, 2019, p.61-79.

SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da; MAIO, Eliane Rose. Pesquisas em educação sobre travestis nas escolas. **Bagoas - Estudos gays**: gêneros e sexualidades, [S. l.], v. 10, n. 15, p.131-152, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/10132>. Acesso em: 26 jan. 2026.

SILVA, Jardiel Marcos Santos da; MONT'ALVERNE, Clara Roseane da Silva Azevedo. A Base Nacional Comum Curricular e a educação física escolar. **Revista Entre Saberes, Práticas e Ações**, Palmeira dos Índios, AL, v.1 n.2, jul./dez.p.1-16, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

SILVEIRA, Fernando Lang da; BARBOSA, Marcia Cristina Bernardes; SILVA, Roberto da. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): uma análise crítica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 1101-1105, 2015.

SOUZA, Márcio Rodrigo de Araújo; MENEZES, Monique. **Programa Universidade para Todos (PROUNI)**: quem ganha o quê, como e quando? Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 84, p. 609-634, 2014.

STRAPAZZON, Jair Adriano; CEZARO, Humberto Luis de. **Diversidade sexual e de gênero**: construir conhecimento para desconstruir preconceitos. Santa Catarina: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, 2021.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, p. 1-21, 2025.

VASCONCELOS, Camila Midori Taketomoto; FERREIRA, LÍlian Aparecida. A formação de futur@s professor@s de Educação Física: reflexões sobre gênero e sexualidade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, p.1-17, 2020.

VILLELA, Hebert de Paula Giesteira. “Me chame pelo meu nome”: análise sociojurídica do instituto do nome social. In: MAIO, Eliane Rose, VILLELA, Hebert de Paula Giesteira, GRIGOLETO NETTO, Jose Valdeci, MOSCHETA, Murilo dos Santos (Orgs.). **Diversidade Sexual e Identidade de Gênero: direitos e disputas**. Curitiba: CRV, 2022, p.67-87.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p.203-220, 2014.

WILKINSON, Laura; SHIFRER, Dustin; PEARSON, Jennifer. Family socioeconomic status in adolescence and gender identification in emerging adulthood. **Sociological Perspectives**, v. 67, n. 4-6, p. 314-337, 2024.

APÊNDICES



APÊNDICE I - Roteiro de Entrevista
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Olá! Agradeço sua disponibilidade em participar desta pesquisa. Sua contribuição é fundamental para o desenvolvimento do estudo. As perguntas propostas dizem respeito às experiências vividas por estudantes nas aulas de Educação Física durante o Ensino Médio e têm como objetivo compreender, com sensibilidade e respeito, diferentes trajetórias e percepções. Estou à disposição para acompanhar e auxiliar você em qualquer etapa do processo. Fique tranquila/o: sua identidade será integralmente preservada, conforme os princípios éticos da pesquisa.

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Data: ____:____:____	Estado Civil: () Solteira (o) () Casada (o) () Divorciada (o) () Outros ()	
Horário: ____:____	Profissão: _____	Nº cel: _____ (para uso do pesquisador)
1. Identidade de Gênero: - Como você se identifica em termos de gênero? () Homem trans () Mulher trans () Travesti () Não-binário () Outras	2. Idade: _____	Nível Escolar: Qual a sua formação? () Ensino Médio Completo () Ensino Superior () Especialização () Mestrado () Doutorado

ROTEIRO DA ENTREVISTA

PESQUISA: NARRATIVAS DE PESSOAS TRANS/TRAVESTIS SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CIDADE DE MANAUS/AM: E CONDIÇÕES DOS/AS (IN) VISÍVEIS

BLOCO 1

Acolhimento inicial e apresentação da pesquisa (antes de começar a gravar);

Explicar o objetivo da presente pesquisa;

Garantir o sigilo e anonimato;

Esclarecer que a gravação só será feita com autorização e após a assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido);

Reforçar que a pessoa entrevistada pode interromper a entrevista se achar necessário, inclusive desistir a qualquer momento sem qualquer prejuízo;

BLOCO 2

Eixo memórias e narrativas (aberto para deixar a pessoa falar livremente).

- a) Você pode me contar um pouco sobre a sua história? Como foi a sua trajetória escolar até o Ensino Médio?
- b) Quais são as memórias mais marcantes (boas e ruins) que você tem da época da escola?
- c) Como era o seu relacionamento com colegas, professores/as e a equipe escolar?

BLOCO 3

Eixo identidade de gênero e a vivência escolar.

- a) Em que momento da sua vida você começou a expressar a sua identidade de gênero? Isso aconteceu durante o Ensino Médio ou antes?
- b) Como as pessoas na escola reagem à sua identidade de gênero? Professores/as, colegas e equipe gestora.
- c) Você lembra de alguma situação que marcou você (positiva ou negativamente) em relação à sua identidade de gênero dentro da escola? Caso puder e quiser, conte para nós.

BLOCO 4

Eixo aulas de Educação Física – Espaços de inclusão ou exclusão de pessoas trans/travestis?

- a) Falando especificamente das aulas de Educação Física, como era para você participar das aulas (teóricas e práticas)?
- b) Como você se sentia durante as atividades esportivas propostas pelos/as professores/as?
- c) Alguma situação positiva ou negativa te marcou nas aulas de Educação Física?
- d) Em algum momento você precisou se ausentar ou se afastar das aulas por não se sentir bem-vinda/o, acolhida/o, confortável?
- e) Você tinha afinidade com alguma modalidade esportiva ou gostava de estudar algum conteúdo específico da Educação Física?
- f) Como era a sua interação com seus/as colegas de turma nas aulas de Educação Física?
- g) Como era a sua interação com seu/sua professor/a de Educação Física?

BLOCO 5

Eixo Políticas, Direitos e Resistência

- a) Você teve acesso a algum tipo de apoio ou política de inclusão na escola? Caso sim, qual?
- b) Se pudesse voltar no tempo, o que gostaria que tivesse sido diferente na sua vivência nas aulas de Educação Física?
- c) Na sua opinião, o que as escolas precisam fazer para tornar as aulas de Educação física mais inclusivas para pessoas trans/travestis?

BLOCO 6

Encerramento

- a) Você gostaria de deixar alguma mensagem final? Algo que não falamos e que você acha importante registrar?

APÊNDICE II - Termo de Consentimento livre e Esclarecido – TCLE



Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.

A/o Sra/o está sendo convidada/o a participar da pesquisa de mestrado intitulada “**NARRATIVAS DE PESSOAS TRANS/TRAVESTIS SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CIDADE DE MANAUS/AM: ECOANDO VOZES DOS/AS (IN) VISÍVEIS**”, cujo pesquisador responsável é **Pedro Trindade Valente de Oliveira**, com orientação do Prof. Dr. Márcio de Oliveira/PPGE-UFAM. Dessa forma, o **objetivo geral do projeto** é analisar as vivências de quatro (4) pessoas trans/travestis sobre as aulas de Educação Física no Ensino Médio na cidade de Manaus/AM, a partir de suas trajetórias escolares, desdobrando-se nos seguintes **objetivos específicos**: : a) discutir as políticas públicas da Educação Básica com ênfase nas diretrizes que orientam o componente curricular da Educação Física; b) problematizar conceitos de diversidade sexual e identidade de gênero, considerando seus desdobramentos no contexto escolar; c) discutir as experiências de pessoas trans/travestis no contexto das aulas de Educação Física.

A/o Sra/o tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa. Dessa forma, caso aceite, sua participação consiste em responder as questões constantes no formulário de entrevista alusivas aos objetivos propostos no estudo.

Nesta pesquisa os riscos para a/o Sra/o são mínimos ou quase nulos, uma vez que os dados a serem colhidos por meio de entrevista, se destinarão apenas na obtenção de informações relacionadas aos achados globais e alusivos aos objetivos da investigação. Além disso, é assegurada a liberdade de participar ou não da pesquisa, sem quaisquer represálias. Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: os conhecimentos a serem construídos com o estudo, que trarão

contribuições para o campo científico, favorecendo a disseminação do papel da Educação Física Escolar enquanto componente curricular com especificidades para trabalhar questões de gênero, diversidade sexual e identidade de gênero, possibilitando, assim, aulas teórico-práticas mais acolhedoras ao público trans/travesti.

Se julgar necessário, a/o Sra/o dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-las/los na tomada de decisão livre e esclarecida. Garantimos a/o Sra/o, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente tais como: transporte, alimentação ou encaminhar e acompanhar a/o participante a consulta com médicos especialistas e psicólogos; ressarcindo quaisquer despesas feitas por conta da pesquisa ou dela decorrente.

Também está assegurado à/o Sra/o, o direito a pedir indenização e a cobertura material para reparação a possíveis danos causados pela pesquisa. Asseguramos, ainda, à/o Sra/o o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no referente estudo, pelo tempo que for necessário.

Garantimos à/o Sra/o a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e, posteriormente, na divulgação científica. A/o Sra/o pode entrar em contato com o pesquisador responsável Pedro Trindade Valente de Oliveira, fone: (092) 991553970, email: pedrovalente93@gmail.com a qualquer tempo para informação adicional ou no endereço da UFAM na Avenida General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 6.200, Setor Norte, Coroadó I, Manaus-AM.

A/o Sra/o também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multidisciplinar e transdisciplinar independente, criado para defender os interesses das/dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, sobretudo, para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pela/pelo Sra/o e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada uma/um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa

Manaus, ____/____/____



Assinatura do Participante

IMPRESSÃO
DA TELA

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Orientador.

ANEXOS

ANEXO I – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NARRATIVAS DE TRAVESTIS E PESSOAS TRANS SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CIDADE DE MANAUS/AM: VOZES E MEMÓRIAS DESVELADAS

Pesquisador: PEDRO TRINDADE VALENTE DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 84071824.4.0000.5020

Instituição Proponente: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED / UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.301.093

Apresentação do Projeto:

Este estudo busca debater com maior amplitude o problema das manifestações de violência contra alunos/as travestis e transsexuais nas aulas de Educação Física na cidade de Manaus/AM. No embasamento teórico será discorrido sobre as políticas públicas de inclusão da Educação Básica com foco nas aulas de Educação Física; a construção de um diálogo sobre diversidade sexual e identidade de gênero no âmbito da Educação Física; assim como serão estabelecidas novas reflexões sobre a Educação Física na contemporaneidade, mais especificamente no contexto amazônico; e a descrição das formas de violência contra alunas/os travestis e transexuais. Discutir esse tema no âmbito acadêmico consiste fazer com que a sociedade ouça vozes que sempre foram ocultadas e silenciadas em todas as esferas e instituições, dentre elas a escola. Busca-se contribuir para desconstrução de estereótipos e de práticas discriminatórias, no combate à violência e exclusão de alunas/os LGBTQIAPN+. Para contemplar tais propósitos, será realizada uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório. Terá como principal método a História Oral, onde os dados serão coletados por meio da aplicação de uma entrevista semiestruturada.

HIPÓTESE:

- As aulas de Educação Física são permeadas de estereótipos discriminatórios e práticas

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

CEP: 69.057-070

E-mail: cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.301.093

violentas, o que contribui para a manutenção da exclusão de alunos/as travestis e trans na cidade de Manaus-AM;

- As vivências de alunos/as travestis e trans aulas de Educação Física são constituídas de práticas de discriminação e exclusão, mediante a normatização e padronização de comportamentos impostos pela sociedade heteronormativa, designando a escola como mecanismo de controle e regulação.
- O discurso de igualdade, democracia e a garantia dos direitos previstos constitucionalmente são concretizados nas aulas de Educação Física, dando espaço para a diversidade das representações corporais, visando a inclusão, respeito e dignidade para grupo de alunos/as travestis e pessoas trans.

METODOLOGIA PROPOSTA: Participantes = 6

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório onde pretende-se abordar as nuances e complexidades do tema por meio de entrevistas estruturadas, respaldadas pela gravação autorizada dos áudios, que serão posteriormente transcritos e analisados. Assim, a pesquisa exploratória envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências com o assunto em questão. Busca-se, então, aprimorar ideias ou proporcionar maior familiaridade com o fenômeno estudado (Gil, 2002). Objetiva-se compreender os argumentos dos sujeitos da pesquisa, dando-lhes significados às suas concepções diante do tema explorado. Desta maneira, considera-se que a pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos (Minayo, 2001). Com relação aos critérios de seleção, inicialmente, serão convidadas/escolhidas duas as travestis e transexuais pertencentes ao convívio do pesquisador, e dessa forma será aplicado o método snollball (bola de neve) onde um participante indicará as/os demais pessoas envolvidas (DEWES, 2013). Em tempo, será escolhido 6 (seis) participantes para a pesquisa, sendo 3 (três) travestis e 3 (três) homens trans, sob as condições de que se autodeclarem como pessoas travestis e transexuais, tenham a idade superior a 18 anos e que aceitem participar assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O contexto da pesquisa será desenvolvido no lócus do estudo que corresponderá à cidade de Manaus-AM, com travestis e pessoas trans que concluíram a educação básica entre os anos de 2005 a 2015 tendo vivências da educação física escolar no percurso dos estudos básicos. Cabe enfatizar o direito de

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

CEP: 69.057-070

E-mail: cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.301.093

desistência do estudo a qualquer momento e que os dados e informações coletadas serão resguardadas e utilizadas apenas como fonte de pesquisa e informações para o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos. O instrumento escolhido para a coleta de dados será a entrevista semiestruturada que, segundo Prodanov (2013), consiste na obtenção de informações de um/a entrevistado/a sobre determinado assunto. A entrevista seguirá um roteiro de 6 perguntas abertas que serão referentes a gênero, identidade de gênero e diversidade sexual. Também será utilizada a técnica de snowball, ou bola de neve. De acordo com Bockorni e Gomes (2021), é uma técnica de amostragem que está sendo aplicada em pesquisas qualitativas, pois permite o alcance de populações pouco conhecidas ou de difícil acesso. Corresponde a amostras não probabilísticas em estudos que possuem natureza qualitativa. Antes de iniciar o processo de coleta de dados, os/as participantes serão informados/as sobre os objetivos da pesquisa e darão o seu consentimento informado para participar e permitir a gravação das entrevistas. As entrevistas serão conduzidas de forma a proporcionar um ambiente de comunicação aberto e confortável, permitindo que os/as participantes compartilhem suas opiniões, experiências e percepções. As questões abordarão tópicos relevantes, como gênero, diversidade sexual e identidade de gênero. A coleta de dados será realizada de forma ética e respeitando a privacidade e a confidencialidade dos/das participantes. Todas as entrevistas serão gravadas autorizadamente, e os dados serão tratados com cuidado e segurança. Após a coleta de dados, as gravações das entrevistas serão transcritas integralmente. A análise dos dados qualitativos será realizada utilizando a abordagem análise de conteúdo (Bardin, 1977). A análise dos dados qualitativos seguirá as seguintes etapas, conforme Valle e Ferreira (2023): Transcrição: As entrevistas gravadas serão transcritas para um formato textual. Cada entrevista será verificada para garantir que as transcrições sejam precisas e completas. Codificação: O processo de codificação envolverá a identificação de temas, padrões e conceitos emergentes nos dados. Trechos

Metodologia da análise dos dados

Após a coleta de dados, as gravações das entrevistas serão transcritas integralmente. A análise dos dados qualitativos será realizada utilizando a abordagem análise de conteúdo (Bardin, 1977). A análise dos dados qualitativos seguirá as seguintes etapas, conforme Valle e Ferreira (2023): Transcrição: As entrevistas gravadas serão transcritas para um formato textual. Cada entrevista será verificada para garantir que as transcrições sejam precisas e completas. Codificação: O processo de codificação envolverá a identificação de temas, padrões e conceitos

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

CEP: 69.057-070

E-mail: cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.301.093

emergentes nos dados. Trechos relevantes das transcrições serão destacados e categorizados com base nos tópicos abordados na pesquisa. Categorização e Tematização: Os dados codificados serão agrupados em categorias e temas que refletem as principais questões identificadas na pesquisa. Isso permitirá a organização e a análise mais aprofundada das informações. Interpretação: A interpretação dos resultados envolverá a análise das relações entre os temas e a identificação de conclusões e implicações. Será dada ênfase à compreensão das percepções dos/das participantes sobre as temáticas de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual nas aulas de Educação Física. A análise de dados será conduzida com rigor e cuidado para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados. Quaisquer questões éticas relacionadas à privacidade e confidencialidade dos/as participantes serão estritamente respeitadas. Para isso, será utilizada a História Oral como método de pesquisa, levando-se em consideração a percepção dos sujeitos, anseios, valores e emoções contidos em suas narrativas. A história oral, por intermédio de entrevistas, tem por base as memórias individuais e é principalmente neste aspecto que se baseiam os/as pesquisadores/as para distingui-la das diversas estratégias de pesquisa social que se utilizam de fontes orais (Almeida, 2008, p.01). Como metodologia se ocupa em conhecer e aprofundar aspectos sobre determinada realidade como estruturas sociais, padrões culturais ou laços cotidianos. Os dados para encadeamento são obtidos por relatos orais, que ao focalizarem suas lembranças, constroem uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento e das etapas que compõe a trajetória do grupo social ao qual pertence (Cassab; Ruscheinsky, 2004).

CRITÉRIO DE INCLUSÃO

- Travestis e Pessoas trans com faixa etária superior a 18 anos que concluíram a Educação Básica.
- Travestis e Pessoas trans que se disponibilizem a participar de todas as etapas da pesquisa e tudo que isto implica, a partir da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CRITÉRIO DE EXCLUSÃO:

Travestis e Pessoas trans com faixa etária inferior a 18 anos e que não concluíram a Educação Básica;
Travestis e Pessoas trans que, por algum motivo, se recusem a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-4000

E-mail: cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.301.093

Pessoas que desistam de participar da pesquisa em qualquer etapa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as vivências de travestis e pessoas trans sobre suas trajetórias nas aulas de Educação Física na Educação Básica na cidade de Manaus/AM.

Objetivo Secundário:

- Apontar as políticas públicas de inclusão da Educação Básica com foco nas aulas de Educação Física;
- Problematicar conceitos de diversidade sexual e identidade de gênero;
- Dialogar acerca das vivências de travestis e pessoas trans no contexto das aulas de Educação Física na Educação Básica em Manaus/AM.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com os pesquisadores:

Riscos:

Levando em consideração que toda pesquisa com seres humanos requer cuidados e envolve riscos, a Resolução nº466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo pessoas. Assim, o pretendo estudo dispõe os riscos e benefícios que poderão manifestar no andamento da pesquisa. Os possíveis riscos referentes a essa pesquisa são o fato de os sujeitos apresentarem alterações de comportamento ou autoestima por recordar fatos presenciados ou vividos que, porventura, geraram trauma físico ou psicológico, constrangimento, ou desconforto durante a realização do processo de pesquisa, assim como possível constrangimento dos sujeitos durante a leitura do TCLE. Ademais, pode haver, também, a possibilidade de os sujeitos envolvidos na pesquisa não se sentirem representados no texto narrado e descrito e desejarem fazer alguns ajustes na forma final do manuscrito o que pode demandar um pouco mais de tempo para finalizar essa etapa da pesquisa. No caso de constrangimento com relação às respostas durante a entrevista,

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

CEP: 69.057-070

E-mail: cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.301.093

cessaremos imediatamente com a atividade e deixaremos a sua disposição para a retomada do processo, além de ser oferecido, caso necessite, assistência imediata integral, seja ela médica ou psicológica adequada para atender as complicações e danos que decorram direta ou indiretamente da pesquisa, e serão garantidos acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ou interrupção da pesquisa. Garantimos ao/a participante, e seu acompanhante (se tiver) quando necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. O/A participante não deverá pagar ou receber nada, pois as despesas serão de responsabilidade do pesquisador que é discente do Curso de Mestrado em Educação PPGE UFAM. Também estão assegurados ao/a participante o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa caso o/a participante tenham algum prejuízo material ou imaterial de acordo com a legislação vigente Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7. em caso de possíveis gastos que o/a participante possam vir a ter em decorrência da pesquisa, a pesquisadora também assume a responsabilidade pelo ressarcimento integral de eventuais despesas. Asseguramos ao/a participante o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário. O pesquisador assume a responsabilidade pelo ressarcimento de qualquer gasto decorrente da pesquisa ao/a participante e seu acompanhante, sendo ele integral ou ocasional, bem como se compromete a indenizá-lo/la em caso de qualquer tipo de dano recorrente direta ou indiretamente de sua participação na pesquisa, nas diferentes etapas do estudo. Esclarecemos que o/a participante pode aceitar ou não aceitar participar da pesquisa, caso aceite, não será prejudicado; em todos os textos que escrevermos, o nome da escola, e do/a participante serão mantidos em sigilo; não haverá nenhum tipo de prejuízo no caso de desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento.

Benefícios:

Espera-se, a partir deste estudo, vislumbrar a discussão sobre transgeneridade/travestilidade e diversidade sexual nos espaços escolares, bem como no contexto da Educação Física; Com base na abordagem do tema, a difusão das discussões acerca das Políticas Públicas de Inclusão com foco nas aulas de Educação Física; Por meio desta problematização, se possa possibilitar os/as educandos/as o respeito à diversidade humana, sobretudo, que as aulas de Educação Física possam ser espaços de acolhimento para o público trans e travestis.

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

CEP: 69.057-070

E-mail: cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.301.093

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se da segunda submissão de um projeto de dissertação de Mestrado Pedro Trindade Valente de Oliveira como pesquisador responsável do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Amazonas e membro da equipe Professor Doutor Márcio de Oliveira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2440316.pdf 25/11/2024 22:42:26

PROJETO: PROJETO_DE DISSERTACAO.docx 25/11/2024 22:32:29 ADEQUADO

FOLHA DE ROSTO: FOLHA_ROSTO_DISSERTACAO.pdf 25/11/2024 22:16:14 ADEQUADA

TCLE: TCLE_p.docx 25/11/2024 22:36:05 ADEQUADO

Outros Documentos

Carta Resposta: CARTARespostaUFAM.docx 25/11/2024 22:41:26

INSTRUMENTO.docx 25/11/2024 22:40:42

ORCAMENTO.docx 16/10/2024 15:32:26

CRONOGRAMA_.docx 16/10/2024 15:31:41

DECLARACAO_DE_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR.docx 16/10/2024 15:34:05

Recomendações:

Vide campo lista de pendências e inadequações

Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares. A aprovação do protocolo neste Comitê NÃO SOBREPÕE eventuais restrições ao início da pesquisa estabelecidas pelas autoridades competentes, devido à pandemia de COVID-19. O pesquisador(a) deve analisar a pertinência do início, segundo regras de sua instituição ou instituições/autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais ou federais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de protocolo de pesquisa envolvendo seres humanos. O protocolo atendeu a Resolução 466/12. Frente às adequações encontradas, o estudo em tela tem como parecer APROVADO.

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

CEP: 69.057-070

E-mail: cep@ufam.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM**



Continuação do Parecer: 7.301.093

Em razão do exposto, somos de parecer favorável que o projeto seja APROVADO, pois o pesquisador cumpriu as determinações da Res. 466/2012.

É o parecer

Considerações Finais a critério do CEP:

O(A) pesquisador(a) deve enviar por Notificação os relatórios parciais e final. (item XI.d. da Res 466/2012-CNS), por meio da Plataforma Brasil e manter seu cronograma atualizado, solicitando por Emenda eventuais alterações antes da finalização do prazo inicialmente previsto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2440316.pdf	25/11/2024 22:42:26		Aceito
Outros	CARTARespostaUFAM.docx	25/11/2024 22:41:26	PEDRO TRINDADE VALENTE DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	INSTRUMENTO.docx	25/11/2024 22:40:42	PEDRO TRINDADE VALENTE DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_p.docx	25/11/2024 22:36:05	PEDRO TRINDADE VALENTE DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_.docx	25/11/2024 22:34:31	PEDRO TRINDADE VALENTE DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE DISSERTACAO.docx	25/11/2024 22:32:29	PEDRO TRINDADE VALENTE DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO DISSERTACAO.pdf	25/11/2024 22:16:14	PEDRO TRINDADE VALENTE DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR.docx	16/10/2024 15:34:05	PEDRO TRINDADE VALENTE DE OLIVEIRA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	16/10/2024 15:32:26	PEDRO TRINDADE VALENTE DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-4000

E-mail: cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.301.093

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 16 de Dezembro de 2024

Assinado por:

Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

CEP: 69.057-070

E-mail: cep@ufam.edu.br