

Jovens LGBTQ+ e a educação física escolar: exclusões, negociações e vias de pertencimento

LGBT+ Youth and school physical education: exclusions, negotiations, and paths to belonging

Jóvenes LGBTQ+ y educación física escolar: exclusiones, negociaciones y caminos de pertenencia

Maria Eduarda Erlacher de Figueiredo¹ , Vinnicius Camargo de Souza Laurindo¹ ,
Mariana Zuaneti Martins¹ 

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

Autor correspondente:

Mariana Zuaneti Martins

Email: marianazuaneti2@gmail.com

Como citar: Figueiredo, M. E. E., Laurindo, V. C. S., & Martins, M. Z. (2024). Jovens LGBTQ+ e a educação física escolar: exclusões, negociações e vias de pertencimento. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 17(36), e20761. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v17i36.20761>

RESUMO

Este artigo aborda a normalização dos corpos de jovens LGBTQ+ no ambiente escolar, especialmente nas aulas de Educação Física (EF). Influenciada por uma tradição esportiva, a EF reflete discursos que hierarquizam e segregam de forma binária os corpos entre masculinos e femininos, perpetuando a exclusão. Considerando a relevância da escuta da perspectiva dos jovens não binários sobre a EF, nosso objetivo foi caracterizar e analisar as experiências escolares de um jovem gay e um jovem trans por meio de entrevistas narrativas. Eles relataram discriminação na escola, especialmente por parte de professores e coordenadores, destacando a falta de apoio institucional. Suas aulas de EF foram descritas como pouco diversificadas e inclusivas ao longo dos anos. Competições esportivas escolares também causaram tensão, destacando a exclusão ligada à segregação binária e à normatividade de gênero e habilidade. A partir da escuta dessas narrativas, indicamos a necessidade de repensar e diversificar as aulas de EF, reformar a arquitetura dos espaços, problematizar as relações de poder e ausência de protagonismo juvenil na escola, assim como reconstruir o esporte e as competições escolares para torná-los inclusivos e acolhedores para todas as pessoas. Por fim, as mudanças precisam contar com a escuta ativa da comunidade LGBTQ+ da escola.

Palavras-chave: Sexualidade. Heteronormatividade. Corpo.

ABSTRACT

This article addresses the normalization of LGBTQ+ youth bodies in the school environment, particularly in Physical Education (PE) classes. Influenced by a sports tradition, PE reflects discourses that hierarchize and segregate bodies in a binary manner between male and female, perpetuating exclusion. Considering the importance of listening to the perspective of non-binary youth on PE, we aimed to characterize and analyze the school experiences of a gay young man and a transgender young man through narrative interviews. They reported discrimination in school, especially from teachers and coordinators, highlighting the lack of institutional support. Their PE classes were described as lacking diversity and inclusivity over the years. School sports competitions also caused tension, highlighting exclusion linked to binary segregation and gender and skill normativity. From listening to these narratives, we indicate the need to rethink and diversify PE classes, reform the architecture of spaces, problematize power relations and the absence of youth protagonism in school, as well as reconstruct sports and school competitions to make them inclusive and welcoming to all individuals. Finally, these changes need to involve active listening to the LGBTQ+ community in the school.

Keywords: Sexuality. Heteronormativity. Embodiment.

RESUMEN

Este artículo aborda la normalización de los cuerpos de jóvenes LGBTQ+ en el entorno escolar, especialmente en las clases de Educación Física (EF). Influenciada por una tradición deportivista, la EF refleja discursos que jerarquizan y segregan de manera binaria los cuerpos entre masculinos y femeninos, perpetuando la exclusión. Considerando la relevancia de escuchar la perspectiva de los jóvenes no binarios sobre la EF, nuestro objetivo fue caracterizar y analizar las experiencias escolares de un joven gay y un joven trans a través de entrevistas narrativas. Ellos informaron discriminación en la escuela, especialmente por parte de profesores y coordinadores, destacando la falta de apoyo institucional. Sus clases de EF fueron descritas como poco diversificadas e inclusivas a lo largo de los años. Las competiciones deportivas escolares también causaron tensión, destacando la exclusión ligada a la segregación binaria y a la normatividad de género y habilidad. A partir de la escucha de estas narrativas, indicamos la necesidad de repensar y diversificar las clases de EF, reformar la arquitectura de los espacios, problematizar las relaciones de poder y la ausencia de protagonismo juvenil en la escuela, así como reconstruir el deporte y las competiciones escolares para hacerlas inclusivas y acogedoras para todas las personas. Por último, los cambios deben contar con la escucha activa de la comunidad LGBTQ+ de la escuela.

Palabras clave: Sexualidad. Heteronormatividad. Cuerpo.

INTRODUÇÃO

A escola, ao longo da história, tem sido caracterizada como um espaço de normalização, onde corpos são categorizados como gordos/as, magros/as, baixos/as, feios/as, gajos/as, desengonçados/as, inaptos/as e/ou afeminados. Nesse contexto, surgem as expectativas compartilhadas sobre nosso comportamento, muitas vezes impostas de maneira violenta (Miskolci, 2012). Dentro desse cenário, as aulas de Educação Física (EF), ao adotarem pedagogias que educam e disciplinam esses corpos, tornam-se espaços privilegiados para a disseminação de discursos que reforçam tais normas, podendo, como consequência, excluir e marginalizar aqueles que delas se desviam, tornando-os *corpos abjetos*. Quando falamos em abjeção, referimo-nos aos comportamentos que se encontram fora do que é considerado "normal", ou seja, corpos que ultrapassam os limites do convencional e desafiam as fronteiras instituídas pela sociedade (Butler, 1990).

Tais pedagogias acabam por normalizar os corpos não apenas em termos de aptidão/inaptidão, mas também em relação ao gênero e à sexualidade dos alunos e alunas. Dentre

as questões que envolvem esse aparato, estão as práticas que reforçam a masculinidade agressiva e viril. Essa masculinidade é reforçada por meio do dispositivo da sexualidade, que institui a heterossexualidade como norma, implicando em uma linearidade entre sexo-gênero-desejo (Foucault, 1988). Como resultado dessa matriz, espera-se que alguém reconhecido como do sexo masculino seja associado ao gênero masculino e, portanto, tenha desejo por mulheres. Esse dispositivo opera gerenciando e produzindo os comportamentos dos sujeitos (Miskolci, 2012).

Sob o controle dos pais, da escola e da sociedade em geral, sob ameaças de retaliações e violências, as crianças vão se conformando a essa matriz que estabelece o modelo ideal a ser seguido. O futebol, por exemplo, funciona como um instrumento de reiteração das expressões da masculinidade viril e agressiva. Diante disso, quando uma menina ousa atravessar a fronteira, se misturando aos meninos no meio do futebol, não raramente sua sexualidade é colocada sob suspeita (Silveira & Vaz, 2014). Isso porque são comportamentos considerados desviantes, mas também instrumentos de resistência potentes, por transgredirem as normas e mostrarem possibilidades diversas de estar na EF.

Quando se observa as experiências de adolescentes e jovens LGBTQ+ na escola, a pesquisa conduzida pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABLGT, 2016) destacou que os locais que foram considerados mais hostis a essas pessoas foram os seguintes: banheiros (38,4%), aulas de EF (36,1%), vestiários (30,6%) e quadras ou instalações esportivas da instituição educacional (22,1%). Ou seja, excluindo os banheiros – que de alguma forma podem estar vinculados a atividades esportivas, por exemplo, em escolas onde não há vestiários – os três locais mais evitados por estudantes LGBTQ+ estão relacionados à EF ou ao esporte (ABLGT, 2016). São corpos que, nas aulas de EF, são *não normativos*, já que infringem as normas, correndo o risco da marginalização e exclusão (Camargo, 2016).

Considerando esse cenário, é fundamental se atentar à presença desses corpos não normativos na EF escolar e compreender as razões, bem como os fatores que poderiam contribuir para mudar essa situação. Landi e colaboradores (2020) apontam que há poucos estudos na área sobre tal temática. A maioria dos estudos faz um recorte a partir da experiência dos/as professoras/es. Resulta, portanto, que são poucas as pesquisas envolvendo participantes LGBTQ+ nas aulas de EF, sobretudo quando esses jovens LGBTQ+ ainda estavam na escola (Landi, Flory, Safron, & Marttinen, 2020, p. 268). No Brasil, Wenetz e colaboradoras (2017) também destacam a necessidade de investir em estudos na área da EF referentes à sexualidade, principalmente em virtude da defesa da inclusão da pauta da sexualidade na educação, diante dos enormes avanços conservadores sobre as políticas educacionais (Grespan & Goellner, 2011).

Este artigo busca preencher essa lacuna na produção científica ao explorar as experiências de jovens LGBTQ+ nas aulas de EF, a partir da perspectiva desses discentes. O objetivo foi caracterizar duas experiências distintas de jovens alunos LGBTQ+, Pedro e Lorenzo, descrevendo como a EF escolar os afetou. Descrevemos suas percepções sobre as barreiras que possivelmente os levaram à marginalização no ambiente escolar, bem como nas estratégias e negociações que empreenderam. Ao conhecer as perspectivas dos jovens sobre suas próprias experiências, o artigo problematiza alguns aspectos das aulas de EF e da escola, visando discutir com eles alternativas para mudanças.

A ESCOLA SAI DO ARMÁRIO: SEXUALIDADE E AULAS DE EF

As aulas de EF podem ser consideradas espaços privilegiados para manifestações de pedagogias de sexualidade. Atividades que envolvem exercícios físicos ou mesmo os momentos de aquecimento pré-jogos podem se constituir como espaços/tempo de trocas calculadas, onde é possível o toque no colega sem necessariamente implicar em uma ação que envolva erotismo (Seffner, 2017). Embora a sexualidade seja um tabu nessas aulas, intensificado pelos contatos

corporais que o ambiente gera, Seffner (2017, p.12) destaca a partir de sua experiência que, "deixe-me contar de que a sexualidade lá estava, o tempo todo operando, e as marcações de gênero eram fortíssimas". Nesse sentido, somos educados nos aspectos da sexualidade, mesmo que estes não sejam verbalizados e/ou mesmo que essas temáticas não sejam prescritas por meio de orientações curriculares.

Desta forma, percebe-se que nas aulas de EF regula-se não só o que os corpos podem fazer em termos de sua performance esportiva, mas também em relação às suas performatividades de gênero (Butler, 1990). Essa pedagogia contínua de gênero compreende tal marcador como em processo e em movimento, superando as visões tradicionais quanto à identidade estável dos sujeitos, tendo em vista que *fazemos* gênero cotidianamente, o que também ocorre por meio das práticas esportivas dentro das aulas de EF. Gênero se refere a essa reiteração cotidiana por meio dos discursos e ações que se inscrevem nos corpos e que permitem identificá-los como femininos ou masculinos, ou mesmo como desviantes e abjetos.

Essas pedagogias que permeiam o universo escolar e, mais precisamente, a EF, são produtos de um sistema que nos marca socialmente e acaba determinando, de forma velada ou não, nossa maneira de conceber questões relacionadas ao binômio sexo-gênero e as implicações dessa intersecção. O sistema "sexo/gênero" refere-se à maneira como as características biológicas sexuais (como genitálias, cromossomos e hormônios) são socialmente interpretadas e organizadas em categorias de gênero (como masculino e feminino), influenciando normas, papéis e expectativas atribuídas aos indivíduos (Butler, 1990). O sexo é atribuído aos sujeitos antes mesmo do nascimento com base em características físicas perceptíveis e frequentemente é usado como base para atribuir papéis e expectativas específicas a cada gênero. Por exemplo, as expectativas de que homens sejam fortes, viris, ágeis e competitivos, enquanto mulheres sejam dóceis, emotivas e frágeis, são reforçadas com base nas supostas diferenças biológicas. Essas normas e expectativas de gênero são socialmente determinadas e variam entre diferentes culturas e contextos históricos.

No entanto, é importante ressaltar que o sistema sexo/gênero não é estático, tampouco universalmente aplicável. Além disso, é preciso considerar a identidade de gênero não estritamente determinada pelo sexo biológico, mas pensada a partir da diversidade, o que pressupõe uma superação da visão tradicional ligada às categorias binárias. Em outras palavras, o sistema sexo/gênero refere-se à interação complexa entre sexo biológico e construção social do gênero na sociedade, influenciando normas, papéis e expectativas atribuídas às pessoas (Rubin, 1993).

No contexto de um sistema permeado por dispositivos, o sexo não é um elemento isolado, mas sim um marcador intrinsecamente conectado às normas sociais e culturais. Estas normas não são fixas ou naturais, mas sim construções mantidas por instituições e práticas sociais. O que antes foi considerado como uma essência biológica, determinante na definição da sexualidade, está agora entrelaçado com as normas sociais que desempenham um papel central na sua definição e regulação. Além disso, a sexualidade está imersa em discursos e práticas sociais que formam uma rede complexa de dispositivos de poder, cujo objetivo é regular e normalizar tanto os corpos quanto os desejos (Foucault, 1988). Isso não significa afirmar a existência de uma linearidade entre sexo, gênero e sexualidade, como supõe a defesa de uma heterossexualidade compulsória que advoga em favor de uma matriz heterossexual (Butler, 1990).

Os marcadores de gênero e sexualidade estão inscritos no corpo, e o esporte (assim como a EF) é um território de expressão dessa normalização. Espera-se do corpo esportivo a expressão de força, virilidade, destreza e agressividade – vinculados à masculinidade –, de modo que se esse corpo não expressar esses atributos, ele se constitui como uma corporalidade *não normativa* (Camargo, 2016). O esporte está presente nas aulas do componente curricular da EF, o que tende a reforçar violências e padrões corporais normativos quando não há o tratamento pedagógico adequado nos momentos dedicados à aula. Isso ocorre, por exemplo, quando se espera que os meninos se saiam bem no esporte e que as meninas gostem de dança. Observamos, então, como a matriz

heterossexual se estabelece nas aulas de EF, reforçando a relação linear entre sexo, gênero e desejo em algumas práticas e discursos presentes.

Apesar desse contexto, é importante destacar que as práticas pedagógicas na escola também podem contribuir para a mudança de um quadro de exclusão de pessoas interpretadas como diferentes, fora da norma, abjetos, anormais, entre outros adjetivos utilizados para nomear aquelas pessoas cujos corpos e práticas sociais escapam da heteronormatividade (Devide, 2020). Com base nesse cenário, entre a norma, a dissidência e as possibilidades de contestação, reconstruiremos e analisaremos as narrativas de Pedro e Lorenzo nas aulas de EF.

METODOLOGIA

Para descrever as narrativas dos jovens LGBT+ na EF escolar, optamos por realizar entrevistas em profundidade com Pedro, um homem gay, e Lorenzo, um homem trans.¹ Para selecioná-los, consideramos três critérios de inclusão: ser maior de idade, se identificar como parte do público LGBT+ durante o Ensino Médio, além de estar concluindo ou ter concluído o ensino médio em um prazo de até 2 anos antes da realização da entrevista. As razões para esse critério de seleção se devem ao fato de que, normalmente, no ensino médio, os jovens são menores de idade e o consentimento necessário para as pesquisas precisaria envolver suas famílias ou responsáveis legais. No entanto, nem sempre esse ambiente é seguro o suficiente para fornecer o apoio necessário aos jovens, o que poderia expô-los ainda mais. Além disso, o ambiente escolar frequentemente é percebido como nocivo, violento, hostil e inseguro para pessoas que expressem uma sexualidade não normativa. Nesse contexto, surge um desafio comum: como conduzir um estudo que não os coloque ainda mais em destaque? Como estabelecer vínculos e criar um espaço seguro para que esses jovens possam compartilhar questões tão íntimas? As questões relacionadas à sexualidade que buscamos abordar não são fáceis de serem tratadas em um ambiente escolar. De fato, essa não é uma preocupação exclusiva nossa; outros pesquisadores também destacam desafios semelhantes (Landi et al., 2020).

Para contornar essas dificuldades, utilizamos a estratégia de seleção intencional, buscando professores de EF da grande Vitória que atuavam no ensino médio e pedindo indicação de jovens LGBT+ que se enquadravam nesses critérios. Um critério informal adotado pelos professores foi a proximidade com os alunos, pois precisavam ter abertura para convidá-los para participar da pesquisa, já que se trata de um assunto delicado para muitos. Após alguns contatos e algumas negativas, conseguimos dois jovens dispostos a realizar as entrevistas.

Com cada um deles, conduzimos duas entrevistas individuais. Essas entrevistas, conduzidas em mais de um encontro, possibilitaram um diálogo rico e colaborativo entre entrevistador e entrevistado. "[...] tem tudo para ser um ponto inicial privilegiado porque permite ao informante retomar sua vivência de forma retrospectiva" (Cruz Neto, 1994, p. 59). A primeira delas seguiu um roteiro semiestruturado, buscando compreender a percepção deles sobre as aulas de EF. Esse roteiro incluía perguntas que nos auxiliavam a conhecer melhor os jovens e seu contexto pessoal e escolar, questões mais centrais relacionadas à EF e à prática esportiva, bem como outros pontos envolvendo temas específicos da sexualidade no ambiente escolar, como a utilização de banheiros, a relação com professores/as, a coordenação e a turma, entre outros. A segunda conversa tinha como objetivo aprofundar os temas que surgiram durante a análise da primeira entrevista.²

¹ Os nomes foram alterados para preservar o anonimato dos entrevistados.

² As entrevistas foram realizadas de forma virtual devido à pandemia da Covid-19, o que pode ter limitado a profundidade do diálogo, devido à natureza sensível e privativa dos temas abordados, que podem causar desconforto. Destacamos esse aspecto porque, em algumas ocasiões, percebemos uma certa relutância por parte dos entrevistados em falar ou detalhar certos assuntos. Nesse sentido, respeitamos o desejo de silêncio dos entrevistados e interpretamos que esse silêncio também nos proporciona uma visão sobre os elementos críticos da temática.

A partir das informações obtidas nas entrevistas, conduzimos uma análise narrativa temática com o objetivo de explorar práticas concretas ou abordagens para lidar com dados narrativos, concentrando-nos principalmente no "que" é dito, em detrimento do "como", "para quem" ou "para que fins" (Riessman, 2008). Segundo Riessman (2008, p. 81, tradução nossa), a abordagem narrativa "pode ter efeitos além de seus significados para os contadores de histórias individuais, criando possibilidades para identidades sociais, pertencimento a grupos e ação coletiva." Em outras palavras, a partir das narrativas de Pedro e Lorenzo, buscamos refletir sobre as experiências dos jovens LGBT+ na EF, sem a intenção de generalizar os casos, mas de gerar um debate sobre os desafios e as oportunidades para a construção de um ambiente escolar menos normativo e excludente.

Conhecendo Pedro e Lorenzo

Pedro e Lorenzo residem na Grande Vitória e frequentaram o Ensino Médio em escolas públicas estaduais do Espírito Santo. Pedro estava matriculado em uma escola em Vitória/ES e cursava o 3º ano do Ensino Médio durante o período da pesquisa. Devido à epidemia de COVID-19, as aulas se tornaram remotas, levando Pedro a se afastar da escola e não frequentar mais as aulas síncronas em 2021, por ser incompatível com seu atual horário de trabalho. Até o momento das entrevistas não havia retornado às aulas.

Por outro lado, Lorenzo estudava em Cariacica e concluiu o Ensino Médio em 2019. Ele almejava ingressar no ensino superior público, apesar de já ter sido aprovado em algumas faculdades particulares. Seu sonho era cursar Artes Visuais, mas também considera a possibilidade de estudar Sociologia. No momento da pesquisa, trabalhava temporariamente em uma hamburgueria para financiar a abertura de um estúdio de tatuagem, onde pretendia trabalhar como tatuador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um corpo no *pedacinho impraticante*: a narrativa de Pedro

Pedro, um jovem gay de 18 anos, desde cedo percebeu que sua identidade não se encaixa nos modelos padrões de gênero e sexualidade. Essa percepção surge do confronto entre sua performatividade de gênero e os discursos culturais que vinculam ao homem determinadas atitudes e características (Butler, 1990). Além disso, ele também enfrenta as normas que reforçam o dispositivo da sexualidade, segundo a qual se identificar como homem deveria ser acompanhado de ter desejo sexual por mulheres.

Ao estabelecer vínculos afetivos com outras pessoas, Pedro passou a compreender melhor sua própria identidade e se reconhece como um jovem gay. Aos 15 anos, ele revelou sua orientação sexual à família, enfrentando inicialmente a resistência de sua mãe. No entanto, Pedro foi surpreendido pelo apoio inesperado de seu pai. Este último, que era a pessoa da qual ele mais temia uma reação negativa, expressou seu apoio incondicional: "Estou aqui contigo independentemente das circunstâncias"³. Pedro considera-se privilegiado por ter encontrado esse apoio dentro de sua família, reconhecendo que nem todos têm a mesma sorte.

Quando se tratava de participar das aulas de EF, Pedro demonstrou desinteresse. Durante o Ensino Fundamental, ele evitava o envolvimento nas atividades, principalmente porque, como ele mesmo colocava, não queria "gastar seu *louro de salão* (sic) correndo atrás de uma bola". Essa falta de interesse levou Pedro a refletir sobre a possível falta de abordagem pedagógica por parte dos professores de EF ao longo do tempo, que não o estimularam a participar das aulas. Ele expressou seu desapontamento, mencionando que se sentia deslocado e não incluído: "Eu ia todo

³ Trechos, frases ou palavras que estiverem entre aspas ao decorrer da narrativa são falas de Pedro, transcritas das entrevistas.

arrumadinho com as roupas que eu comprava, para ficar suando? Era isso que eu sentia. Mas também sentia que ninguém tentava me incluir, sabe?"

Cabe destacar que Pedro não reclamou da divisão binária dos banheiros, por outro lado, também não evidenciou a forma pela qual ter espaços para se trocar antes e depois da aula lhes ajudaria a participar. Pedro reconheceu que agia por conveniência, tentando justificar sua falta de participação nas aulas: "Eu criei um hábito ruim em mim [...] mas, como ser humano, tínhamos muito disso, sabe, se a pessoa não parar do lado você não faz?! Então, eu sentia falta disso, cara. E tava (sic) sendo conveniente pra mim, sabe?"

A marginalização experimentada por Pedro não é apenas atribuída à sua identidade sexual, mas também à sua falta de habilidade nas atividades esportivas. Por conveniência, Pedro optava por não participar, criando um ciclo de desinteresse. Em certos momentos, ele se queixava de ser o último escolhido e lamentava que as pessoas não reconheçam seu potencial, até brincando com essa ideia: "não viram potencial, perderam uma estrela." Nesse sentido, ele refletia sobre a responsabilidade compartilhada entre ele e os professores, destacando a importância do acolhimento e da adaptação das aulas para incluir as diversas corporalidades sem estereotipá-las. Pedro enfatizava ainda o sentimento de exclusão por ser um corpo masculino considerado inábil: "Mas... não me sentia [incluído], sabe? Eles não... Os professores não... 'ah, vamos incluir todo mundo'. Isso até em relação às meninas, sabe?" Habilidade/desempenho, gênero e sexualidade são marcadores sociais que se intersectam, produzindo desigualdades de oportunidades no acesso (e também na permanência) às práticas esportivas na escola (Sousa & Altmann, 1999).

Essa inatividade associada à inaptidão era fruto do contexto cultural no qual Pedro cresceu/foi educado. A falta de interesse pelas práticas corporais e as poucas oportunidades dadas ao longo da vida acabaram por reforçar o lugar dessa corporalidade no entorno da quadra, nas margens, em sua periferia. Oliveira e Daolio (2014) identificaram um espaço na quadra de Educação Física, nomeado *pedacinho impraticante*, onde discentes que não se identificavam com o conhecimento e modelo de aulas tradicionais de EF se automarginalizavam. Isso mostra que a recusa diante dos conhecimentos da EF não se manifesta apenas pela *não participação* explícita. A própria participação pode ser diferenciada: algumas corporalidades se ocupavam papéis de protagonistas nas aulas de EF, enquanto outras tornavam-se figurantes ou inativas, estabelecendo formas desiguais de se engajar com o conhecimento (Jaco & Altmann, 2017; Oliveira & Daolio, 2014; Silva & Martins, 2022).

Pedro, portanto, seria classificado nas aulas de EF como inativo e figurante, pois não se identificava com o perfil hegemônico associado às aulas tradicionais do componente curricular EF, que dava valor a uma forma de esporte pouco pedagógica. Quando estava em quadra, era por obrigação; ao comentar sua participação, revelava que esta se dava por alguns minutos, "para um saque", "quicar a bola e jogar para o/a colega", etc. Diante desse cenário de inatividade ou de resistência diante de um conhecimento, é preciso não tratar essas pessoas como "o problema" a ser pensado/ resolvido nas aulas de EF. Ao invés disso, devemos analisar os discursos e as práticas que impactavam diretamente no interesse ou na oportunidade da participação dessas pessoas nas diversas atividades físicas (Oliver & Kirk, 2015).

Essa possibilidade de encontro e exposição gerada pela entrevista mexeu com Pedro, que acabou se culpando pelo seu "mau costume" de não participação, embora também responsabilizasse o/a professor/a que "não me cobrava", destacando o desinteresse e descaso do docente com sua presença. Embora tenha pontuado que "não tava nem aí, não tinha obrigação pra nada", ao repetir e se culpar, evidencia que demonstrações de cuidado e comprometimento por parte do/a docente teriam sido cruciais (Lugueti, Oliver, Kirk, & Dantas, 2017). Quando uma professora agia de forma diferente ao diversificar as aulas, ele se esforçava para demonstrar estar gostando do processo, evidenciando um comprometimento (Freire, 2019). Se houvesse tal preocupação em toda sua trajetória escolar, talvez Pedro pudesse ter tido uma relação diferente

com a EF. Ele até brincou com isso em alguns momentos, dizendo “eu poderia ser um talento [...] vejo o que eles perderam”.

Ainda que não se tenha constituído como protagonista nas aulas de EF, Pedro adorava participar dos Jogos Interclasse. Ele se sentia parte da sua turma, atestando a importância de participar da comunidade esportiva (Lugueti et al., 2017). Apesar de desejar compor o time, participava como jogador apenas se extremamente necessário: “[se] por um acaso faltava uma pessoa. Aí vai o cão arrependido jogar. (Risos) Era assim... ficava lá de planta, né? Fazia um saque ou outro... sacar eu sei.” Isso mostra sua baixa percepção de competência no esporte, que dificultava que ele sentisse prazer em jogar, já que, segundo seu relato, sua participação era sempre associada à inaptidão e permeada por sentimentos de inabilidade ou de punição.

Evidenciando outra forma de se conectar com as práticas corporais, Pedro acabou se aproximando de uma modalidade de luta: “Nossa, sou péssimo com esporte. Fui me dedicar a um esporte agora depois de velho, que eu comecei a fazer kickboxing. Sou um desastre ainda? Sou, mas alguma coisa vai sair”. Aparentemente, ele já participou e se integrou mais nessa academia de lutas do que nas aulas de EF que fez durante toda a sua vida. Esse exemplo parece um contrafactual que mostra que o problema da “passividade” do corpo dele não foi uma negação completa, absoluta e intransponível da prática de atividade física, mas sim o contexto dessa prática. Esse paradoxo mostra que foi possível construir saídas para as atividades ligadas à EF formal. Essa situação evidencia que aquilo que costuma ser classificado como “fracasso” na EF (em analogia ao fracasso escolar) pode representar, na passividade, um ato de resistência a algo que não faz sentido e, portanto, não mobilizava o indivíduo (Silva & Martins, 2022).

Escutar os estudantes sobre o que lhes provoca sentido e mobiliza é fundamental (So et al., 2021). Greenspan e colaboradores seguiram essa abordagem. As sugestões fornecidas pelos estudantes incluíram privilegiar aulas de esportes mistos (como o *ultimate frisbee*); evitar o uso de termos agressivos para orientar as práticas esportivas e abster-se de comparações em testes físicos que classificam as pessoas com base no desempenho (Greenspan, Griffith, Hayes, & Murtagh, 2019). É comum ouvir de professores que “os alunos são preguiçosos”, “o problema deles é o celular, as telas”, “eles não querem se movimentar” (Rosa, 2020). No entanto, quando vemos exemplos como o de Pedro procurando atividade fora da escola, fica evidente a importância da escuta informando os processos decisórios do planejamento pedagógico para criar um ambiente que motive os estudantes para o aprendizado (Oliver & Kirk, 2015).

Um corpo ativo nas aulas de EF: a narrativa de Lorenzo

Lorenzo é um homem trans de 20 anos. Ele compartilhou sua jornada de autodescoberta, destacando os desafios de perceber-se como um menino/homem trans desde a infância. Durante o primeiro ano do Ensino Médio, ele assumiu publicamente sua identidade de gênero, buscando abrir diálogo sobre o fato de ser uma pessoa trans. Ele observou a escassez de discussões sobre transgeneridade durante seus anos escolares, destacando um ambiente conservador ao seu redor. Contou que antes de compreender melhor sua identidade, aproximava-se de uma identificação como mulher lésbica. Ao refletir sobre como sua família o percebia, pontuou que, apesar de gostar da convivência com seu sobrinho de 4 anos, “A mãe dele não quer que ele me chame de tio porque eu não sou tio, entendeu? Pra você ver a inocência, ele falou ‘minha mãe não quer, mas eu chamo’”. E aí eu falei, tipo, quando você vai crescer um pouquinho vou explicar toda a situação”⁴.

Na sua infância, quando queria jogar bola na rua com os amigos, sua mãe não deixava e seus irmãos o criticavam. Lorenzo conta que muitas vezes foi chamado de “João e Maria”, “Maria Sapatão”, “mulher macho” dentre tantos outros apelidos violentos, tanto dentro quanto fora da escola. Durante esse processo de transição, por medo da rejeição, algumas vezes tinha receio de

⁴ As citações entre aspas que seguem são providas das entrevistas realizadas com Lorenzo, em fevereiro de 2021.

falar seu nome e acabava falando "ah, me chama de Lo". Nesse caso, as discriminações que ele sofria pelo fato de ser uma corporalidade ativa no esporte se cruzaram com as discriminações de gênero que viveu durante sua transição. As discriminações enfrentadas por Lorenzo corroboram outras pesquisas que apontam para o fato de que corpos considerados femininos que demonstram habilidades esportivas notáveis são alvo de suspeitas, especialmente no que diz respeito à sua sexualidade, já que desafiam a linearidade da matriz de gênero (Silveira & Vaz, 2014).

Lorenzo era um "corpo ativo" na escola, fazendo parte do grupo de estudantes que jogavam e queriam ser protagonistas durante as aulas de EF. Aprender a jogar futebol em interações informais com os meninos fora do ambiente escolar permitiu que ele se sentisse à vontade nas aulas de EF, pois a quadra não lhe parecia um ambiente estranho. No entanto, ele recorda um episódio de exclusão na 4ª série, quando o professor dividiu a turma por sexo, seguindo o modelo tradicional de aula de EF, com as meninas jogando queimada e os meninos, futebol. Essa divisão, embora não seja mais obrigatória do ponto de vista legal desde 1996, permanece ocorrendo nas aulas (Dornelles & Fraga, 2009). Apesar de se identificar como menina na época, Lorenzo estava no grupo dos meninos durante essa aula. Essa situação foi questionada quando um menino quis jogar queimada com as meninas, que recusaram sua participação. Em resposta, o grupo dos meninos protestou, dizendo que Lorenzo não poderia jogar futebol com eles.

Durante seus anos na escola, Lorenzo relata que as aulas de EF geralmente eram "livres", o que caracteriza o que a pesquisa denomina como "não aula", em que o professor apenas administra o material da aula, geralmente relacionado a esportes (Gonzalez & Fensterseifer, 2009). Lorenzo apreciava esse tipo de aula, pois fazia parte do grupo de alunos que aproveitava para jogar futebol de forma deliberada. Quando questionado se já havia tido professores que fizeram algo diferente, ele mencionou ocasionalmente ter tido aulas de basquete, vôlei e outros esportes. No entanto, enfatizou que as aulas padrão consistiam principalmente em jogar bola, e ocasionalmente outro esporte era proposto para variar.

A conversa com Lorenzo evidencia sua grande proximidade com as práticas esportivas ao longo de toda a sua educação formal. Assim, é nítido que as aulas funcionaram como um espaço acolhedor para ele, que se destacava como uma corporalidade ativa e habilidosa. Ele afirma que "já descia com a bola na mão". A diferença entre as narrativas de Lorenzo e Pedro está no fato de que Lorenzo aprendeu e sempre jogou bola fora da escola e como corpo feminino, era considerado desviante. No entanto, sua habilidade o integrava às aulas, pois permitia demonstrar características de uma masculinidade que eram mais aceitas dentro das aulas de EF e, mais especificamente, no esporte. Por outro lado, essa performatividade transgressora de gênero – ser um corpo feminino habilidoso – também o expunha a preconceitos, colocando sua sexualidade e identidade sob suspeita (Silveira & Vaz, 2014).

Um dos espaços onde Lorenzo não se integrava era durante o recreio, pois, como ele coloca, "aí já não dava, né?". Ele justifica dizendo que, durante o Ensino Fundamental, sempre era o mesmo grupo que jogava, e que ele não tinha vontade de se juntar a eles, preferindo brincar de outras coisas. No Ensino Médio, ele demonstra uma menor importância de jogar no recreio, mencionando que jogava só às vezes, pois "aquele ânimo dá uma diminuída". Lorenzo comentou que as meninas conseguiram reservar a quadra para elas jogarem futsal dois dias na semana durante o intervalo do recreio. De forma a compensar a exclusão sofrida nos anos anteriores no recreio, ele afirma que no Ensino Médio jogava no dia que quisesse, tanto com as meninas quanto com os meninos. A divisão binária dos espaços parecia criar fronteiras que Lorenzo dizia não se importar, ao mesmo tempo que também não se mobilizava para ocupar tais espaços.

A partir do relato de Lorenzo, destacamos uma certa ambiguidade em suas falas. Ele menciona ter sido bem recebido na escola, mas também observa a má vontade de várias pessoas em tratá-lo pelo nome Lorenzo, desrespeitando sua identidade. Além disso, ele fala sobre os confrontos enfrentados no cotidiano escolar, dizendo: "nunca deixei isso passar. Já confrontava logo

de frente [...] eu brigava mais pelas pessoas, porque, tipo, não aceitavam me tratar assim." Apesar dessas situações, e talvez pela pouca percepção das violências que sofreu, Lorenzo valorizava muito o ambiente escolar e as relações ali construídas. Ele encontrava mais prazer em estar na escola do que em casa, muitas vezes chegando mais cedo para estudar ou desenhar, conforme relatava. Uma experiência marcante foi participar de um sarau com o tema Diversidade organizado na própria escola, onde começou a se sentir bastante respeitado por suas habilidades artísticas e por ter sua voz ouvida naquele ambiente. Esse episódio atesta a importância dos espaços de valorização e de escuta dos jovens LGBTQ+ (Greenspan et al., 2019; McGlashan & Fitzpatrick, 2017).

Apesar de se declarar apaixonado por futebol, Lorenzo acabou competindo pelo time de vôlei feminino da escola. Isso se deu porque era o único time organizado de meninas da escola. Ele ingressou no time no primeiro ano, quando o professor recrutou meninas para a equipe, e permaneceu até meados do terceiro ano. Embora não se sentisse completamente à vontade no time, segundo ele, "não buscava tanto os meus direitos". Em uma conversa com uma outra professora, ela mencionou a jogadora profissional de vôlei trans Tiffany Abreu, destacando a presença de pessoas trans no esporte e perguntou se ele desejava competir na modalidade masculina. Porém, Lorenzo declarou: "eu nem fui atrás, sabe? Porque, sei lá... eu sentia que isso poderia prejudicar as meninas, e também tinha um certo apego". Em outro momento, ele admitiu ter preferido "não entrar nessa briga." A despeito das boas intenções da professora, Lorenzo sentia que era encarado como um problema a ser resolvido pela professora, um corpo de expressão de gênero não normativo na escola (Camargo, 2016)

Nota-se um certo embaraço em sua fala por não conseguir assumir o que desejava. Por isso, ele afirmou: "não quis, achei que não era o momento certo ou que não me sentia preparado". Infelizmente, o sistema educacional não ofereceu a ele nenhum apoio para buscar uma alternativa diferente. Ou seja, as competições escolares organizadas de forma binária e segregada, mesmo que permitam uma dada flexibilidade para lidar com as situações particulares, reforçam a ideia de uma fragilidade do corpo feminino, fazem com que meninas e meninos aprendam lógicas de essencialismo como se fossem a "ordem natural" e por fim reiteram os corpos de pessoas trans, não binárias ou não normativas como indesejados (Sharro, 2021).

Acrescido a esses desafios, Lorenzo teve que lidar com o problema (de gênero) associado ao uso do banheiro feminino na escola. Sua "estratégia" era simplesmente evitá-lo, minimizando assim a relevância desse problema. Embora se sentisse melhor no banheiro masculino, a coordenação não permitia que ele o utilizasse, ameaçando inclusive com suspensão disciplinar em caso de descumprimento. Lorenzo relatou que recebia olhares de julgamento no banheiro feminino, como se aquele espaço não fosse adequado para ele. Ele afirmou: "preferia o banheiro masculino, na verdade, porque o feminino, nossa... Quase nem ia no banheiro na escola. Por causa disso, teve casos em que entrei no banheiro feminino e as pessoas olharam para mim, como se eu não devesse estar ali". O constrangimento ao ter que usar o banheiro feminino era tão grande que ele diz que só entrava para se olhar no espelho e lavar o rosto. Apesar de não ser permitido, ocasionalmente ele entrava no banheiro masculino para "testar a paciência" da coordenadora, o que parece ser um ato de resistência às normas binárias e opressivas da escola.

ALGUMAS IMPLICAÇÕES PARA (RE)PENSAR AS AULAS DE EF E A ESCOLA

O contraste entre as experiências de Lorenzo e Pedro destaca a diversidade dentro da comunidade LGBTQ+, mostrando como é inadequado predeterminar comportamentos e sentimentos em relação às aulas EF com base no gênero e na sexualidade. Os relatos dos jovens sobre suas experiências nas aulas de EF ressaltam a necessidade de diversificar os objetos do conhecimento, os objetivos, os métodos e os procedimentos avaliativos dessa disciplina. Embora Lorenzo tenha apreciado suas aulas e se sentido incluído ao jogar bola com sua turma, a falta de aceitação que ele

percebia em situações como o recreio com outras turmas indica a ausência de uma abordagem inclusiva nas escolas que frequentou. Essa observação também se aplica às escolas de Pedro, onde predominava um método de ensino (ou, no caso da EF, a falta de trato pedagógico) que não atendia às necessidades de alunos como ele. O tratamento do esporte nas aulas muitas vezes negligencia a formação integral do estudante, apontando para a necessidade do desenvolvimento de aspectos físicos, emocionais, psicológicos, afetivos, entre outros.

A despeito da forma distinta de participar e de se interessar nas aulas de EF (seja de forma ativa e protagonista, no caso de Lorenzo, ou passiva e periférica, no caso de Pedro), ambos compartilham uma experiência segregadora ao não receberem apoio institucional das escolas e da rede de ensino quando enfrentaram múltiplas violências. Isso ocorre mesmo considerando que é preceito das diretrizes curriculares a inclusão e o respeito à diversidade de gênero e sexual dos estudantes (Espírito Santo, 2022).

A falta de acolhimento é acompanhada de uma relação opressiva e violenta da coordenação pedagógica com ambos. Os relatos apontam para muitas violências sofridas. Sem nega a necessidade de normas e de disciplina na escola, Pedro e Lorenzo pedem mais compreensão, paciência e empatia. Em última instância, eles reivindicam um canal de escuta na escola. Em outros estudos, jovens relatam que não se sentem à vontade e confortáveis para conversar sobre a temática LGBTQ+ com professores/as de EF ou treinadores/as de esportes (Greenspan et al., 2019). Na mesma esteira, estudos apontam que a forma de promover essas mudanças necessárias nas escolas passa pela formação para todo o corpo escolar (diretoria, docentes, demais profissionais e discentes) (Craig, McInroy, & Austin, 2018; Elliott, 2016; Greenspan et al., 2019). A formação inicial e continuada de professores/as deve abordar questões de gênero, sexualidade, uso do nome social, pronomes adequados e o cuidado com a linguagem e discriminações (Devide, 2020). Além da formação dos/as agentes da comunidade escolar, as organizações estudantis têm conseguido aumentar a conscientização sobre as questões LGBTQ+ e desafiar a lgbtphobia pautando tais temas nesse ativismo escolar, enfatizando a importância do protagonismo dos/as discentes nesses temas (McGlashan & Fitzpatrick, 2017).

Outra questão que costuma ser central que aparece nos relatos de nossos entrevistados é sobre o uso de banheiros. Pedro resistia ao estigma no banheiro masculino, enquanto Lorenzo enfrentava problemas pela falta de autorização para usar o banheiro masculino. Isso reforça que jovens LGBTQ+ tendem a evitar a participação nas aulas de EF, vestiários e banheiros, locais onde expõem o corpo e enfrentam maior hostilidade por parte de seus colegas. As pesquisas apontam para a necessidade de políticas antidiscriminação que assegurem o uso seguro desses espaços segregados por sexo, destacando a importância da implementação de outras arquiteturas mais seguras, privadas e não binárias para esses locais (Elliott, 2016; Greenspan et al., 2019; Kulick, Wernick, Espinoza, Newman, & Dessel, 2019).

A divisão segregadora e binária por sexo nas competições esportivas ou na organização das aulas também promove embaraços e sentimentos de inadequações para os jovens. Por mais que existe boa vontade, empatia e disponibilidade em acolher – seja por parte dos docentes ou discentes – esse modelo reforça a norma e coloca os corpos das pessoas LGBTQ+ como abjetos e desviantes em muitas situações, criando momentos de exclusão. É necessário repensar no ambiente escolar e no esporte educacional a pertinência e exclusividade desse tipo de divisão e organização dos espaços e dos eventos, uma vez que classifica, segrega e hierarquiza os corpos (Sharrow, 2021).

Precisamos incluir, mas, sobretudo, ouvir e responder às questões que os estudantes LGBTQ+ sentem e nos contam: o receio de não serem aceitos por sua sexualidade, seu corpo, seu nível de habilidade, sobre porque não têm interesse em algumas práticas, sobre o que aconteceu para se excluírem ou se afastarem, sobre a arquitetura escolar e dentre outras preocupações. Devemos valorizar suas habilidades, abrir canal de escuta e de participação com o corpo escolar. Essa abordagem empática e atenciosa é essencial para criar um ambiente escolar mais acolhedor e

inclusivo, promovendo o diálogo aberto sobre as experiências e demandas dos alunos. As narrativas de Pedro e Lorenzo nos convocam a mudar o cenário de marginalização, violência e desamparo com os jovens.

Contribuições dos Autores: Figueiredo, M. E. E.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Laurindo, V. C. S.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Martins, M. Z.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: Não aplicável.

Agradecimentos: Não aplicável.

REFERÊNCIAS

- ABLGT. (2016). Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: As experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT. (<https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2016/03/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>).
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Camargo, W. X. (2016). Dilemas insurgentes no esporte: As práticas esportivas dissonantes. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 22(4), 1337-1350.
- Craig, S. L., McInroy, L. B., & Austin, A. (2018). "Someone to Have My Back": Exploring the Needs of Racially and Ethnically Diverse Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender High School Students. *Children & Schools*, 40(4), 231-239. <https://doi.org/10.1093/cs/cdy016>
- Cruz Neto, O. (1994). O trabalho de campo como descoberta e criação. In M. C. de S. Minayo (Ed.), *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petropolis: Vozes, 51-66.
- Devide, F. P. (2020). Estudos de gênero na Educação Física Brasileira: entre ameaças e avanços, na direção de uma pedagogia queer. In I. Wenzel & et al (Eds.). *Gênero e sexualidade no esporte e na educação física*. Natal: Ed. UFRN, 91-106.
- Dornelles, P. G., & Fraga, A. B. (2009). Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa Em Educação Física*, 1(1), 141-156.
- Elliott, K. O. (2016). Queering student perspectives: Gender, sexuality and activism in school. *Sex Education*, 16(1), 49-62. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1051178>
- Espírito Santo, A. de A. C. e E. A. (2022). Educação Física: Orientações Curriculares. Ensino médio: área de Linguagens e Códigos. Secretaria da Educação (SEDU).
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido*. (84th ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gonzalez, F. J., & Fensterseifer, P. E. (2009). Entre o "não mais" e o "ainda não": Pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. *Cadernos de Formação RBCE*, 3, 7-24.
- Greenspan, S. B., Griffith, C., Hayes, C. R., & Murtagh, E. F. (2019). LGBTQ+ and ally youths' school athletics perspectives: A mixed-method analysis. *Journal of LGBT Youth*, 16(4), 403-434.

- Grespan, C. L., & Goellner, S. V. (2011). "Querem, na escola, transformar seu filho de 6 a 8 anos em homossexual": Sexualidade, educação e a potência do discurso heteronormativo. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, 19,1-15. <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v0i19.5251>
- Jaco, J. F., & Altmann, H. (2017). Significados e expectativas de gênero: Olhares sobre a participação nas aulas de educação física. *Educação Em Foco*, 21(1), 155-181.
- Kulick, A., Wernick, L. J., Espinoza, M. A. V., Newman, T. J., & Dessel, A. B. (2019). Three strikes and you're out: Culture, facilities, and participation among LGBTQ youth in sports. *Sport, Education and Society*, 24(9), 939-953. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1532406>
- Landi, D., Flory, S. B., Safron, C., & Marttinen, R. (2020). LGBTQ Research in physical education: A rising tide? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(3), 259-273. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1741534>
- Luguetti, C., Oliver, K. L., Kirk, D., & Dantas, L. (2017). Exploring an activist approach of working with boys from socially vulnerable backgrounds in a sport context. *Sport, Education and Society*, 22(4), 493-510. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1054274>
- McGlashan, H., & Fitzpatrick, K. (2017). LGBTQ youth activism and school: Challenging sexuality and gender norms. *Health Education*, 117(5), 485-497. <https://doi.org/10.1108/HE-10-2016-0053>
- Miskolci, R. (2012). *Teoria Queer: Um aprendizado pelas diferenças*. São Paulo: Autêntica.
- Oliveira, R. C. de, & Daolio, J. (2014). Na 'periferia' da quadra: Educação física, cultura e sociabilidade na escola. *Pro-Posições*, 25, 237-254. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072014000200013>
- Oliver, K. L., & Kirk, D. (2015). *Girls, gender and physical education: An activist approach*. Routledge.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. London: Sage.
- Rosa, I. B. da L. (2020). Estratégias didático-metodológicas para a adesão das jovens meninas aos esportes coletivos no Ensino Médio (Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-PROEF)). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Rubin, G. (1993). *O tráfico de mulheres: Notas sobre a "economia política" do sexo*. Recife: SOS Corpo.
- Seffner, F. (2017). Aulas de Educação Física e questões de sexualidade: Conexão ousada. In P. Dornelles, I. Wenzet, & M. S. Schwengber (Eds.), *Educação Física e sexualidade: Desafios educacionais*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Sharrow, E. A. (2021). Sex segregation as policy problem: A gendered policy paradox. *Politics, Groups, and Identities*, 9(2), 258-279. <https://doi.org/10.1080/21565503.2019.1568883>
- Silva, B. S., & Martins, M. Z. (2022). Jogar futebol como uma garota: Relações com o saber e os estudos de gênero. *Cenas Educacionais*, 5, 11860-11860.
- Silveira, V. T., & Vaz, A. F. (2014). Doping e controle de feminilidade no esporte. *Cadernos Pagu*, 24, 447-475. <https://doi.org/10.1590/0104-8333201400420447>
- So, M. R., Martins, M. Z., Santos, G. R., Prodócimo, E., Ushinohama, T. Z., Betti, M., & Betti, M. (2021). Gosto, importância e participação de meninas e meninos na educação física no ensino médio. *Educación Física y Ciencia*, 23(1), 158-158. <https://doi.org/10.24215/23142561e158>
- Sousa, E. S. de, & Altmann, H. (1999). Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*, 19(48), 52-68.
- Wenzet, I., Dornelles, P., & Schwengber, M. S. (2017). Caminhos teóricos e políticos do trato com a sexualidade na educação física: Uma análise inicial das produções na área (2001-2015). In I. Wenzet, P. Dornelles, & M. S. Schwengber (Eds.), *Educação física e sexualidade: Desafios educacionais*. Ijuí: Ed. Unijuí.

Recebido: 4 de março de 2024 | **Aceito:** 2 de outubro de 2024 | **Publicado:** 31 de dezembro de 2024



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