













Dedico este trabalho a minha família, em especial, aos meus pais, Ivani Carmo do Nascimento Teixeira e Alípio Teixeira Conceição Filho, por caminharem conforme os passos que lhes foram possíveis para que eu pudesse construir um futuro melhor. Agradeço por me ensinarem, desde sempre, o valor do trabalho e por garantirem que não me faltasse o essencial, mesmo diante das dificuldades. Dedico-o, também, a mim e ao meu esforço, pois apesar de crescer em um mundo que insistia em dizer que para pessoas como eu não havia lugar, aprendi a permanecer. Dedico este trabalho, ainda, ao melhor companheiro e amigo que eu poderia ter encontrado no caminho da vida, Lázaro Martins, pelo afeto, parceria e apoio constantes. Estendo minha dedicatória a todas as identidades dissidentes e aos(as) estudantes “diferentes” (como eu fui), por permanecerem resistentes em meio a tantas violências. Por fim, dedico este trabalho a todos(as) os(as) meus(minhas) alunos(as), estudantes do Programa de Iniciação Científica na Educação Básica - ICEB, por escolherem caminhar comigo em uma fase tão importante e marcante da minha trajetória.















## ABSTRACT

Homophobia is configured as a mechanism of social control that, through violent practices, is present in Physical Education and in the school as general. The study goal was analyze, based on the reports of students participating in the "Homofobia em Jogo" (Homophobia at Play) Research Group, part of the Scientific Initiation Program in Basic Education (ICEB), how the actions of this program contributed to clarifying and confronting issues related to homophobia within Physical Education classes. As an outcome of the investigative process, in addition to the dissertation text, an educational resource was developed in the form of a handbook entitled "Didactic Guide for Teachers in motion: Addressing Homophobia in Physical Education Classes," aimed at supporting a pedagogical intervention focused on confronting this issue in the school context. This is descriptive research with a qualitative data approach, conducted at a state school located in the rural area of the city of Montes Claros – MG. The participants were students who integrated the aforementioned Research Group as researchers in 2023 and 2024. Data collection occurred through semi-structured interviews, and the analysis was carried out using the categorization technique, anchored in Minayo, Deslandes, and Gomes (2007). Data analysis resulted in three categories: C1: "Speaking of myself," which highlights my pedagogical actions as a Physical Education teacher in confronting homophobia; C2: "Speaking from within," which characterizes ICEB's contributions to clarifying and confronting homophobia from the students' perspective; and C3: "Speaking of the other," which presents social transformations observed in the school culture. The results indicate that participation in ICEB promoted changes in the students' ways of thinking and positioning themselves, favoring the identification and confrontation of previously naturalized homophobic situations. It is concluded that scientific initiation, articulated with dialogic pedagogical practices, constitutes an important mechanism for confronting homophobia and for the construction of citizenship in school.

**Keywords:** School Physical Education; homofobia; school; Scientific Initiation.





# 1 INTRODUÇÃO

A escola, enquanto instituição educacional e histórica, tem como finalidade a formação de sujeitos, visando atender aos interesses políticos, econômicos e culturais da sociedade. Nessa lógica, a escola atua como um dispositivo de controle dos corpos ao determinar, por meio dos seus símbolos, normas e currículos, quais serão as práticas pedagógicas e culturais concebidas como adequadas ou não (Louro, 2004).

Como mecanismo de controle, e através de um sistema de opressão, a escola produz a diferença ao valorizar e incentivar determinados comportamentos que conduzem determinados(as) estudantes para um lugar de “normalidade” e sucesso, ao passo que coloca outros(as) num lugar de marginalização. Como reflexo da sociedade e a partir das desigualdades produzidas emergem problemas sociais que afetam a formação integral dos sujeitos e a construção das identidades, sobretudo, no que se refere às identidades dissidentes do padrão dominante (Louro, 2004; hooks, 2017).

Nesse contexto, chamo atenção para uma problemática que se materializa dentro dos conteúdos e da escola como um todo e que ao mesmo tempo fere direitos, violando a dignidade humana com base no preconceito, na intolerância, e nas construções sociais de normalidade, pautadas numa perspectiva cisheteronormativa, misógina, eurocêntrica e machista, a saber, a homofobia<sup>1</sup> (Louro, 2008; Souza Júnior, 2020).

Enquanto instituição formadora, a escola deve, ou deveria, zelar e garantir os direitos humanos básicos para que todos e todas tenham acesso à educação, segurança, saúde, integridade física e mental, dignidade e à cidadania. No entanto, problemáticas como a homofobia, presente no âmbito escolar, dificultam e violam a garantia de tais direitos, ao passo que marginaliza a população LGBTQIAPN+, perpetuando e, muitas vezes, incentivando a violência (Souza; Silva; Santos, 2016).

Em momentos individuais e coletivos dentro das aulas dos diferentes componentes

---

<sup>1</sup> Neste estudo, optei pelo uso do termo “homofobia” por se tratar de uma terminologia amplamente utilizada nos campos teórico e educacional para se referir às violências direcionadas às identidades dissidentes do padrão cisheteronormativo, além de recorrente nos referenciais teóricos que foram utilizados e no contexto empírico investigado. Tal escolha não desconsidera as múltiplas violências dirigidas às diferentes identidades que compõem a comunidade de pessoas LGBTQIAPN+, mas dialoga com elas, e se justifica pela centralidade que a homofobia assume nas práticas, discursos e relações, observadas no cotidiano escolar analisado, além da relação da homofobia diretamente observada na Educação Física e na minha própria trajetória.

curriculares que compõem a educação básica, nos eventos escolares, nas viagens de campo, nos momentos de refeição e aglomeração de pessoas, nos banheiros, corredores etc., é possível identificar situações de homofobia que se estendem desde as mais sutis e veladas, às mais explícitas e diretas. Neste sentido, para a escola se torna indispensável (re)conhecer a homofobia enquanto fenômeno social e como prática de violência perpetuada no contexto estudantil, para buscar meios de conhecimento conceitual, histórico, filosófico e social sobre a referida problemática, a fim de que seja possível criar caminhos de enfrentamento à mesma, para garantir a formação integral dos(as) alunos(as) (Borges *et al.*, 2011), o trato e o acolhimento às diferenças.

Pensando sob essa perspectiva, esta dissertação surge da preocupação com o referido fenômeno, gerando ainda um recurso educacional, uma Cartilha que chamei de “Guia didático para professores(as) em movimento: abordando a homofobia nas aulas de Educação Física”, disponível como Apêndice B ao final deste arquivo, construído como uma proposta possível de abordagem e enfrentamento à homofobia na Educação Física (EF) escolar, por meio do diálogo e do estabelecimento de debates críticos. O referido recurso se consolida como um material teórico-prático ao fornecer, tanto aporte teórico sobre os temas, conceitos e (re)conhecimentos que elenquei como necessários para análise do cotidiano no que se refere a este problema, quanto por apresentar uma ação prática, dividida em uma sequência didática de cinco aulas/momentos para intervenção pedagógica sobre a temática dentro da EF escolar.

Diante desse cenário, iniciativas de enfrentamento tornam-se necessárias, tendo em vista que a Educação Física escolar, assim como os demais conteúdos do currículo básico não só é afetada pelas vertentes da homofobia, como, também, se configura como um dos seus dispositivos de reprodução (Prado; Ribeiro, 2014). Enquanto disciplina deve, ou deveria, promover a formação integral dos(as) estudantes, através de um trabalho pedagógico voltado para o estudo, a investigação crítica, a problematização, a conceituação e a ressignificação das dimensões e aspectos relacionados à Cultura Corporal de Movimento (CCM) (González, 2020).

Ao refletir sobre as questões relacionadas ao corpo, ao movimento, às representações sociais expressadas e manifestadas por ele (sobretudo quando ligadas às unidades temáticas “danças”, “ginásticas”, “esportes”, “práticas corporais de aventura”, “lutas” e “brincadeiras e jogos”), é possível perceber a interseccionalidade da homofobia presente nos valores

culturais atribuídos às diferentes práticas corporais, especialmente naquelas ligadas à afirmação da figura masculina dentro da hierarquia das masculinidades definida por Raewyn Connell (Connell; Messerschmidt, 2013), referencial fundamental para este trabalho.

Neste sentido, se torna urgente falar e discutir sobre masculinidades e padrões de comportamento num contexto de violência que não afeta somente sujeitos LGBTQIAPN+, mas que também se relaciona diretamente às violências dirigidas às mulheres. Sustentando relações hierárquicas de poder, a masculinidade hegemônica legitima práticas misóginas, sexistas e excludentes, que atravessam tanto as relações de gênero quanto as expressões de sexualidade.

Desse modo, o enfrentamento à homofobia ganha notória atenção dentro dos estudos sociais da Educação Física escolar, tendo em vista que se materializa no interior das relações e das práticas corporais de diferentes formas. A exemplo disso, pode-se observar violências verbais, físicas, psicológicas - diretas, indiretas -, institucionais, dentre outras formas de manifestação, materializadas por meio de agressões, xingamentos, “piadas”, “apelidos”, humilhações, chacota social, omissão, constrangimento etc., nas diferentes práticas corporais (Junqueira, 2009; Garcia; Brito, 2018). Assim, buscar minimizar a homofobia dentro da escola e da Educação Física se caracteriza como ação indissociável do fazer docente.

Visando ao enfrentamento relativo às questões relacionadas à homofobia dentro da Educação Física escolar, após a minha chegada numa escola da zona rural da cidade de Montes Claros e, também após diagnosticar um contexto de desigualdade, construí propostas de intervenção para “atacar” a questão, dentre elas, o núcleo de pesquisa “Homofobia em Jogo”.

No ano de 2023 a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEEMG, lançou o Edital nº 004/2023 do Programa de Iniciação Científica na Educação Básica – ICEB, que tinha como finalidade fomentar a iniciação à pesquisa científica com alunos(as) do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, e 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio das escolas estaduais de Minas Gerais. A proposta do programa era que, para a formulação do problema de pesquisa, fossem levadas em consideração o contexto e as problemáticas sociais que englobavam o cotidiano das escolas. O referido Edital se destinava à seleção de projetos de pesquisa distribuídos em todo o estado de Minas Gerais, e previa duração de dois anos (24 meses) para realização da pesquisa e produção de um trabalho final por meio de um artigo científico ou resumo expandido (Edital nº 004, 2023).

Através desta política pública, vi a oportunidade de formular uma proposta pedagógica de enfrentamento à homofobia para somá-la ao trabalho que desenvolvo dentro das aulas de Educação Física. Neste contexto surge o núcleo de pesquisa “Homofobia em Jogo”: uma análise sobre a visão dos(as) alunos(as) de uma escola estadual de Montes Claros”. Com início no mês de maio de 2023<sup>2</sup> e término no mês de dezembro de 2024, o núcleo de pesquisa desenvolveu atividades de investigação crítica e conscientização da comunidade escolar, com a intencionalidade de (re)construção de conhecimento e emancipação a respeito da temática em questão. Inicialmente, o grupo de pesquisadores(as) foi composto por doze estudantes.

Diante do cenário escolar e, especificamente, da cultura escolar vivenciada na instituição em questão, a investigação científica se apresenta como importante aliada no enfrentamento à desigualdade e a violência homofóbica. Portanto, a partir da minha inquietação enquanto professor e ser humano, construí este estudo impulsionado pelo seguinte problema de pesquisa: quais foram as contribuições da experiência, enquanto estudante pesquisador(a) na ICEB, para o esclarecimento e para o enfrentamento às questões relativas à homofobia dentro das aulas de Educação Física escolar para os(as) ex-integrantes do referido núcleo de pesquisa?

A importância deste estudo reside na sua capacidade em contribuir para a construção de caminhos para a equidade, a minimização de preconceitos, discriminações e violências, e a garantia de um ambiente escolar mais saudável e seguro para crianças e adolescentes diferentes de uma norma social cisheteronormativa que marginaliza e retira direitos básicos. Além disso, propõe um trabalho de consciência crítica em Educação Física sobre problemas sociais que se interseccionam na prática dos indivíduos envolvidos neste processo, visando construir uma prática mais acolhedora, justa, igualitária e democraticamente responsável.

Para o campo educacional da Educação Física, a realização deste estudo permite a ampliação do debate e suas ações didáticas, em uma perspectiva educacional, compromissada com valores democráticos, aberta às diversas formas de existência e alicerçada na defesa da vida, propondo a identificação de aspectos e problemas sociais que

---

<sup>2</sup> Para melhor entendimento do(a) leitor(a), elucido que em 2023, quando o projeto se iniciou, eu ainda não havia me inserido no ProEF, meu ingresso no Programa ocorreu quando a proposta estava sendo finalizada. Portanto, a coleta de dados desta pesquisa de mestrado ocorreu pós ICEB, já que o objetivo do estudo diz respeito aos desdobramentos do núcleo de pesquisa “Homofobia em Jogo”, sendo este o meio e não o fim em si mesmo.

interferem negativamente na formação dos(as) alunos(as), como a homofobia, e que também se materializam dentro das relações estabelecidas por meio da Cultura Corporal de Movimento.

Neste sentido, o presente estudo apresenta relevância social ao propor a reflexão sobre a necessidade em se debater os aspectos culturais, os sentidos e as simbologias atribuídas às diferentes manifestações corporais presentes na EF e como esses aspectos interferem na construção de uma prática pedagógica libertadora.

A partir do contexto descrito, o presente estudo apresenta como objetivo central analisar, a partir do relato dos(as) estudantes participantes do núcleo de pesquisa “Homofobia em Jogo”, do Programa de Iniciação Científica na Educação Básica – ICEB, como as ações desse programa contribuíram para o esclarecimento e para o enfrentamento das questões relativas à homofobia no âmbito das aulas de Educação Física na escola. Além disso, também se pretende apresentar, a partir da visão dos(as) estudantes, ações pedagógicas no trato dos conteúdos da EF escolar, por parte do professor, que se materializaram/materializam como ações de enfrentamento para a situação em questão.

Para tanto, este trabalho apresenta o referencial teórico dividido em itens. Inicialmente, parto do aporte teórico disponível na literatura e que considero ser pertinente para o debate sobre as questões levantadas a partir da investigação empírica. Neste sentido, no item 4.1 “A homofobia na escola: sobre sexualidade, gênero e educação”, inicio o debate amparado, principalmente, em autores(as) como Louro (2000, 2003, 2004, 2008); Rodovalho (2017); Vergueiro (2016); e Junqueira (2007, 2009), dentre outros(as). A partir destes referenciais caracterizo a escola enquanto dispositivo de controle social e a sexualidade não como algo inato, mas como construída social, histórica e culturalmente; ressalto como se deu a constituição do gênero e das identidades culturalmente e como a homofobia se intersecciona neste contexto.

No segundo item, 4.2 “Sobre a especificidade da Educação Física escolar”, caracterizo a especificidade do conteúdo Educação Física dentro da educação básica, bem como a Cultura Corporal de Movimento como seu objeto de conhecimento. Em seguida, apresento a relação estabelecida entre as práticas corporais da Educação Física e as violências homofóbicas, amparado em autores(as) como Connell e Messerschmidt (2013); Brito e Santos (2013); Prado e Ribeiro (2014); Brito (2021); Prado (2017), dentre outros(as).

No terceiro e último item, 4.3 “Iniciação científica e atitude investigativa”, apresento

a especificidade do contexto desta pesquisa, ao caracterizar, primeiro, o que é iniciação científica (IC). Passando pela atitude investigativa no contexto da escola, apresento o Projeto de Iniciação Científica na Educação Básica (ICEB) como concretização da atitude investigativa no ensino médio e como o mesmo se materializou como mecanismo de enfrentamento à homofobia. Finalizo com a descrição do ICEB na escola em que atuo e onde foi desenvolvido o núcleo de pesquisa “Homofobia em Jogo”. Esse bloco apresenta como aporte teórico algumas leis educacionais e documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNE), dentre outras, além de autores como Demo (2003) e Pizzato *et al.* (2019).

Em seguida, caracterizo os procedimentos metodológicos adotados e, neste caso, destaco o uso da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Para a análise, fiz uso da técnica de categorização defendida por Minayo, Deslandes e Gomes (2007) sendo que, para melhor compreensão das ideias e recorrências presentes nos discursos investigados, foram criadas três categorias de análise para discussão e interpretação dos dados: CATEGORIA 1: **Falando de mim:** eu, professor de Educação Física, minhas ações pedagógicas e o enfrentamento à homofobia; CATEGORIA 2: **Falando de dentro:** eu, aluno(a) do projeto “Homofobia em Jogo”, e as contribuições para o esclarecimento e enfrentamento à homofobia nas aulas de Educação Física; CATEGORIA 3: **Falando do(a) outro(a):** o professor, os(as) outros(as) alunos(as) e as possíveis mudanças de pensamento e comportamento com relação à homofobia.

Com isso, ao apresentar o cenário político, social e pedagógico no qual estou inserido, evidencio a importância e necessidade de realização desta pesquisa, que por sua vez se justifica na relevância para o campo da Educação Física e para o enfrentamento das muitas violências que atravessam a escola, como a homofobia. Ao analisar as percepções dos(as) estudantes pesquisadores(as) do ICEB, este estudo busca evidenciar de que maneira a iniciação científica pode se constituir como estratégia formativa e como prática pedagógica comprometida com a justiça social, com a equidade e com a construção de ambientes educativos mais seguros e democráticos.

## 2 OBJETIVOS

### 2.1 Objetivo Geral:

- Constitui objetivo geral da pesquisa realizada, analisar, a partir do relato de estudantes participantes do Núcleo de Pesquisa “Homofobia em Jogo”, do Programa de Iniciação Científica na Educação Básica – ICEB, como as ações desse programa contribuíram para o esclarecimento e para o enfrentamento das questões relativas à homofobia no âmbito das aulas de Educação Física na escola.

### 2.2 Objetivos Específicos:

- Apresentar o Projeto “Homofobia em Jogo”: uma análise sobre a visão dos(as) alunos(as) de uma escola estadual de Montes Claros”;
- Descrever, a partir da perspectiva dos(as) estudantes, quais ações do professor promoveram, direta e indiretamente, o enfrentamento à homofobia;
- Investigar, na perspectiva dos(as) alunos(as) participantes do Programa de Iniciação Científica, se a inserção neste, acarretou mudanças de pensamento e de comportamento, quanto à homofobia;
- Investigar, na perspectiva dos(as) alunos(as) participantes do Programa de Iniciação Científica, a partir do seu cotidiano, se as ações pedagógicas do professor de Educação Física, acarretaram mudanças de comportamento nos(as) demais alunos(as) da escola, quanto à homofobia;
- Apresentar um recurso educacional em formato de Cartilha Educativa para professores(as), construído a partir dos estudos acerca da homofobia na EF escolar, a fim de propor uma possibilidade de abordagem do conteúdo, buscando o combate à desigualdade e às práticas homofóbicas na escola.

## 3 PRODUTOS GERADOS

### 3.1 Produções ProEF

Dentro da jornada percorrida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física – ProEF UNIMONTES, elaborei alguns produtos que têm como finalidade dialogar, de alguma maneira, com o dia a dia escolar no que tange à caracterização da homofobia enquanto fenômeno presente na escola, bem como seu enfrentamento na prática. Neste sentido, a seguir caracterizo tais produções e suas contribuições para os campos teórico e prático.

O primeiro produto construído foi o ensaio acadêmico que tem como título “Põe na roda: ocorrências de homofobia na Educação Física escolar”, publicado no ano de 2025 no e-book “Problemáticas da Educação Física: ensaios a partir do ProEF UNIMONTES – volume 02”. Essa produção teve como finalidade caracterizar diferentes formas de materialização da homofobia dentro da EF escolar e fornecer aporte teórico para a elaboração de ações de enfrentamento a ela no ambiente escolar, exemplificando, inclusive, a iniciação científica como caminho possível.

O segundo produto construído foi um resumo simples intitulado “Homofobia em jogo: uma análise sobre a visão dos(as) alunos(as) de uma escola estadual de Montes Claros/MG”, publicado nos Anais do VII Simpef e I ENPRO, através da Revista Eletrônica Nacional de Educação Física – RENEF. O evento ocorreu na Universidade Estadual de Montes Claros e o trabalho em questão teve por objetivo apontar e registrar o processo inicial de pesquisa do núcleo “Homofobia em Jogo”.

O terceiro produto gerado foi a apresentação oral e publicação de um relato de experiência no III Congresso Internacional de Educação e Inovação – CIEI UNIMONTES 2025. A pesquisa intitula-se “A dança no ensino médio em tempo integral: relato de experiência de uma abordagem do conteúdo a partir da disciplina ensino da dança no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física – ProEF UNIMONTES”. Tal produto tinha como finalidade apontar a abordagem do conteúdo dança dentro da EF escolar como proposta possível e alternativa às práticas tradicionais dentro da EF.

Por fim, como produção principal dentro do ProEF, construí a Cartilha didática para

professores(as) que tem como título “Guia didático para professores(as) em movimento: abordando a homofobia nas aulas de Educação Física”. O referido material foi desenvolvido a partir da trajetória percorrida durante o programa de mestrado e após a identificação da homofobia enquanto problemática tanto do contexto ao qual me encontro inserido quanto da EF escolar como um todo. Esse material foi fundamentado a partir da prática docente e continuou sendo reformulado no decorrer de algumas disciplinas do mestrado. Neste sentido, assim como esta pesquisa aponta a iniciação científica como proposta possível de enfrentamento à homofobia no âmbito escolar e de transformação social, a Cartilha apresenta uma sequência didático/pedagógica de abordagem da temática com estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental – Anos Finais, e 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, fornecendo repertório de fácil acesso aos(às) professores(as) de EF para que estes(as) busquem inserir o tema em questão em suas aulas.

A Cartilha consiste em uma sequência didática de cinco momentos/aulas que tem como foco problematizar a homofobia dentro da EF escolar através da reflexão, do tensionamento de normas e do diálogo crítico, a fim de elucidar crenças, concepções, ações, comportamentos e práticas naturalizadas que reproduzem a homofobia no cotidiano das escolas. Desse modo, o referido material oferece um espaço de construção do conhecimento, e de reformulação de conceitos a respeito da temática, a partir do olhar para a própria realidade, dialogando com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao problematizar práticas corporais enquanto manifestações culturais, atravessadas por relações de poder, e ao promover o respeito à diversidade. Essa proposta busca se relacionar com uma perspectiva crítica, dialógica e problematizadora da EF escolar, apoiando-se na valorização da escuta, do diálogo e na busca por uma formação cidadã.

Inicialmente, o material didático apresenta os objetivos de maneira clara e direta para facilitar o direcionamento das ações dentro do planejamento dos(as) professores(as). Em seguida, de maneira sucinta, faz um apanhado teórico da temática, alinhando Educação Física, homofobia, Cultura Corporal de Movimento e cidadania, explicitando a proposta enquanto intervenção. Na sequência, explicita a metodologia adotada no material e para qual faixa etária é direcionada, sendo escolhida a “Dinâmica do Aquário” como ferramenta pedagógica, para realização de debates.

Como ação de intervenção concreta, nas páginas seguintes a Cartilha apresenta cinco momentos/aulas nas quais a homofobia será abordada. Na primeira aula da sequência é

proposta uma aula prática que aborda a unidade temática Esportes, especificamente o futsal e o voleibol. A segunda e terceira aula são destinadas aos debates acerca da temática, a partir de “Questões Norteadoras” construídas com base no aporte teórico levantado e na minha experiência docente. Tais questões visam promover um debate crítico e, para tanto, em cada uma delas existe uma “legenda” com direcionamentos para o(a) professor(a) conduzir o debate e se sentir mais seguro(a) para esta ação.

A quarta aula é destinada para a avaliação da mediação, momento importante porque, a partir dele, se torna possível identificar a eficácia da intervenção diante do contexto no qual a Cartilha for utilizada. Com base nos resultados da avaliação, que é respondida pelos(as) estudantes em um Anexo disponibilizado ao final do material, o(a) professor(a) pode identificar os efeitos da ação no cotidiano da escola, no comportamento dos(as) estudantes e poderá definir quais serão as próximas ações a serem executadas para dar prosseguimento ao trabalho.

A quinta e última aula desta sequência pedagógica propõe uma culminância através de diferentes ações educativas de conscientização da comunidade escolar a respeito da temática, dentre as quais o(a) professor(a), juntamente com seus(suas) alunos(as), pode escolher qual ou quais atividades melhor se adequam ao contexto. Essa última ação tem como foco ampliar o conhecimento construído a partir dos debates e diálogos com a comunidade escolar. Dentre as atividades propostas na Cartilha, são sugeridas ações como *stands* educativas; realização de festival esportivo com ações de conscientização interligadas; realizações de “mesas redondas” e palestras, dentre outras alternativas.

Neste sentido, esse material apresenta uma possibilidade de enfrentamento à homofobia nas instituições de ensino com base na forma como ela se apresenta em diferentes contextos. Dialogando diretamente com professores(as) que tenham a intencionalidade de diminuir a desigualdade e ampliar práticas de cidadania na EF escolar, ele fornece uma proposta prática, dinâmica e, acredito, acessível, para a realidade da escola. A Cartilha está disponível como Apêndice B ao final deste arquivo, e apresenta linguagem simples, direta e que conversa com a educação básica. Assim, essa proposta se consolida como um caminho possível para a construção de práticas pedagógicas democráticas, socialmente justas, e que concebem a homofobia não como problema isolado, mas como fenômeno diretamente interligado a toda Cultura Corporal de Movimento.

## 4 REFERENCIAL TEÓRICO

Desprezar o sujeito homossexual era (e ainda é), em nossa sociedade, algo "comum", "compreensível", "corriqueiro". Daí porque vale a pena colocar essa questão em primeiro plano. Parece-me absolutamente relevante refletir sobre as formas de viver a sexualidade, sobre as muitas formas de ser e de experimentar prazeres e desejo; parece relevante também refletir sobre possíveis formas de intervir, a fim de perturbar ou alterar, de algum modo, um estado de coisas que considero "intolerável". A escolha de meu objeto de estudo é, portanto, ao mesmo tempo política e teórica (Louro, 2004, p. 57).

### 4.1 A homofobia na escola: sobre sexualidade, gênero e educação

A escola, enquanto instituição educacional, está sujeita ao contexto histórico-social no qual se insere. Por meio de suas regulamentações e práticas, visa construir sujeitos capazes de atender às necessidades culturais almeçadas pelos poderes governamentais. Para tanto, são instaurados no cotidiano processos, metodologias e dinâmicas que têm como objetivo classificar os(as) estudantes como aptos(as) ou capazes quando alcançam o desempenho e a performance desejada, assim como ocorre quando não alcançam tais performances e são classificados(as) como inaptos(as) ou insuficientes. Nessa dinâmica, a escola, que no mundo contemporâneo se configura como um direito de todos(as), reproduz diferenças e desigualdades que, dentre suas diversas manifestações, têm a linguagem e o discurso como seus maiores reprodutores (Louro, 2003).

A diferença se insere na escola, assim como na dinâmica social como um todo. Refiro-me, aqui, a uma diferença que compõe a singularidade e a subjetividade humana e que dá "vida" aos diversos aspectos, características, comportamentos e processos individuais de cada ser humano. Entretanto, a dinâmica produzida na escola, na maioria das vezes, estabelece uma relação de conflito com a singularidade humana, visto que ela hierarquiza os(as) estudantes e todos os indivíduos que compõem a dinâmica escolar, naturalizando comportamentos, regulamentações e práticas excludentes (Junqueira, 2009).

Assim como há uma grande preocupação com o desempenho técnico e acadêmico dos(as) estudantes, o comportamento humano como um todo sofre constante vigilância pela escola que, pelo discurso, pela linguagem e pelas relações estabelecidas no cotidiano (às vezes sutis, às vezes violentas), veem as diferenças como objeto de intervenção e

regulamentação. Neste sentido, os signos, que denotam a nossa identidade e exteriorizam para o mundo quem somos, no que acreditamos, como nos expressamos e como queremos ser lidos, se tornam alvo de violência causada pelos problemas sociais diversos que atravessam a escola e têm como raiz a intolerância às diferentes existências que fogem à norma estabelecida pela dinâmica social imposta ao que é entendido como “normal” (Rodvalho, 2017). Dentre essas intolerâncias, conforme apresentamos neste estudo, situam-se a homofobia e, conseqüentemente, as violências dirigidas à população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Travestis, Queers, Intersexos, Assexuais, Pansexuais, Não-binários, + (LGBTQIAPN+) como um todo, que se fazem presentes de maneira recorrente dentro do ambiente escolar, bem como as relações estabelecidas entre gênero-sexualidade-educação.

Essa discussão se faz relevante por dois importantes aspectos: primeiro, porque, historicamente, os campos do gênero e da sexualidade foram alvo de investigação, regulamentação, normatização e violências. É a partir do olhar regulatório, violento e de práticas normalizadas de controle sobre as identidades dissidentes que se materializam as violências de cunho homofóbico que perpassam a sociedade e a escola; segundo, porque a escola, assim como toda instância educativa, se configura como um campo político, ou seja, como um campo de disputas, de embates e de ideologias que buscam formular e materializar concepções de sociedade. Neste sentido, é instaurado (imposto) o poder, normatizando o comportamento humano e a construção de sociedade, ao passo que produz sujeitos, identidades e, com isso, também desigualdades (Louro, 2003).

Enquanto instituição formadora, cabe a escola o trabalho constante em relação a proposição crítica de ferramentas de debates e análises sobre a dinâmica social e política imposta pela própria escola e pelos poderes aos quais ela está submetida, uma vez que eles determinam as “lentes” pelas quais enxergamos e interpretamos as expressões e representações das diferentes identidades humanas. Desse modo, práticas excludentes e naturalizadas ganham foco, a fim de que possam sofrer modificações, tornando o ambiente escolar, ainda que diverso, mais equivalente (Junqueira, 2009).

Diante do breve exposto, já se torna possível entender que nos referimos à duas distintas concepções associadas ao termo “diferença”: i) a diferença singular, autêntica, aquela que compõe cada ser humano, atravessa a humanidade e deve ser reconhecida e valorizada num ambiente educacional democrático; e a diferença imposta por meio das

construções políticas e educacionais sobre as noções de normalidade e de diferença/anormalidade. Essa diferença é forjada, ensinada e reproduzida pela escola através de suas normas, dinâmicas e do currículo. Por esse motivo, cabe pensar quais são os conhecimentos produzidos dentro dos conteúdos trabalhados ao longo da trajetória escolar de cada indivíduo (Louro, 2008) e, em específico, como funcionam, ao longo dos anos, as produções de normalidade e diferença dentro da Educação Física escolar (outro recorte que faremos neste estudo) e, ainda: quem seriam os(as) beneficiados(as) neste contexto? Quem seriam os sujeitos prejudicados por essa produção/imposição da diferença? Quais são as relações estabelecidas e as violências geradas a partir da interconexão entre gênero, sexualidade e Educação Física?

A Educação Física escolar se configura como um campo rico para análise e construção crítica do conhecimento com relação à materialidade dos saberes e da cultura através do corpo, como afirma Louro (2003) ao se referir à construção da identidade dentro da escola e da Educação Física:

Se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente. Ainda que várias escolas e professores/as venham trabalhando em regime de co-educação, a Educação Física parece ser uma área onde as resistências ao trabalho integrado persistem, ou melhor, onde as resistências provavelmente se renovam, a partir de outras argumentações ou de novas teorizações (Louro, 2003, p. 72).

As dinâmicas estabelecidas dentro das aulas de Educação Física produzem diferentes saberes que, no entanto, caminham em direção à uma norma de construção das identidades que será detalhada posteriormente. Em termos gerais, os processos vivenciados dentro das aulas de Educação Física são interpelados por questões de gênero, sexualidade, expressividade e performance e com isso são produzidos corpos e sujeitos com movimentações, expressões e comportamentos moldados para atender determinados padrões, determinadas expectativas, e determinada construção de sociedade (Goellner, 2010; Souza Júnior, 2020).

Visando alcançar essa construção de identidades dentro da escola, são forjados o que a escritora Judith Butler nomeia como os “corpos que importam”, ou seja, indivíduos que se apresentam socialmente dentro das normas e condutas consideradas adequadas e “normais” para as expressões de gênero e sexualidade (Louro, 2004). Esse conceito de normalidade caracteriza-se como um problema na medida que, ao afirmar que determinados corpos sejam

um padrão adequado, as identidades dissidentes passam a ser vistas pelo estado, pelos poderes, pelas instituições educacionais e pela sociedade como um todo, como corpos passíveis de marginalidade, ou seja, corpos cujas diversas manifestações de violência e retiradas de direitos são permitidas (Rodrigues, 2019).

Neste sentido, por meio de seus conteúdos e práticas, a Educação Física escolar também contribui para a construção dos corpos e para a formulação das diferenças e desigualdades, pautadas nas expressões de sexualidade, e nas performances de gênero, por meio da Cultura Corporal de Movimento, alvo de investigação, estudo e controle da escola, como afirma Louro (2000):

De qualquer forma, investimos muito nos corpos. De acordo com as mais diversas imposições culturais, nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos. As imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força são distintamente significadas, nas mais variadas culturas e são também, nas distintas culturas, diferentemente atribuídas aos corpos de homens ou de mulheres. Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam (Louro, 2000, p. 8).

Deste modo, ao naturalizar determinados comportamentos e performances corporais, a EF escolar contribui para a manutenção de desigualdades e violências, dentre elas a homofobia. A Cultura Corporal de Movimento, investigada dentro desse componente curricular, produz identidades e sentidos, determinando como deverão ser feitas as leituras sociais sobre diferentes manifestações e expressividades.

#### **4.1.1 A escola e o controle dos corpos**

Do mesmo modo que a sociedade, a escola é composta por símbolos, que regem a dinâmica, as relações e os processos de ensino aprendizagem. Esses símbolos estão relacionados com todos os aspectos inerentes às ações educacionais, materializados pelos comportamentos dos indivíduos dentro da escola, pelas regras, pelas ações educativas, pelas omissões etc. Toda essa dinâmica reproduz a diferença, desenvolvendo sujeitos, capazes de ações e situações, naturalizadas com o tempo, que reverberam uma ideia de que “é natural que as coisas sejam assim” em relação à desigualdade instaurada (Louro, 2003; Souza, 2015).

Na história colonial brasileira, os primeiros mestres eram religiosos e exerciam uma espécie de “paternalismo”, pois tinham a função de agir como um modelo a ser seguido pela sociedade. No Brasil, por meio da colonização, as primeiras instituições escolares eram cristãs e masculinas. Essas instituições partiam de uma perspectiva eurocêntrica para criar um terreno de católicos perfeitos, construindo identidades novas, ao passo que apagavam outras manifestações culturais e étnicas como manifestações africanas e indígenas (Louro, 2003; Vergueiro, 2016).

À semelhança do que acontecia desde sua implementação no Brasil, na atualidade as instituições escolares visam à formação de sujeitos que atendam a uma determinada identidade cultural, controlando esse processo por meio de seus corpos e comportamentos. Nesta perspectiva, se faz necessário observar as maneiras pelas quais a escola organiza e normatiza as relações e comportamentos, bem como elas se diferenciam para os homens e para as mulheres, pois de acordo com cada gênero, diferentes atribuições, condutas, comportamentos e expectativas são gerados. Essa dinâmica apresenta diferentes facetas materializadas desde ações mais explícitas, diretas e impositivas, até as mais sutis, silenciosas, subjetivas, induzidas e não ditas. Neste processo, estamos nos referindo à disciplina imposta pela escola que tem como pano de fundo a “fabricação de corpos” definida por Foucault, que normaliza as ações controladoras da escola ao passo que naturaliza as mesmas ações (Louro, 2003).

As ações normalizadoras da escola conduzem o processo educativo para uma educação dos corpos de maneira que os esquemas binários - homem/mulher, masculino/feminino - sejam, ao mesmo tempo, o ponto de partida e de chegada para a formulação das identidades, além de outros recortes sociais eurocêntricos como a formulação do indivíduo branco, heterossexual, cristão, classe média, da “família tradicional brasileira”. Neste sentido, através das leis, dos currículos, das normas, das metodologias de ensino, dos discursos, da linguagem, dos processos de ensino e avaliação, dos materiais didáticos, e das relações de maneira geral, a escola determina quais são os sujeitos adequados e os inadequados, os que detém o poder e os que a eles são negados, os que têm direitos garantidos e os que não têm, os que estão dentro do padrão e os que serão marginalizados (Louro, 2003; Goellner, 2010).

Neste contexto, os dispositivos sociais de poder (que serão detalhados mais adiante) historicamente se veem em conflito. Isso acontece pelo fato de que as identidades são plurais

e diversas, e estão em um contínuo movimento. Dessa forma, e para que haja a garantia de um padrão determinado de comportamento e uma norma social, são necessárias a constante vigilância e as ações normalizadoras voltadas à inibição das identidades e pluralidades. Para tanto, a escola recorre muitas vezes, a ações disciplinares explícitas ou não, que culminam na culpa, na vergonha, no controle, no autocontrole, no silenciamento e na censura (Louro, 2000; Rodrigues, 2019).

Ações pedagógicas com intencionalidade e princípios pós-estruturalistas, podem se caracterizar como intervenções necessárias para o enfrentamento às desigualdades e violências ocorridas no ambiente escolar, sobretudo quando pautadas nas expressões de gênero e sexualidade e como estas são alvo de intervenção e controle das instâncias de poder, como afirma Louro (2003) ao dizer que:

[...] se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (Louro, 2003, p. 85).

Pautada na intencionalidade de uma construção de sociedade heterossexual e cisgênero (termos que serão detalhadamente explicitados adiante), a escola exerce a chamada “pedagogia da sexualidade”, produzindo masculinidades e feminilidades, e age por meio de ações sutis, discretas e contínuas, porém, também se materializa em ações explícitas e violentas disciplinando os corpos o que, em sua maioria, resulta em comportamentos duradouros (Souza, 2015; Rodovalho, 2017; Rodrigues, 2019).

Entretanto, diante de uma sociedade plural e de identidades diversas, as ações controladoras da escola buscam reduzi-las a manifestações homogêneas por meio de “pedagogias corretivas” que, ao reproduzir punições e violências, geram exclusões e penalidades aos indivíduos que subvertem as normatividades de sexualidade e de gênero (Louro, 2004). Neste sentido, as subversões das identidades que atendam as expectativas defendidas pela escola dentro da lógica gênero-sexualidade-educação são explicitamente demarcadas como inadequadas, configurando-se em alvo de marginalização, visto o caráter

“patológico” atribuído a tais manifestações, como afirma (Louro, 2004):

Para garantir a coerência, a solidez e a permanência da norma, são realizados investimentos - continuados, reiterativos, repetidos. Investimentos produzidos a partir de múltiplas instâncias sociais e culturais: postos em ação pelas famílias, pelas escolas, pelas igrejas, pelas leis, pela mídia ou pelos médicos, com o propósito de afirmar e reafirmar as normas que regulam os gêneros e as sexualidades. As normas regulatórias voltam-se para os corpos para indicar-lhes limites de sanidade, de legitimidade, de moralidade ou de coerência. Daí porque aqueles que escapam ou atravessam esses limites ficam marcados como corpos - e sujeitos - ilegítimos, imorais ou patológicos (Louro, 2004, p. 82).

Desse modo, com essa pedagogia repetitiva e contínua, se pretende inscrever nos corpos uma sexualidade legítima, e historicamente defendida como adequada e natural.

#### **4.1.2 A sexualidade como construção histórica, social e cultural**

Assim como diversas instâncias da sociedade que interferem diretamente nas produções econômicas e capitalistas, historicamente, a sexualidade e as concepções e expressões de gênero foram e são, até os dias atuais, alvo de vigilância, supervisão, controle e domínio. O século XIX é um período da humanidade importante para o debate e para a análise das relações estabelecidas entre sexualidade e domínio dos corpos por parte das entidades de poder no mundo. Discursos de autoridade e figuras de poder como cientistas, médicos, filósofos e entidades cristãs são exemplos da manifestação do poder sobre os corpos e sobre a sociedade. Durante um período histórico, elas ditaram regras e “verdades” absolutas sobre a sexualidade, criando estereótipos e concepções equivocadas que se refletem nos dias atuais (Louro, 2008).

Neste contexto, surge a “sexologia”, com discursos essencialistas e reducionistas, carregados de autoridade científica da época. Essa área de estudos visava dividir, disciplinar, reger e classificar os corpos em normais ou desviantes, ou seja, buscava-se explicar e determinar quais seriam as atividades e expressões sexuais adequadas para a sociedade e para as práticas patológicas e “defeituosas”. Nessa época, as concepções de sexualidade, disseminadas pelo mundo, tinham como pressuposto o binarismo homem/mulher e o comportamento heterossexual como norma e como conduta idealizada a ser seguida. Dessa maneira, assim como os discursos e práticas visavam disseminar essa ideia, os estudos e teorizações da época a respeito da área não abriam espaços para o debate sobre as identidades divergentes do padrão estabelecido (Vergueiro, 2016).

Como um dos dispositivos de poder e regulamentação dos corpos da época, surge a “heterossexualidade compulsória”, norma socialmente imposta aos corpos. Embasada em pressupostos biologicistas que impõe a heterossexualidade como norma, como comportamento saudável, adequado e socialmente aceito, inadmitindo outras manifestações de sexualidade, por sua vez, vistas como patologias, comportamentos desviantes. O discurso essencialista da heterossexualidade compulsória entende a sexualidade como algo inato e pré discursivo, ou seja, como uma questão concebida a partir do sexo biológico antes do nascimento e anterior à cultura.

Tudo isso implica a concepção de que, a partir da lógica sexo-gênero-sexualidade, todos os seres humanos nascem com o sexo biológico, sendo ou um pênis ou uma vagina, e que esse sexo determinará o gênero do indivíduo e esse fato refletirá na orientação sexual heterossexual. É neste contexto que as diferenças sexuais são criadas e reforçadas com o intuito de legitimar um padrão almejado: o padrão heterossexual. Assim, o termo “homossexualidade” é criado para demarcar não só os comportamentos, mas, sobretudo, as identidades desviantes e inadequadas, já que, antes disso, atividades homoafetivas não determinavam a identidade das pessoas, mas eram vistas como sodomia, pecado, algo que poderia “afetar” qualquer indivíduo (Louro, 2004).

Como avanços no campo das teorizações sobre sexualidade, a partir da segunda metade do século XX, estudos de cunho feminista ganham força mundialmente, seguidos por estudos e teorizações gays e lésbicos, bem como estudos “queer”, que trazem para os debates e, sobretudo, o debate educacional, concepções inovadoras que concebem a sexualidade não de maneira reducionista como concebida outrora, mas como uma questão social, cultural e política, ensinada, aprendida, reproduzida e construída ao longo da vida (Louro, 2000, Prado, 2017).

Neste sentido, assim como defende Louro (2000), a sexualidade passou a ser entendida como uma questão que:

[...] envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente "natural" nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura.

As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (Louro, 2000, p. 6).

Assim como outras demarcações sociais, culturais e históricas, a sexualidade está na escola, no cotidiano de todos os indivíduos que fazem parte da dinâmica escolar, sendo alvo de controle e regulação. Ao recorrer a Foucault, Louro (2000) explicita que dentro da escola o controle da sexualidade e dos corpos é realizado através do chamado “dispositivo histórico”, um dispositivo instaurado em nosso cotidiano e que se faz presente por meio de diferentes “aspectos” possíveis de serem vistos, percebidos, sentidos e exercidos de maneiras diversas, e que têm em comum a prerrogativa de normatizar e padronizar condutas. O dispositivo histórico se manifesta por meio da formulação de leis, decisões administrativas, medidas arquitetônicas, medidas e normas regulamentares, concepções filosóficas e morais, currículos, costumes, ações, características e comportamentos valorizados ou rejeitados socialmente, dentre outros aspectos que normatizam a vida em sociedade (Louro, 2000; Prado, 2017; Rodrigues, 2019).

A partir dos avanços teóricos e sociais dentro do campo dos estudos de gênero e sexualidade, foram descobertas novas formas de materialização das normatizações sociais. A heterossexualidade compulsória que, desde sua criação, pressupunha a heterossexualidade como inata aos seres humanos, logo, padrão que deveria ser “protegido”, incentivado e imposto à sociedade, a partir de meados da década de 90 ganha uma nova roupagem. O pesquisador americano Michael Warner foi o responsável pela criação do termo “heteronormatividade” em meados da década de 90, estipulando a heterossexualidade como padrão de comportamento ideal, porém, com a roupagem de “tolerar” manifestações dissidentes do padrão, desde que as pessoas se comportem e se apresentem socialmente como heterossexuais (Junqueira, 2007; Bartolini, 2008b; Dinis, 2011).

Aliada à heteronormatividade, a cisnormatividade se faz presente no ambiente escolar e contribui para o controle e para a regulação dos corpos, agindo como um regime de poder dentro do contexto educacional, no qual todos os símbolos sociais caminham em direção a “naturalizar” práticas heterossexuais e cisgêneras, ao passo que marginalizam expressões dissidentes do padrão. Neste sentido, a lógica cisnormativa se faz mais violenta tão mais sejam as características dissidentes e subversivas do sujeito com relação às expectativas sociais no que se refere às identidades de gênero e orientação sexual

(Vergueiro, 2016).

Assim, ao se pensar a população LGBTQIAPN+ no ambiente escolar, cujas identidades e expressões são diversas, é possível perceber a incidência de problemáticas no que se refere à garantia da dignidade dessas pessoas, tendo em vista que fogem à normalidade de um padrão que as marginaliza e as silencia. Por meio do currículo, das normas e práticas escolares como um todo, as sexualidades e expressões de gênero dissidentes são ocultadas. Esse silenciamento, caracterizado como um “projeto” e como parte do dispositivo de poder, legitima as existências que podem ser verbalizadas, percebidas e vivenciadas, enquanto se rejeitam e se negam determinadas identidades classificadas como “anormais”. Além disso, os dispositivos de poder se esforçam para criar uma ideia negativa e pejorativa daqueles(as) que fogem aos padrões de normalidade, instigando e permitindo a violência e a marginalização (Louro, 2003; Goellner, 2010).

### **4.1.3 A constituição do gênero e da identidade**

Neste momento, considero pertinente apresentar as noções teóricas a respeito da constituição do gênero e como ele se relaciona com as dinâmicas sociais dentro da escola. Louro (2008) recorre a Simone de Beauvoir ao utilizar a frase “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher...” proferida por ela há mais de cinquenta anos para ilustrar o início de um caminho promissor e frutífero, no que refere às teorizações e ao debate das construções de gênero na sociedade. A partir de então, estudos no campo do gênero relacionados às diferentes culturas ganharam espaço e no viés político foram importantes para a contestação da visão essencialista e reducionista que prevalecia até então (Louro, 2008).

Dentre as diversas estudiosas feministas, importantes para a abertura do diálogo sobre a questão, Judith Butler se caracteriza como um dos principais nomes dentro dos estudos de gênero ao trazer luz para as influências culturais que giram em torno da construção e regulação de suas expressividades, bem como para as determinações sociais que acompanham os seres ao longo da vida, a partir das normatizações de gênero pautadas no discurso biológico.

Para iniciar o debate, Butler defende a ideia de que se determina, no nascimento, homem ou mulher a partir dos órgãos sexuais dos indivíduos. Essa determinação, gera uma série de expectativas e comportamentos ao longo da vida, os quais serão impostos sobre os seres. Nessa dinâmica, cria-se a lógica sexo-gênero-sexualidade (apresentada anteriormente)

de que, ao nascer com um pênis, determina-se homem, logo, atribui-se o gênero masculino; ao nascer com uma vagina, determina-se mulher, gênero feminino. Desse modo, as atribuições dos gêneros determinarão o desejo pelo sexo oposto, uma lógica que age na perspectiva de que o sexo e o gênero são aspectos pré-discursivos, naturais, dados, postos e estão anteriores à cultura (Louro, 2004).

Entretanto, Butler assim como outras estudiosas e estudiosos do campo do gênero e da sexualidade, embasados em perspectivas pós-críticas, pós-estruturalistas e pós-identitárias defendem a ideia contrária às concepções reducionistas sobre gênero que o concebem como algo “fixo”, “intocável” como defendido por mecanismos de poder conservadores. A ideia defendida por Butler concebe o gênero como um campo complexo, constituído social e culturalmente por meio das relações estabelecidas ao longo da vida, dentro de um processo dinâmico, contínuo e infundável, intrinsecamente ligado aos papéis sociais que serão desempenhados por homens e mulheres na sociedade (Louro, 2008). Nessa perspectiva, o conceito de gênero é entendido como ferramenta política, como pode ser observado no trecho em que Louro (2003) diz que “o conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são "trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico" (Louro, 2003, p. 22).

Vergueiro (2016) contribui com a discussão ao defender a ideia de que gênero se caracteriza como dispositivo de poder e diz respeito à uma experiência pessoal a partir das relações sociais sobre como o indivíduo se sente e se percebe com relação ao seu próprio gênero, incluindo suas manifestações e desempenho de papéis sociais, que pode ou não estar em concordância com o sexo que lhe foi atribuído (imposto) no nascimento (Vergueiro, 2016).

Para entender a lógica de como o gênero se constrói ao longo da vida, Butler apresenta o conceito de “performatividade de gênero”. Essa performatividade está relacionada com uma ação involuntária, mais precisamente com um processo histórico de repetição das normas que são ensinadas e impostas ao longo das gerações. Nessa dinâmica, há um processo de reiteração e de repetição dos dispositivos de poder por meio dos comportamentos, dos ensinamentos, das condutas e demais aspectos que compõem as relações humanas e que caminham em direção a um regime de poder cisgênero e heterossexual que impõe determinados padrões de expressividade e de desempenho dos papéis sociais, criando e dando materialidade para aquilo que nomeia como ser homem e ser

mulher (Díaz, 2013).

Ao analisar a construção de gênero por meio da cultura, observa-se que os discursos, a linguagem, os dispositivos de poder, bem como as ações e omissões governamentais, articulados aos diversos aspectos interconectados das relações humanas, ensinam e regulam, desde a infância, as expectativas, os comportamentos e os projetos de vida socialmente esperados para homens e mulheres. Esse processo não ocorre de forma natural ou espontânea, mas se efetiva por meio de investimentos contínuos e repetidos, conforme defende Louro (2008) ao afirmar que:

[...] decididamente, fazer de alguém um homem requer, de igual modo, investimentos continuados. Nada há de puramente “natural” e “dado” em tudo isso: ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura (Louro, 2008, p. 18).

Diante do exposto, é possível pensar que as violências, os conflitos e os problemas sociais que giram em torno das questões de gênero e sexualidade estão diretamente ligadas às formas pelas quais a sociedade e as instâncias sociais que exercem poder se relacionam de maneira opressora com as identidades que transgridem os papéis de gênero determinados no nascimento e reiterados ao longo da vida, bem como pelas práticas afetivo-sexuais, socialmente declaradas, que fogem ao padrão heterossexual. Neste sentido, pessoas transgêneros, aquelas que rompem com a fronteira do gênero, tendem a sofrer violências e a estar à margem da sociedade, assim como pessoas cisgêneros tendem a usufruir de privilégios pela sua condição normatizada dentro e fora da escola (Junqueira, 2009). Nesse contexto, onde as identidades de gênero são postas em análise, Rodovalho (2017) faz uma importante reflexão a respeito de como seria ingênuo pensar a cisgeneridade como uma mera identidade de gênero, a qual julgo relevante trazer para o conhecimento.

Percebemos a cisgeneridade materializada na maioria da população, mas como poderíamos afirmar que determinado indivíduo tem identidade de gênero cisgênero sem, antes, tê-lo perguntado? Mesmo sem a pergunta é possível afirmar sua identidade de gênero cisgênero por meio de diferentes signos. Isso acontece, porque a cisgeneridade não é uma simples manifestação da identidade humana, mas uma norma social que exerce poder, expressa através de comportamentos e de características associadas à normalidade, à adequação e a estereótipos que, mesmo quando não ditos verbalmente, se manifestam dentro das relações para transmitir a ideia de legitimidade da identidade do indivíduo, pretendida

pela sociedade. A cisgeneridade se materializa, então, como dispositivo de poder e controle, regulando os corpos e as identidades, e normatizando as existências como legítimas e adequadas, ou inadequadas, estranhas, anormais e marginais. Assim como na sociedade, é neste contexto que se estabelecem relações de controle, dominação e poder dentro do ambiente escolar (Rodvalho, 2017).

A cisgeneridade atua como um dispositivo que exerce poder sobre os corpos e dinâmicas sociais, materializada por meio da linguagem e dos diversos símbolos sociais. Esse fato acontece porque, como já apresentado aqui, o corpo e corporeidade não estão alheios à cultura, eles só se fazem “corpo” por meio dos significados e sentidos construídos histórica e socialmente. Ao exercer o poder, a cisgeneridade, bem como as demais normas sociais heteronormativas, enquanto validam os “corpos que importam” e estabelecem as existências legítimas, negam, ao mesmo tempo, outras existências, materializando o que Butler chama de “exterior constitutivo”, que seriam os corpos abjetos, que servem como parâmetro do erro, da inadequação e que demarcam as linhas imaginárias das fronteiras de gênero e sexualidade (Díaz, 2013).

Para se consolidar como dispositivo de controle, a cisgeneridade se ancora em três ideias principais sobre a constituição do gênero e da sexualidade. A primeira delas diz respeito à “pré-discursividade” do sexo, concepção que o concebe como algo biológico e anterior à cultura. A segunda se relaciona com “binaridade”, ou seja, a concepção reducionista da humanidade somente em homem e mulher, ignorando as outras identidades e existências. A terceira se ancora na “permanência” do gênero, que o entende como algo dado, pré-estabelecido, fixo e imutável ao longo da vida (Díaz, 2013).

A noção de pré-discursividade do sexo sustenta a ideia de que as diferenças sexuais seriam naturais, biológicas e anteriores a qualquer ação cultural, social ou histórica. Pensando dessa forma, desconsidera-se que os sentidos atribuídos aos corpos são produzidos por discursos, saberes e relações de poder que definem o que é inteligível, aceitável ou desviante. Assim, o sexo passa a ser entendido como um dado fixo da natureza, ignorando os processos sociais que constroem as categorias de masculino e feminino, legitimando práticas de normalização e hierarquização das existências que não se enquadram neste modelo (Díaz, 2013).

Com relação às noções de binaridade e permanência, elas atuam de forma complementar na consolidação da cisgeneridade enquanto dispositivo de controle. A

binaridade reduz a complexidade da experiência humana à oposição homem/mulher, apagando as identidades que escapam dessa lógica. A permanência, por sua vez, dá força para a ideia de que o gênero seria algo estável, coerente e imutável ao longo da vida, deslegitimando trajetórias dissidentes e experiências que evidenciam a fluidez das identidades. Juntas, essas concepções sustentam discursos de verdade que regulam corpos, comportamentos e expressões de gênero, naturalizando exclusões e violências dirigidas àqueles que não correspondem às normas cisheteronormativas (Díaz, 2013).

Neste contexto, dentro do ambiente escolar há necessidade da investigação crítica sobre as temáticas supracitadas, a fim de que se reconheçam quais são as construções ideológicas a partir do exercício de poder sobre os corpos, seus gêneros e como exercem a sua sexualidade, possibilitando a percepção de que a desigualdade, a diferença e a superioridade de grupos privilegiados são questões construídas, arquitetadas, projetadas socialmente para atender interesses políticos econômicos e sociais (Junqueira, 2009). Essa lógica de investigação pode indicar um caminho de desconstrução dos processos de hierarquização social, ao menos no âmbito do conhecimento crítico. Com isso, a polaridade construída para determinar o que é “certo” e o que é “errado” dentro dessa discussão, diminuiria seus efeitos sobre os corpos que carregam consigo marcas e signos sociais que denotam uma identidade transgressora (Louro, 2003; Prado, 2017).

Para a escola, é de extrema importância que as construções de normas e hierarquizações sociais sejam repensadas, tendo em vista as marcas sociais que atravessam a humanidade. Os corpos denotam signos e marcas que, para a sociedade, representam significados, saberes e sentidos variados, ora explícitos, ora sutis. Um corte de cabelo, uma tatuagem, a cor da pele, um sotaque, um estilo de roupa, o uso ou não de maquiagem, a permanência ou não de pelos sobre o corpo, dentre outros inúmeros exemplos que podem ser elencados para ilustrar a forma como as características físicas e a linguagem (linguagem entendida de maneira macro) têm a capacidade de nos marcar e indicar como seremos lidos socialmente.

Todos esses aspectos são importantes porque as marcas sociais representam quem se é, em que lugar social o indivíduo está, bem como: quais são os sujeitos legítimos; quais serão os corpos abjetos; quais são os indivíduos cujos direitos são assegurados e quais são os que terão sua dignidade negada; quem será incluído(a) e quem será “apagado(a)”. De maneira ampla, as marcas sociais e os símbolos são importantes objetos de análise,

investigação e desconstrução, tendo em vista que seus efeitos, para além do campo simbólico, reverberam na esfera política e social (Louro, 2004).

Essa dinâmica social materializa o fenômeno chamado por Foucault de “Biopoder”. O biopoder está relacionado ao controle dos povos e populações, que historicamente é utilizado para manter a “ordem” e conduzir a dinâmica social para atender aos interesses sociais, políticos e econômicos de cada contexto. Nessa lógica, o gênero e a sexualidade se constituem enquanto dispositivos de controle para que se possam construir corpos dóceis, submissos, obedientes e capazes de produzir economicamente mais, tendo como consequência, diminuir a força política da sociedade (Louro, 2003).

Entretanto, Foucault argumenta que não é só por meio da censura, das leis e proibições sociais que o domínio e o poder são construídos. De maneira mais ampla e subjetiva, o poder também se manifesta pelo discurso, pela linguagem, pelos símbolos e, dentro das relações cotidianas, através dos gestos, das falas, das concepções ideológicas, das posturas, dos posicionamentos, dos interesses etc. (Prado, 2017).

Assim como na sociedade, o poder e o controle dos corpos, através das manifestações de gênero e sexualidade, estão presentes de diferentes maneiras também na escola, dada a complexidade e as múltiplas influências socioculturais na constituição do gênero e das identidades, como nas condutas ensinadas para meninos e meninas, nas abordagens biologicistas e binária da temática da sexualidade, na disposição dos(as) alunos(as) em filas, em sala de aula, nas brincadeiras e atividades em grupos, na distribuição de tarefas, na separação e organização do espaço, na resolução de conflitos, nas abordagens pedagógicas, na ocupação dos espaços por meninos e meninas etc. Neste sentido, se faz necessário, agora, analisar como o poder age sobre os corpos que se negam a aceitar tais imposições e como utilizam ações punitivas e violentas para manter explícitas as demarcações dos comportamentos socialmente adequados dos socialmente rejeitados, manifestados pelos chamados “viajantes pós-modernos” por transgredirem as fronteiras da sexualidade e do gênero (Louro, 2004; Junqueira, 2009).

A homofobia se caracteriza como um problema social pautado nos estereótipos de gênero e expressão da sexualidade padrão, porém, antes disso, se consolida como dispositivo de poder social sobre as manifestações e expressões corporais que caminham em direção oposta a comportamentos conservadores e heteronormativos. Neste sentido, a homofobia é entendida como todo e qualquer ato de discriminação, hostilidade e violência, bem como a

incitação dessas atitudes - de maneira direta e indireta - contra expressões de gênero e sexualidade (materializadas por pessoas ou não) divergentes da norma padrão que conduzem as vítimas a um sentimento de inferioridade, inadequação, anormalidade, fora do padrão, indignidade e uma ideia social pejorativa, negativa e desviante para a população LGBTQIAPN+ (Bartolini, 2008a; Santos *et al.*, 2008; Rizzato, 2010; Vergueiro, 2016; Souza; Silva; Santos, 2016). Como reiteram Prado e Ribeiro (2015), a homofobia “se caracteriza por expressões de ódio, desprezo, indignação e manifestações de violência direcionadas a lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e intersexuais (LGBTTTI)” (Prado; Ribeiro, 2015, p. 137).

Dentro e fora da escola, a homofobia se manifesta por meio de diferentes mecanismos. Um primeiro ponto a ser analisado e, talvez, de maneira mais conhecida pela população como um todo, é a violência física, materializada por meio de agressões e pela violação da integridade física das vítimas. Entretanto, de maneira, às vezes, sutil, subjetiva, oculta e, na maioria delas, incisiva e violenta, ocorrem também as violências simbólicas, aquelas manifestadas por meio dos símbolos sociais e das diferentes maneiras de agressão, direcionadas à um indivíduo, em específico, ou à população LGBTQIAPN+ como um todo, como por meio de “piadas”, insultos, agressões psicológicas, xingamentos, palavrões, agressões verbais, humilhações públicas, dentre outras (Roselli-Cruz, 2011; Souza; Silva; Santos, 2016).

Além do exposto, o fenômeno da homofobia também pode ser compreendido como uma espécie de violência estrutural, que reproduz concepções estereotipadas e discriminatórias, enraizadas no imaginário social que, de certa maneira, direciona o olhar e o julgamento da sociedade ao se deparar com as manifestações identitárias que divergem da maioria padrão cisnormativa para um lugar de imoralidade e repugno (Bartolini, 2008a).

De modo semelhante, as instituições educacionais, no exercício de poder sobre a sociedade, reproduzem em seus currículos, regimentos, Projetos Políticos Pedagógicos, e demais práticas pedagógicas, concepções e valores que, assim como na sociedade, são alimentados pelas construções históricas de moralidade. Neste sentido, a homofobia se materializa por parte das instituições escolares através da homofobia institucional que, de maneira recorrente, quando não violenta e discriminatória, tende a invisibilizar corpos e existências LGBTQIAPN+ dentro do ambiente escolar (Borges *et al.*, 2011). Reiterando esse pensamento, Louro (2000) afirma que:

consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse "contagiosa", cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais [...] (Louro, 2000, p. 19).

De modo semelhante, Louro (2003) também descreve como a homofobia se inscreve nas práticas escolares e, sobretudo, a partir das ações institucionais:

Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais — e da homossexualidade — pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda "eliminá-los/as", ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas "normais" os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento — a ausência da fala — aparece como uma espécie de garantia da "norma". A ignorância (chamada, por alguns, de inocência) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos "bons" e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às "gozações" e aos "insultos" dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (Louro, 2003, p. 67).

Dessa forma e, de maneira ampla, vários são os traumas e consequências para as vítimas, causadas pela homofobia. A partir de experiências homofóbicas na escola, as vítimas podem desenvolver sintomas como timidez, vergonha, insegurança, angústia, solidão, mudança de personalidade, homofobia internalizada e repulsa de si mesmo (Santos *et al.*, 2008; Albuquerque; Williams, 2015). Além disso, o sentimento de exclusão pode acarretar prejuízos para o desenvolvimento das relações socioafetivas e aumento da sensação de incapacidade (Bartolini, 2008b). Com a recorrência de situações de perseguição e homofobia, as vítimas tendem a evadirem da escola, além do desenvolvimento de sintomas como hipervigilância, evitação, desesperança, dissociação, reexperimentação do trauma, somatização, comportamento opositivo, diminuição da autoconfiança e da autoestima, desenvolvimento de comportamentos agressivos e em situações mais graves, desenvolvimento de transtornos psicológicos como ansiedade, fobia social, depressão, automutilação e suicídio (Albuquerque; Williams, 2015; Souza; Silva; Santos, 2016).

Diante do exposto, destaco aqui o cenário pelo qual esse trabalho se pretende inscrever, na tentativa de construir caminhos mais humanitários para a educação. Para tanto, anoro a perspectiva deste estudo em abordagens pós-críticas que permitam uma análise profunda dos saberes e das produções de poder que permeiam a sociedade e que se valem da escola e da Educação Física como mecanismos de ação.

Portanto, acredito que seja necessária a adoção de uma perspectiva de educação que, como defende Paulo Freire (2023), se apoie na dialogicidade e na busca pela liberdade como prática cotidiana, bem como se utilize de uma “política das identidades” para a construção dos processos de afirmação da diversidade e das manifestações de identidade cultural presentes na sociedade e na escola, reconhecendo a pluralidade humana e as interferências culturais sobre a constituição dos sujeitos e de suas histórias. Essa perspectiva pode indicar caminhos alternativos para o enfrentamento de regimes de poder e controle social que desumanizam, marginalizam, excluem, deslegitimam e, de certa maneira, permitem e incitam a violação da vida de pessoas com identidades que transgridem os padrões de condutas aceitos como norma (Louro, 2000; 2008).

#### **4.2 Sobre a especificidade da Educação Física escolar**

A Educação Física escolar tem como objeto de conhecimento a chamada “Cultura Corporal de Movimento (CCM)”. Dentro do conteúdo, esse objeto de conhecimento nasce a partir da observação da Cultura Corporal como produto da existência humana, construído e ressignificado ao longo da história, originando o que chamamos hoje de práticas corporais ou unidades temáticas. São elas as danças, as lutas, as ginásticas, as brincadeiras e jogos, as práticas corporais de aventura e os esportes, e que por sua vez refletem a construção histórica de movimentos gerados a partir das relações humanas com os meios e contextos em que vivem, que expressam e traduzem diferentes valores e símbolos culturais (Albuquerque; Taffarel, 2020).

Por meio das práticas corporais de movimento, a Educação Física (EF) escolar se consolida como prática de intervenção escolar, partindo dos movimentos e significados gerados a partir de contextos e culturas diversas, trabalhando questões afetivas e socioculturais com os(as) estudantes sobre o que, com o tempo, ganhou materialidade por meio das relações de corporeidade construídas pelos seres humanos para transmitir sentidos, significados, saberes, valores, costumes, ideologias, dentre outros aspectos (Goellner, 2011; Martiny; Theil; Maciel Neto, 2021).

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, a Educação Física ganha o *status* de componente curricular obrigatório. Ao longo da educação básica ela tem o compromisso de desenvolver aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais, relacionados às diferentes unidades temáticas e práticas corporais, tendo como foco central o desenvolvimento da Cultura Corporal de Movimento (Cruz; Martineli;

Camargo, 2023; Maldonado *et al.*, 2014).

Dentro dos estudos relacionados à especificidade da EF escolar, muito se discute sobre o entendimento claro e preciso com relação ao que se propõe a Cultura Corporal de Movimento, bem como sobre a forma ideal de trabalho, a fim de que se garanta a aprendizagem dos(as) alunos(as) (Fensterseifer, 2012). De acordo com Cruz, Martineli e Camargo (2023), a Cultura Corporal de Movimento pode ser entendida como o conjunto de práticas corporais criadas e perpetuadas pela humanidade ao longo da história, que traduzem expressões, sentidos sociais e culturais (Cruz; Martineli; Camargo, 2023). Tais práticas atuam na história como marcadores sociais de costumes, valores e intencionalidades em diferentes contextos (Albuquerque; Taffarel, 2020). Por conseguinte, são considerados elementos da Cultura Corporal de Movimento os jogos, os esportes, as danças, as ginásticas, as lutas, as brincadeiras infantis, e todas as demais formas de movimento corporal que carregam consigo sentidos sociais e culturais (Souza Júnior *et al.*, 2011).

Cultura corporal é tratada como um processo de internalização e reprodução das práticas sociais constituídas no decorrer da história e da cultura, em um contexto sociopolítico-econômico em que o ser humano está inserido (Lima, 2022, p. 17).

Desse modo, para o trabalho pedagógico com a CCM é preciso partir do contexto social dos(as) alunos(as) e dos(as) professores(as), observando suas práticas, problematizando e refletindo criticamente sobre os sentidos culturais que atravessam a corporeidade. Para tanto, refletir sobre interesses, valores, normas dos jogos, prevalência de brincadeiras, raízes culturais das danças, crítica, autocrítica, constituem alguns dos atributos necessários ao trabalho eficaz com a CCM (Resende; Soares, 1996). Conseqüentemente, a escola e a EF se tornam um lugar de reconhecimento crítico das práticas corporais como uma manifestação humana que expressa identidade, valores, desigualdades, interesses e disputas, conduzindo os(as) estudantes a ampliarem a sua visão e leitura de mundo (Souza Júnior *et al.*, 2011).

O agir corporal – sistematizados e manifestados na forma de cultura, conhecimento – constitui a Educação Física como parte da materialidade corpórea humana, a qual estabelece como objeto de análise e estudo a Cultura Corporal, socialmente produzida, historicamente acumulada pela humanidade e, ademais, possuindo a necessidade de ser transmitida às novas gerações na forma de conteúdos de ensino com a intenção de complementar a totalidade humana de cada indivíduo (Scapin; Souza, 2021, p. 10).

Dentro da abordagem da CCM, a Educação Física é entendida como um ambiente de estudo questionador e, neste caso, o corpo passa a ser a “lente” que revela os conteúdos. De maneira diferente das abordagens tradicionais, para as quais o corpo biológico era dissociado dos aspectos psicológicos, emocionais, afetivos, sociais etc., o trabalho com a CCM exige uma postura questionadora dos porquês, para quê, onde, “quando”, de quais maneiras, sob quais interesses e perspectivas políticas, dentre outros questionamentos que permitem identificar, dentro das práticas corporais, quais são os valores, os comportamentos e as normas sociais perpetuados para atender a quais interesses e sob quais finalidades (Fensterseifer, 2012).

Para essa dinâmica, os(as) estudantes são conduzidos(as) a identificar “situações problemas” no seu contexto, criar alternativas de superação, identificar afinidades e diferenças no que se refere às práticas corporais sob as óticas biológica e social, entender a filosofia que permeia as regras dos esportes e das práticas corporais diversas, bem como reelaborá-las, refletir e entender a epistemologia dos diferentes conceitos e crenças que compõem as atividades físicas, dentre outros aspectos sociais e filosóficos que permeiam a Cultura Corporal (Resende; Soares, 1996).

Essa abordagem se configura como recurso indispensável para a construção de uma Educação Física comprometida com a educação, uma vez que entende o corpo, a corporeidade e suas múltiplas expressões como espaço de investigação, reflexão, questionamentos e ação pedagógica democrática. Nessa perspectiva, assim como afirma Fensterseifer (2012), a EF só pode ser estudada e entendida a partir da “experiência”, das múltiplas vivências e ressignificações (Fensterseifer, 2012).

Portanto, a fim de que se realize um trabalho pedagogicamente responsável no que se refere a CCM, é fundamental que o(a) professor(a) faça a mediação de situações didáticas com as quais os(as) estudantes possam experimentar, sentir e viver (no sentido literal da palavra) profundamente o que se estuda, para que possam por meio dos sentidos, das sensações e emoções, apreender o que está posto como objeto de investigação. Para esta ação, indispensável para a o trabalho com a EF escolar, é dado o nome de “aprendizagem estética”, com a qual o conhecimento de mundo se dá através do corpo, da experiência e das emoções, e que posteriormente reverbera, também, em aprendizagem ética e política (Cruz; Martineli; Camargo, 2023; Vago, 2009).

Politicamente, a Educação Física encontra legitimidade e relevância social no

ambiente escolar por meio do trabalho voltado à superação da individualidade, proposto na Cultura Corporal de Movimento, auxiliando no processo de construção de um modelo de sociedade mais igualitário, cooperativo e justo (Scapin; Souza, 2021). Assim, a EF escolar se materializa por meio da união entre movimento e pensamento, ação e reflexão, tematizando as práticas corporais, analisando seus processos de constituição histórica, bem como refletindo sobre sua perpetuação na sociedade como promotoras ou não da coletividade (Fensterseifer, 2012; González, 2020).

Nesse sentido, dentro do conteúdo devem ser construídos momentos de investigação sobre os aspectos conceituais, procedimentais, atitudinais, cognitivos, afetivos, éticos, estéticos, sociais etc., para que, por meio dos questionamentos filosóficos, do conhecimento epistemológico, da reprodução ressignificada e responsável de práticas corporais, que são historicamente marcadas pelas relações de dominação, poder e desigualdade, os(as) estudantes possam agir criticamente e de maneira autônoma sobre seus contextos sociais (Andrade; Souza; Andrade, 2020).

Diante do exposto, o corpo é entendido como expressão cultural e política, ou seja, não pressupõe neutralidade (Souza Júnior *et al.*, 2011) e, desse modo, como objeto de estudo da Educação Física, provoca sua alocação no campo das linguagens, pois permite a leitura, a interpretação, a retificação, a análise e a compreensão de mundo por meio dos sentidos e conhecimentos gerados a partir dele (do corpo) e do movimento (Martiny; Theil; Maciel Neto, 2021; Da Fonseca *et al.*, 2017). Isso implica reconhecer o corpo enquanto agente de comunicação, como produto social e histórico (Albuquerque; Taffarel, 2020) que, muitas vezes, aprende e produz conhecimentos de forma que fogem ao que pode ser dito por meio da linguagem verbal, bem como se faz necessário compreender que ensinar EF é ensinar para a sensibilidade, para a humanidade, para a expressividade e para a autonomia (Fensterseifer, 2012).

Para tanto, como afirma Souza Júnior *et al.* (2011), é importante que, inicialmente, o(a) professor(a) de Educação Física assuma uma postura pedagógica questionadora, problematizadora e reflexiva com relação ao que está posto diante do contexto para que, durante o processo de ensino aprendizagem, os(as) estudantes desenvolvam a capacidade de também questionar e ler a realidade de maneira crítica. Essa visão pedagógica precisa, necessariamente, estar alicerçada a valores morais e éticos, de maneira que não reforce estereótipos ou práticas excludentes e desumanizadoras e não afetem a justiça social (Souza

Júnior *et al.*, 2011).

Assim como defende Carvalho (2017) inspirado em Masschelein e Simons, o(a) professor(a) engajado(a) na construção da CCM precisa agir pedagogicamente como um(a) “amador(a) apaixonado(a)” pelo processo de ensino aprendizagem, comprometido(a) com os conteúdos e com o desenvolvimento crítico dos(as) estudantes (Carvalho, 2017). Para este fim, se torna indispensável o conhecimento por parte do(a) docente e o autoconhecimento por parte do corpo discente, sobre a constituição sócio-histórica que atravessa tanto a coletividade quanto a individualidade dos(as) alunos(as) (Silva; Ribeiro; Campos, 2010).

De acordo com hooks (2017), essa postura é chamada de “pedagogia libertadora”, e neste estudo é entendida como indispensável para a construção de uma Educação Física que seja, de fato, escolar, uma vez que utiliza como ponto de partida as questões corporais e socioculturais do contexto dos(as) estudantes, teorizando-as e valorizando-as, de maneira que a prática caminhe em direção a uma ação social transformadora no universo escolar dos(as) discentes, ampliando suas possibilidades de leitura, análise e compreensão de mundo, bem como promovendo situações e práticas democráticas e justas socialmente (Cruz; Martineli; Camargo, 2023; hooks, 2017; Andrade; Souza; Andrade, 2020).

A partir desse entendimento, se torna possível adentrar às reflexões sobre as relações estabelecidas entre homofobia e Educação Física escolar, bem como as demarcações sociais, culturais, históricas e estruturais que materializam a homofobia dentro da Cultura Corporal de Movimento e que carecem de intervenção pedagógica.

#### **4.2.1 Homofobia e Educação Física escolar: ampliando o debate**

O ambiente escolar é caracterizado por demarcações sociais que atravessam o cotidiano e estabelecem relações de convivência que, por sua vez, refletem as culturas dos mais diversos contextos. A Educação Física, assim como as demais disciplinas que compõem o currículo básico escolar, é marcada por questões sociais e, com isso, também atravessada por problemáticas. Desta maneira, a homofobia se faz presente nas relações estabelecidas na Educação Física escolar e, por consequência, interfere no processo de ensino aprendizagem e de formação integral dos(as) estudantes.

Dentro da escola, comportamentos preconceituosos e que pré-julgam condutas e culturas alheias, marcam relações cujas expectativas são pautadas em concepções e ideologias heteronormativas como visto no item anterior deste referencial (Roselli-Cruz,

2011; Rizzato, 2010). Estudos como os de Rosa (2002) exemplificam as concepções de profissionais da educação que veem a homossexualidade e os demais comportamentos não heterossexuais e cisgêneros como patologias, interpretados como uma espécie de agressão aos padrões de “boa conduta” da sociedade fora dos comportamentos aceitos pela “família tradicional brasileira” e que, dentre outras motivações e manifestações, reforçam a homofobia dentro da EF escolar (Rosa, 2002; Bartolini, 2008a).

A cultura produzida por meio das práticas corporais investigadas na EF escolar reflete através da história, diversos saberes e costumes, que por sua vez denotam a riqueza de elementos que compõem e materializam a existência humana. Dentre os diversos elementos, o recorte trazido neste estudo propõe o olhar e a reflexão sobre a homofobia e toda e qualquer manifestação de discriminação no que se refere à ideia de população LGBTQIAPN+, e por isso, importa ressaltar o fato de ser a Educação Física escolar um ambiente rico e privilegiado para a investigação e produção de conhecimento no que tange às expectativas deste estudo (Brito; Santos, 2013).

Isso se deve, dentre outros fatores, pelo fato da homofobia estar ligada aos dispositivos sociais que dão origem e compõem as masculinidades e feminilidades, aliada ao fato dos elementos sociais do comportamento humano (como neste caso as performatividades de gênero, ou não) serem manifestados pelo discurso, pela linguagem (e aqui analisadas dentro das práticas esportivas e corporais como um todo), pelas ações e omissões e, também, pela corporeidade que, como dito, se apresenta como foco do trabalho pedagógico da EF escolar. Assim, o mesmo ambiente onde as masculinidades e feminilidades são produzidas e reproduzidas pode se tornar o ambiente de questionamento, contestação e debates educacionais (Costa; Nardi, 2015; Santos; Brito, 2020).

Neste sentido, no âmbito das aulas de Educação Física escolar são estabelecidas relações de conflito, disputas, e relações de poder dentro das práticas corporais e manifestações da existência humana que são diretamente ligadas às construções de gênero, determinando comportamentos esperados para homens e mulheres, bem como quais indivíduos detém o poder social sobre os demais corpos e existências. Esse fenômeno se relaciona diretamente com a Teoria da Masculinidade Hegemônica de Raewyn Connell, que vale ser aqui ressaltada (Goellner, 2010; Brito; Leite, 2017).

Raewyn Connell é uma professora de sociologia, escritora australiana, referência de pesquisas sobre masculinidades e seus efeitos na sociedade. Dentre seus trabalhos, o livro

chamado “*Masculinities*”, publicado em 1995, traz um estudo profundo sobre a produção e construção das masculinidades na sociedade mundial e como ela age como ferramenta de poder e dominação social e, deste modo, se relaciona diretamente com as práticas observadas na EF escolar. De acordo com Connell e Messerschmidt (2013), o conceito de masculinidade hegemônica nasce na tentativa de explicar as relações de dominação social de homens sobre mulheres, mas também de homens sobre os próprios homens. A partir da década de 80, Connell propõe estudos que defendem o fato de que há uma hierarquia das masculinidades na sociedade e que a masculinidade hegemônica ocupa o topo, com base em estudos feministas, estudos LGBTQIAPN+, na psicanálise, na Teoria de Gramsci, dentre outros (Connell; Messerschmidt, 2013).

De acordo com Connell e Messerschmidt (2013), a masculinidade é entendida como uma identidade humana produzida sócio-histórico-culturalmente de acordo com os diferentes contextos da humanidade. Nessa perspectiva, ao longo da vida da maioria dos homens, o indivíduo vai se moldando, se adaptando, resistindo, cedendo e construindo uma identidade que esteja em concordância com o que se espera para o gênero masculino. Desse modo, também são construídos valores éticos, morais, afetivos, simbólicos etc., que vão moldar a *performance* de gênero masculina esperada pela sociedade (Connell; Messerschmidt, 2013).

Dentro da hierarquia das masculinidades proposta por Connell, a masculinidade hegemônica ocupa o topo, ou seja, socialmente é a identidade masculina que detém o poder sobre as mulheres e sobre outras manifestações de masculinidade, representando a identidade masculina legitimada como, de fato, o “jeito adequado e correto de ser homem”, o padrão a ser seguido e almejado. A masculinidade hegemônica está diretamente ligada ao patriarcado e à ordem social de normatização dos corpos através do gênero, reproduzindo um padrão de comportamento excludente das outras manifestações de masculinidade, valorizando aspectos como força, heterossexualidade, racionalidade, virilidade e cisgeneridade (Brito, 2021; Oliveira; Brito; Lopes, 2023).

Para Connell, as masculinidades podem ser divididas em “Masculinidade Hegemônica”, “Masculinidade Cúmplice”, “Masculinidade Marginalizada” e “Masculinidade Subordinada”. Como dito, a masculinidade hegemônica se relaciona com o patriarcado, disseminando comportamentos que expressam virilidade, força, brutalidade e competitividade. A masculinidade cúmplice se relaciona com as identidades masculinas que

não se encaixam nos comportamentos hegemônicos por diferentes fatores, mas que se beneficiam do patriarcado, do machismo e das “vantagens” sociais de dominação da figura masculina hegemônica e, desse modo, perpetuam e incentivam a hegemonia masculina. A masculinidade marginalizada se beneficia em partes dos privilégios sociais impostos pelas masculinidades, porém, representa homens com características culturais, fisiológicas, étnicas, físicas etc., que os colocam em certa posição de opressão, como homens pretos, pobres ou com deficiência. (Connell; Messerschmidt, 2013).

Por fim, a masculinidade subordinada está relacionada às diferentes manifestações de masculinidade que neguem a ideia hegemônica heterossexual cisgênero. São as identidades masculinas excluídas, vistas socialmente como “não-viris”, aqueles que não são “homens de verdade”, normalmente expressadas por homens afeminados ou por pessoas LGBTQIAPN+. Para o referido estudo, é de extrema importância conhecer a concepção de masculinidade, uma vez que ela determina comportamentos e dinâmicas sociais dentro da Educação Física escolar que interferem diretamente no processo de ensino aprendizagem (Connell; Messerschmidt, 2013).

[...] neste contexto a Educação Física escolar por meio de suas práticas corporais, com destaque para o esporte, legitimado como área masculina reservada, mantém forte ligação com a masculinidade hegemônica (Brito; Santos, 2013, p. 238).

Com relação às masculinidades subordinadas, Oliveira, Brito e Lopes (2023) nomeiam essas expressões como “masculinidades não-ortodoxas e performativas”, de maneira que rompem com as barreiras e os padrões impostos e desafiam a lógica de “normalidade” defendida pela heteronormatividade (Santos; Brito, 2023; Oliveira; Brito; Lopes, 2023). Como visto, dentro da EF escolar é possível observar a presença de comportamentos e dinâmicas sociais que reproduzem padrões de masculinidades e relações de dominação e poder que interferem e dificultam o trabalho docente no que se refere ao estudo crítico das práticas corporais, bem como das possibilidades de experiências por meio do corpo nas aulas de EF dentre outros aspectos. Desta maneira, são necessárias abordagens pedagógicas ancoradas em pressupostos científicos e filosóficos que confrontem as relações de dominação e poder, a fim de que a Educação Física escolar possa ser vivenciada de maneira plena.

Para tanto, autores como Santos e Brito (2020; 2023) defendem a abordagem

chamada de “Educação Intercultural Crítica”, que propõe, dentre outros aspectos, o enfrentamento às desigualdades dentro da Educação Física escolar dando voz e vez às culturas marginalizadas, por meio de um trabalho de reconhecimento das diferentes vivências e culturas e seu entendimento como híbridas, fluidas e em constante evolução. Essa perspectiva, visa romper com as diversas maneiras de discriminação, preconceito e relações de dominação presentes nas práticas escolares que afetam o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a proposta de “Coeducação” visa criar oportunidades de aprendizado dentro da EF em que meninos e meninas possam aprender em conjunto, problematizando questões de gênero e demais estereótipos, preconceitos e desigualdades (Santos; Brito, 2020; Santos; Brito, 2023).

A intencionalidade pedagógica de se construir linhas de trabalho mais justas socialmente, e que tenham o respeito à diversidade de manifestações e identidades dentro da EF escolar como pressuposto fundamental, caminha em direção a abordagens pedagógicas que conversam com a “Teoria Queer<sup>3</sup>” dentro do ambiente escolar.

Para um trabalho voltado à Educação Física escolar, num viés pós-estruturalista, as teorias queer são importantes no que se refere ao estudo da Cultura Corporal de Movimento e das experiências propostas para o desenvolvimento crítico da corporeidade, uma vez que buscam questionar os padrões de normalidade e naturalidade corporais e sexuais, bem como denunciam prerrogativas cisheteronormativas e heterossexuais compulsórias que produzem desigualdades nas práticas educativas (Prado; Ribeiro, 2014).

Em termos gerais, dentro da Educação Física escolar as teorias queer propõem auxílio aos(as) professores(as) que são os(as) responsáveis por iniciarem a condução dos processos de ensino e aprendizagem junto aos(as) estudantes, embasados(as) em teorias e estudos que permitem questionar as regras e imposições sociais que produzem

---

<sup>3</sup> De acordo com Louro (2004), a teoria queer configura-se como uma perspectiva teórica que denuncia como a relação sexo-gênero-sexualidade produz desigualdades e imprime normatizações sobre os corpos. Ela se relaciona com os estudos pós identitários ao conceber a fluidez das diferentes identidades, expressões de gênero e sexualidades, e não se limitar às construções cisheteronormativas do que é lido como ser homem e ser mulher. Neste sentido, a teoria queer visa desestabilizar, questionar, debater e criticar as normalizações e as naturalizações produzidas pelos binarismos homem/mulher, heterossexual/homossexual, normal/anormal. Ao relacionar essa perspectiva ao campo da EF escolar, me valho das asserções de Prado (2017) ao caracterizar a EF como espaço historicamente reprodutor de desigualdades e de práticas excludentes com base nas normatividades de gênero e sexualidade, sobretudo dentro dos conteúdos esportivos. O autor defende que é de extrema importância para os(as) professores(as) de Educação Física uma formação diversificada e crítica, a fim de tensionar as construções binárias dentro da EF que sustentam práticas de violência. Desse modo, a teoria queer pode se apresentar como uma lente pedagógica capaz de fornecer subsídios para os(as) professores(as) construírem ações pedagógicas mais justas e igualitárias.

desigualdades, sobretudo quando ligadas aos papéis sociais de gênero, entendendo-os como construções sociais que visam atender a interesses diversos e, sobretudo, políticos, de acordo com o contexto ao qual estão inseridos. Nessa perspectiva, os(as) professores(as) de Educação Física podem propor aulas mais inclusivas, didáticas, educativas, críticas e abertas à diversidade, de maneira que caminhem em direção oposta aos preconceitos e às discriminações que ocorrem nas práticas corporais com base nas construções do que é “ser homem” e “ser mulher”. Além disso, permite que o(a) professor(a) possa enxergar o(a) aluno(a) como um ser único, cuja identidade expressa suas múltiplas vivências pessoais, através de uma lente pedagógica que respeita as diferentes manifestações da identidade humana e não contribui para a reprodução da marginalização de pessoas que não performam de acordo com o esperado para determinado gênero (Dornelles; Dalígnia, 2015)

Dentro das discussões educacionais sobre o trabalho pedagógico dos(as) professores(as), autores(as) como Brito e Leite (2017) trazem a perspectiva queer para o debate da Educação Física escolar, destacando referências como Judith Butler, Jacques Derrida e Beatriz Preciado. Para o trabalho nessa perspectiva, dentro da Educação Física escolar, Butler pode contribuir a partir da defesa de que não há (ou não deveria existir) modos fixos e únicos de existência no que se refere ao gênero, sexualidade, corporeidade etc., propondo um trabalho que questione a produção da homofobia dentro das práticas corporais da EF escolar (Dornelles; Dalígnia, 2015). De modo semelhante, autores(as) como Derrida e Preciado propõem uma desconstrução das noções fixas e rígidas de expressão de gênero que podem ser usadas no trabalho com a EF escolar, confrontando as relações de desigualdade e de homofobia estabelecidas nas performances dialógicas e corporais (Louro, 2003; Brito; Leite, 2017).

Nos estudos de Prado e Ribeiro (2016), é possível observar algumas perspectivas pós-estruturalistas para interpretação do trabalho docente dos(as) professores(as) de Educação Física escolar, que podem ser um caminho de construção da Cultura Corporal de Movimento em direção oposta aos fragmentos causados pelas visões limitantes, conservadoras e violentas que geram a homofobia no ambiente escolar. Dentro do estudo, é possível observar autores(as) como Silvana Goellner que defende o corpo como produto sociocultural; e autores(as) como Priscila Dorneles e Rodrigo Rosa que compreendem a EF como um ambiente heteronormativo, de normalização e dominação dos corpos em que as práticas corporais produzem homofobia intencional. Esses trabalhos nos auxiliam a refletir

sobre qual Cultura Corporal de Movimento está sendo desenvolvida nas aulas de EF escolar (Prado; Ribeiro, 2016).

Interpretações foucaultianas com relação aos mecanismos de controle e dominação da escola contribuem para o trabalho pedagógico no recorte da EF escolar. Elas revelam desde situações implícitas, como um currículo oculto que se materializa na prática pedagógica, em que meninos e meninas são separados desde os anos iniciais para a realização de práticas corporais, até situações diretas, nas quais meninos e meninas são ensinados a sentir, agir, falar, andar, se movimentar, existir etc., dentro do universo da corporeidade (Dornelles; Dalígna, 2015). Importante destacar que na separação de meninos e meninas logo nos anos iniciais de escolarização, criam-se diferentes expectativas e imposições de comportamento com base no gênero de crianças e adolescentes dentro das práticas corporais.

Dentro das aulas de EF escolar, através dos jogos, das brincadeiras, dos exercícios práticos, das relações cotidianas etc., é possível observar relações de poder que materializam a desigualdade de oportunidades de existir e de vivenciar sua subjetividade. Corpos dissidentes, que não performam e não manifestam comportamentos esperados para seu gênero, numa escala de menor e maior grau, são alvo de violências e retirada de direitos. Historicamente, o comportamento cisheteronormativo marca e atravessa as relações estabelecidas dentro da EF escolar, criando uma atmosfera (seja ela física ou não) para a reprodução de comportamentos homofóbicos, sobretudo nas práticas esportivas a qual chamo especial atenção (Prado; Ribeiro, 2016; Santos; Brito, 2020).

Enquanto prática corporal e unidade temática da EF escolar, os esportes se apresentam, em sua maioria, como dispositivo normalizador e regulador do gênero e da sexualidade, controlando corpos, expressões e identidades. Também historicamente, as práticas de EF buscavam preparar os corpos para adequar os(as) alunos(as) à sociedade capitalista industrial. Práticas como a proposição de esportes de invasão para meninos e atividades não esportivas para meninas manifestam, dentre outros fatores, uma separação que promove exclusão e controle dos corpos e expectativas, rejeitando associações ao feminino e assegurando a presença de mulheres em atividades “delicadas”, ao passo que enaltece características como a virilidade, competitividade e força, atribuindo-as aos meninos que seriam tecnicamente habilidosos nas práticas esportivas, promovendo a discriminação e a exclusão de pessoas que não performam tais características (Prado;

Ribeiro, 2014; Prado; Ribeiro, 2016; Santos; Brito, 2020), como pode ser observado na fala de Prado (2017) ao dizer que:

[...] Alguns dos conteúdos curriculares mobilizados pela Educação Física escolar acionam dispositivos que contribuem para estigmatizar determinados corpos. No que tange às práticas esportivas, a marcação social de diferenças de sexualidade e a construção da homofobia fazem constantes aparições. Em muitos casos, a compreensão dos esportes como um cenário predominantemente masculino, viril e heterossexual se encarrega de subjugar qualquer forma de expressão que abale essa ideia [...] (Prado, 2017, p. 508).

Neste sentido, como apontam Prado, Altmann e Ribeiro (2016, p. 70):

Um menino, por exemplo, que não assuma uma representação de masculinidade reconhecida como apropriada pelo grupo do qual faz parte, pode ser relacionado a uma representação de homossexualidade. Embora esta seja uma entre as múltiplas maneiras possíveis de configuração das sexualidades, é fato que essa identidade ainda carrega representações negativas para os sujeitos que a ostentam. Dessa maneira, as representações de gêneros que transgridem as normatizações do “masculino ou feminino” acabam também rechaçadas pelo social como uma possível identidade sexual “desviante”.

Diante do exposto, é possível perceber como a Educação Física escolar é atravessada por questões de gênero, mais especificamente como a masculinidade hegemônica se presentifica nas práticas escolares através das relações entre alunos(as), professores(as), demais funcionários(as) da escola e comunidade escolar como um todo. Assim, a masculinidade hegemônica representa o comportamento esperado dos homens a partir do seu desempenho físico/esportivo, de forma que durante as aulas de Educação Física, os meninos que performam heterossexualidade, força, virilidade, resistência física, competitividade são socialmente valorizados, enquanto as manifestações dissidentes deste padrão, realizadas por pessoas LGBTQIAPN+ ou não, são alvo de exclusão e marginalização que resultam em comportamentos homofóbicos (Brito; Leite, 2017; Prado, 2017).

Como uma espécie de ritual de confirmação, o esporte na Educação Física escolar é utilizado como validação da masculinidade de meninos heterossexuais cisgêneros, que caracteriza certo controle e poder social sobre os(as) demais, de acordo com a sua *performance* de masculinidade, ao passo que meninas e meninos que performam comportamentos lidos supostamente como femininos, são excluídos das escolhas de times, das práticas esportivas e, muitas vezes, são direcionadas à outras atividades à margem do

que deveria ser uma aula de Educação Física (Brito; Santos, 2013; Prado; Ribeiro, 2016).

Essa ideia de masculinidade ganha força com os diversos estímulos e reforços positivos que os sujeitos recebem da sociedade. Como fator de potencialização, as mídias esportivas e digitais reproduzem e impulsionam a imagem de ídolos esportivos com características heterossexuais e hegemônicas, sempre valorizando a ideia de competitividade, agressividade, invencibilidade e dominação, criando um imaginário popular de que o esporte é um território cada vez mais masculino e heterossexual (Connell; Messerschmidt, 2013). Em decorrência desse e de outros fatores, dentro da EF escolar grande parte dos comportamentos de negação ao esporte por parte de meninos, à competitividade ou ao desafio é interpretado como fragilidade e feminilidade e, como a masculinidade hegemônica mantém força social em negação às demais e ao universo feminino por colocá-lo em posição de inferioridade, logo, exclui e marginaliza as identidades dissidentes (Brito; Santos, 2013; Prado; Ribeiro, 2014).

Numa abordagem pós-crítica da Educação Física escolar, a Cultura Corporal de Movimento deve ser trabalhada no ambiente escolar de maneira que os(as) estudantes tenham acesso à sua individualidade junto com os conhecimentos filosóficos, sociais, históricos e culturais a respeito das práticas investigadas de maneira ampla, diversa e experiencial. No entanto, a construção social de uma masculinidade hegemônica limita e “analfabetiza” os corpos dos(as) estudantes, uma vez que dita normatizações de comportamentos que, socialmente, são vistos como adequados e não adequados para homens e mulheres dentro das práticas corporais (Dornelles; Dalígnia, 2015).

Desse modo, é comum observar a escola e os(as) professores(as) ditando maneiras de andar, sentar, falar, correr, saltar, que, numa visão reducionista, deve ser realizada dentro de um padrão de comportamento supostamente masculino e outro supostamente feminino. Assim como as identidades, a masculinidade hegemônica imposta é vivida no corpo, na experiência sensorial, não somente no campo do discurso ou das ideias, e em decorrência disso, os(as) estudantes são forçados socialmente a performar determinados comportamentos como evitar práticas como dança e outras socialmente entendidas como “femininas”, são pressionados a serem rápidos, fortes, agressivos, incansáveis, e vistos com “maus olhos” caso demonstrem “fraqueza” (Connell; Messerschmidt, 2013).

O esporte escolar assume uma roupagem de hierarquização social e, com isso, a corporeidade sofre imposições rígidas dentro da EF escolar, e a negação de algumas práticas

ou desinteresse pode desencadear em comportamentos excludentes, discriminatórios e homofóbicos, como afirmam em pesquisa, Prado e Ribeiro (2014, p. 208):

De certa forma, ao negar a masculinidade/ virilidade preconizada pela presença do homem na prática do futebol, muitos estudantes se tornam alvo de marcações de diferenças que visam subjugar-los perante seus pares. Para uma cultura sexista e machista que cultua o futebol como legado masculino das práticas esportivas, um homem que não se adequa a essa prescrição deve ser marcado como desertor da masculinidade. O fato de não querer jogar futebol nas aulas de educação física na escola é um motivo para práticas de discriminação, pois “*os moleques já ficam zoando*” (Sujeito 5).

Diante do exposto, é possível perceber que a homofobia que ocorre dentro das práticas escolares de Educação Física tem forte ligação com as construções de gênero e masculinidades impostas e reproduzidas na sociedade. Para o ideal de masculinidade hegemônica, socialmente, é importante e indispensável fazer com que a masculinidade dos homens seja sempre comprovada e reafirmada. Esse comportamento busca uma validação social de afirmação do poder que a masculinidade hegemônica exerce sobre os demais identidades. Neste sentido, na EF escolar alguns comportamentos homofóbicos são reproduzidos como forma de reafirmação da masculinidade, seguindo a lógica de que, quanto mais se nega o universo feminino, sobretudo nos comportamentos de homens, mais valorizado socialmente o indivíduo será. Assim, ao proferir críticas e atribuir sentido negativo às manifestações femininas, intui-se uma valorização social (Connell; Messerschmidt, 2013).

Em decorrência disso, meninos que não performam masculinidade são hostilizados durante as aulas de Educação Física, deflagrando-se o bullying homofóbico, que se materializa através da omissão, da exclusão, da invisibilização, da chacota, das humilhações sociais, da construção de situações vexatórias, das perseguições, das “piadas” de cunho homofóbico e ridicularizador, dos apelidos, das discriminações, dos xingamentos, das agressões simbólicas e sociais, das ofensas, das agressões verbais, do uso de termos como “viadinho”, “bixinha”, “boiola”, “florzinha”, dentre outros aspectos direcionados à meninos na tentativa de desqualificá-los (Brito; Santos, 2013; Prado; Ribeiro, 2014; Prado; Ribeiro, 2016; Santos; Brito, 2023).

Além disso, ainda que em menor escala, as produções das masculinidades e imposições de gênero limitam também a construção da corporeidade de meninas. Uma vez que essa construção tem como foco, nas aulas de Educação Física escolar, as práticas lidas

socialmente como práticas “de menino”, conseqüentemente não performar como esperado pela padronização social tende a provocar rotulações às pessoas, fazendo com que sejam lidas como não heterossexuais ou, ainda, possibilitar que sejam ridicularizadas e menosprezadas nas práticas esportivas com base no discurso de que esporte é um lugar para homens heterossexuais (Santos; Brito, 2020).

Em muitos casos, são os(as) professores(as) de Educação Física os(as) responsáveis pela reprodução de comportamentos diretos ou indiretos que materializam a homofobia e assim, surgem dois questionamentos importantes para a reflexão desses(as) profissionais. O primeiro diz respeito à construção da Cultura Corporal de Movimento, que sofre influência dos preconceitos e das construções sociais do que é visto como certo e errado, e que desse modo, não permite o desenvolvimento integral do(a) estudante. O segundo se relaciona com a cultura reproduzida dentro da Educação Física escolar e os valores construídos no que se refere à humanidade e à cidadania, sobretudo com relação à população LGBTQIAPN+, que sofre violências cotidianas e tem, dentro de uma disciplina que deveria trabalhar criticamente os valores culturais produzidos dentro de suas práticas de movimento, vertentes desta violência (Prado; Ribeiro, 2016).

Como resultado para essa população, as experiências vividas na Educação Física escolar sob a ótica da discriminação e do preconceito, demonstram traumas psicológicos, tristeza e falta de acolhimento, dentre outros aspectos. Com isso, pessoas LGBTQIAPN+, e demais indivíduos que não performam a cisheteronormatividade tendem a rejeitar aulas de Educação Física, evitar exposições e vivências, sobretudo em aulas práticas, se afastamento das aulas, se isolando socialmente, além de evitar a presença em locais de risco como banheiros com receio da “zoação” e, em casos mais graves, agressões (Prado, 2017).

Alguns relatos de estudantes denotam as experiências traumáticas vividas na Educação Física escolar em decorrência do preconceito e da intolerância, como os trazidos por Santos e Brito (2023):

“Na rua, as meninas brincam de pique-bandeira, aí quando eu apareço e peço pra brincar, as meninas me chamam de boiola (Aluno X)” (Santos; Brito, 2023, p. 9).

“Teve uma vez que os meninos ficaram chamando a gente de viadinho só porque a gente tava brincando com as meninas (Aluno Y)” (Santos; Brito, 2023, p. 9).

“Deixei de jogar queimada com as meninas porque os meninos ficavam me chamando de boiolinha e já deixei de dançar porque todo mundo falava que era ‘coisa de mulher’ (Aluno J)” (Santos; Brito, 2023, p. 9).

Dentro desse contexto, há ainda a problemática de que muitas situações explícitas de violências homofóbicas são interpretadas como “brincadeiras” e, desta forma, não precisam receber tratamento pedagógico e intervenção do(a) professor(a). Assim, “piadas” e falas que, inicialmente aparentam inofensivas, demonstram, na verdade, a intenção de constrangimento que, em maior escala, tem como objetivo a dominação e o ajuste de corpo e identidades dentro do padrão de “normalidade”, enquanto afirma uma espécie de superioridade de quem profere comentários ofensivos, uma vez que socialmente se imagina que, ao agir de maneira homofóbica, ainda que de maneira sutil, se reforça e se reafirma a masculinidade e a cisheteronormatividade, como explicado anteriormente (Prado; Ribeiro, 2016; Garcia; Brito, 2018).

Com base no exposto, é possível observar que o espaço escolar precisa de intervenções educacionais que caminhem em direção à democracia e promovam, de fato, educação dentro da Educação Física escolar. Assim como afirmam Connell e Messerschmidt (2013), ainda que as culturas escolares sejam marcadas por expectativas e normatizações de gênero, algumas intencionalidades pedagógicas se apresentam como possibilidades de trabalho pós-crítico da Educação Física escolar (Connell; Messerschmidt, 2013). Dentre elas, inicialmente se destacam: a compreensão pedagógica de que os corpos são produtos discursivos e históricos e que carregam identidades distintas; a desnaturalização das normatizações e imposições de gênero; as abordagens pós-estruturalistas, o reconhecimento e respeito das identidades como fluidas e dinâmicas; e a postura pedagógica de questionamento às diversas manifestações de hierarquização e dominação na EF escolar (Brito; Leite, 2017).

A partir de debates e reflexões acerca da temática, surgem propostas como as “Masculinidades Plurais”, “Masculinidades Queer-Kuir” e “Educação Física Queer”, que como forma de enfrentamento às normas rígidas e reguladoras do comportamento humano, propõem uma Educação Física que respeita e reconhece as diferentes manifestações de masculinidade e feminilidade, bem como valorizam a diversidade, a autenticidade e a pluralidade de manifestações, abrindo espaço para um campo de estudo que contempla de maneira ampla e educacional a Cultura Corporal de Movimento de todos os seres, sejam eles homens, mulheres, homens heterossexuais, homens gays, pessoas não-binárias, homens-trans, homens negros, pessoas com deficiência, entre outros. (Brito, 2021; Oliveira; Brito;

Lopes, 2023).

Para que haja uma mudança do cenário educacional da EF escolar, autores como Prado (2017) defendem uma reformulação do trabalho pedagógico de maneira que promova a substituição de práticas corporais e cotidianas excludentes, por práticas que permitam o desenvolvimento da Cultura Corporal de Movimento para todos os seres sem distinção, como pode ser observado no trecho:

Ao se contar com o aporte teórico dos estudos de inspiração pós-estruturalista e da teoria queer, e ao analisar suas contribuições para a Educação Física escolar, torna-se necessário que os/as profissionais da área “substituam” as lentes sociais com que representam suas práticas e intervenções. Essa mudança de perspectiva poderia contribuir para que esses/essas educadores/as reflitam sobre os “efeitos de verdade” que seus discursos pedagógicos exercem, durante o processo de subjetivação de experiências, bem como problematizar quais os tipos de sujeitos, logo, de cidadãos, produzem a partir de suas práticas (Prado, 2017, p. 515).

Na prática, algumas atividades se apresentam como promissoras para o trabalho pedagógico inclusivo, como jogos integrados entre meninos e meninas, mediados por discussões e debates que questionem desigualdades e práticas excludentes e que tenham foco na cooperação e no respeito mútuo; atividades como ginásticas, danças e atividades rítmicas com a participação crítica dos(as) alunos(as) dentro das possibilidades físicas, pedagógicas e estruturais de trabalho; análises de materiais atuais e produções midiáticas sobre a Cultura Corporal e seus efeitos na contemporaneidade; debates sobre sexismo, machismo e outras problemáticas que atravessam as práticas corporais da EF escolar e que reproduzem desigualdades. (Santos; Brito, 2023).

Por fim, como apontam Connell e Messerschmidt (2013), as atividades esportivas, neste caso, as aulas de Educação Física, podem se tornar um ambiente contra-hegemônico de resistência e de transformação social, por meio de valores e condutas que têm como premissas a promoção da cidadania e democracia. De acordo com os(as) autores(as), as concepções do “ser homem” dentro dos estudos da EF escolar podem ser debatidas através de uma visão ampla e crítica que respeita as diferentes manifestações da singularidade humana e que entende que sua construção está sujeita aos diferentes contextos sociais, históricos e sociais.

Desse modo, a homofobia pode ser entendida como é, um produto sócio-histórico ligado à um sistema de masculinidades, que objetiva dominação e marginalização social dos corpos, e que atravessa a Educação Física escolar por meio das culturas reproduzidas no

corpo e na totalidade das identidades humanas, mas que pode e deve ser alvo de intervenção pedagógica e de transformação (Connell; Messerschmidt, 2013).

### 4.3 Iniciação científica e atitude investigativa

A iniciação científica se caracteriza como um aspecto importante a ser debatido no que tange ao trabalho pedagógico desenvolvido no ensino médio. A legislação brasileira, por meio de leis, decretos, bases curriculares, documentos normativos, dentre outros, evoca a iniciação científica como parte importante do processo pedagógico, tendo em vista sua vasta contribuição para a formação integral dos(as) estudantes (Souza; Couto; Diniz Couto, 2021). Documentos normativos como a Constituição Federal da República (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNE) de 2013 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, são exemplos da presença da iniciação científica defendida como prática educativa por meio de documentos legais (Almeida; Longhin, 2024).

Assim, como defende Demo (2003), ao apontar a iniciação científica como princípio educativo, o Plano Nacional de Educação (2014) a concebe como prática que deve se fazer presente no ambiente escolar por meio de ações investigativas desde os primeiros anos escolares até a conclusão da etapa do ensino médio. De modo semelhante, a CF de 1988 e a LDB de 1996 defendem a pesquisa como direito e princípio educativo, capaz de proporcionar ao(à) educando(a) o desenvolvimento de aspectos relacionados à investigação, recriação e inovação em diálogo com os conteúdos básicos presentes no processo de ensino aprendizagem (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Demo, 2003; Almeida; Longhin, 2024).

Direcionando o olhar para o destaque dado à iniciação científica dentro da LDB, podemos observar a defesa dela ao longo da trajetória escolar dos(as) estudantes, por meio dos conteúdos básicos que compõem o currículo e a partir da união da teoria com a prática. Em linhas gerais, os objetivos formativos da educação básica para o ensino médio estão diretamente relacionados aos elementos que compõem o trabalho com a iniciação científica, como defende a LDB ao afirmar que o processo educativo na educação básica deve fornecer aos(às) estudantes “III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;” (Brasil, 1996, p. 27), bem como “IV – a compreensão dos fundamentos científico-

tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (Brasil, 1996, p. 27).

Neste sentido, para consolidar práticas educacionais que utilizem elementos da iniciação científica como ferramentas didático-pedagógicas, se faz necessária a sistematização do trabalho num viés que englobe, inicialmente, a construção de um ambiente educacional que permita o desenvolvimento de atitudes investigativas para que, ao longo do trabalho, sejam reverberadas atitudes e práticas científicas. Esse processo tende a contribuir com a preparação dos(as) estudantes para a vida, uma vez que cria um ambiente de investigação e pesquisa dentro de uma prática educativa voltada para a formação humana, como deve ser o papel da escola defendido pela LDB em seu Artigo 1º § 2º ao destacar que: “§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996, p. 8), e no Artigo 3º, ao destacar como princípio educativo a: “II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (Brasil, 1996, p. 9).

Assim, ao longo do presente tópico serão apresentados os conceitos de atitude investigativa e atitude científica e como eles se relacionam com o processo educativo e de formação dos(as) estudantes no ensino médio para que, a partir de então, seja apresentado o Programa de Iniciação Científica na Educação Básica (ICEB) das escolas estaduais do estado de Minas Gerais, como possibilidade de trabalho educativo voltado para a iniciação científica, para o alcance dos pressupostos e objetivos educacionais previstos nos documentos legais, e para a contribuição no enfrentamento dos problemas sociais que fazem parte dos contextos das escolas mineiras, sobretudo no recorte deste estudo que apresenta a homofobia como objeto de estudo, bem como uma possibilidade de intervenção educacional e política no confronto com a referida violência.

Programas como o ICEB e atitudes pedagógicas voltadas para a investigação científica se configuram como uma importante ação político-governamental no que se refere à garantia da educação e de práticas educativas emancipatórias a partir do contexto dos(as) estudantes, bem como garante o desenvolvimento de atitudes e procedimentos voltados para a competência número 02, prevista na BNCC (Brasil, 2018), dentro das dez competências gerais que devem ser contempladas e desenvolvidas ao longo da educação básica. Essa competência objetiva que, a partir da pesquisa científica dentro da escola, o(a) estudante possa:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2018, p. 9).

Neste sentido, a iniciação científica pode ser utilizada como ferramenta para o enfrentamento de problemas sociais que permeiam as relações escolares, como neste caso, a homofobia, tão presente nas práticas da Educação Física escolar.

### **4.3.1 O que é iniciação científica (IC)**

O século XX foi um período marcado por grandes mudanças sociais, políticas e econômicas no Brasil. Dentre elas, ao longo dos anos a educação foi alvo de modificações em seu currículo com a finalidade de aprimorar o ensino e a qualidade da formação dos(as) jovens brasileiros(as). Neste sentido, práticas pedagógicas diversas foram sendo incorporados aos currículos e programas educacionais e, dentre elas, se fez presente a inserção da iniciação científica (Almeida; Longhin, 2024).

A década de 30 marcou as primeiras tentativas de inserção da IC na educação brasileira através de cursos superiores de graduação, com o objetivo de capacitar os(as) estudantes universitários(as) para o desenvolvimento econômico do país. Alguns anos depois, em 1951, foi criado o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – que tinha como finalidade caminhar em direção a esse mesmo desenvolvimento. Para que fosse possível a garantia da iniciação científica nas universidades, era necessário o apoio e subsídio financeiro por parte do governo e, nesse sentido, a Lei da Reforma Universitária se consolidou como um importante marco no que se refere às conquistas no campo educacional (Almeida; Longhin, 2024).

Diante dos avanços alcançados com a iniciação científica no ensino superior, com o passar do tempo, a educação brasileira reconheceu a necessidade da inserção da iniciação científica nas escolas de educação básica, tendo em vista suas contribuições para a formação dos(as) estudantes. A partir de então, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1971, se configurou como precursora no incentivo à IC dentro da educação básica (Almeida; Longhin, 2024).

Assim, a iniciação científica passou a ser concebida como uma prática pedagógica

necessária e indispensável para a formação integral dos(as) estudantes, tendo em vista seu caráter interventivo nos problemas e realidades sociais que interferem na construção do saber dentro da escola. Ela se caracteriza, ainda, como ferramenta capaz de construir habilidades cognitivas, com a finalidade de explicar os fenômenos da realidade a partir de técnicas e métodos científicos cuidadosamente aplicáveis e mensuráveis. Nesta perspectiva, Oliveira e Vasques (2023) reiteram que:

A especificidade da Iniciação Científica no campo acadêmico é a de que ela se caracteriza, fundamentalmente, como prática pedagógica, constituindo-se, de tal modo, como uma dimensão “da” e “para” a ação-intervenção [...] A IC se caracteriza desse modo como uma prática pedagógica interessada em afetar os corpos a partir da produção híbrida de fatos científicos (Oliveira; Vasques, 2023, p. 4).

Para o ensino médio, a década de 1980 foi um importante período para o começo dos trabalhos com a iniciação científica dentro da escola. A criação do Programa de Vocação Científica (Provoc), no ano de 1986, na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz-RJ) marcou o início de uma ação educativa que, anos mais tarde, ecoaria em diversas escolas brasileiras. Dez anos depois, em 1996, o programa foi ampliado para outras instituições do Brasil, servindo de referência para novas ações com intencionalidade científica. No ano de 2003 o CNPq instituiu a iniciação científica no ensino médio como uma política pública, sendo criado no mesmo ano o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Júnior (PIBIC-Jr), e em 2010 o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM) (Almeida; Longhin, 2024). Desse período até os dias atuais, diversos estados incluíram a iniciação científica como política pública e ação pedagógica em suas programações anuais, como é o caso do Programa ICEB sobre o qual retornaremos mais adiante.

A iniciação científica na educação básica, e mais precisamente no ensino médio, tem como características o desenvolvimento de aspectos atitudinais nos(as) estudantes, de uma postura questionadora e crítica diante das situações didáticas, a construção de um comportamento ético para com a sociedade, dentre outros aspectos que se relacionem com a produção da ciência (Pizzato *et al.*, 2019). Entretanto, Almeida e Longhin (2024) argumentam sobre a necessidade de uma mudança no olhar pedagógico da maior parte das escolas brasileiras, tendo em vista que, para que se torne possível o desenvolvimento e a consolidação de uma prática de iniciação científica nas escolas, se faz necessário que elas

modifiquem seu caráter educativo que, na maioria das vezes, se restringe à “escolas de ensino”, e passem a construir suas práticas pedagógicas como “escolas de ensino e pesquisa” (Almeida; Longhin, 2024).

Essa ideia, prevê a iniciação científica dentro da escola com um “processo”, ou seja, como a construção formativa dos(as) estudantes ao longo de uma trajetória marcada pela investigação e pela aquisição de saberes e conhecimentos capazes de modificar a sociedade em direção à ética e à solidariedade (Pizzato *et al.*, 2019). Para o ensino médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM), atualizadas pela Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018, preveem a flexibilização do currículo, de maneira que os(as) estudantes possam olhar para suas realidades, aprofundarem os conhecimentos e, logo, a investigação crítica acerca das problemáticas que se manifestam na escola.

Muito além do conhecimento e da utilização de equipamentos e materiais, a prática de pesquisa propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas (Brasil, 2013, p. 164).

No processo educativo, como defende Demo (2003), a iniciação científica deve ser aplicada sob duas dimensões inseparáveis para a consolidação dos conhecimentos que se pretendem desenvolver, quais sejam: a “qualidade formal” e a “qualidade política”. A qualidade formal diz respeito aos saberes, técnicas e métodos rigorosos e mensuráveis, características da construção do conhecimento científico, ao passo que a qualidade política se relaciona com os valores construídos sobre consciência crítica, cidadania, solidariedade e ética necessárias para a vida em sociedade (Demo, 2003).

O estudo de Borges, Borges e Maluf (2023) apresenta uma metodologia de ensino da IC na escola chamada de “Educação Científica Baseada na Investigação” (ECBI), que tem como foco utilizar a base da pesquisa científica como meio de conhecimento do mundo desde os anos iniciais até a consolidação do ensino médio. Dentre os saberes desenvolvidos nesta metodologia pode-se destacar: a construção de situações problemas passíveis de investigação por parte dos(as) próprios(as) alunos(as); a construção das explicações de como o conhecimento científico é produzido; a argumentação e a comunicação do que os(as) alunos(as) já conhecem; e o desenvolvimento do pensamento e de atitudes críticas com base

científica nas demais práticas escolares (Borges; Borges; Maluf, 2023).

A metodologia de projetos se configura como uma prática possível para o desenvolvimento do conhecimento dentro da escola, bem como para a utilização da IC e da investigação como ferramentas de ensino, tendo em vista que ela pressupõe um ensino globalizado, não somente por meio de disciplinas isoladas, mas a partir da junção das disciplinas, matérias, dos conteúdos e temáticas necessárias para a resolução de situações problemas, tornando a aprendizagem significativa (Ovigli, 2014; Kebach, 2021).

Neste processo, estudantes, professores(as) e educadores(as) de maneira geral, desempenham diferentes papéis. A fim de usufruir de situações ativas de aprendizagem, como neste caso a aprendizagem por meio da investigação científica e da metodologia de projetos, espera-se dos(as) estudantes que os(as) mesmos(as) se apresentem interessados(as), motivados(as), que tenham responsabilidades com prazos e tarefas, tanto individuais quanto em grupos, que tenham pré-disposição para trabalhar em equipe, que tenham curiosidade, dentre outras características que caminham em direção oposta à memorização e à repetição de regras e “verdades” prontas (Borges; Borges; Maluf, 2023).

Com relação aos(as) professores(as), o processo educativo pautado em práticas pedagógicas de investigação requer uma postura de constante trabalho e autocrítica. Neste contexto, ele(a) deixa de ser um(a) mero(a) transmissor(a) e passa a ser mediador(a) e orientador(a) do processo acompanhando e conduzindo os(as) alunos(as). Desse modo, o(a) professor(a) também precisa ser um(a) pesquisador(a) em sua preparação e planejamento pedagógico, e deve estar em constante busca didático-profissional (Demo, 2003). Além disso, espera-se dos(as) professores(as) uma atitude mediadora do ensino conduzindo os(as) estudantes para o questionamento, para a reflexão e para a curiosidade, a partir do contexto e das situações que se apresentem como problemas passíveis de intervenção educacional (Kebach, 2021). Essa perspectiva de mediação do(a) professor(a) deve se consolidar como uma atitude que promova o equilíbrio entre o protagonismo estudantil, a autonomia e a responsabilidade dos(as) alunos(as) com relação a construção do próprio aprendizado (Demo; Silva, 2020).

De acordo com Kebach (2021), a partir dos elementos constitutivos da IC na escola, é possível desenvolver diferentes habilidades cognitivas e atitudinais a partir de evidências junto aos(as) estudantes. Tais elementos compreendem a formulação de problemas a partir do olhar para a realidade, da formulação de perguntas e hipóteses que respondam ao

problema, do desenvolvimento da coleta e análise de dados, da comunicação dos resultados da pesquisa com a comunidade escolar, do estabelecimento da relação entre teoria e prática, do foco educativo na autonomia e no pensamento crítico, dentre outros aspectos.

Essa dinâmica resulta no processo de “abstração reflexionante” que seria a produção de novos conhecimentos e a identificação de novas vertentes do objeto investigado após a ação sobre ele. Nessa lógica, se torna possível compreender aspectos complexos dos fenômenos sociais, uma vez que, através desse processo “o sujeito consegue expressar [...] suas inferências sobre os dados, condutas criativas e exequíveis e pensar em novas possibilidades de organização dos dados. Nasce daí a capacidade de análise, julgamento, síntese, aplicação e outras ações em nível mais complexo” (Kebach, 2021, p. 147). Além disso, projetos de IC pressupõem a elaboração de um diário de bordo, nos quais os(as) estudantes registram fatos e experiências que, tanto desenvolvem habilidades de interpretação e escrita quanto reverberam em habilidades de comunicação e argumentação que nascem da necessidade de divulgação de seus registros (Borges; Borges; Maluf, 2023). Nesta perspectiva, Ovigli (2014, p. 3) defende a IC como ferramenta educativa:

Assim, caracteriza-se como estratégia de ensino-aprendizagem voltada ao desenvolvimento de habilidades inerentes ao processo de produção de conhecimentos científicos na educação básica (formulação de problemas, seleção de informações, coleta e análise de dados, argumentação verbal e escrita, entre outros).

Esse processo de mobilização mental e que, conseqüentemente, impacta o processo educativo como um todo se torna possível em um contexto tal, em que o(a) estudante pré-disponha de atitudes anteriores ao conhecimento ou quando este(a) se apresente de maneira solícita, interessada e aberta para o desenvolvimento dessa pré-disposição chamada de atitude investigativa.

#### **4.3.2 A iniciação científica e a atitude investigativa no contexto da escola**

Na educação básica, o trabalho voltado para a produção de conhecimento científico, bem como as práticas de iniciação científica, carrega particularidades que relacionam tal prática ao processo de construção do conhecimento, ou seja, aos valores e saberes produzidos ao longo da jornada do(a) estudante, no fazer diário do aprendizado, em detrimento de um olhar puramente voltado para o produto. Dentro desta prática, se faz

necessário desenvolver um aspecto importante e indispensável junto aos(às) estudantes para a construção de um conhecimento crítico, a saber a “atitude investigativa”.

A atitude investigativa é definida como uma disposição mental interna aos(às) estudantes para investigar, conhecer e descobrir o mundo. Ela engloba um conjunto de tendências mentais, cognitivas e afetivas que, quando desenvolvidas, proporcionam ao(à) aluno(a) o acesso às respostas aos desafios diários, bem como possibilita a ele(a) interpretar os aspectos sociais, naturais e tecnológicos do contexto ao qual está inserido(a), enquanto dá base para tomar decisões a partir de reflexões críticas (Pizzato *et al.*, 2019; Borges; Borges; Maluf, 2023). Neste sentido, a atitude investigativa surge como uma pré-disposição a responder aos desafios, às demandas e aos problemas que se apresentam no contexto dos sujeitos e que carecem de solução (Borges; Borges; Maluf, 2023).

Nesta perspectiva, o contexto social dos(as) estudantes exerce extrema importância no que tange ao desenvolvimento da pré-disposição mental para uma postura investigativa. Isso acontece porque, segundo Pizzato *et al.* (2019), a atitude investigativa pode e deve ser estimulada, construída. Esse processo pode ser elaborado a partir dos diferentes estímulos mentais aos quais o(a) estudante é submetido(a) e da variedade de experiências vivenciadas pelo(a) mesmo(a) ao longo da vida, em diferentes contextos culturais. Isso quer dizer que um ambiente cujas experiências estimulem a criatividade e exijam do indivíduo certo esforço mental para decodificar informações novas, tende a contribuir para que, cada vez mais, este mesmo indivíduo busque novas informações e decodificações de mundo, atitudes estas necessárias e indispensáveis para o século XXI (Pizzato *et al.*, 2019).

Dentro do ambiente escolar, as práticas pedagógicas investigativas são capazes de despertar nos(as) estudantes, não só a curiosidade intelectual, ou seja, algo intrínseco aos indivíduos e que pode ser desenvolvido (Kebach, 2021), mas também atitudes exploratórias que têm como características a autonomia; a tolerância à ambiguidade; o desejo de formular perguntas; o interesse pelo universo desconhecido; a abertura à novas experiências e à postura solícita; a motivação interna para descobrir a explicação dos fatos; a inquietação e a postura crítica diante de conflitos e problemas sociais; dentre outros aspectos (Pizzato *et al.*, 2019).

Diante desta discussão, no que tange ao trabalho pedagógico na escola, faz-se necessária a diferenciação entre atitude investigativa e habilidade investigativa, ambas necessárias e indispensáveis para a construção do conhecimento. As atitudes investigativas

que, como exposto, podem e devem ser estimuladas, se caracterizam como uma pré-disposição do indivíduo para descobrir e decodificar o mundo. Dentro do ambiente escolar, devem ser oferecidas situações e momentos didáticos de desenvolvimento das atitudes investigativas para que, com o cotidiano essa pré-disposição se reverbere em comportamentos, ou seja, em uma habilidade investigativa, materializada a partir de um viés procedimental, diferente do viés atitudinal/emocional atribuídos à atitude investigativa (Pizzato *et al.*, 2019).

Com o trabalho pedagógico voltado para a iniciação científica, para além da atitude investigativa, aos poucos vai se criando dentro do processo educativo a chamada “atitude científica”, que compreende uma postura mais elaborada por parte do(a) estudante, a partir da investigação e do desejo de descobrir o mundo, mas que, entretanto, tem valores e prerrogativas voltados para critérios científicos, ou seja, se baseia ética, racional e epistemologicamente nos princípios da ciência. Assim, a atitude científica busca a investigação como meio de aquisição do conhecimento, porém, por meio dos critérios, técnicas e métodos de tratamento e análise de dados da ciência. Nesse processo, estudantes que desenvolvem uma atitude científica apresentam como características a racionalidade, mentalidade crítica, respeito pela evidência, objetividade, certo ceticismo, ou seja, uma postura questionadora e duvidosa diante do que se apresenta como “verdade” absoluta, honestidade intelectual, argumentação baseada em fatos mensuráveis, compromisso com a verdade, respeito pelas técnicas e métodos científicos, dentre outros aspectos (Pizzato *et al.*, 2019).

Borges, Borges e Maluf (2023) argumentam que a atitude científica se configura como um estágio mais complexo do saber, partindo do trabalho inicial com ações pedagógicas voltadas para metodologias que estimulem a atitude investigativa. Para eles(as) os(as) autores(as), dentro do processo de ensino aprendizagem da IC dentro da escola, bem como do desenvolvimento de uma atitude científica nos(as) estudantes, se faz necessário o cumprimento de algumas ações, sendo elas: “atividades de orientação” por parte dos(as) professores(as), “atividades científicas” por parte dos(as) estudantes sob orientação, conhecimento sistematizado de “conteúdos específicos”, e “atitude profissional” por parte dos(as) professores(as), como pode especificado a seguir:

...(i) Atividade de orientação: envolve ações necessárias a um ambiente

investigativo, como: coordenar, conduzir, planejar, cobrar, estudar com o aluno, incentivar a curiosidade, identificar o interesse e entender o aluno; (ii) Atividade científica: apresenta ações relacionadas à prática da investigação, como: elaborar a questão problema, elaborar as hipóteses, executar o experimento, manipular os instrumentos, escrever e divulgar a pesquisa; (iii) Conteúdo específico: são conhecimentos sobre as teorias, práticas e conceitos de determinada área de conhecimento; (iv) Atitude profissional: apresenta elementos que representam características necessárias ao professor(a) para tornar o ambiente investigativo, como: respeitar limitações, trabalhar interdisciplinarmente em equipe, estudar e aprender com o aluno, enfrentar desafios, além de ter responsabilidade e comprometimento (Borges; Borges; Maluf, 2023, p. 9).

É sabido, portanto, que no desenvolvimento da IC dentro da escola, seja no seu estágio inicial com metodologias e situações didáticas de investigação crítica, ou num estágio mais avançado de atitudes científicas, aspectos como a curiosidade, a racionalidade, a parcimônia, o ceticismo, dentre outros, fazem parte de ambos os processos. Entretanto, como ação pedagógica predominante, a IC no contexto da escola tem seu foco direcionado para a atitude investigativa, dado que este se configura como passo inicial para a construção de sujeitos críticos (Pizzato *et al.*, 2019).

Neste contexto, a escola pode se configurar como promotora ou inibidora da autonomia dos(as) estudantes (hooks, 2017), a partir de práticas que estimulem as atitudes investigativas, ou que reproduzam o ensino tradicional e repetidor de conteúdos prontos. Sobre este fato, autores(as) como Demo e Silva (2020) argumentam que por meio de ações investigativas que, sobretudo, partam do interesse dos(as) estudantes, se torna possível a construção de sujeitos que não somente vejam sentido e relevância nos conteúdos aprendidos na escola, mas também, que sejam capazes de aplicar tais ensinamentos em suas vidas cotidianas. Práticas como esta, evocam o protagonismo estudantil, que por sua vez reverberam em consciência crítica por parte dos(as) estudantes, por meio de ações dialógicas mediadas pelo(a) professor(a) (Demo; Silva, 2020; Freire, 2023).

De modo semelhante, Kebach (2021) argumenta que a IC na escola auxilia no desenvolvimento das atitudes investigativas, uma vez que mobiliza ações mentais em diferentes níveis, proporcionando aos(às) estudantes o estímulo para descoberta de respostas para os desafios postos, bem como proporciona à eles(as) a conexão dos conteúdos aprendidos com o mundo real, através do fortalecimento dos vínculos e da coletividade, criando, desta forma, um ambiente adequado para a reflexão e para a associabilidade, necessárias ao processo de construção do conhecimento (Silva; Oliveira; Faria, 2024). Nessa dinâmica, o protagonismo estudantil é incentivado e desenvolvido por meio de práticas que

estimulam a argumentação, a explicação dos fatos descobertos, o senso crítico, a escrita, a leitura e interpretação do mundo, a autonomia e a responsabilidade, associada a todos os aspectos que envolvem o processo de autoconstrução do conhecimento (Demo; Silva, 2020; Kebach, 2021; Souza; Couto; Diniz Couto, 2021).

Vale ressaltar, que dentro das práticas pedagógicas da IC na escola, o foco no desenvolvimento da autonomia caminha de maneira indissociável com as responsabilizações necessárias aos(as) estudantes, ampliando sua visão crítica a respeito dos comportamentos dentro e fora da escola, bem como sobre as relações estabelecidas entre as causas e consequências que regem os acontecimentos do mundo e a dinâmica social (Silva; Oliveira; Faria, 2024).

Por fim, Demo (2003) defende o conceito de “questionamento reconstrutivo” para caracterizar a ampla construção e formação dos(as) estudantes enquanto jovens investigadores(as) a partir da IC no contexto da escola, uma vez que, por meio dela se torna possível, em linhas gerais, o desenvolvimento das capacidades dos(as) estudantes de questionarem, problematizarem a realidade, formularem perguntas que gerem respostas para os desafios do mundo e que, como consequência, gerem novos saberes. Neste sentido, Demo defende a IC como superação do ensino tradicional e da mera transmissão de conteúdos prontos que pouco contribuem para que os(as) estudantes tenham a possibilidade de modificarem suas realidades (Demo, 2003).

Sendo assim, o Programa de Iniciação Científica na Educação Básica – ICEB se materializa como uma importante prática pedagógica na escola, tendo em vista que, por meio dele, se torna possível o desenvolvimento dos aspectos e elementos discutidos até aqui.

### **4.3.3 O ICEB e a concretização da atitude investigativa no ensino médio**

A partir do movimento de inclusão da iniciação científica na educação básica como ferramenta de ensino no Brasil, como forma de aprimoramento do trabalho pedagógico, o estado de Minas Gerais criou o Programa de Iniciação Científica na Educação Básica (ICEB). Trata-se uma política pública de fomento à iniciação científica por meio de núcleos de pesquisa dentro das escolas, distribuídos pelo estado de Minas Gerais, composto por um(a) professor(a) orientador(a) e estudantes pesquisadores(as), responsáveis pela elaboração de atividades de iniciação à pesquisa científica, e sua posterior divulgação para a comunidade escolar (Edital nº 004, 2023).

O presente programa tinha como finalidade fomentar o protagonismo estudantil, bem como desenvolver competências e habilidades inerentes à pesquisa científica, conforme pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), através de núcleos de investigação científica dentro da escola. Com a intencionalidade de aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, o ICEB tinha como foco os problemas sociais que perpassavam o cotidiano da escola, bem como a preparação dos(as) estudantes para o ingresso no ensino superior (Edital nº 004, 2023).

Neste sentido, conforme destacado no Edital nº 004 (2023), o ICEB apresentava como objetivo central:

Intensificar o estudo e a reflexão sobre os Temas Contemporâneos Transversais, por meio da aplicação de metodologias científicas, possibilitando que os estudantes identifiquem e proponham soluções para os problemas do seu contexto social. Além disso, a iniciação científica visa incentivar, apoiar, valorizar e dar visibilidade à produção e compartilhamento de conhecimentos e saberes, a partir do ensino e aplicação de metodologias de pesquisa científica (Edital nº 004, 2023, p. 1).

Ademais, o ICEB apresentava como objetivos específicos aspectos como, incentivar a interdisciplinaridade por meio da metodologia de projetos; estreitar os saberes científicos com os saberes da comunidade escolar; incentivar práticas de investigação científica dentro e fora da sala de aula; oportunizar o aprendizado de metodologias científicas aplicadas às diferentes áreas do conhecimento; valorizar a diversidade e a inclusão de estudantes do 8º e 9º ano dos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e de educação de jovens e adultos (EJA), a partir de temas que se relacionassem com o contexto dos(as) estudantes; desenvolver habilidades como o pensamento crítico, a capacidade de problematização, a argumentação, a criatividade, e a capacidade de intervenção social; dar sentido e significado aos conteúdos aprendidos na escola; despertar a curiosidade intelectual; incentivar a formação continuada de professores(as); garantir a inserção de temáticas voltadas para a reflexão e o debate sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira dentro do currículo escolar; e promover a igualdade racial e a valorização de professoras e professores da rede estadual (Edital nº 004, 2023).

Para adesão e participação no programa, os(as) professores(as) efetivos(as) da rede estadual de ensino deveriam inscrever um projeto de pesquisa em Edital próprio, apresentando uma proposta de investigação científica que contemplasse o contexto dos(as)

estudantes que comporiam o núcleo de pesquisa, sendo um número mínimo de oito e o máximo de doze estudantes. Desse modo, a partir da aprovação dos projetos, a metodologia do programa previa encontros semanais entre professor(a) orientador(a) e estudantes para que, durante o período de 24 meses fossem realizados todos os passos de investigação de um problema de pesquisa, desde a identificação do problema até a construção de um artigo científico ou relato de experiência para divulgação e conscientização da comunidade escolar dos resultados da pesquisa (Edital nº 004, 2023).

Neste processo, o(a) professor(a) orientador(a) de cada núcleo de pesquisa deveria atuar como um(a) mediador(a) da aprendizagem, conduzindo as atividades do grupo de maneira que os(as) estudantes tivessem a possibilidade de conhecer os métodos científicos e aplicá-los aos conteúdos estudados. Além disso, ao final do programa, para divulgação dos resultados da pesquisa para a comunidade escolar, o programa orientava que as escolas, juntamente com os núcleos de pesquisa organizassem seminários, ações interventivas e de conscientização social, feiras científicas (normalmente aplicadas dentro da programação estadual da Semana de Educação para a Vida no mês de novembro de cada ano), e outras atividades que pudessem colocar os(as) estudantes num local de protagonismo como jovens pesquisadores(as), promovendo, desta forma, os aspectos citados no início desta sessão (Edital nº 004, 2023).

O estudo de Souza e Teixeira (2025) apresenta alguns dos desafios enfrentados por professores(as) orientadores(as) do ICEB durante os anos de 2021 e 2022. O referido trabalho mostra que, mesmo diante de muitas adversidades, sobretudo as impostas em virtude do contexto global de pandemia da Covid-19, o ICEB se apresentou como importante espaço para o desenvolvimento da atitude investigativa na escola. A partir das atividades desenvolvidas no programa, os(as) professores(as) relatam terem observado em seus(suas) estudantes o desenvolvimento de atitudes como, aumento da criticidade, aprimoramento da argumentação, aumento da responsabilidade e maturidade intelectual, fortalecimento de vínculos colaborativos, postura propositiva e ressignificação do ambiente escolar como espaço de transformação social (Souza; Teixeira, 2025).

Assim, é possível afirmar que o ICEB se configura como uma possibilidade pedagógica de superação das práticas de ensino tradicional, uma vez que coloca os(as) estudantes como construtores(as) ativos(as) do processo de ensino-aprendizagem, bem como estreita as relações entre aluno(a)-professor(a), superando barreiras que interferem na

construção do conhecimento, e, conseqüentemente, possibilita o desenvolvimento do que Paulo Freire defende como “dodiscência”, ou seja, dessa relação dialógica entre docentes e discentes (Freire; 2023; Silva; Oliveira; Faria, 2024).

Em seu estudo, Silva, Oliveira e Faria (2024) apresentam os resultados obtidos com jovens estudantes do ensino fundamental, dos anos finais de uma escola pública da rede municipal da cidade de Recife – PE, sobretudo no que diz respeito às mudanças internas provocadas pela experiência com a iniciação científica e a autonomia desenvolvida pelos(as) alunos(as), como pode ser observado no trecho:

Para os(as) integrantes da pesquisa, a participação deles e delas nos projetos gerou oportunidades para que se sentissem importantes, se divertissem enquanto aprendiam e se aproximassem dos(as) professores(as) de forma diferente do habitual. Os relatos dos(as) participantes não são vistos como meras palavras, mas como contribuições significativas para repensarmos o papel da educação formal e seus paradigmas (Silva; Oliveira; Faria, 2024, p. 12).

Entretanto, é cabível apontar aqui, que a especificidade do ICEB como política pública se restringia a grupos selecionados de estudantes e professores(as) contemplados(as) nos editais e que, desta maneira, realizavam as atividades investigativas em contraturno, ou em outros momentos pedagógicos para além da carga horária dos(as) professores(as) orientadores(as) como regentes de aula. Nesta perspectiva, autores como Brito e Fonseca (2021) defendem a ideia de que é preciso pensar a prática docente a partir das atitudes investigativas para que as mesmas sejam aplicadas sobre todos os conteúdos escolares, sem que haja restrição de estudantes nas atividades de pesquisa. Esse processo globaliza o ensino, e proporciona aos(as) estudantes a democratização das práticas educacionais e de aprendizagem (Brito; Fonseca, 2021).

Para tanto, autoras(es) como Kebach (2021) orientam que é possível aplicar práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da atitude investigativa através dos diversos conteúdos da educação básica, assim como o ICEB, desde que os(as) professores(as) organizem e sistematizem essas práticas, tomando como pressupostos princípios científicos como, trabalhos com projetos, trabalhos em pequenos grupos, reflexão crítica acerca da realidade da escola para formulação de um problema de pesquisa, mediação para a formulação de hipóteses e possíveis respostas ao problema, elaboração de objetivos, formulação dos caminhos e procedimentos de investigação, dentre outros aspectos que, a partir da prática, conduzem o(a) estudante para o desenvolvimento de uma atitude

investigativa, como Borges, Borges e Maluf (2023, p. 5) apontam no trecho a seguir:

Durante esse processo, o(a) professor(a) auxilia o aluno a desenvolver a capacidade de observar, de planejar uma tarefa, de manipular equipamentos; de coletar, organizar e analisar dados; de perceber padrões, de gerar argumentos, de fornecer explicações razoáveis; de fazer analogias com outros problemas; de elaborar conclusões utilizando a linguagem própria da ciência, que difere da utilizada no cotidiano. Nessa fase, o(a) professor(a) tem um papel preponderante ao incentivar a curiosidade e a persistência dos alunos, além de apoiar a aprendizagem deles regulando a complexidade e a dificuldade dos níveis de informação a que eles tiveram acesso.

Ainda que restrito a uma pequena parte da comunidade escolar, programas como o ICEB são considerados avanços no aprimoramento do ensino regular, bem como importantes políticas públicas no que tange à inserção de jovens e adolescentes no campo científico, tendo em vista seus impactos formativos na aprendizagem dos(as) participantes como, por exemplo, o letramento científico, o aumento do interesse pelos estudos por parte dos(as) estudantes, o desenvolvimento da curiosidade intelectual, o envolvimento dos(as) alunos(as) com a escola, além dos impactos que se reverberam no comportamento e na vida adulta dos(as) discentes (Brito; Fonseca, 2021). Neste sentido, as práticas de iniciação científica no contexto da escola se apresentam como uma mudança na lógica educativa reproduzida pelo ensino tradicional, promovendo a autoria e a emancipação dos(as) jovens estudantes (Demo, 2003).

Pelo exposto, acreditamos que o ICEB poderia se consolidar como uma prática concreta de desenvolvimento da atitude investigativa no ensino médio e na escola, bem como se apresentar como importante ferramenta de transformação social do contexto dos(as) estudantes, tendo em vista o potencial de reflexão crítica proporcionado aos(as) discentes participantes do projeto, caso o estado de Minas Gerais não tivesse descontinuado esta política pública no ano de 2024. Nesta perspectiva, assim como defende Demo (2003), a iniciação científica na escola se configura como um ato político e de democratização do ensino, ao disseminar a ideia de que todo(a) estudante tem plenas condições de aprendizado, desde que tenha subsídios técnicos e sociais e condições básicas adequadas para tal (Demo, 2003).

#### **4.3.4 O ICEB na nossa escola: jogando contra a homofobia**

Neste subitem apresento, especificamente, o ICEB desenvolvido no contexto da

escola em que atuo, descrevendo como ele foi iniciado, o que me motivou a inscrever o projeto “Homofobia em Jogo”, bem como sua finalização.

Considero pertinente falar um pouco sobre a situação da Educação Física na escola antes da minha chegada como professor efetivo. De acordo com os(as) estudantes, as práticas tradicionais em Educação Física até o ano de 2022 tinham o futsal como conteúdo único e central, trabalhado ao longo do ano de forma “livre” e, por esta razão, o acesso a outras práticas corporais que compõem a Educação Física escolar não eram realizadas. Neste sentido, o que ocorria na escola, nos remete ao que González (2020, p. 131) denominou de “abandono do trabalho docente<sup>4</sup>”, materializado no cotidiano da instituição. Assim, aliado à uma prática acrítica do conteúdo, problemas sociais como a homofobia se faziam presentes de maneira recorrente no contexto da escola, e conseqüentemente, nas aulas de Educação Física.

A partir do trabalho que vinha desenvolvendo desde o final do mesmo ano, pude perceber que, dentre outras características, a homofobia se apresentava fortemente no entremeio das relações estabelecidas na escola em questão, sobretudo dentro das práticas de Educação Física. Enquanto fenômeno social, debater e refletir acerca da homofobia sempre fez parte do meu trabalho pedagógico, que tem como foco conscientizar os(as) estudantes a respeito de condutas que tanto podem reforçá-la quanto minimizá-la no contexto da escola.

Com o início do ano letivo de 2023 e com o lançamento do Edital nº 004/2023 pela Secretaria Estadual de Educação (SEEMG), vi a oportunidade de construir mais uma ferramenta pedagógica que poderia contribuir para a minimização deste problema no âmbito investigado.

A ideia que culminou no projeto “Homofobia em Jogo: uma análise sobre a visão dos(as) estudantes de uma escola estadual da zona rural de Montes Claros”, teve início com o contato de uma colega de trabalho, professora de geografia, que ao tomar conhecimento a respeito do Edital, me comunicou dizendo que aquela poderia ser uma oportunidade importante para os(as) estudantes (que comporiam o núcleo de pesquisa), visando ao

---

<sup>4</sup> Segundo González (2020), o abandono do trabalho docente é caracterizado como uma prática de desinvestimento pedagógico por parte do(a) professor(a) que, ao invés de construir aulas, conduzir conhecimentos e mobilizar ações pedagógicas dentro da Educação Física, ocupa o horário se limitando a supervisionar os(as) alunos(as) após distribuir materiais e deixá-los(as) utilizar de maneira livre, configurando aquilo que o autor denomina de uma “não aula”. Vale ressaltar que o abandono do trabalho docente não pode ser entendido como uma ação apenas individual do(a) professor(a), mas motivada por fatores micro e macrossociais que interferem nas condições de trabalho, na cultura escolar e nas ações do(a) docente (González, 2020).

desenvolvimento de uma atitude investigativa.

Até o presente momento, embora tivesse tido contato com a produção científica na graduação, eu pouco conhecia sobre iniciação científica na educação básica, como também desconhecia como conduzir um projeto de pesquisa com adolescentes. A partir do incentivo desta colega, tomei a iniciativa de escrever o projeto no Edital nº 004/2023 que previa a seleção de 400 núcleos de pesquisa espalhados pelo estado de Minas Gerais. Das 400 vagas, 26 eram destinadas para a Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros, e com base no Edital, cada escola poderia ser contemplada com até dois projetos, desde que tivessem como foco áreas de investigação diferentes.

Durante o processo de escrita do projeto, informei os(as) estudantes do 8º e 9º ano do ensino fundamental anos finais, e 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio sobre a possibilidade de existência do núcleo de pesquisa na escola, caso a proposta inscrita fosse contemplada no processo de seleção. Esse contato foi importante para averiguar inicialmente o possível interesse dos(as) alunos(as) em participar do projeto. Neste momento, todos(as) os(as) estudantes acima referenciados(as) foram informados(as) da proposta presente na escrita do projeto e de qual problema de pesquisa ela trataria.

Após aprovação no processo de seleção dos projetos, decidi elaborar um processo interno de seleção de integrantes dentro da escola por meio da elaboração de uma carta de intenção elaborada pelos interessados; no segundo processo de seleção, que ocorreu a partir da substituição de alguns(as) integrantes (meses depois), além da carta de intenção, foi solicitado aos(às) alunos(as) que estavam participando desse novo processo, a participação em uma entrevista comigo para debater um caso fictício de homofobia. Os dois processos foram abertos a todos(as) os(as) estudantes interessados(as) em participar do núcleo de pesquisa, desde que fossem alunos(as) das turmas citadas anteriormente. Para minha surpresa, recebi muitas cartas de intenção nos dois processos, sendo que o maior número delas foi de estudantes do gênero feminino.

As atividades do núcleo de pesquisa “Homofobia em Jogo” tiveram início no mês de maio de 2023 e foram encerradas no mês de dezembro de 2024. Inicialmente, o núcleo foi composto por doze estudantes, sendo três do gênero masculino e heterossexuais e nove do gênero feminino, sendo oito que se declaravam heterossexuais e uma menina que se declarava homossexual.

Durante seu período de realização, ao longo de 24 meses, dezessete estudantes

passaram pelo núcleo de pesquisa do ICEB como estudantes pesquisadores(as). Dos(as) doze estudantes que foram selecionados(as) para compor o projeto, inicialmente, sete permaneceram como integrantes até o final das atividades do núcleo, ou seja, permaneceram durante os 24 meses de duração da pesquisa. Cinco estudantes deixaram o núcleo no decorrer do tempo e, com isso, um novo processo de seleção foi realizado.

Os motivos que levaram os(as) estudantes a deixarem o núcleo de pesquisa antes de sua finalização foram: dois(as) alunos(as) por serem transferidos(as) de escola (uma delas, homossexual, optou por participar deste estudo mesmo não estando no núcleo de pesquisa até o fim de suas ações); dois(as) alunos(as) por se formarem no terceiro ano do ensino médio antes do fim da pesquisa (uma delas também optou por participar deste estudo mesmo não participando do núcleo de pesquisa até sua finalização); e uma aluna por desistência. Neste sentido, o núcleo de pesquisa finalizou suas atividades ao final de dois anos com doze integrantes, três homens e nove mulheres, todos(as) heterossexuais.

As atividades do projeto previam algumas obrigações por parte dos(as) alunos(as), dentre elas, reuniões semanais com duração prevista de 1 hora para formação, estudo e debate sobre as questões relacionadas à homofobia na escola, elaboração de fichamentos a partir de textos estudados, apresentação das diferentes etapas do projeto para a comunidade escolar, dentre outras. Com relação ao meu trabalho, enquanto professor orientador do núcleo, eram exigidas a condução dos encontros, a mediação e supervisão das demais ações de pesquisa, a construção de relatórios semanais para informar a superintendência a respeito do andamento da pesquisa, dentre outras funções.

As atividades do núcleo foram mobilizadas a partir do seguinte problema de pesquisa: “Quais são as formas de materialização da homofobia no contexto das aulas de Educação Física no ensino médio?” Através do referido problema, foram desenvolvidas tarefas e ações investigativas que pudessem auxiliar na compreensão do mesmo, bem como desenvolvidos procedimentos metodológicos com rigor científico para coleta e análise dos dados que subsidiaram a construção do produto, que por sua vez respondeu à questão.

Para auxiliar os(as) estudantes pesquisadores(as) no cumprimento de suas tarefas, o estado de Minas Gerais disponibilizou um notebook por estudante do núcleo de pesquisa como empréstimo para utilizar ao longo do período de execução das atividades do núcleo. Após assinatura de termo de responsabilidade, esse notebook ficou sob os cuidados dos(as) estudantes durante o período de investigação científica, tendo sido devolvido para a escola

ao final do processo. Além disso, o projeto incentivava ações como visitas de campo, intercâmbios entre núcleos de pesquisa, dentre outras atividades que, unidas ao foco principal da proposta, despertavam o interesse dos(as) alunos(as) em participar.

Deste modo, ao longo dos dois anos de execução do projeto, realizamos muitas atividades: pesquisas e fichamentos de artigos científicos sobre a temática, fizemos rodas de debates sobre o contexto da escola, construímos feiras e ações pedagógicas de conscientização social. Importante registrar que apresentamos o projeto no início, no andamento da pesquisa, ao final do primeiro ano de execução, e no final do processo com os resultados obtidos. Todas essas ações buscavam ser mediadas por atitudes investigativas que exigissem proatividade e autonomia dos(as) estudantes.

Além do exposto, o núcleo de pesquisa “Homofobia em Jogo” realizou uma viagem de campo para a cidade de Montes Claros e para a cidade de Belo Horizonte com a finalidade de conhecer a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), o núcleo de estudo e pesquisa em gênero e sexualidade (In)serto e o museu regional de Inhotim. O contato com o (In)serto permitiu aos(às) estudantes debaterem e trocarem informações a respeito do trabalho desenvolvido tanto dentro da escola quanto da universidade. Este se concretizou como um processo rico de troca de experiências e de aquisição de novos conhecimentos.

A visita do núcleo de pesquisa “Homofobia em Jogo” à Universidade e a breve experiência com o (In)serto representou um momento de aproximação entre os(as) estudantes com o ensino superior. Neste encontro, o (In)serto não apenas ofereceu uma acolhida ao ambiente acadêmico, mas também apresentou as diversas atividades que realizam, desde rodas de conversa até estudos de livros e textos, bem como ações concretas de enfrentamento à discriminação e promoção da cidadania.

Esse momento foi fundamental para que os(as) alunos(as) percebessem que a universidade pode ser um espaço de acolhimento, especialmente para àqueles(as) que fogem às normas cisheteronormativas, reforçando a importância de ambientes seguros e inclusivos. No contexto de uma instituição situada no norte de Minas Gerais, como é o caso da UNIMONTES, o (In)serto atua como uma política pública de inclusão e de luta no combate às desigualdades e violências no que se refere às questões de gênero e sexualidade.

Ao final, a troca com os(as) professores(as) que coordenavam as ações do grupo de pesquisas na época, a professora Daliana e o professor Marcelo Brito, enriqueceu ainda mais

essa experiência, mostrando como iniciativas acadêmicas voltadas para a discussão de gênero e sexualidade podem dialogar com a educação básica. Esse contato fortaleceu a concepção sobre a necessidade de construir pontes entre a escola e a universidade, ampliando horizontes e promovendo um ambiente educacional mais crítico e plural.

Como produto principal, o núcleo de pesquisa produziu um artigo científico construído através da junção do trabalho de todos(as) os(as) estudantes pesquisadores(as) que tinha como título o mesmo nome do núcleo. Deste modo, ao longo do processo de execução do ICEB, buscamos construir práticas de reformulação do pensamento que nos permitissem olhar de uma maneira diferente para o contexto.

Neste sentido, considerando que este estudo tem como foco a homofobia e suas múltiplas manifestações na Educação Física escolar, especialmente aquelas dirigidas às diferentes expressões de gênero, sexualidade e identidades culturais atravessadas por concepções heteronormativas, torna-se necessário voltar o olhar para as possibilidades de intervenção e de transformação social que emergem das atitudes investigativas no contexto das práticas pedagógicas.

Esse fato acontece porque tais atitudes, quando incorporadas à núcleos de pesquisa, bem como às aulas de Educação Física, assumem um caráter formativo e potencialmente libertador, capaz de promoverem reflexões críticas e ressignificações no cotidiano escolar. Afinal de contas, quando falamos sobre a formação dos(as) estudantes dentro da Educação Física escolar, o que está em jogo? Quem são os(as) jogadores(as) titulares? Quem está na reserva? Quem foram os indivíduos expulsos antes mesmo da partida ser iniciada? Quem vence? Quem perde? Quais são as regras ocultas que não constam no regulamento deste jogo?

Buscando responder a esses e a tantos outros questionamentos que atravessam as desigualdades reproduzidas no cotidiano da Educação Física escolar e buscando promover uma educação democrática, socialmente justa e comprometida com a cidadania e a formação integral dos(as) estudantes, a iniciação científica surge como uma espécie de substituição arriscada, porém necessária no time titular. Tal como uma mudança estratégica nos momentos decisivos do jogo, quase no “final do 2º tempo”, ela entra em campo para tentar redefinir o rumo da partida, transformar a realidade e, quem sabe, imprimir uma espécie de “fair-play” no jogo da vida.

## 5 METODOLOGIA

O presente estudo é descritivo, de abordagem qualitativa dos dados. Minayo, Deslandes e Gomes (2007) afirmam que as pesquisas qualitativas mantêm a essência no mundo dos significados, sendo um estudo que se encarrega de questões extremamente particulares. Com relação ao cenário do estudo, a pesquisa foi realizada em uma escola estadual, localizada na zona rural da cidade de Montes Claros – MG.

Inicialmente, participariam desta pesquisa todos(as) os(as) estudantes que fizeram parte do Núcleo de Pesquisa “Homofobia em Jogo” da referida escola, contemplado no Edital 004 de 2023, da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais – SEEMG, desde que tivessem participado ativamente das ações do projeto ao longo do seu período de execução, incluindo aqueles(as) que, por quaisquer motivos, não estiveram presentes no projeto durante os 24 meses completos de execução. No entanto, tendo em vista que a participação neste estudo era facultativa aos(as) estudantes e seus(as) responsáveis legais, a pesquisa foi realizada com doze, do total de dezessete ex-participantes do núcleo de pesquisa que aceitaram participar de maneira voluntária.

Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, com o parecer nº 7.306.638, fiz contato com o diretor da escola, enquanto chefia imediata, para solicitar do mesmo a autorização para realização do estudo. Após o contato e a autorização da direção para a realização do trabalho, todos(as) os(as) ex-integrantes do núcleo de pesquisa foram procurados(as) individualmente e convidados(as) a participarem da pesquisa de maneira voluntária, sendo que doze deles(as) concordaram. Após a aceitação por parte dos(as) estudantes, os(as) responsáveis legais foram informados(as) da realização da pesquisa para que pudessem, por sua vez, autorizar a participação dos(as) discentes. Todos(as) os(as) responsáveis legais dos(as) doze participantes interessados(as) autorizaram a participação.

Depois desta etapa, iniciou-se a coleta de dados. Esta etapa foi realizada de forma presencial e individual, entre os meses de março, abril e maio de 2025. Cabe ressaltar, que para realização do estudo, os(as) responsáveis legais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os(as) estudantes, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

O instrumento investigativo usado para a coleta de dados foi a entrevista

semiestruturada, construída pelos(as) autores(as), contendo dez perguntas que investigaram as contribuições da participação no núcleo de pesquisa “Homofobia em Jogo” para o esclarecimento e enfrentamento à homofobia nas aulas de Educação Física.

O procedimento metodológico para análise de dados foi a técnica de categorias ou classificação dos dados que, segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2007) é uma forma de agrupar elementos que possuem características homogêneas. As categorias foram elaboradas pós coleta de dados. Desse modo, as respostas às questões 04, 06 e 10 do roteiro de entrevista (APÊNDICE A) deram origem a Categoria 1, nomeada: “Falando de mim: eu, professor de Educação Física, minhas ações pedagógicas e o enfrentamento à homofobia”. As respostas das questões 01, 02, 03, 07 e 09 deram origem a Categoria 2: “Falando de dentro: eu, aluno(a) do projeto “Homofobia em Jogo”, e as contribuições para o esclarecimento e enfrentamento à homofobia nas aulas de Educação Física”; e, por fim, as questões 05 e 08 deram origem a Categoria 03: “Falando do(a) outro(a): o professor, os(as) outros(as) alunos(as) e as possíveis mudanças de pensamento e comportamento com relação à homofobia”.

Cabe ressaltar que, embora a análise de dados tenha sido feita a partir da técnica de categorização, decidi ainda por um viés narrativo, fazendo uso, inclusive, do verbo na primeira pessoa. Este é um uso já presente em textos científicos, mas ainda não muito aceito por parte do campo acadêmico. Justifico o uso do que é denominado narrativas pedagógicas, pelo fato de que minha prática pedagógica, constituída a partir da minha relação com meus(minhas) alunos(as), é o eixo central desta pesquisa, tendo sido o meu fazer docente (que não se separa do eu pessoa), atravessado pela homofobia, o que suscitou a elaboração do projeto “Homofobia em Jogo”.

As narrativas pedagógicas são, para Prado (2013, p. 150), as enunciações e escritos dos(as) docentes e profissionais da escola “[...] produzidos com o propósito de compartilhar saberes e conhecimentos a partir da reflexão sobre a própria experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e da pesquisa”. Então,

[...] as narrativas produzidas pelos professores evidenciam diferentes tipos e níveis de conhecimento pessoal e profissional, produzidos como resultado de um percurso reflexivo, que tem como tema nuclear o processo pedagógico que interliga as aprendizagens dos alunos e o desenvolvimento dos professores, autores dos textos (Prado, 2013, p. 150).

Assim, no caso desta pesquisa, parto dos relatos dos(as) estudantes, bem como das conversas e discussões com os(as) mesmos(as) nas nossas aulas, das atividades feitas a partir da minha coordenação do Projeto “Homofobia em Jogo” e das interlocuções com os meus(minhas) alunos(as) no desenvolvimento das ações, sendo possível, na minha perspectiva, narrar acerca do objeto de estudo aqui proposto e sobre questões que o circundam.

A partir das disciplinas cursadas no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física – ProEF, da literatura investigada a respeito da temática em questão e da minha prática docente, foi elaborado um material instrucional em formato de Cartilha educativa (já explicada em momentos anteriores desta dissertação) para dar suporte aos(as) professores(as) de Educação Física escolar que ministram aulas para estudantes do 8º ano dos Anos Finais à 3ª série do ensino médio, relacionando a homofobia e o componente curricular em questão.

Nesse tópico da Metodologia retomamos a Cartilha intitulada “Guia didático para professores(as) em movimento: abordando a homofobia nas aulas de Educação Física” (Apêndice B), pois ela também é parte do percurso percorrido no alcance dos objetivos aqui propostos e pretende ser uma possibilidade didático-metodológica para que os(as) professores(as) de Educação Física abordem a homofobia em suas aulas. A referida Cartilha materializa o recurso educacional desta dissertação, característico do mestrado profissional, em diálogo com todo o suporte teórico e as análises aqui desenvolvidas, sendo tudo isso pautado em uma proposta que objetiva uma intervenção educacional de caráter formativo para a construção de valores pautados na democracia, no respeito à diversidade, na minimização das desigualdades e na cidadania.

## 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para iniciar a análise e discussão dos dados coletados, ressalto que todas as entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas e posteriormente transcritas<sup>5</sup>. Após transcrição, leitura atenta de todas as falas e partindo também dos objetivos propostos para este estudo, elaborei três categorias de análise para discussão e interpretação dos dados: CATEGORIA 1: **Falando de mim:** eu, professor, minhas ações pedagógicas e o enfrentamento à homofobia; CATEGORIA 2: **Falando de dentro:** eu, aluno(a) do projeto “Homofobia em Jogo”, e as contribuições para o esclarecimento e enfrentamento à homofobia nas aulas de Educação Física; CATEGORIA 3: **Falando do(a) outro(a):** o professor, os(as) outros(as) alunos(as) e as possíveis mudanças de pensamento e comportamento com relação à homofobia.

Para manter o anonimato dos(as) doze participantes da pesquisa, os(as) alunos(as) foram identificados(as) em toda a análise com nomes fictícios, escolhidos por eles(as) mesmos(as).

### **CATEGORIA 1 – Falando de mim: eu, professor de Educação Física, minhas ações pedagógicas e o enfrentamento à homofobia**

De acordo com a técnica de categorias de Minayo, Deslandes e Gomes (2007) e a partir da análise aprofundada dos relatos dos(as) estudantes participantes desta pesquisa, esta primeira categoria está relacionada às questões 4, 6 e 10 do roteiro de entrevista e se subdividiu em duas subcategorias para facilitar o entendimento do(a) leitor(a), sendo assim denominadas: a) Diálogo e afetividade como ferramentas pedagógicas de enfrentamento à homofobia, e b) Identidade gay de um professor de Educação Física e a desmistificação de preconceitos.

Nesta primeira subcategoria: “Diálogo e afetividade como ferramentas pedagógicas de enfrentamento à homofobia”, fica destacado, a partir dos enunciados dos(as) alunos(as),

---

<sup>5</sup> Após a coleta de dados, as entrevistas realizadas foram transcritas na íntegra, no entanto, para fins de análise, os relatos aqui apresentados não correspondem às falas completas dos(as) estudantes entrevistados(as), mas a trechos e fragmentos das falas.

os procedimentos metodológicos, as minhas atitudes tomadas ao abordar a temática da homofobia nas aulas numa relação dialógica construída entre eles(as) e eu:

*Você comenta, conversa, passa trabalhos, atividades a ver com o assunto [...] (Helena).*

*Eu acho que vai muito também no diálogo. Quando tem certas situações que ultrapassam a linha de aprendizagem, você chama para conversar, de alguma forma passa um aprendizado e um ensinamento (Tiana).*

*E eu acredito que você traz isso diariamente também, no dia a dia, 'ô, você tá sendo homofóbico(a)'. E eu acho que isso acaba lembrando, é um sinal de alerta pra todo mundo que acaba tendo mais atitudes homofóbicas todos os dias (Maria).*

*Você chega na pessoa, chama ela num canto para conversar; conversa educadamente, não conversa gritando. [...], não xinga [...], chama a pessoa que faz homofobia [...] no canto para conversar; para não deixar a pessoa... Tipo triste na frente das outras. E ele fala com educação (Patrick).*

As falas destacadas sugerem que a relação dialógica estabelecida por mim com os(as) alunos(as), no dia a dia, se materializa como base para a construção do conhecimento. Assim, eles(as) evidenciam que o diálogo proposto ao abordar os conteúdos e temáticas que compreendem o processo de ensino-aprendizagem da EF escolar, se configura como uma possibilidade de repensar as práticas corporais e, ainda mais, de identificar as desigualdades e relações de poder que atravessam a Educação Física, sobretudo relacionadas à desigualdade de gênero e as violências de cunho homofóbico.

*Acho que através dos esportes [...] você incentiva, fala sobre a importância da mulher no esporte, que o esporte é pra todos, não tem separação de gênero [...]. Acho que isso é muito importante (Amélia).*

*Você está sempre orientando sobre essas formas de homofobia que estão enraizadas nos esportes e as formas como ela agrava a mente de uma pessoa, buscando nos dar uma visão mais ampla para minimizar (Kiara).*

Além disso, é possível salientar que o diálogo presente em minhas ações pedagógicas permitiu a construção de uma relação de confiança com os(as) alunos(as), o que por sua vez, deu origem à um espaço aberto de debates e discussões sobre a temática, tanto coletivamente, durante as aulas com as turmas da escola, quanto individualmente por meio de conversas pontuais para reflexão sobre a questão.

*Porque você acabou ganhando a confiança dos alunos, construindo uma amizade, uma relação próxima de amizade (Amélia).*

*Pela proximidade que você começou a criar com as pessoas, você foi mostrando aos poucos a forma que aquilo que fazíamos era prejudicial [...]. Então, eu acho que pela proximidade, pela relação que você criou com os alunos, isso foi tornando mais fácil pra disseminar que aquilo era ruim (Flávio).*

No trecho abaixo o aluno Flávio nos dá pistas sobre a maneira como ele compreende o processo educativo, sendo considerado um processo significativo porque vai além da mera transmissão de conteúdos. Professores(as) que relacionam suas práticas cotidianas com a formação de valores são considerados(as) educadores(as):

*you know how to be an educator. At the moment you need to be a professional, you are a professional. But, at the moment you need [...] to be that distracted, that conversational, that thing that only an educator has, you are that person.*

Neste sentido, a partir dos dizeres acima, é possível identificar que a relação de proximidade, de diálogo, de não se omitir da responsabilidade que é educar, se configuram como importantes aspectos na formação dos(as) estudantes; se desdobram naquela “*coisa que só um educador tem*”: o entendimento que uma prática só é inteira quando é realizada a partir da prática docente somada à discente (Freire, 1996). Ensinar “deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajarem cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado” (hooks, 2017, p. 22).

A lógica apresentada pelos(as) entrevistados(as) também nos aproxima de Freire (2023) quando este defende a prática da liberdade por meio da dialogicidade, que por sua vez se caracteriza como essência da educação. Uma educação pautada em valores críticos e libertadores precisa, necessariamente, de uma postura pedagógica do(a) professor(a) de reflexão e constante questionamento com relação a seleção de conteúdos, materiais e alternativas didáticas a serem trabalhadas com os(as) alunos(as) e que, desta forma, serão trazidas para o diálogo no processo educativo para construção coletiva do conhecimento (Freire, 2023).

Ao direcionar o olhar para as incidências de homofobia dentro da EF escolar, associadas às reflexões sobre o trabalho pedagógico por meio do diálogo, segundo Freire, pressupõe-se a transformação do contexto a partir da reflexão crítica de ambos(as) os(as) envolvidos(as) no processo de materialização da homofobia, seja por ações diretas ou indiretas. Nessa lógica, como percebido nas falas dos(as) alunos(as), a prática do diálogo como método de abordagem de temáticas educacionais permite que os(as) envolvidos(as) no

processo de ensino-aprendizagem tenham, ambos(as), o direito à palavra e, a partir de sua essência de humildade e escuta, concebe os(as) atores(atrizes) do processo tanto como aprendizes quanto como construtores(as) do conhecimento (hooks, 2017; Freire, 2023).

Além disso, dentro desse processo de dialogicidade proposto por Freire (2023) a afetividade é ressaltada na relação professor(a)-aluno(a), e não somente, mas também, no trato com temáticas sociais delicadas, muitas vezes interdidas, como é o caso da homofobia. Sobre essa questão destaco os trechos a seguir:

*É uma relação de muito afeto. Você faz com que a gente se sinta bem nas aulas e bem com você (Áries).*

*Você respeita todo mundo... trata todo mundo bem... tem um coração bom [...], ajuda muito na forma de conversar, de dar conselho [...] (Aurora).*

As falas acima mencionadas indicam que, para os(as) estudantes participantes da pesquisa, a afetividade se manifesta como importante ferramenta para a aquisição do conhecimento. É possível inferir que os(as) entrevistados(as) veem na afetividade presente na minha prática com eles(as), um ambiente seguro para a desconstrução de estigmas e reformulação do conhecimento. É possível observar ainda que é importante para os(as) alunos(as) o estabelecimento de uma relação horizontal e de humildade, de comunicação e “*aproximação e cuidado em falar*”, em contraposição às práticas tradicionais com as quais o(a) professor(a) era visto(a) como único(a) detentor(a) do saber.

A prática dialógica do professor caracterizada nas falas, contempla ações de afeto e de reflexão profunda da temática, a partir da construção de um ambiente educacional seguro. Essa afetividade dialoga com Freire (1996) ao dizer que ensinar exige querer bem aos(às) alunos(as). “Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano” (Freire, 1996, p. 141).

Neste sentido, para educar é preciso diálogo, afetividade, humildade, respeito, e abertura para as proposições do(a) outro(a). A afetividade nesse processo passa a ser entendida como um compromisso ético com a dinâmica de ensino-aprendizagem, humanizando todos(as) os envolvidos(as) no processo educativo, possibilitando a reflexão crítica sobre a temática.

Assim, as relações de afeto presentes nas falas dos(as) estudantes se relacionam

diretamente com a Pedagogia Engajada defendida por hooks (2017), uma vez que, segundo a autora, a afetividade e as práticas dialógicas se materializam no ambiente escolar como práticas libertadoras e, por consequência, transformadoras ao caminharem num caminho de disrupção às tradicionais práticas opressivas que ocorrem na escola, sobretudo no que se refere às opressões de gênero, de raça e sexualidade.

De acordo com hooks (2027), o exercício pedagógico de sair do lugar “irretocável” ao qual os(as) professores(as) foram acostumados(as) e se propor à escuta, ao compartilhamento do saber e à valorização das diferentes vozes que ecoam no processo educativo por meio da afetividade, potencializa as possibilidades de transformação social e mudança de consciência por parte dos(as) estudantes.

Fechando esta primeira subcategoria, trago uma questão bastante evidente nas entrevistas sobre minha ação pedagógica, facilitada pela relação de diálogo, afetividade e confiança construída: o fato de eu, professor de Educação Física, propor uma diversificação dos conteúdos, como deve ser, já que este componente curricular é constituído de uma gama imensa de práticas corporais, que muitas vezes os(as) alunos(as) acessam pouco ou nunca:

*Futebol, vôlei, handebol, até basquete que tá caminhando pra dar certo... Peteca [...] Nós aprendemos a fazer um tanto de “trem”. Eu nem sabia para onde que jogava handebol. Aí eu consigo agora (Áries).*

*Handebol, peteca, queimada, vôlei, futsal... Tênis de quadra, tênis de mesa, ginástica [...] (Patrick).*

*Trabalhos de dança e... prática de esportes não tão convencionais para alunos heteros deu uma abrangida no que eles pensam de Educação Física e esportes para eles (Barney).*

Nessa lógica, desenvolver práticas corporais diversificadas dentro das aulas de EF, se configura como um dispositivo importante de expansão da noção de EF escolar, de questionamento, reflexão e análise dos interesses dos(as) estudantes, bem como sob quais concepções estão pautadas suas preferências e, a partir delas, quais são os preconceitos direcionados aos corpos, aos gestos e às práticas esportivas dentro dos conteúdos que compõem a Cultura Corporal de Movimento.

Neste sentido, a diversificação dos conteúdos nas aulas de Educação Física não se configurou como uma escolha aleatória ou meramente por afinidade com determinados conteúdos, mas como uma ação pedagógica intencional, que foi construída a partir de uma

postura crítica de enfrentamento às hierarquizações presentes neste componente curricular e que se ancora em valores, dentre os quais destaco a cisheteronormatividade dentro dos esportes, especialmente em práticas como futsal e futebol. Ao ampliar o repertório de vivências corporais propostas aos(as) estudantes e deslocar o foco exclusivo de práticas como as citadas, e que são tradicionalmente associadas a performances viris, competitivas e masculinizadas, busquei tensionar os sentidos normativos atribuídos aos corpos, aos gestos e às práticas esportivas.

Essa organização e intencionalidade pedagógica possibilitou problematizar, no cotidiano das aulas, os estigmas que associam determinadas modalidades à fragilidade, ao feminino ou à homossexualidade, criando condições para que os(as) alunos(as), de maneira geral, refletissem criticamente sobre como tais associações promovem e sustentam práticas de exclusão e violência simbólica. Deste modo, diversificar conteúdos passa a dialogar com o enfrentamento à homofobia, na medida em que amplia o reconhecimento de diferentes corpos e identidades, a sensação de pertencimento e as possibilidades de participação, buscando romper com práticas excludentes na EF escolar.

Diante do exposto trago aqui argumentos de Silva e Bracht (2012) apresentados no artigo *“Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física escolar”*, que considero pertinentes:

A produção das inovações tem íntima relação com as histórias de vida dos(as) professores(as) e a forma como se relacionam com sua profissão. Fator potencializador das inovações são as mudanças ocorridas nos referenciais orientadores para a construção da prática, fato que altera também o sentido das intervenções.

A citação acima referenciada se liga a primeira subcategoria, já que minha inovação pedagógica buscou não conteúdos novos para Educação Física, mas mudar os referenciais que orientavam as aulas deste componente curricular. E ela logo se conecta também com a segunda subcategoria, uma vez que estas inovações têm forte ligação com minha própria história e que não se separa do professor que sou.

A segunda subcategoria de análise se refere à concepção dos(as) estudantes sobre o que seriam ações de enfrentamento à homofobia, a partir da relação estabelecida entre a minha identidade pessoal enquanto homem gay, e minha postura profissional como professor de EF. Os relatos culminaram nesta subcategoria que denomino: “Identidade gay de um

professor de Educação Física e a desmistificação de preconceitos”.

*Acho que muita gente não tinha noção do problema que era a homofobia, sabe? (Tiana).*

*A maioria dos comentários que saía dos colegas era “gay”, “viado”, “baitola”, você é “bicha”, [...]. Muitas outras coisas (Patrick).*

*Assim, aí do nada chegou uma pessoa LGBT, aí nós não estávamos acostumados. Ele já falou que ele era gay. Ele deixou bem claro pra já saber que isso não seria um problema (Flávio).*

*Aí, às vezes, convivendo com uma pessoa assim, sabendo que esses estereótipos são completamente errados... Completamente errados e sem fundamento nenhum [...] (Helena).*

*Vendo as atitudes que você tinha como pessoa, de tratar todo mundo bem, igual, nunca maltratar ninguém... Aí a pessoa aprende, né? E muda (Aurora).*

As falas dos(as) estudantes participantes indicam que a minha chegada na escola, bem como minha identidade como homem gay publicamente declarada, se materializam como instrumentos de condução para uma mudança social com relação às perspectivas historicamente construídas a respeito da população LGBTQIAPN+.

Um primeiro ponto a ser analisado se refere ao fato de que, a partir das falas acima mencionadas, é possível perceber o desconhecimento da homofobia enquanto um problema social pautado nas construções heteronormativas das noções de gênero e sexualidade. Nessa lógica, também é possível perceber a utilização de termos como “gay”, “viado”, “baitola” e “bicha” no relato do estudante Patrick, ao caracterizar como eram estabelecidas as relações cotidianas entre os(as) estudantes da escola antes da minha chegada ali, que revelam a normalização e a naturalização da violência e das práticas homofóbicas por meio da linguagem dentro do ambiente escolar.

Outro aspecto importante para a análise a partir dos relatos, diz respeito à ideia de construção social de estereótipos negativos, relacionados à população LGBTQIAPN+, consolidando, desta forma, preconceitos que associam pessoas não heterossexuais a pessoas com condutas morais duvidosas, à promiscuidade, e a comportamentos que não são esperados de um(a) professor(a). Neste sentido, é possível inferir que a minha presença naquela escola, enquanto homem gay, e a minha postura tanto de falar abertamente sobre minha identidade afetivo-sexual quanto de realizar um trabalho eticamente responsável em minha prática docente, contribuíram para o início de uma desconstrução dos preconceitos e

das impressões negativas que os(as) educandos(as) tinham das pessoas não heterossexuais.

Os enunciados revelam, ainda, que a minha presença se materializou como uma espécie de “representatividade” positiva no que se refere à ideia socialmente disseminada com relação à população LGBTQIAPN+, principalmente sendo o primeiro professor gay ou o primeiro a assumir<sup>6</sup> sua identidade afetivo-sexual:

*assim, o professor sendo gay e sendo o primeiro professor gay que teve na escola, meio que isso combate muitas ideias erradas que as pessoas tinham sobre pessoas gays, né? (Helena).*

Assim, me aproprio das palavras de hooks (2017, p. 35) quando, ao falar da sua Pedagogia Engajada, ela diz: “os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais, mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva”. Este pensamento dialoga com Freire (2023) quando ele concebe a educação como um campo político e que, deste modo, pressupõe a inexistência de neutralidade. E é como bem coloca Pellim (2019, p. 111), que podemos considerar a sala de aula “como ambiente privilegiado onde alunos/as e professores/as encontram-se engajados/as em discursos que possibilitam a (re)construção de suas identidades sociais, entre elas as identidades de gênero”.

O cenário caracterizado a partir dos relatos dos(as) entrevistados(as), suscita algumas reflexões, além daquelas em que os(as) mesmos(as) comentam sobre mudanças nos estereótipos acerca dos homens gays, “ideias erradas” sobre as pessoas que são homossexuais, como destaca a aluna Helena. Ressalto, neste sentido, um certo “desconhecimento” da comunidade escolar, no que se refere ao problema social materializado pela homofobia. Nesta perspectiva, Louro (2003) argumenta que a escola, enquanto produtora das diferenças e, também, como agente de poder social, determina as normas e reforça os comportamentos sociais vistos como adequados que, por sua vez, irão reverberar no (des)conhecimento dos(as) estudantes.

Assim, o silenciamento da escola, dos(as) professores(as), dos projetos escolares, bem como da sociedade como um todo com relação à homofobia enquanto problema social, se materializa como ação projetada para o mantimento da ordem social e para produção da

---

<sup>6</sup> É como diz Pellin (2019, p. 110) o “panorama de “superioridade” da masculinidade hegemônica sobre qualquer outra forma de “ser” homem pode fazer com que aqueles(as) que temem a repressão social se engajem na construção de uma identidade outra que promova a aceitação”.

desigualdade que concebe a heterossexualidade cisnormativa como conduta esperada e validada pela referida instituição e “aqui o silenciamento — a ausência da fala — aparece como uma espécie de garantia da "norma". A ignorância (chamada, por alguns, de inocência) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos "bons" e confiáveis” (Louro, 2003, p. 67).

No que se refere às falas dos(as) estudantes que, ao utilizarem termos com intencionalidade homofóbica para nomearem e materializarem a ideia que têm com relação à homens gays, Santos e Brito (2023) argumentam que as noções de masculinidade socialmente construídas têm relação direta com a negação do feminino e a manifestação pública dessa aversão como mecanismo de garantia da validação sexual. Desse modo, a naturalização da violência por meio dos comentários proferidos pelos(as) alunos(as) no cotidiano escolar, configuram a normalização de práticas vistas socialmente como “naturais dos homens machos”. Desta forma, no subconsciente, a codificação feita para interpretar as falas, direciona o entendimento para uma ideia de que esse comportamento não é violento, mas, sim, apenas gírias usadas pelos alunos do gênero masculino (Santos; Brito, 2023).

Neste contexto, ao me declarar socialmente como um homem gay no ambiente escolar, onde o contato e o reconhecimento das diferentes identidades se fazem importantes para a formação dos(as) estudantes, essa atitude se constitui como uma ação pedagógica que dialoga com a teoria das “políticas pós-identitárias” defendida por Louro (2004), que representa ações pedagógicas que caminhem em direção oposta à heteronormatividade, desconstruindo as noções de normalidade produtoras de desigualdades dentro das práticas escolares. O estranhamento inicial dos(as) alunos(as) com minha postura revela o teor das pedagogias queer também defendidas por Louro, que têm como finalidade a reconstrução das relações para a formação dos(as) estudantes (Louro, 2004).

Para concluir esta categoria, é necessário refletir sobre a importância da representatividade e de exemplos positivos de pessoas não heterossexuais dentro do ambiente escolar, uma vez que, assim como descrito pelos(as) estudantes, a partir do debate e da presença da temática LGBTQIAPN+ (seja de forma física ou simbólica), e como argumenta Louro (2004), as representações sociais a respeito das identidades dissidentes tendem a ser reformuladas. Neste sentido, a minha presença como um professor que se assume publicamente como homem gay evidencia que a educação não é neutra, mas atravessada por posicionamentos éticos e políticos. Ao articular identidade pessoal e prática

docente em EF escolar, tensiono as normas heteronormativas historicamente construídas no que concerne às práticas deste componente curricular, contribuindo para a reformulação do que os(as) estudantes compreendem como gênero e sexualidade. Essa postura dialoga com Freire (2023), ao conceber a educação como ato político e responsável pelo enfrentamento das desigualdades e opressões presentes no cotidiano escolar.

Portanto, a análise desta categoria denota que o trabalho pedagógico desenvolvido nas aulas de Educação Física, e antes de tudo, meu trabalho enquanto um professor, alimentado pelas relações dialógicas, pela afetividade e pela minha presença enquanto docente e homem gay, constituiu-se como um potente mecanismo de enfrentamento à homofobia no contexto investigado. O uso do diálogo como ferramenta formativa e a desmistificação de estereótipos sobre a população LGBTQIAPN+ contribuíram para conflitar com a heteronormatividade, problematizar as relações de poder inscritas nos corpos e nas práticas esportivas e ampliar as possibilidades de participação de meninos e meninas nas diferentes manifestações da Cultura Corporal de Movimento.

## **CATEGORIA 2 – Falando de dentro: eu, aluno(a) do projeto “Homofobia em Jogo”, e as contribuições para o esclarecimento e enfrentamento à homofobia nas aulas de Educação Física**

Nesta segunda categoria evidencio “O projeto Homofobia em Jogo” e a visão dos(as) estudantes “do lado de dentro” do projeto. Ao reunir os relatos e falas dos(as) estudantes(as) participantes do ICEB, analiso os sentidos evocados por eles(as) ao apresentarem suas percepções sobre as práticas de homofobia que ocorrem dentro da Educação Física escolar, as possíveis contribuições do projeto para esclarecimentos sobre essas práticas, bem como a postura de enfrentamento à homofobia, a partir da experiência como estudantes pesquisadores(as). A análise desta categoria se referenciou, principalmente nas questões 1, 2, 3, 7 e 9 do roteiro de entrevista.

As percepções dos(as) participantes apontam para a compreensão da homofobia como fenômeno social, materializado nas relações, nos conteúdos e nos sentidos atribuídos às manifestações da Cultura Corporal de Movimento. A partir das regularidades e particularidades presentes nas falas, foi possível entender que um processo foi sendo

construído pelas atividades investigativas do projeto “Homofobia em Jogo”, como fonte de construção da consciência crítica; com a mobilização desses conhecimentos nas relações estabelecidas nas aulas de Educação Física; e com transformações sociais observadas em ações de enfrentamento à homofobia.

A primeira pergunta feita aos(as) entrevistados(as) foi: você acredita que o Núcleo de Pesquisa “Homofobia em Jogo” contribuiu para você entender melhor o que é homofobia e como ela se manifesta?

*Para mim, sim. Porque eu não tinha tanta noção antes do projeto, eu não tinha tanta noção sobre o que era homofobia. E aí, depois do projeto, eu passei a ter mais noção de certas coisas, de certos acontecimentos que, sim, era uma homofobia (Amélia).*

*Sim, ele ajudou a entender melhor o que é homofobia e como ela tem impactos na sociedade. E como devemos agir com o desrespeito e a intolerância. Participar do projeto me mostrou como elas se materializam, as formas que se materializam e por onde mais se materializam (Barney).*

*Eu acho que ela se manifesta em brigas, xingamento, muita violência entre os héteros e os gays. É tipo isso, machuca os gays demais por causa do xingamento (Patrick).*

*Porque, nesse projeto, eu descobri que ser gay não era uma coisa ruim. É uma coisa que vem marginalizada há muito tempo. É uma coisa que é muito prejudicial a todos LGBTs. É uma coisa que, tipo... deixa eu ver alguma forma de falar. [...]. Tipo assim, são muitos e muitos casos de discriminação de pessoas que são pessoas normais [...] (Flávio).*

Os trechos acima indicam que a participação no ICEB para os(as) estudantes pesquisadores(as) contribuiu de diferentes maneiras no que tange à ampliação do entendimento sobre a homofobia presente no contexto. As falas denotam que as experiências investigativas e dialógicas, vivenciadas no projeto mobilizaram os(as) estudantes a (re)conhecerem as consequências da homofobia (o que não era feito antes) enquanto fenômeno, tanto no âmbito individual quanto social, a perceberem a intolerância que movimenta práticas homofóbicas na escola, as diferentes formas de materialização (“se manifesta em brigas, xingamentos”) da homofobia, bem como quais são as mais recorrentes, e ainda permitiu a reformulação de um conceito, antes negativo, a respeito da população LGBTQIAPN+ quando tomaram consciência sobre o fato de que culturalmente foram ensinados(as) a conceberem pessoas não heterossexuais desta forma e entenderem a orientação sexual e a identidade de gênero como traço das identidades e não como fator

determinante para condutas socialmente vistas como imorais.

A ampliação da consciência crítica observada nas falas dos(as) estudante(as) e exemplificada em mudanças que se manifestam no âmbito do concebimento de conceitos e na inferência de valor sobre eles, dialoga com uma prática pedagógica que educa para a liberdade como defende hooks (2017), ao caracterizar a educação como espaço de compreensão e superação das opressões, as quais a cultura escolar está submetida. Desse modo, se torna possível desaprender opressões a partir do momento em que se modifica o olhar sobre o que antes era naturalizado, sendo possível transformar atitudes e posicionamentos éticos.

Quando questionados(as) sobre quais atividades do projeto mais os(as) marcaram, foi possível ouvir como várias ações de diferentes ordens (desde palestras a podcast) foram importantes na condução do processo. Os trechos descritos a seguir apresentam ações conduzidas por mim e experiências de investigação científica do ICEB, que mobilizaram os(as) alunos(as) para uma tomada de consciência crítica com relação à homofobia.

*A palestra me marcou, porque foi apresentando um tema que a comunidade fecha os olhos para ele (Barney).*

*Eu acho que, quando a gente fez a estande, que a gente pôde estar mais perto dos alunos, explicando sobre a homofobia e vendo de perto como esses alunos pensam [...] (Amélia)*

*A gente fez vários cartazes, espalhou pela escola [...] A gente até gravou podcast falando sobre combate à homofobia [...] quais eram as expressões homofóbicas [...] (Maria Elise).*

*Pesquisando e tal, a gente foi vendo tantas notícias, coisas tão drásticas que acontecem com as pessoas que são gays, que são lésbicas, que são trans (Maria).*

A partir dos relatos, é possível identificar que as atividades investigativas do ICEB possibilitaram aos(às) estudantes pesquisadores(as) uma aproximação da teoria com a realidade ao associarem conceitos e dados bibliográficos com a realidade vivida no contexto da escola:

*a gente leu sobre, fez pesquisa [...], aí a gente acabou entendendo mais sobre como que é [...] (Aurora).*

Nessa perspectiva, é possível inferir a partir das falas que as ações educativas do ICEB, além de fomentarem a tomada de consciência dos(as) envolvidos(as), também causou

certo entusiasmo:

*para mim, o que mais me marcou foi o final, quando a gente foi apresentar o projeto. Naquele momento me deu muita vontade de pegar o microfone e falar (Tiana).*

As falas dos(as) participantes indicam que ao identificarem a forma como o fenômeno da homofobia era concebido pela comunidade escolar como, por exemplo, em palestras e eventos de culminância do projeto, os(as) estudantes perceberam a importância social das ações do núcleo de pesquisa para a transformação da realidade em que estavam inseridos(as).

A tomada de consciência promovida pelo ICEB, observada nas falas dos(as) estudantes, caracteriza o que Kebach (2021) defende como “abstração reflexionante”, que se configura como a ação de reelaborar concepções e construir novos conhecimentos sobre o objeto investigado, a partir da ação sobre ele. Além disso, é possível observar que a atitude investigativa como metodologia do projeto permitiu aos(as) estudantes a tomada de decisões sobre o mundo, como argumentam Borges, Borges e Maluf (2023) e esse fato permitiu utilizar um novo pensar para uma nova intervenção social.

As atividades do núcleo de pesquisa parecem ter dado a possibilidade para o reconhecimento do sistema de dominação e opressão ao qual a escola está submetida, no que se refere à homofobia como dispositivo de poder presente na comunidade. hooks (2017) argumenta que o reconhecimento dos sistemas de opressão e, conseqüentemente, a adoção de uma postura de combate, se relaciona com o processo de formação subjetiva e crítica que caminha em direção a uma educação libertadora.

Assim, as problematizações realizadas no projeto funcionaram como eixo estruturante para a leitura crítica da homofobia e para a mobilização desses aprendizados nas aulas de Educação Física. As falas evidenciam que a experiência investigativa no ICEB ampliou a capacidade dos(as) estudantes de reconhecerem as múltiplas formas de manifestação da homofobia e vinculá-las ao contexto das práticas corporais, em especial, às esportivas:

*Depois do projeto, ficou mais fácil de identificar situações de homofobia [...] a gente consegue ver, assim, nas entrelinhas as situações [...] (Helena).*

*As formas como ela [a homofobia] está ligada ao esporte [...]. Muitas vezes a*

*gente faz sem perceber, por ser algo enraizado (Kiara).*

*A homofobia se manifesta de forma verbal [...] pela violência [...] atos de exclusão [...] falar das pessoas LGBT's manchando a imagem delas [...] (Barney).*

*A gente percebe pelo tom de voz, por alguns olhares, por muitas coisas. Não apenas por palavras (Maria Elise).*

*As aulas de esportes fazem a gente pensar bastante sobre homofobia, porque eu acho que nem todo mundo tem a segurança de praticar esportes [...]. Eu tenho certeza que as pessoas homossexuais não têm tanta segurança [...] de praticar, principalmente futebol [...]. “Você não vai jogar com nós, porque você é gay” (Áries).*

As falas dos(as) estudantes indicam que o conhecimento construído no ICEB foi fundamental para que eles(as) transformassem a compreensão conceitual da homofobia em práticas concretas de enfrentamento, especialmente diante das violências sutis (ou explícitas), naturalizadas no cotidiano da Educação Física e fora dela, se posicionando e intervindo em situações em que a homofobia é praticada.

*Dois lugares, assim, que é tipo... Pessoas da igreja, igreja no geral, que são bastante homofóbicas, e eu acho também na internet, que é um lugar que eu fico muito e também tem muita homofobia. E eu acho que, antes do projeto [...] eu não falava muito sobre, [...] não explicava, eu deixava correr frouxo. Mas, [...] depois do projeto que eu passei a entender melhor o que é homofobia, eu passei a falar [...] (Amélia).*

*[...] depois de tomar posse do conhecimento sobre o que é homofobia, não é algo mais que passa tão despercebido diante dos nossos olhos. E a gente entende a forma como devemos intervir [...] (Kiara).*

Os(as) estudantes evidenciam, uma relação direta entre a materialização da homofobia nos esportes, dentro das aulas de Educação Física. Os relatos apontam que as práticas esportivas na EF escolar tendem a se configurar como um ambiente de insegurança para pessoas que não performam heterossexualidade, e que, dessa forma, não performar a heterossexualidade se consolida como fator determinante para exclusão do sujeito dentro das relações:

*O futsal carrega uma ideia, tipo, só o hétero pode jogar, só o hétero é bom, sabe? (Flávio).*

*Acho que no futebol, é onde a gente mais vê homens homofóbicos [...] O futebol é valorizado, porque é mais brutal, a dança e o vôlei é algo mais leve [...] Pra eles passa uma vibe de: ‘ai, ele é uma menininha’ [...]. Tipo assim: ‘você não pode dançar, você tem que jogar bola’. Homem faz isso, homem faz aquilo. Homem com H maiúsculo tem que ser mais bruto, tem que ser mais forte o tempo todo, sabe?*

(Tiana).

Associado ao contexto apresentado, autores como Prado (2017) argumentam que a EF escolar atua como um dispositivo de normalização dos corpos, pois, ao estabelecer padrões de comportamento adequados para os(as) estudantes, como explicitado por Louro (2003), impõe condutas e normas pautadas na heterossexualidade.

Deste modo, práticas excludentes como a homofobia, pautadas na heteronormatividade, tendem a ser normalizadas como exposto nos relatos dos(as) participantes (Prado; Ribeiro, 2016; Brito; Leite, 2017). Além disso, os relatos apresentam uma ideia de homofobia que dialoga com Louro (2004) concebida como produto social que ganha materialidade nas construções de gênero.

Dentro do contexto apresentado, a violência simbólica se apresenta como forma mais evidente de manifestação da homofobia, como argumenta Bartolini (2008a), disseminando uma ideia negativa a respeito das expressividades e identidades não heterossexuais, muitas vezes, induzindo situações de exclusão e evitação sem, necessariamente, o uso de xingamentos e formas diretas de agressão.

Os relatos, que evidenciam um ambiente hostil às identidades dissidentes dentro da Educação Física escolar, dialogam diretamente com as análises de Rizzato (2010); Santos e Brito (2023), ao apontarem que as expectativas sociais presentes na EF são marcadas por uma masculinidade tóxica e pelas construções normativas de gênero e sexualidade. Neste contexto, a não performatividade da heterossexualidade se consolida como um marcador social de desvio, tornando esses(as) estudantes mais suscetíveis à marginalização, perspectiva que se aproxima das discussões de Díaz (2013) sobre identidade desviante e performatividade de gênero<sup>7</sup>.

A partir do projeto “Homofobia em Jogo”, os(as) estudantes passaram a problematizar frases como: “*na Educação Física, quando o povo fala que vôlei é coisa de gays, isso é homofobia*” (Áries). O trecho destaca que práticas esportivas não hegemônicas são associadas à homossexualidade, como neste caso, o vôlei. A fala expressa um sentido

---

<sup>7</sup> Segundo Díaz (2013), a partir de Judith Butler, performatividade de gênero é entendida como um processo social e histórico que discursivamente dá materialidade aquilo que se reconhece como gênero, que por sua vez não é algo inato, mas, sim, efeito da repetição. Neste sentido, a autora defende que performatividade não se refere à performance, ou seja, a algo individual e intencionalmente reproduzido. Trata-se da reiteração contínua de normas que, ao longo da vida, materializam socialmente as categorias “homem” e “mulher”. Como toda repetição nunca é perfeita, nela surgem falhas e deslocamentos, tornando possível o que a autora, embasada em Butler, apresenta como subversão (Díaz, 2013).

negativo, vinculado à homossexualidade e certo desprezo ao vôlei, associando sua prática à uma conduta moral desviante. A frase expressa a ideia de que para não ter a imagem social “manchada” pela homossexualidade, essa prática esportiva deve ser declaradamente rejeitada.

Um outro aluno também comenta sobre o vôlei e diz: “[...] *é uma coisa assim que os héteros pensam que é só gay que joga [...]*” (Patrick). Pois como bem colocam Bocchini e Maldonado (2015, p. 94) “muitas vezes o voleibol é visto como uma atividade menos agressiva, quando comparado ao futebol, logo, grande parte das meninas praticam”, enquanto os meninos que não apreciam o futebol são questionados sobre suas sexualidades.

Esse discurso nomeia e produz a chamada “masculinidade subordinada”, definida por Connell e Messerschmidt (2013) que implica na rejeição a determinada prática esportiva com a intencionalidade de declarar socialmente rejeição à identidade de quem não atende aos padrões cisheteronormativos, nesse caso, à masculinidade de homens homossexuais. Nesta perspectiva, os(as) participantes da pesquisa argumentam sobre a reprodução concreta da homofobia percebida no contexto das aulas de EF:

*Por exemplo, no futsal, quando os meninos estão jogando, aí uma pessoa não tem uma qualidade técnica tão boa para praticar o esporte, aí eles começam a denominar com nomes como gay, viado [...], principalmente na Educação Física (Kiara).*

*Eu imagino que eles têm medo, né, de se soltar, de dançar, justamente por esse pensamento que a gente tem desde criança, de que quem dança geralmente é mulher ou homens gays. E às vezes acaba meio que impedindo eles, de se soltar, justamente por medo do que o povo vai pensar deles (Helena).*

As falas evidenciam que além do futsal, os(as) estudantes percebem a presença da homofobia nas atitudes dos(as) colegas em aulas de conteúdos não esportivos como dança, porém, o que vale ser ressaltado nesta análise é que estas problematizações começaram a ocorrer nas aulas a partir da implantação do projeto, embora os conteúdos de dança e ginástica, bem como outras práticas esportivas, diferentes do futsal, já eram propostas por mim, nas aulas.

Oliveira (2022) contribui ao afirmar que além das famílias, a instituição escolar, também tem um papel crucial na relação dos sujeitos do gênero masculino e da dança. “A construção que acontece no ambiente escolar somada aos valores que são passados em família, são absorvidas pelas crianças e elas próprias passam a reproduzir tais pensamentos”

(Oliveira, 2022, p. 22). Decorre então que, no processo de formação da pessoa, essa reprodução pode se desdobrar nos discursos e atitudes dos(as) jovens.

Deste modo, a prática esportiva para além do futsal, bem como aulas de ginástica e dança na EF escolar, se configuram como importantes ferramentas de desconstrução de estereótipos de gênero e de questionamento das concepções homofóbicas acerca das práticas corporais.

No entanto, a mesma prática corporal em que os(as) alunos(as) percebem intensa presença da homofobia é a mesma prática que na opinião deles(as) é bastante efetiva no enfrentamento à homofobia nas aulas de Educação Física: a dança.

*Tem uma coisa, eu não sei se tem relação, mas quando eu tinha as aulas de dança, eu acredito que seja uma intervenção, assim, grande de combate à homofobia. Porque geralmente a maioria dos meninos tem vergonha e acham que dançar é coisa de “viado” (Fernanda).*

*Para mim, o que mais acrescenta são as aulas de dança [...] você incentiva todos os meninos a dançarem e terem uma visão menos desrespeitosa sobre a dança, menos preconceituosa, né? Porque aqui onde eu moro, na comunidade, para as pessoas, os meninos estarem dançando [...] é porque eles são gays (Maria).*

*As aulas de dança, por exemplo, que, sei lá, tem que abraçar, tem que ficar muito perto, ou às vezes um tem que ficar atrás do outro [...] E aí, meio que são nessas circunstâncias (Maria Elise).*

Assim, quando proponho aulas de dança dentro da EF escolar, busco possibilitar aos(às) alunos(as), meninos e meninas, por meio da prática, de debates e discussões, a reflexão sobre os estereótipos construídos em torno das práticas de dança que associam equivocadamente aspectos como sexualidade e gênero às aulas com este conteúdo, dialogando com a teoria de coeducação<sup>8</sup> defendida por Santos e Brito (2023), inspirados em Saraiva (1999), que problematizam as relações de gênero estabelecidas dentro das aulas de EF.

Ressalto que “a dança é uma prática corporal de extrema importância e aliada dentro da disciplina de Educação Física escolar, pois possibilita ao(à) aluno(a) não apenas conhecer os outros, mas também a si mesmo”, pode explorar sua imaginação e expressar suas emoções, sentidos e movimentos (Oliveira; Alves, 2024, p. 10).

---

<sup>8</sup> A coeducação é concebida como um princípio pedagógico que aborda os conteúdos da Educação Física por meio da integração entre meninos e meninas, questionando padrões de gênero, problematizando relações de poder e tensionando discursos, visando romper estigmas e desigualdades, promovendo relações mais igualitárias (Santos; Brito, 2023).

Além disso, ao propor aulas de dança num viés crítico, vamos juntos(as) construindo possibilidades de estabelecermos novos conhecimentos sobre esta prática corporal, bem como sobre o fato de que ela não tem, necessariamente, ligação direta com as preferências afetivo-sexuais dos(as) praticantes. Sobretudo, se faz necessário levantar a reflexão sobre as concepções negativas acerca da não heterossexualidade que, por sua vez, dialogam com a teoria da masculinidade hegemônica de Connell e Messerschmidt (2013) ao buscar práticas de afirmação da masculinidade por meio da marginalização de identidades divergentes, julgadas socialmente como masculinidades inferiores.

Vale destacar ainda que o futsal foi bastante evidenciado nos dizeres dos(as) entrevistados(as), em especial das meninas, e isso é bastante elucidativo. Os trechos sugerem que os(as) participantes conseguem perceber que socialmente o desempenho técnico no futsal é concebido como indicador da masculinidade. Desse modo, é possível inferir que ao evocar os termos “gay” e “viado” numa situação de erro técnico dos fundamentos do futsal, há a intenção de demarcar a identidade dos sujeitos como menos “machos” em função do desempenho e, ao mesmo tempo, se colocar do lado positivo da linha imaginária que delimita a diferença, do lado de quem é “bom” e, portanto, valorizado socialmente como homem.

Os relatos também revelam que, no que tange às aulas de dança dentro da Educação Física, a homofobia pode ser manifestada pela negação em participar das aulas, pautada na ideia de que se propor à realização de uma prática vista socialmente como feminina, “manchará” a masculinidade dos sujeitos heterossexuais. Logo, essa atitude revela tanto uma preocupação masculina em evitar práticas corporais que fogem à rigidez e às leituras sociais de comportamento que foram ensinados a performar quanto a visão negativa, associada à dança, pautada em princípios misóginos e heteronormativos que rejeitam expressões definidas como “femininas”, manifestadas em meninos.

*[...] a dança, de começo, todo mundo achava: ah, vou ter que dançar, isso é coisa de gay, isso é coisa de menina. Todo mundo achava assim (Flávio).*

Com relação à fuga de práticas como dança, é possível observar a reprodução de um padrão de comportamento chamado por Brito e Leite (2017) de “masculinidade normalizadora”, que dentre outros aspectos diz respeito ao padrão dominante de como um “homem de verdade” deve se comportar na sociedade. Esse padrão tem como características

valorizar a força, desprezar emoções, a vulnerabilidade, inferiorizar características lidas como femininos, dentre outros aspectos.

No que se refere ao uso de termos designados à população LGBTQIAPN+ como forma de xingamento, é possível observar que a manifestação de repúdio pelas identidades não heterossexuais dentro do futsal, visa aproximação das ideias defendidas por Brito e Santos (2013) sobre um padrão heteronormativo de poder, que utiliza a violência simbólica como mecanismo de dominação social.

*Pra mim, é por causa da postura diferente que tem dentro de quadra no jogo de futsal, né? A forma de jogar... o jeito de ir na bola, a agressão e, tipo, o jeito dos caras bater de frente a frente, travar a bola e... É xingamento toda hora [...]. Para mim é isso, por causa do jeito que eles correm no campo, no futsal, dentro de quadra [...], do jeito que xinga os adversários [...]. E por causa do físico que eles têm nas pernas, nos braços. Aí as mulheres se atraem nisso [...]* (Patrick).

O relato do estudante Patrick, exemplifica, porque o futsal se configura como um espaço propício para a materialização da homofobia, uma vez que é concebido como dispositivo de afirmação da masculinidade. Assim, o seu relato sugere que ao praticarem o futsal, os homens buscam performar comportamentos a fim de que sejam lidos socialmente como machos. Para tanto, buscam reproduzir atitudes que remetem à virilidade, força, agressividade, brutalidade, embate, violência, dentre outros comportamentos que os aproximem de um ideal de masculinidade hegemônica como defendido por Connell e Messerschmidt (2013) ao dissertarem sobre a teoria das masculinidades. É nesta perspectiva que repudiam socialmente identidades divergentes do padrão heteronormativo, a fim de se aproximar de uma posição de hegemonia social (Connell; Messerschmidt, 2013; Prado, 2017; Oliveira; Brito; Lopes, 2023).

Em síntese, as análises realizadas até aqui evidenciam que a experiência de inserção no projeto de pesquisa permitiu aos(às) estudantes compreenderem a homofobia como fenômeno social, estrutural e reconhecerem suas múltiplas formas de manifestação dentro da Educação Física, bem como desenvolverem estratégias concretas de enfrentamento, fundamentadas no pensamento crítico. Este movimento, ancorado na articulação entre teoria, investigação e prática pedagógica, consolidou um processo formativo capaz de transgredir a compreensão conceitual da homofobia e se materializa em atitudes de reformulação das relações cotidianas na instituição de ensino e fora dela, já que a escola é este lugar que influencia a sociedade tanto quanto é por ela influenciada.

### **CATEGORIA 3: Falando do outro: o professor, os(as) outros(as) alunos(as) e as possíveis mudanças de pensamento e comportamento com relação à homofobia**

Nesta última categoria de análise utilizei as falas dos(as) entrevistados(as) focando, principalmente em duas questões do roteiro: 5 e 8, em que os(as) estudantes responderam sobre como eu lido com o tema homofobia com os(as) outros(as) alunos(as) não participantes do projeto, e as possíveis mudanças de pensamento e comportamento deste grupo, com relação ao tema.

É interessante que os(as) entrevistados(as) ressaltam como minhas ações repercutem na turma, foco desta categoria, uma vez que na categoria 1 a questão central era focar em como eu, professor de Educação Física, enfrento à homofobia na escola. Mas cabe destacar que elas estão relacionadas, pois uma se desdobra na outra; um fio que se desenrola.

Penso ser pertinente iniciar descrevendo sobre o contexto escolar e comunitário, para que fique evidente em como o ambiente em que a escola está inserida reflete em como os(as) alunos(as) entendem e lidam com a homofobia. De maneira geral, os(as) estudantes argumentam que a cultura estabelecida reproduz, historicamente, comportamentos homofóbicos e discriminatórios a partir das relações estabelecidas dentro da comunidade rural na qual a escola está localizada:

*Aqui, o pessoal é muito conservador, justamente por ser um lugar pequeno e, predominantemente, muito religioso... (Helena).*

*É difícil para um homem hétero se posicionar diante de situações assim, porque mesmo que ele não tenha nada contra... as pessoas que estão com ele ou no seu meio de convivência, podem influenciar ele a ter outro tipo de pensamento que não é o que ele sente de verdade, mas por influência dos outros [...] (Barney).*

Nas falas acima fica nítido como os(as) jovens veem a comunidade escolar e seus posicionamentos e, evidentemente, como as normas estabelecidas na localidade (“o pessoal muito conservador” e a religião) influenciam as ideias e atitudes de quem está ali inserido(a) e interferem, fortemente, na escola. Em pesquisa desenvolvida por Orth *et al.* (2017) investigou-se como os valores religiosos influenciam na construção do pensamento homofóbico, sendo verificado “que o poder religioso instituiu uma “verdade” a respeito do sexo, na qual prepondera rejeição e exclusão de toda e qualquer tipo de sexualidade

“perversa”, admitindo um regime binário do que é permitido e do que é proibido” (Orth *et al.*, 2017, p. 182). Para Souza, Silva e Santos (2016, p. 124) esta prática discriminatória:

deveria ser representada como fenômeno psicológico e social que está ancorada nas complexas relações estabelecidas entre uma estrutura psíquica e uma organização social normativa que considera a heterossexualidade como ideal no âmbito afetivo-sexual (Souza; Silva; Santos, 2016, p. 124)

Deste modo, se faz importante pensar o papel da escola nas proposições de ações pedagógicas no que se refere à abordagem da temática, conectada com os conteúdos e objetivos trabalhados no dia a dia desta instituição. Em pesquisa realizada por Santos e Gomes (2025) ficou constatado que maioria dos(as) docentes acredita no papel da escola na redução da homofobia. “Contudo, tal percepção contrasta com a persistência de altos índices de violência contra pessoas LGBTQIAPN+ no contexto brasileiro, revelando a distância entre intenções pedagógicas e transformações estruturais efetivas” (Santos; Gomes, 2025, p. 25).

As instituições escolares são espaços que normalizam e produzem as bases culturais da homofobia. “Por outro lado, a educação também detém destacada potencialidade de intervenção nesta realidade que ajuda a construir, podendo ser um espaço não de reforço, mas de superação da homofobia” (Cardinali, 2027, p. 170).

E foi visando apresentar esta intervenção na realidade da escola que questionamos aos(às) entrevistados(as) como o tema homofobia é abordado por mim com os(as) demais alunos(as), já que esta ação não se resume somente aos momentos do Programa ICEB e não visa atingir apenas os(as) nele envolvidos(as). É importante ressaltar, portanto, que toda turma recebe o mesmo tratamento e que o assunto homofobia não era tratado, especificamente, na iniciação científica. Eis algumas falas:

*Você falava abertamente. Não precisava de um motivo específico pra falar, até porque lá na minha escola tinha muito risco de preconceito, muito, muito, o tempo inteiro, qualquer coisinha... Então você não tinha esse motivo para poder falar. Você falava abertamente com as pessoas. E esse falar abertamente, você falava pra turma toda, falava no pátio, para todo mundo da escola (Aurora).*

*Ah, como eu disse que é muito na base do diálogo, acho que com os outros alunos da escola, acho que não é diferente. [...]. E eu acho que, tanto com os alunos do núcleo de pesquisa quanto com os outros estudantes, eu acho que a forma de abordar é muito parecida (Maria Elise).*

*Você aborda conversando, conscientizando os alunos, em geral, da escola, conversando sobre homofobia (Barney).*

*Ele tenta entender também o lado das pessoas; ele orienta as pessoas. Ele também passa pesquisa, pesquisar sobre o assunto (Amélia).*

As falas destacam minha postura de falar abertamente “*para toda turma*” sobre a homofobia, também de orientação sobre o referido assunto e o diálogo presente com todos(as) os(as) alunos(as). Chamo atenção ainda para o que a aluna Amélia diz com relação à pesquisa, e reitero que esta é uma atividade que também envolve toda turma e não é exclusiva do projeto.

Diante disso, apresento as colaborações de Ninin (2008, p. 21), porque concordo com a autora quando a mesma discute sobre a pesquisa na escola, argumentando que:

o ato de pesquisar requer um educador que, exercendo seu papel de mediador, abre novos caminhos para seus alunos em direção à investigação, questionando-os e permitindo que questionem, visando a ultrapassar o saber superficial pautado no acúmulo de informações.

E a busca pelo novo: nova forma de pensar e ver o mundo, como também uma nova forma de intervir nele, nos leva para nossa próxima questão, em que os(as) participantes da pesquisa foram perguntados(as) se as minhas atitudes foram capazes de promover mudanças no comportamento e no pensamento dos(as) demais alunos(as) da turma. Trago apontamentos interessantes dos(as) entrevistados(as), bem como regularidades nas falas:

*Eu acho que muitos abriram a mente... De alguma forma, mudaram, sim, como pessoas. Progrediram mais, evoluíram (Tiana).*

*A forma como eu percebo é essa, de como eles se policiam em falar, que antes era algo muito mais comum [...] Era mais recorrente, mais frequente no vocabulário deles e até a forma como eles tratavam uns aos outros. E aqueles que têm a mente mais aberta, mais ampla, agarraram mais essa perspectiva (Kiara).*

*Sim, porque os alunos entenderam que homofobia é um preconceito e um crime com pessoas que não merecem aquilo. Eles entenderam como é que pensa uma pessoa LGBT, então eles entenderam o outro lado da história, e não o lado de quem pratica homofobia, mas de quem sofre a homofobia também (Barney).*

*Sim, eu acho que uma mudança gigantesca do comportamento [...] não só sobre a homofobia, mas sobre até mesmo o interesse dos estudantes em aprender, em respeitar as pessoas, em respeitar as diversidades (Maria).*

*Em questão de um aluno em específico, era um aluno muito fechado, porque eu acho que por ter esses pensamentos homofóbicos. Acabou que o professor ganhou a confiança desse aluno, acho que também por ele explicar muito sobre o assunto.*

*Essa pessoa acabou entendendo mais sobre. E hoje em dia é uma pessoa mais próxima do professor, já não é tão distante (Amélia).*

Diante das respostas dos(as) estudantes, noto que foram enfatizadas questões gerais e casos específicos para exemplificar as mudanças ocorridas. É importante ressaltar que os(as) entrevistados(as) destacam uma nova maneira de pensar dos(as) colegas(as) (“*muitos abriram a mente*”; “*entenderam o outro lado da história*”) e de novas atitudes diante do tema homofobia (mudança no vocabulário; na forma como “*tratavam uns aos outros*” e até mesmo serem capazes de mais aproximação com o professor). E, principalmente, que tudo isso começa no conhecimento (no “*interesse dos estudantes em aprender, em respeitar as pessoas*”).

É bastante significativa o enunciado de Maria, uma vez que ela retrata que o entendimento deles(as) sobre “*as diversidades*”, não se resume apenas à homofobia. Somos diversos não somente em nossa orientação sexual, temos gêneros diversos, corpos plurais, somos racialmente diversos, temos diferentes crenças, maneiras diversas de vivermos nossas religiosidades. É como nos diz Pinheiro (2023): “[...], levamos muito a sério a ideia de que o mundo é plural e que, por isso, diversidade não se constrói, se celebra”. Portanto, “é importante viver a diversidade em todas as instâncias da vida, entendendo que é só convivendo com a pluralidade que efetivamente cresceremos com ela” (Pinheiro, 2023, p. 125).

No recorte apresentado a seguir, do aluno Flávio, percebo uma questão importante que merece ser destacada: o fato de a mudança atingir mais os meninos, que eram nas aulas os mais homofóbicos e, também, o fato de a mudança de pensamento transformar o comportamento, uma vez que as relações passaram a ser mais amorosas, sem receio de se mostrarem mais afetuosos:

*A maioria dos comportamentos que eu mais percebi foi entre os meninos, que antes não podia chegar perto, que achava que estava gostando, que achava que era gay, [...]. Mas, depois que você transformou a mente dessas pessoas, que mudou o pensamento dessas pessoas, elas simplesmente começaram a ter relações mais afetivas e mais amorosas, que assim se torna um ambiente bem melhor (Flávio).*

Na sequência, o recorte da aluna resposta de Fernanda traz uma particularidade que merece atenção e que tem relação com o fato de entre os meninos haver mais práticas

homofóbicas como apresentado na perspectiva de Flávio, e, portanto, foi onde ficou mais perceptível a mudança.

*Eu, sendo lésbica, eu quase nunca sofri homofobia na escola. O que eu via mais era de gay. E alguma coisa relacionada a pessoas trans e tal. Então, no meu ver, pra mim, não tinha muito. Era mais pros meninos (Fernanda).*

O trecho acima sugere que, embora também seja socialmente reconhecida e julgada como identidade desviante, no contexto analisado a homossexualidade manifestada em mulheres não apresenta tanto incômodo social quando comparada ao mesmo traço observado em homens, ou com a presença de pessoas transgêneros. Sobre esse aspecto, Louro (2003) argumenta sobre como a escola monitora e regulamenta os corpos, os gêneros e as sexualidades através do estabelecimento de características e expectativas que são culturalmente atribuídas para o homem e para a mulher.

Essa dinâmica espelha o que é vivido na sociedade, contando com repressões e punições como formas de assegurar os corpos dentro de expressividades culturalmente concebidas como corretas. Desta maneira, a fala da aluna dialoga com a transgressão dos papéis de gênero, observada e fortemente reprimida nos comportamentos de homens que, por algum motivo, tenham suas características associadas à uma não masculinidade. Desta forma, tanto se tornam alvo de constante vigilância, controle e ações punitivas socialmente quanto se associam com a teoria das masculinidades que destaca e inferioriza comportamentos que não se relacionam com o padrão hegemônico de masculinidade, ao passo que os nega como forma de manutenção do *status* social de virilidade e masculinidade (Louro, 2003; Connell; Messerschmidt, 2013).

Nessa lógica, articulando-se as normatizações de gênero impostas pela escola propostas por Louro (2003) com a teoria da hierarquia das masculinidades de Connell e Messerschmidt (2013) e, sobretudo ao pensar que, dentro desse contexto, comportamentos considerados como femininos em homens os colocam numa posição social de subordinados, é possível entender que a homofobia afeta mais incisivamente homens gays, por violarem os papéis masculinos hegemônicos e de controle da norma social, e pessoas transgêneros, por transgredirem as normas de gênero de maneira geral, o que os desloca de uma posição social de privilégio. No caso de mulheres lésbicas, embora também enfrentem discriminação, a violência tende a ocorrer em menor grau, tendo em vista que suas expressões não ameaçam de forma tão direta a ordem patriarcal e hegemônica quanto fazem homens gays e pessoas

trans.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Este estudo teve como objetivo principal analisar, a partir dos relatos dos(as) estudantes do Núcleo de Pesquisa “Homofobia em Jogo” do ICEB, de que forma as ações desse programa contribuíram para o esclarecimento e o enfrentamento à homofobia no contexto das aulas de Educação Física. Além disso, busquei apresentar o referido núcleo de pesquisa; descrever as minhas ações pedagógicas como professor de Educação Física; investigar mudanças de pensamento e comportamento nos(as) estudantes e na cultura escolar; e apresentar um recurso educacional desenvolvido no âmbito do ProEF.

Os resultados permitem afirmar que a participação no ICEB, na perspectiva dos(as) estudantes pesquisadores(as), acarretou mudanças no pensamento e no comportamento dos(as) ex-integrantes do projeto. Essas mudanças podem ser observadas nos relatos dos(as) próprios(as) alunos(as), que indicam que, como consequência da experiência vivenciada no ICEB, passaram a identificar situações de homofobia naturalizadas nas atitudes e nas relações estabelecidas dentro e fora do ambiente escolar. Além disso, desenvolveram uma postura de enfrentamento ao fenômeno investigado, expressa principalmente por meio de intervenções verbais em situações de homofobia, entendidas como proposições reflexivas sobre os sentidos enunciados e suas consequências no âmbito pessoal e social.

A partir das experiências descritas pelos(as) estudantes participantes deste estudo, é possível reiterar que o trabalho pedagógico em Educação Física, quando orientado por uma perspectiva crítica, coeducativa e eticamente comprometida com a promoção da cidadania, pode produzir reformulações significativas nas concepções de masculinidade, feminilidade, sexualidade e da própria Educação Física, consolidando outras formas de convivência e de construção do conhecimento no espaço escolar.

Tais evidências dialogam com os aportes teóricos mobilizados ao longo do estudo para contextualizar e analisar os fenômenos que compõem a dinâmica da escola e se relacionam diretamente com a homofobia presente nas aulas de Educação Física. Dentre esses aportes, destaco a concepção da escola como dispositivo de controle dos corpos, conforme definida por Guacira Louro; a teoria da masculinidade hegemônica, proposta por

Raewyn Connell; e a compreensão da escola e da Educação Física como espaços de afirmação da cisheteronormatividade e de reprodução de violências, discutidas por autores como Leandro Brito e Vagner Prado. Destacam-se, ainda, a dialogicidade e o engajamento pedagógico como ferramentas de subversão das normas e de construção de uma prática libertadora, defendidas por Paulo Freire e bell hooks, bem como a atitude investigativa como pressuposto pedagógico para uma educação significativa, conforme apontado por Pedro Demo, dentre outros.

Os dados coletados demonstram que a proposição de um núcleo de iniciação científica, a partir do ICEB, se consolidou como uma alternativa didática para a abordagem da temática da homofobia na escola, ao mesmo tempo em que evidenciaram minhas ações práticas, enquanto professor de Educação Física, desenvolvidas ao longo das aulas e que, direta ou indiretamente, promovem o enfrentamento à homofobia. Dentre essas ações, destaco a abordagem de conteúdos que fogem do tradicional esporte futsal, possibilitando experiências como aulas de dança, ginástica e outros esportes não hegemônicos na Educação Física escolar, como vôlei, peteca, handebol e tênis, dentre outros.

Os resultados evidenciam que o processo dialógico construído por mim com os(as) meus(minhas) alunos(as), bem como a afetividade adotada como princípio pedagógico, se configuraram como importantes dispositivos de quebra de estigmas e, dessa forma, encontram-se diretamente ligados ao enfrentamento à homofobia. De modo semelhante, o estudo denota que a representatividade positiva de um professor gay contribui para a desconstrução de preconceitos, o tensionamento das relações de poder, a reconstrução das relações no interior da escola e a possível transformação da cultura escolar.

Destaco também, que as ações pedagógicas de enfrentamento à homofobia realizadas por mim no cotidiano das aulas reverberaram mudanças sociais sólidas, observáveis no comportamento dos(as) demais estudantes da escola e na cultura escolar como um todo. Como resultado dessas ações, os(as) estudantes passaram a repensar o vocabulário e atitudes antes homofóbicas, além de se permitirem a participar de aulas de conteúdos como a dança, o que refletiu na problematização de julgamentos e preconceitos a respeito da população LGBTQIAPN+, bem como nas construções de gênero e da masculinidade hegemônica. Os(as) estudantes também passaram a se envolver em atividades como o vôlei e a ginástica, antes vistas como práticas exclusivamente para meninas e homens gays, e passaram, ainda, a se permitir sentir e demonstrar sentimentos, reformulando construções sociais de

masculinidade.

Este estudo oferece ao campo de estudos da Educação Física escolar a ampliação dos debates acerca do trabalho pedagógico com a Cultura Corporal de Movimento, ao apresentar a homofobia não como um tema dissociado da Educação Física, mas como um fenômeno que a atravessa e que está diretamente relacionado às práticas corporais e às relações cotidianas. Neste sentido, a homofobia é compreendida como interseccionada aos sentidos emanados por meio da Cultura Corporal de Movimento. Portanto, a partir dos achados desta pesquisa, torna-se possível pensar sobre a reformulação das práticas pedagógicas em Educação Física, tendo aqui uma possibilidade de se ancorar em teorias pós-críticas que respeitam e valorizam as diferentes culturas e identidades. Nessa perspectiva, a escolha metodológica de utilizar o viés narrativo para a interpretação e o tratamento dos dados constituiu uma escolha ética e política, baseada na escuta e na afetividade no interior da minha prática docente, compromissada com um projeto de Educação Física socialmente responsável.

Diante do contexto investigado, evidenciaram-se limitações deste estudo, o que pode se constituir em um marco inicial para a realização de outros trabalhos a respeito da referida temática. Dentre as limitações, destaco questões como o número reduzido de estudantes participantes da pesquisa, o tempo despendido para a coleta dos dados, o contexto específico de uma escola da zona rural do interior de Minas Gerais, bem como o não acompanhamento longitudinal dos(as) estudantes participantes e, conseqüentemente, dos efeitos da participação no ICEB a longo prazo, dentre outros aspectos.

Diante deste fato, aponto a necessidade de realização de novos estudos a respeito das práticas de violência no âmbito da Educação Física escolar e de como elas se relacionam com os fundamentos do ensino e da aprendizagem no que se refere à Cultura Corporal de Movimento, sobretudo aquelas ligadas às violências de caráter sociocultural, como racismo, capacitismo, machismo, xenofobia e misoginia, dentre outras. Em relação direta com o presente estudo, evidencio ainda a urgência de novas pesquisas acerca das violências contra identidades dissidentes, focalizando as particularidades que atravessam as diferentes vertentes dessas violências, como a lesbofobia, a bifobia, a gayfobia e, especialmente, as práticas de transfobia que assolam o cotidiano da população brasileira de maneira brutal.

Destaco que, a partir da investigação empírica, o Projeto de Iniciação Científica na Educação Básica (ICEB), enquanto política pública do estado de Minas Gerais, não se

consolidou nas escolas mineiras, tendo em vista que o governo não deu continuidade ao programa ao final das atividades em dezembro de 2024. Neste sentido, a educação mineira perde força no que tange à construção de práticas emancipatórias e libertadoras. Além disso, este estudo se constitui como um percurso de crítica, constante à finalidade e à função da escola. Desse modo, a partir das evidências analisadas, aponto a necessidade de uma modificação urgente das intencionalidades docentes dos(as) profissionais que materializam o cotidiano escolar, enquanto a instituição escola não for, de fato, modificada.

Por fim, este estudo reafirma que a IC pode ser utilizada como ferramenta pedagógica emancipatória, sobretudo quando direcionada às práticas da Educação Física, um espaço de disputas e fortemente atravessado por relações de poder. Ao ser concebida como campo político, a Educação Física escolar assume o compromisso com a formação dos(as) estudantes, ao compreender que, por meio de suas práticas, são disseminados sentidos, símbolos, significados, normas e valores que influenciam a construção de determinados modelos de sociedade.

Nessa perspectiva, este estudo alinha pesquisa, prática docente e justiça social ao evidenciar a importância de intervenções pedagógicas críticas frente às práticas de homofobia no âmbito da Educação Física escolar, a fim de que se construam práticas escolares mais igualitárias e menos violentas. Enquanto houver práticas escolares que disseminem a norma cisheteronormativa em função da demarcação da diferença e do estabelecimento de hierarquias sociais, não será possível construir uma educação libertadora no interior da Educação Física escolar. Somente por meio de práticas pedagógicas engajadas, críticas, socialmente justas e comprometidas com o respeito e a valorização das diferentes identidades e culturas será possível construir um projeto de Educação Física que se aproprie dos fundamentos da Cultura Corporal de Movimento e fortaleça a formação de pessoas éticas, comprometidas com a democracia e alinhadas à construção da cidadania. Enquanto isso...continuarei com minha busca, “nada há de ser em vão, porque um novo tempo há de vencer, pra que a gente possa florescer e [...] amar sem temer” (Hooker, 2017).

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Paloma Pegolo de. WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Homofobia na escola: relatos de universitários sobre as piores experiências. **Temas em Psicologia**, v. 23, n.3, p. 663-676, 2015. Disponível em: Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751492011> . Acesso em: 12 nov. 2025.
- ALMEIDA, Vânia Horner de; LONGHIN, Sandra Regina. Um panorama da iniciação científica na educação básica no Brasil: marcos históricos, legislação e perspectivas. **Revista PPC – Políticas Públicas e Cidades**, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 1–16, 2024. DOI: 10.23900/2359-1552v13n2-379-2024. Disponível em: <https://revistas.uninter.com/revista-ppc> . Acesso em: 11 nov. 2025.
- BARTOLINI, Alexandre. (Coord.). **Diversidade sexual na escola**. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008a.
- BARTOLINI, Alexandre. **Diversidade Sexual na Escola**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/ UFRJ – Secretaria de Educação Continuada (SECAD – MEC), 2008b. 33 p.
- BOCCHINI, Daniel; MALDONADO, Daniel Teixeira. Futebol e voleibol na Educação Física escolar: quem pode jogar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano, v. 1, p. 88-98, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Maldonado-2/publication/290810686\\_Futebol\\_e\\_voleibol\\_na\\_Educacao\\_Fisica\\_Escolar\\_quem\\_pode\\_jogar/links/569bc29108aea1476954415b/Futebol-e-voleibol-na-Educacao-Fisica-Escolar-quem-pode-jogar.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Maldonado-2/publication/290810686_Futebol_e_voleibol_na_Educacao_Fisica_Escolar_quem_pode_jogar/links/569bc29108aea1476954415b/Futebol-e-voleibol-na-Educacao-Fisica-Escolar-quem-pode-jogar.pdf) . Acesso em: 30 nov. 2025
- BORGES, Marcos Francisco; BORGES, Rita de Cássia Pereira; MALUF, Vitérico Jabur. Elementos mobilizados pelo professor(a) na orientação de trabalhos de iniciação científica na educação básica. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2023. DOI: 10.3895/actio.v8n2.16594. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>. Acesso em: 11 nov. 2025.
- BORGES, Zulmira Newlands. PASSAMANI, Guilherme Rodrigues. OHLWEILER, MarianeInês. BULSING, Muriel. Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul / Brasil). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 27, n. 39, p. 21-38, jan./abr. 2011. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/21409>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_Escola\\_Educacao\\_Media.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_Escola_Educacao_Media.pdf) . Acesso em: 11 nov. 2025.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. 562 p. ISBN 978-85-7863-069-2. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category\\_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 7. ed. atualizada até agosto de 2023. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. 64 p. ISBN 978-65-5676-392-7 (PDF).

BRITO, Jhonata Rodrigues de; FONSECA, Carlos Ventura. Iniciação científica na educação básica: estudo de caso envolvendo uma escola privada de Porto Alegre. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 457-469, jan./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.109065>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/111162>. Acesso em: 12 nov. 2025.

BRITO, Leandro Teófilo de. Da masculinidade hegemônica à masculinidade queer/cuir/kuir: disputas no esporte. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 2, e79307, maio 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2021000200402&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2021000200402&lng=pt&nrm=iso). Epub 20-Maio-2021. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n279307>. Acesso em: 12 nov. 2025.

BRITO, L. T.; LEITE, M. S. Sobre masculinidades na Educação Física escolar: questões teóricas, horizontes políticos. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 481–500, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i2.0011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8812>. Acesso em: 12 nov. 2025.

BRITO, Leandro Teófilo de; SANTOS, Mônica Pereira dos. Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 235-246, abr./jun. 2013. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-46902013000200008&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-46902013000200008&script=sci_abstract). Acesso em: 30 nov. 2025.

CARDINALI, Daniel Carvalho. A escola como instrumento do dever constitucional de enfrentamento da homofobia: Potencialidades e tensões. **Revista Publicum**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 157–189, 2017. DOI: 10.12957/publicum.2017.27322. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/publicum/article/view/27322>. Acesso em: 23 nov. 2025.

COFFANI, Márcia Cristina Rodrigues da Silva; GRUNENNVADLT, Ana Carrilho Romero; GOMES, Cleomar Ferreira; MOREIRA, Evando Carlos; GRUNENNVADLT, José Tarcísio. Problematizações para uma prática pedagógica inovadora da Educação Física no Ensino Médio. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 22, n. 3, p. 101-114, set./dez., 2018. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/problematizacoes-para-uma-pratica-pedagogica-inovadora-da-educacao-fisica-no-ensino->

[medio/?utm\\_source=rss&utm\\_medium=link&utm\\_campaign=novidades](#) . Acesso em: 30 nov. 2025.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC/?format=html&lang=pt> . Acesso em: 25 nov. 2025.

COSTA, Ângelo Brandelli; NARDI, Henrique Caetano. Homofobia e preconceito contra diversidade sexual: debate conceitual. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 715-726, 2015. DOI: 10.9788/TP2015.3-15. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751492015>. Acesso em: 11 ago. 2025.

CRUZ, Bruno Nicolau Cerine da; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico; CAMARGO, Gabriel Ferezin. Ensinar e aprender a cultura corporal: contribuições da Escola de Vigotski. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 30, n. 1, p. 142-162, jan./mar. 2023. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>. Acesso em: 10 jul. 2025.

DA FONSECA, Denise Grosso da; MACHADO, Roseli Belmonte; TAVARES, Natacha da Silva; MACHADO, Sandro; PUJOL, Luan Abel Pereira; DE LIMA, Viviane Dulus. Matizes da linguagem e ressonâncias da Educação Física no Ensino Médio. **Movimento**, v. 23, n. 2, p. 661-673, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115351637016.pdf> . Acesso em: 30 nov. 2025.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

DEMO, Pedro; SILVA, Renan Antônio da. Protagonismo estudantil. **Organizações & Democracia** (ORG & DEMO), Marília, v. 21, n. 1, p. 71-92, jan./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.36311/1519-0110.2020.v21n1.p71-92>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/11061>. Acesso em: 3 nov. 2025.

DÍAZ, Elvira Burgos. Desconstrução e subversão: Judith Butler. Tradução de Magda Guadalupe dos Santos e Bárbara Bastos. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 441-464, 1º sem. 2013. ISSN 2177-6342. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/6128>. Acesso em: 3 nov. 2025.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vPn3QsCqr7HXykj5TbzL6tr/?format=html&lang=pt> . Acesso em: 30 nov. 2025.

DORNELLES, Priscila Gomes; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da Educação Física escolar. **Educação &**

**Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1585-1599, dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142508>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/LS9qxc4wwJNWDYg83zPLdBN/?lang=pt> . Acesso em: 30 nov. 2025.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. 87ª ed. 256 p.

GARCIA, Rafael Marques; BRITO, Leandro Teofilo de. Performatizações queer na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1321-1334, out./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.82502>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/82502> . Acesso em: 12 nov. 2025.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 71-83, mar./ 2010. Disponível em: <http://oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/cadernos/article/view/984> . Acesso em: 30 nov. 2025.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares (org.). **Desafios da Educação Física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 130-148. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf> . Acesso em: 30 nov. 2025.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Edital nº 004, de 02 de fevereiro de 2023**. Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://doceru.com/doc/nx5cnc85> . Acesso em: 10 out. 2024.

HOOKER, Johnny (part. Liniker). **Flutua**. Álbum Coração. Rio de Janeiro: Gravadora Independente, 2017. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=mYQd7HsvVtI&list=RDmYQd7HsvVtI&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=mYQd7HsvVtI&list=RDmYQd7HsvVtI&start_radio=1). Acesso em: 05 dez. 2025.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: UFMS, 2009c, pp. 111-142. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/345319136/JUNQUEIRA-Diversidade-Sexual-e-Homofobia-A-Escola-Tem-Tudo-a-Ver-Com-Issu> . Acesso em: 30 nov. 2025.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio

a disputas. **Revista Bagoas**, Natal – RN, v. 1, n. 1, p. 1-22, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2256> . Acesso em: 30 nov. 2025.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. Iniciação científica na educação básica: uma ferramenta essencial para a mobilização mental e construção de conhecimento dos estudantes. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 22, n. 38, p. 141–151, jul./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.31514/rliberato.v22n38.p141>. Disponível em: <https://revistaliberato.faccat.br/index.php/liberato/article/view/787>. Acesso em: 3 nov. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2 (56), p. 17–23, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642903> . Acesso em: 3 nov. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 176 p. (Coleção Educação Pós Crítica). ISBN 85-326-1862-6.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7–34.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 96 p. ISBN 85-7526-116-9.

MALDONADO, Daniel Teixeira; BOCCHINI, Daniel; BARRETO, Alessandra; RODRIGUES, Graciele Massoli. As dimensões atitudinais e conceituais dos conteúdos na Educação Física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 546-559, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/23825> . Acesso em: 30 nov. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Antonio Carlos de; BRITO, Leandro Teófilo de; LOPES, Paulo Victor Leite. Masculinidades plurais. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 55, p. 1-12, jan./abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.OSQ.61434> . Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/61434/61434.PDF> . Acesso em: 11 nov. 2025.

OLIVEIRA, Thamires Gabrielly da Costa. MARQUES, Regina Célia Pereira. Homofobia nas escolas: um problema a ser solucionado. III Congresso Nacional de Educação, 2016. Natal – RN. **Anais Eletrônicos...** Natal – RN: Universidade Federal da Paraíba, 2016. Disponível em: <https://dc-mx.9c1c5777875a.conedu.com.br/artigo/visualizar/21191> . Acesso em: 30 nov. 2025.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; VASQUES, Daniel Giordani. Estado do conhecimento sobre iniciação científica na educação básica. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 17, p. 1-23, e5292104, jan./dez. 2023. ISSN 1982-7199. Disponível em:

<https://doi.org/10.14244/198271995292> . Acesso em: 3 nov. 2025.

ORTH, Glauca Mayara Niedermeyer; SANTOS, Aline Copacheski; DOS SANTOS, Edivaldo Cordeiro; CARNEIRO, Fernanda Prestes; MOREIRA, Jessica Daiane de Oliveira; PEDROSO, Maria Ivonilda dos Santos. A propagação da homofobia a partir de um grupo de religiosos cristãos. **Gênero**, Niterói, RJ, v. 17, n. 2, p. 169–188, 2017. DOI:

<https://doi.org/10.22409/rg.v17i2.955>. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31268>. Acesso em: 12 nov. 2025.

OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta. Iniciação científica na educação básica: uma atividade mais do que necessária. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetininga, v. 1, n. 1, p. 1–13, maio 2014. ISSN 2359-232X. Disponível em:

<http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/IC/index> . Acesso em: 11 nov. 2025.

PELLIM, Tiago. Entre vozes e silêncios: representações de um professor gay sobre sua sexualidade em sala de aula. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, v. 12, n. 39, p. 106-121, 2019. DOI: [10.3895/cgt.v12n39.9274](https://doi.org/10.3895/cgt.v12n39.9274). Disponível em:

<https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/9274> . Acesso em: 25 nov. 2025.

PIZZATO, Michelle Camara; ESCOTT, Clarice Monteiro; SOUZA, Marcelo Diedrich de; ROCHA, Patrik de Souza; MARQUES, Lediane Chagas. O que são atitudes investigativa e científica, afinal? **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, v. 18, n. 2, p. 342–360, 2019. Disponível em: <https://reec.uvigo.es/>. Acesso em: 11 nov. 2025.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrativas Pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Revista Interfaces da Educação**, Parnaíba, v. 4, n.10, p.149-165, 2013. Disponível em:

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/537/502>. Acesso em: 13 out. 2024.

PRADO, Vagner Matias do; ALTMANN, Helena; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Condutas naturalizadas na Educação Física: uma questão de gênero? **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 59-77, jan./abr. 2016. Disponível em:

[https://web.archive.org/web/20180423022537id\\_/http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss1articles/prado-altmann-ribeiro.pdf](https://web.archive.org/web/20180423022537id_/http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss1articles/prado-altmann-ribeiro.pdf) . Acesso em: 30 nov. 2025.

PRADO, Vagner Matias do. Entre queerpos e discursos: normalização de condutas, homossexualidades e homofobia nas práticas escolares da Educação Física. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 501-519, 2017. Disponível em:

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092017000200501&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092017000200501&script=sci_abstract) .

Acesso em: 30 nov. 2025.

PRADO, Vagner Matias do; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Educação Física escolar, esportes e normalização: o dispositivo de gênero e a regulação de experiências corporais. **Revista de Educação da PUC-Campinas**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 205-214, set./dez. 2014. Disponível em:

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932014000300205&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932014000300205&script=sci_abstract) . Acesso em: 30 nov. 2025.

PRADO, Vagner Matias do; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Escola, homossexualidades e homofobia: rememorando experiências nas aulas de Educação Física escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 97-114, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v24i1.7049> . Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/7049> . Acesso em: 30 nov. 2025.

PRADO, Vagner Matias do. RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Homofobia e educação sexual na escola percepções de homossexuais no ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília – DF, v. 9, n. 16, p. 137-152, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/489/602> . Acesso em: 30 nov. 2025.

RESENDE, Helder Guerra; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. Conhecimento e especificidade da Educação Física escolar, na perspectiva da cultura corporal. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 49-59, 1996.

RIZZATO, Liane Kelen. Professores, professoras e as questões de gênero, sexualidade e homofobia na escola: articulações com formação docente continuada. Fazendo Gênero 9 – Diásporas, Diversidades e Deslocamentos, n. 9, 2010. Florianópolis - SC. **Anais eletrônicos...** Florianópolis-SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: [https://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1290711448\\_ARQUIV\\_O\\_MicrosoftWord-ARTIGOFAZENDOGENERO926-6-2010FINALLIANEKELENRIZZATOII.pdf](https://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1290711448_ARQUIV_O_MicrosoftWord-ARTIGOFAZENDOGENERO926-6-2010FINALLIANEKELENRIZZATOII.pdf) . Acesso em: 30 nov. 2025.

RODOVALHO, Amara Moira. O cis pelo trans. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 365–373, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n1p365> . Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/1806-9584-2017v25n1p365> . Acesso em: 3 nov. 2025.

RODRIGUES, Carla. Para além do gênero: anotações sobre a recepção da obra de Butler no Brasil. **Em Construção: Arquivos de Epistemologia Histórica e Estudos de Ciência**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 59–72, 2019. DOI: <https://doi.org/10.12957/emconstrucao.2019.40523> . Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/emconstrucao/article/view/40523> . Acesso em: 3 nov. 2025.

ROSA, Marcelo Victor da. Educação física homossexualidade: investigando as representações Sociais dos estudantes do centro de desportos/UFSC. **Revista Motrivivência**, UFSC, Florianópolis, v. 13, n. 19, dez 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/962>. Acesso em: 11 nov. 2025.

ROSELLI-CRUZ, Amadeu. Homossexualidade, homofobia e a agressividade do palavrão. Seu uso na educação sexual escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 73-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104->

[40602011000100006&script=sci\\_abstract](#) . Acesso em: 30 nov. 2025.

SANTOS, Ana Paula da Silva; BRITO, Leandro Teofilo de. Diálogos com as masculinidades por meio da perspectiva intercultural e da coeducação na Educação Física escolar. **e-Mosaicos: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Cap-UERJ**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 29, p. 1-20, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2023.74987> . Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/74987> . Acesso em: 30 nov. 2025.

SANTOS, Ana Paula da Silva; BRITO, Leandro Teofilo de. Disputas pela (des)estabilização do regime cisheteronormativo na Educação Física escolar. **Educación Física y Ciencia**, La Plata, v. 22, n. 4, p. 1-16, out./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e149>. Disponível em: <https://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCe149> . Acesso em: 30 nov. 2025.

SANTOS, Claudiene. RAMOS, Maria Eveline Cascardo. TIMM, Flávia Bascuñan. CABRAL, Daniela Gontijo. LOBO, Tainah Dourado de Miranda. Diversidade sexual na escola e a homofobia: a capacitação de professores como estratégia de intervenção. **Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder**, 2008. Florianópolis – SC. Anais Eletrônicos... Florianópolis – SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: [https://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/fg8/sts/ST5/Santos-Ramos-Timm-Cabral-Lobo\\_05.pdf](https://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/fg8/sts/ST5/Santos-Ramos-Timm-Cabral-Lobo_05.pdf) . Acesso em: 30 nov. 2025.

SANTOS, Gustavo Ferreira dos; GOMES, Vivianne Oliveira. Sexualidade e homofobia na escola: trajetórias discursivas de docentes do ensino médio. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 29, n. 61, p. 1–29, 2025. DOI: 10.26694/rles.v29i61.6491. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/6491>. Acesso em: 23 nov. 2025.

SARAIVA, Maria do Carmo. **Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito**. Ijuí: 2º ed. UNIJUÍ, 2005.

SILVA, Joice de Oliveira; ALVES, Marcelo Paraíso. Modos de pensar/fazer a dança na/da escola pública: um estudo de revisão integrativa. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 31, 2024. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2024.80543. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/80543>. Acesso em: 20 nov. 2025.

SILVA, Maria Ana Paula Freire da; OLIVEIRA, Gilvaneide Ferreira de; FARIA, Andréa Alice da Cunha. Iniciação científica na educação básica: a construção da autonomia de jovens no ensino fundamental anos finais. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 17, n. 36, e20691, 2024. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v17i36.20691>. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/20691>. Acesso em: 3 nov. 2025.

SILVA, Mauro Sérgio da; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física escolar. **Kinesis**, v. 30, n. 1, p. 80-94, jan./jun. 2012. Disponível em : <https://doi.org/10.5902/010283085718>. Acesso em: 30 nov. 2025.

SOUZA, Elaine de Jesus. SILVA, Joilson Pereira da. SANTOS, Claudiene. Diversidade sexual e homofobia na escola: (des)conhecimento e vivências de docentes. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 41, p. 111-138, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10160> . Acesso em: 30 nov. 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Direitos humanos e diversidade sexual na escola: homofobia, trabalho docente e cotidiano escolar. **Conjectura: Filos. Educ.**, v. 20, n. especial, p. 198-220, 2015. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3659> . Acesso em: 30 nov. 2025.

SOUZA, Helder Júnio de; TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins. A iniciação científica na educação básica diante da pandemia de COVID-19: desafios enfrentados por professores orientadores na ICEB/MG (2021/22). **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 18, n. 5, p. 01–21, 2025. DOI: 10.55905/revconv.18n.5-102. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/17677> . Acesso em: 3 nov. 2025.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. Educação Física escolar e a questão de gênero. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (org.). **Desafios da Educação Física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 149-163. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf> . Acesso em: 30 nov. 2025.

SOUZA, Roger Marchesini de Quadros; COUTO, José Cláudio Diniz; DINIZ COUTO, Luzia Serapicos Martins. Iniciação científica para alunos da educação básica: uma pesquisa-ação em escolas públicas paulistas. **Cadernos CERU**, São Paulo, Série 2, v. 32, n. 1, p. 253–263, jun. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/174488> . Acesso em: 3 nov. 2025.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran. **Educação física escolar e relações de gênero: risco, confiança, organização e sociabilidade em diferentes conteúdos**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. São Paulo, 2012.

VERGUEIRO, Viviane. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. In: MESSEDER, Suely; CASTRO, Mary Garcia; MOUTINHO, Laura (org.). **Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 249–270. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788523218669.0014> . Disponível em: <https://books.scielo.org/id/mg3c9/pdf/messeder-9788523218669.pdf> . Acesso em: 25 nov. 2025.

## **ANEXOS**

### **ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O ENFRENTAMENTO À HOMOFOBIA: A INICIAÇÃO CIENTÍFICA ENTRA NO JOGO

**Pesquisador:** VITOR IGOR CONCEICAO NASCIMENTO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 84374324.7.0000.5146

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 7.306.638

**Apresentação do Projeto:**

As informações elencadas nos campos deste parecer "Apresentação do projeto", "Objetivos da pesquisa" e "Avaliação de riscos e benefícios" foram retiradas de dados e documentos inseridos pelos pesquisadores na Plataforma Brasil.

"O objetivo deste estudo é analisar, a partir do relato de estudantes participantes do Núcleo de Pesquisa 'Homofobia em Jogo', do Programa de Iniciação Científica na Educação Básica - ICEB, como as ações desse Programa contribuíram para o esclarecimento e para o enfrentamento das questões relativas à homofobia no âmbito das aulas de Educação Física na escola. Trata-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa dos dados, sendo que a mesma será realizada em uma escola estadual, localizada no Distrito de Aparecida do Mundo Novo, zona rural de Montes Claros - MG. Os sujeitos pesquisados serão os estudantes que fizeram parte do referido Núcleo de Pesquisa como estudantes pesquisadores, nos anos de 2023 e 2024, dentro do Projeto de Iniciação Científica, elaborado pelo professor de Educação Física da referida escola, sendo contemplado no Edital 004 de 2023 da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais - SEEMG. Para coleta dos dados será utilizada uma entrevista semiestruturada, aplicada presencialmente, de forma individual, com cada estudante participante, sendo que anteriormente serão cumpridos todos os procedimentos para a realização da mesma. Para análise dos dados será utilizada a técnica de categorias ou classificação dos dados que segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2007) é uma forma de agrupar elementos que possuem

**Endereço:** Av. Dr Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 7.306.638

características homogêneas."

**Objetivo da Pesquisa:**

Segundo os pesquisadores:

"Objetivo Primário:

Analisar, a partir do relato de estudantes participantes do Núcleo de Pesquisa "Homofobia em Jogo", do Programa de Iniciação Científica na Educação Básica - ICEB, como as ações desse programa contribuíram para o esclarecimento e para o enfrentamento das questões relativas à homofobia no âmbito das aulas de Educação Física na escola.

Objetivo Secundário:

"Apresentar o Projeto "Homofobia em Jogo: uma análise sobre a visão dos alunos de uma escola estadual de Montes Claros"; Descrever, a partir da perspectiva dos estudantes, quais ações do professor promoveram, direta e indiretamente, o enfrentamento à homofobia; Investigar, na perspectiva dos alunos participantes do Programa de Iniciação Científica, se a inserção neste, acarretou em mudanças de pensamento e de comportamento, quanto à homofobia; Investigar, na perspectiva dos alunos participantes do Programa de Iniciação Científica, a partir do seu cotidiano, se as ações pedagógicas do professor de Educação Física, acarretaram em mudanças de comportamento nos demais alunos da escola, quanto à homofobia."

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Conforme os pesquisadores, o projeto envolve os seguintes riscos e benefícios:

"Riscos:

"Riscos e danos: O dano previsto para participação nesta pesquisa corresponde ao tempo dispendido para responder a entrevista, sendo assegurado, ao participante, o pleno direito de não participar ou de deixar de participar a qualquer tempo, conforme a sua vontade. Além disso, em razão da participação e da gravação da entrevista, apesar de ao entrevistado ser assegurado o direito integral ao anonimato e à confidencialidade das informações, pode ocorrer algum constrangimento. Em todo caso, ele (o entrevistado) poderá também deixar de participar a qualquer tempo, conforme a sua vontade, sem que nenhuma explicação precise ser prestada aos pesquisadores." Compensação/indenizações: Observados os procedimentos metodológicos previstos nesta pesquisa e, ainda, asseguradas as garantias ao anonimato do participante, à confidencialidade das informações coletadas através das entrevistas e à responsabilidade ética do pesquisador na escolha de procedimentos seguros e confiáveis, este

**Endereço:** Av. Dr. Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 7.306.638

estudo não implica risco iminente de dano físico, psicológico ou moral aos participantes além daqueles previstos acima. Entretanto, o participante que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previstos ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ou no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa, terá direito à assistência e à indenização por parte do pesquisador e da sua equipe.  $\zeta$  Confidencialidade das informações: Todas as informações coletadas neste estudo e que envolvam a exposição de opiniões são estritamente confidenciais. Somente a equipe da pesquisa terá acesso aos dados antes da análise ser efetivada. Por ocasião da divulgação das conclusões do estudo, não será exposto nenhum elemento que permita a identificação de qualquer um dos envolvidos na pesquisa.

**Benefícios:**

$\zeta$  Benefícios da pesquisa: Ao participar desta pesquisa, o pesquisado terá benefícios indiretos, tendo em vista que os conhecimentos gerados a partir desse estudo poderão ampliar o que já se conhece acerca do referido tema. Este estudo servirá como ponto de partida para futuras investigações acerca deste problema de pesquisa, tema pouco abordado no ambiente escolar entre docentes e na literatura. Ademais, o estudo poderá auxiliar os educadores e futuros educadores a pensarem uma docência que deve ser ao mesmo tempo consciente, inclusiva e democrática."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto apresenta relevância científica e social, com metodologia capaz de responder os objetivos propostos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os documentos de caráter obrigatório foram apresentados e estão adequados.

**Recomendações:**

- 1 - Apresentar relatório final da pesquisa, até 30 dias após o término da mesma, por meio da Plataforma Brasil, em "enviar notificação".
- 2 - Informar ao CEP da Unimontes de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes.
- 3 - Comunicar o CEP da Unimontes caso a pesquisa seja suspensa ou encerrada antes do previsto, estando os motivos expressos no relatório final a ser apresentado.
- 4 - Providenciar o TCLE e o TALE (se for o caso) em duas vias: uma ficará com o pesquisador e a outra com o participante da pesquisa.

**Endereço:** Av. Dr Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 7.306.638

5 - Atentar que, em conformidade com a Carta Circular nº. 003/2011/CONEP/CNS e Resolução 466/12, faz-se obrigatória a rubrica em todas as páginas do TCLE/TALE pelo participante de pesquisa ou responsável legal e pelo pesquisador.

6 - Inserir o endereço do CEP no TCLE:

Pró-Reitoria de Pesquisa - Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos e CEP/Unimontes, Av. Dr. Rui Braga, s/n - Prédio 05 - 2º andar. Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro. Vila Mauricéia, Montes Claros e MG - Brasil. CEP: 39401-089.

7 - Arquivar o TCLE assinado pelo participante da pesquisa por cinco anos, conforme orientação da CONEP na Resolução 466/12: "manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências ou inadequações no projeto.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2446929.pdf	30/10/2024 15:47:35		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2446929.pdf	30/10/2024 15:40:41		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROEF_Projeto_de_Pesquisa_Vitor_CEP_PRONTO.pdf	30/10/2024 13:48:56	VITOR IGOR CONCEICAO NASCIMENTO	Aceito
Outros	APENDICE_F_ROTIEIRO_DA_ENTREVISTA_SEMIESTRUTURADA.pdf	30/10/2024 13:25:23	VITOR IGOR CONCEICAO NASCIMENTO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	APENDICE_E_DECLARACAO_DE_RECURSOS_PROPRIOS.pdf	30/10/2024 13:23:56	VITOR IGOR CONCEICAO NASCIMENTO	Aceito
Declaração de concordância	APENDICE_D_TERMOS_DE_CONCORDANCIA_DA_INSTITUICAO_PARA_P	30/10/2024 13:19:56	VITOR IGOR CONCEICAO	Aceito

**Endereço:** Av. Dr. Rui Braga s/n - Prédio 05, 2º andar, sala 205 - Campus Univers Prof Darcy Ribeiro  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 7.306.638

Declaração de concordância	TICIPACAO_EM_PESQUISA.pdf	30/10/2024 13:19:56	NASCIMENTO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	APENDICE_C_TERMO_DE_RESPONSABILIDADE.pdf	30/10/2024 13:16:53	VITOR IGOR CONCEICAO NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	APENDICE_B_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	30/10/2024 12:51:34	VITOR IGOR CONCEICAO NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	APENDICE_A_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_VITOR.pdf	30/10/2024 12:51:06	VITOR IGOR CONCEICAO NASCIMENTO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_VITOR_ASSINADA.pdf	30/10/2024 12:33:41	VITOR IGOR CONCEICAO NASCIMENTO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MONTES CLAROS, 18 de Dezembro de 2024

\_\_\_\_\_  
**Assinado por:**  
**SHIRLEY PATRÍCIA NOGUEIRA DE CASTRO E ALMEIDA**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Dr Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br

# APÊNDICES

## APÊNDICE A - Instrumento de Coleta de Dados

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**Título da pesquisa:** Educação Física escolar e o enfrentamento à homofobia: a iniciação científica entra no jogo

**Pesquisador Responsáveis:** Vitor Igor Conceição do Nascimento e Fernanda de Souza Cardoso

**Endereço dos pesquisadores responsáveis:** Rua Martin Francisco, 491, Bairro Residencial Golden Village, Montes Claros – MG.

Rua Carmino Abreu, 395, ap 201, Bairro Morada do Sol.

**Email:** [vitor.nascimento@educacao.mg.gov.br](mailto:vitor.nascimento@educacao.mg.gov.br)

[nandascard@yahoo.com.br](mailto:nandascard@yahoo.com.br)

**Telefone de contato dos pesquisadores:** (38) 99124-7066 e (38) 98405-5333

**Iniciais do nome do(a) estudante pesquisador(a):**

**Data de nascimento:**

**Nível de escolaridade:**

**Tempo em que atua como estudante-pesquisador do Núcleo de Pesquisa “Homofobia em Jogo”:**

**Tempo em que frequenta as aulas de Educação Física do professor pesquisador:**

#### Questões da Entrevista

- 1) Você acredita que o Núcleo de Pesquisa “Homofobia em Jogo” contribuiu para você entender melhor o que é homofobia e como ela se manifesta? Comente sobre isso.
- 2) Você acredita que participar do Núcleo de Pesquisa “Homofobia em Jogo” lhe ajudou a buscar uma postura de enfrentamento à homofobia nos meios sociais em que você convive? De que maneira?
- 3) Quais ações de combate à homofobia na escola, realizadas pelo Núcleo de Pesquisa “Homofobia em Jogo” mais o/a marcaram? Comente sobre isso.
- 4) No seu ponto de vista, quais ações pedagógicas do professor de Educação Física que coordena o Núcleo de Pesquisa “Homofobia em Jogo”, promovem o combate a homofobia?
- 5) Comente como o professor de Educação Física que coordena o Núcleo de Pesquisa “Homofobia em Jogo”, aborda o tema homofobia com os outros alunos da sua escola:
- 6) Comente como o professor de Educação Física se relaciona com os alunos da sua escola. Você acredita que essa relação contribui ou não para o combate à homofobia? Comente sobre isso.
- 7) Você acredita que participar do Núcleo de Pesquisa “Homofobia em Jogo” fez com que você mudasse de pensamento ou de comportamento com relação à homofobia? Comente sobre essas possíveis mudanças.
- 8) Observando os seus colegas de escola, você acredita que as ações do professor de Educação Física que coordena o Núcleo de Pesquisa, promoveram mudanças no comportamento dos seus colegas com relação a homofobia? Comente sobre essas possíveis mudanças.
- 9) De acordo com as atividades do Núcleo de Pesquisa e as ações do professor de Educação Física durante as aulas, você se sente capaz de identificar situações de homofobia e de entender o seu papel social diante delas? Comente sobre isso.
- 10) Quais ações e atitudes do professor de Educação Física que coordena o Núcleo de Pesquisa, com relação ao combate à homofobia mais o/a marcaram? Comente sobre isso.

## APÊNDICE B - Recurso Educacional

**Título:** Guia didático para professores(as) em movimento: abordando a homofobia nas aulas de Educação Física

**Formato:** Cartilha

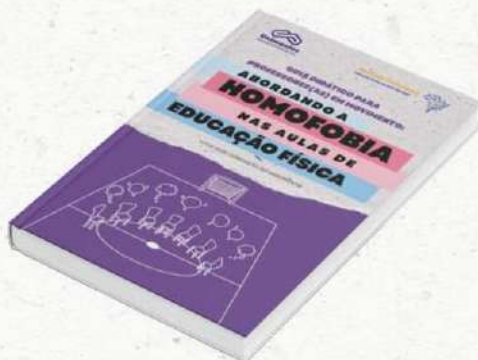


**GUIA DIDÁTICO PARA  
PROFESSORES(AS) EM MOVIMENTO:**

**ABORDANDO A**  
**HOMOFOBIA**  
**NAS AULAS DE**  
**EDUCAÇÃO FÍSICA**

VITOR IGOR CONCEIÇÃO DO NASCIMENTO





## FICHA TÉCNICA

**Título:** Guia didático para professores(as) em movimento: abordando a homofobia nas aulas de Educação Física

**Autor:** Vitor Igor Conceição do Nascimento (Mestrando em Educação Física – PROEF/UNIMONTES)

**Instituição:** Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES / Programa de Mestrado Profissional em Educação Física – PROEF

**Ano:** 2026

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Fernanda de Souza Cardoso

**Coorientador:** Prof<sup>o</sup>. Dr. Carlos Rogério Ladislau

**Diagramação:** Hugo Moreira

**Ilustração:** Vitor Igor Conceição do Nascimento

**Contato:** [vitorigorprofef@gmail.com](mailto:vitorigorprofef@gmail.com)

## SUMÁRIO

<b>OBJETIVOS</b> .....	<b>04</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>05</b>
<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>09</b>
<b>AULA 01</b> .....	<b>11</b>
<b>ORIENTAÇÕES INTERMEDIÁRIAS</b> .....	<b>16</b>
<b>AULA 02</b> .....	<b>18</b>
<b>AULA 03</b> .....	<b>31</b>
<b>AULA 04</b> .....	<b>45</b>
<b>AULA 05</b> .....	<b>47</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS DO AUTOR</b> .....	<b>51</b>
<b>ANEXO</b> .....	<b>54</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>55</b>

**OBJETIVOS****04**

- Fornecer uma possibilidade de abordagem da temática “homofobia dentro da Educação Física (EF) escolar”;
- Entender como a homofobia se manifesta dentro do esporte escolar;

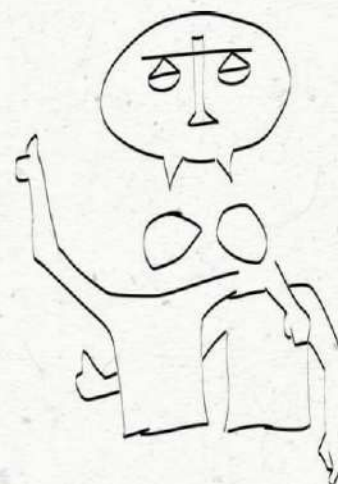


Figura 01: 'Justiça'. Ilustração Vitor Igor Conceição do Nascimento

- Ampliar as possibilidades de desenvolvimento da Cultura Corporal de Movimento (CCM);
- Promover educação crítica, libertadora e alinhada aos princípios da democracia e cidadania para estudantes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, e 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio.

## INTRODUÇÃO | QUAL É A PROPOSTA? 05

A Educação Física escolar é atualmente um componente curricular obrigatório na educação básica, e tem como finalidade o estudo, conhecimento e desenvolvimento da Cultura Corporal de Movimento (CCM). Neste sentido, a abordagem da Educação Física na escola deve falar, questionar, refletir, conscientizar, investigar os aspectos relacionados à cultura reproduzida nas danças, nas ginásticas, nas lutas, nas práticas corporais de aventura, nas brincadeiras e jogos e nos esportes. Darido (2019) dispõe sobre o “Saber sobre o fazer”, que deve ser uma importante abordagem pedagógica do trabalho com a EF escolar para o conhecimento crítico da cultura do corpo.

Nesta perspectiva, e alinhada aos chamados “Temas Geradores” propostos por Paulo Freire no livro “Pedagogia do Oprimido” (2023), nós professores(as) temos a responsabilidade de criar oportunidades de conhecimento sobre as problemáticas sociais que assolam o contexto social dos(as) estudantes, e que limitam seu exercício de cidadania plena, para que, coletivamente, sejam desenvolvidos valores éticos e morais a partir da CCM.

Diante de uma cultura marcada por comportamentos cisheteronormativos, machistas, e homofóbicos<sup>1</sup>, que segregam a sociedade, marginalizam a população LGBTQIAPN+, e incentivam o ódio, a violência e a discriminação (Louro, 2003, 2004, 2008; Bartolini, 2008a; Junqueira, 2009; Goellner, 2010), é papel dos(as) professores(as) de Educação Física abordarem a temática da homofobia na escola, suas formas de materialização e relacioná-la às práticas corporais.

Assim como afirma Souza Júnior (2020), é responsabilidade do(a) professor(a) de Educação Física respeitar e fomentar um ambiente de respeito às diferentes identidades, manifestações de gênero e orientação sexual. Por meio de um trabalho de investigação e reflexão sobre os símbolos e significados produzidos no contexto da escola (Louro, 2004), se torna possível contribuir para a formação de estudantes dotados(as) de capacidade crítica para agirem sobre

---

<sup>1</sup> Professor(a), nesta Cartilha optei pelo uso do termo “homofobia” por se tratar de uma terminologia amplamente utilizada nos campos teórico e educacional para se referir às violências direcionadas às identidades que sejam diferentes do padrão cisheteronormativo, além de ser utilizado nas políticas públicas brasileiras. Reconheçamos, contudo, que outras violências direcionadas à população LGBTQIAPN+, como lesbofobia, bifobia e transfobia, também estão presentes no contexto escolar e na Educação Física. O uso do termo “homofobia”, portanto, assume aqui um caráter abrangente para se referir à todas essas violências, sem desconsiderar a especificidade das mesmas.

a CCM de forma autônoma, para usufruir, reproduzir, recriar, vivenciar as práticas, se constituindo ao mesmo tempo como sujeitos políticos com práticas que respeitem e promovam a cidadania (Barroso, 2020; Fensterseifer, 2012).

Neste sentido, essa Cartilha dialoga com a dissertação de mestrado que tem como título “Educação Física escolar e o enfrentamento à homofobia: a iniciação científica entra no jogo”, do professor Vitor Igor Conceição do Nascimento, ao propor uma abordagem possível para o enfrentamento à homofobia dentro da Educação Física e da Cultura Corporal de Movimento. A referida dissertação aponta a Iniciação Científica (IC) como meio de (re)construção de valores, e apresenta as transformações no pensamento e no comportamento de jovens estudantes a partir da experiência com a IC quando utilizada como ferramenta de enfrentamento à homofobia na EF escolar. Além disso, o referido trabalho evidencia a atitude investigativa como princípio educacional para a Educação Física, que pode e deve ser utilizada como ferramenta pedagógica no trato dos conteúdos da CCM.

Assim, essa Cartilha apresenta um dos caminhos possíveis para o enfrentamento da temática junto à estudantes, tendo a atitude investigativa como pressuposto, ao propor debates, questionamentos e construção de respostas a partir da reflexão crítica e de valores como cidadania e democracia para mediar sua intervenção. Todos os materiais desenvolvidos, tanto na dissertação quanto nesta Cartilha, estão alinhados às dimensões do conhecimento “Reflexão sobre a Ação” e “Construção de Valores” propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Darido, 2019).

Essa abordagem visa pensar, ainda, sobre a compreensão dos diferentes significados do esporte e a contextualização das aulas, aproximando este conteúdo das questões sociais, incentivando a atenção do(a) docente, que deve ser destinada a todos(as) os(as) alunos(as), respeitando os(as) mesmos(as) em suas possibilidades individuais, entre outros aspectos (Barroso, 2020).



Figura 02: 'Cidadania na escola'. Ilustração Vitor Igor Conceição do Nascimento

## METODOLOGIA | INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA PRÁTICA

09

Essa Cartilha apresenta uma ação de intervenção educativa para ser aplicada dentro das aulas de Educação Física escolar, dividida em cinco (05) momentos com estudantes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental (Anos Finais), e do Ensino Médio. No primeiro, será proposta uma aula prática do conteúdo “esportes”. No segundo, será realizada a primeira parte do debate e roda de conversa sobre a temática da homofobia na escola e na Educação Física escolar. No terceiro, acontecerá a segunda parte do debate e sua finalização.

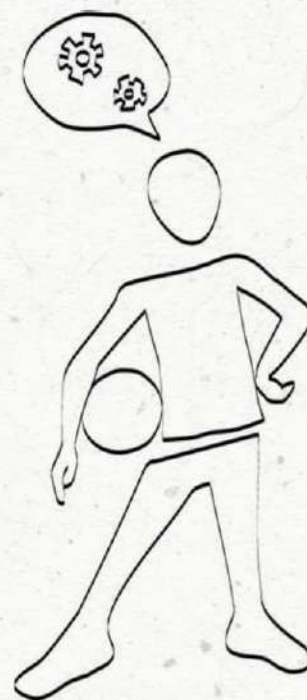


Figura 03: 'Metodologia'. Ilustração Vitor Igor Conceição do Nascimento

O quarto momento é destinado tanto para aplicação de um “miniquestionário” de avaliação dos conteúdos assimilados pelos(as) estudantes, quanto para finalização do debate, caso não tenha sido possível finalizá-los no segundo e terceiro momento. No quinto e último momento acontecerá a culminância da ação realizada pelos(as) estudantes para toda a escola.

**10**

Professor(a), embora a Cartilha tenha sido pensada para estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais até a 3ª série do Ensino Médio, precisamos pensar que os contextos escolares são diversos. Desse modo, compreende-se que a dinâmica das questões e atividades propostas pode ser executada com estudantes destas fases escolares. Entretanto, fique à vontade para adaptar a linguagem, os exemplos e a condução dos debates de acordo com a faixa etária, a maturidade das turmas e as especificidades do seu contexto educacional, sem prejuízo aos objetivos pedagógicos propostos. O mais importante é que o diálogo com os(as) estudantes seja estabelecido.

**AULA 01****11****1º MOMENTO | AULA PRÁTICA  
DURAÇÃO: 00:50 MINUTOS****Orientações para o(a) professor(a):**

Neste momento inicial, você deve organizar os(as) alunos(as) para que realizem as ações propostas sem imposição. É preciso que eles(as) façam o que for solicitado de forma espontânea, porque a recusa ou a rejeição à participação serão objeto de debate nas próximas aulas. Observe o comportamento dos(as) estudantes. Se for preciso, anote em um caderno quais estudantes se recusaram a realizar as atividades e um possível motivo observado.

**Importante:** Nesta aula não informe aos(às) estudantes sobre a ação de intervenção, nem sobre a temática a ser debatida “Homofobia na Educação Física”. Eles(as) só terão conhecimento a partir da segunda aula.

**Desenvolvimento:**

Professor(a), para realizar este primeiro momento desta sequência didática, é necessário que você organize o planejamento de suas aulas, e construa um Plano de Aula dentro da Unidade Temática “Esportes”, dialogando com os conteúdos do “Futsal” e “Voleibol”. Embora pertençam

a dois diferentes grupos esportivos (esportes de invasão e esportes de rede/parede), a ideia aqui é unir práticas de dois esportes coletivos como “abertura” de um campo de investigação da temática da homofobia nas aulas de EF escolar.

Neste sentido, dentro de uma aula de 00:50 minutos, proponha a realização de um jogo de futsal para os(as) alunos(as) que queiram voluntariamente jogar, e organize os times de forma igualitária com base no que você conhece sobre o domínio que eles(as) têm sobre tática e técnica em futsal. O jogo deve ter duração de até 20 minutos. Em seguida, realize os mesmos procedimentos para a realização de um jogo de voleibol.

O jogo deve ser composto por um set de 25 pontos, ou ser finalizado se chegar a 20 minutos de duração. Ambas as modalidades devem ser realizadas de forma mista, ou seja, meninos e meninas devem se organizar para jogarem juntos(as) e ao mesmo tempo.

Dentro da sua prática, procure realizar as adaptações que forem necessárias com base no seu contexto. Observe o interesse de todos(as) os(as) estudantes que

queiram participar das atividades, inclusive os(as) menos habilidosos(as) técnica e taticamente, e busque incluí-los(as) fazendo alterações, caso seja necessário.

Para realizar as modificações/alterações necessárias à prática que atenda ao seu contexto, considere as questões a seguir, tanto para a prática do futsal quanto para o voleibol:

**Adaptações técnicas/táticas:**

Organize os times para ambas as modalidades equilibrando o nível técnico e tático dos(as) estudantes, com base no que você já conhece das aulas.



Figure 04: "Futsal". Ilustração Vitor Igor Conceição do Nascimento

Busque fazer com que estudantes mais e menos habilidosos(as) partilhem deste momento juntos(as).

**Adaptações no espaço:** Preferencialmente, utilize a quadra esportiva para a realização da aula, porque esse espaço pode induzir os(as) estudantes a mani-

festarem com maior facilidade os comportamentos espontâneos que costumam reproduzir quando realizam tais práticas. Caso não seja possível a utilização da quadra esportiva, utilize outro espaço na escola em que vocês consigam improvisar os gols para o futsal, e uma espécie de rede para o voleibol. Esta aula pode ser executada tanto na quadra, quanto em outro espaço que permita a movimentação dos(as) alunos(as).

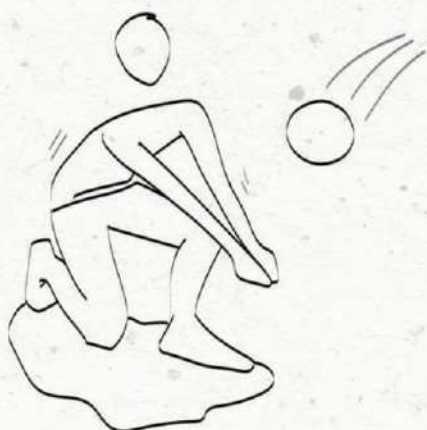


Figura 05: 'Voleibol'. Ilustração Vitor Igor Conceição do Nascimento

#### **Adaptações nas regras do jogo:**

Por causa da variação do número de alunos(as), e do curto tempo para realização da aula, considere adaptar as regras de ambas as modalidades, por exemplo: flexibilizar ou limitar as regras de contato com a bola, cobrança de laterais, escanteios, pênaltis, etc., no futsal; flexibili-

zar ou limitar as regras para o saque, o ataque, o contato com a bola, etc., no voleibol. Analise seu contexto e defina quais adaptações ou não, se fazem necessárias para melhor realização desta aula.

**Adaptações no tempo/duração do jogo:** Como citado acima, por causa do pouco tempo, adapte a duração dos jogos e converse com os(as) alunos(as) com antecedência para melhor aproveitamento do tempo desde o início da aula.

**Adaptações nas funções durante as práticas:** Em turmas de até 20 estudantes, divida-os(as) em dois times de até 10 pessoas. Em turmas com número superior a 20 estudantes, divida-os(as) em dois times de até 10 pessoas, e organize os(as) outros(as) estudantes em funções como, treinador(a), jogadores(as) reservas, árbitros(as), torcidas organizadas, etc. O importante aqui é que todos(as) estejam envolvidos(as) na aula. Planeje essas adaptações antes do momento da aula.

Ao final das práticas, explique aos(às) estudantes que na próxima aula haverá um debate e uma roda de conversa sobre uma determinada temática, e que a participação de todos(as) é muito importante.

Nos vemos na próxima aula, até lá!

## ORIENTAÇÕES INTERMEDIÁRIAS

16

### O QUE VOCÊ PRECISA SABER PARA ESTAR BEM PREPARADO PARA AS PRÓXIMAS AULAS?

- Se desprender de preconceitos enquanto professor(a) da educação básica;
- Ter consciência do seu papel na formação humana, ética e moral dos(as) estudantes;
- Ter ciência de que, enquanto professor(a), precisa estar em constante busca por aperfeiçoamento da prática e por conhecimento com relação à diversidade de identidades, corpos, pessoas e culturas;
- Sobre a temática, precisa conhecer e respeitar a diversidade sexual e de gênero;
- E, por fim (por enquanto), ter vontade de tornar a sua prática um ambiente mais justo e igualitário para promover, de fato a cidadania.

Por isso, segue abaixo alguns links de vídeos que vão te ajudar a conhecer um pouco mais sobre a temática antes das aulas de intervenção. Com relação aos temas que serão trabalhados, fique tranquilo(a), em cada questão norteadora das aulas 02 e 03 haverá uma explicação para você, professor(a), sobre os termos, significados e problemas que envolvem a temática da homofobia na Educação Física escolar.

**Vídeo 01** - O que significa a sigla LGBTQIAPN+?

**Link:** <https://www.youtube.com/watch?v=wAteQTOaERc>



**Vídeo 02** - Opção Sexual - Você nasceu ou virou hétero?

**Link:** <https://www.youtube.com/watch?v=LvwXq1cUHAM&t=29s>



**Vídeo 03** - Transexualidade não é doença

**Link:** <https://www.youtube.com/watch?v=E8sV8Up24PA>



**Vídeo 04** - Bruna Karla e a homofobia disfarçada de religião

**Link:** <https://www.youtube.com/watch?v=GOf9byoi7Wc>



**Vídeo 05** - O que foi a criminalização da homofobia? | Desenhando

**Link:** <https://www.youtube.com/watch?v=7Nga3ZgYhIE&t=29s>



**Vídeo 06** - Raízes da Homofobia: Rita em cinco minutos #08

**Link:** <https://www.youtube.com/watch?v=Vfx3YT-NW2c&t=329s>



**Vídeo 07** - Ainda não sabe o que é homofobia? Penelopy Jean explica! | #Socionário | POP!

**Link:** [https://www.youtube.com/watch?v=DI7\\_zl1ylqs](https://www.youtube.com/watch?v=DI7_zl1ylqs)



**Vídeo 08** - Videodança - Hora do recreio: Narrativas LGBTQIA+ em movimento

**Link:** <https://youtu.be/CXNugOx-ynM>



Se você está lendo o guia impresso, escaneie os QR Codes para ser direcionado(a) ao vídeo.



Figura 06: 'Dúvida', Ilustração Vítor Igor Conceição do Nascimento

**AULA 02****18**

2º MOMENTO – DEBATE E RODA DE  
CONVERSA | HOMOFOBIA NA  
ESCOLA – PARTE 01  
DURAÇÃO: 00:50 MINUTOS

**Orientações para o(a) professor(a):**

Neste segundo momento, espera-se que você, professor(a), tenha se preparado assistindo aos vídeos propostos no campo “Orientações Intermediárias”, além de pesquisar outras fontes de conhecimento sobre a temática para discussão crítica com os(as) alunos(as). Fique tranquilo(a) com relação ao debate e se mostre interessado(a) em construir o conhecimento junto aos(às) estudantes. Não se preocupe em estar com todo domínio do conteúdo, ou todas as respostas prontas. É importante que você, professor(a), junto aos(às) alunos(as) formulem possibilidades de entendimento sobre as questões que serão propostas nas aulas. Caso surjam questões que pareçam sem respostas inicialmente, anatem em um caderno para que, posteriormente, encontrem respostas e caminhos que respeitam a diversidade e a igualdade.

**“Dinâmica do Aquário”<sup>2</sup>:** Como ferramenta para o debate será utilizada a “Dinâmica do Aquário”. Essa dinâmica consiste em uma atividade onde os(as) alunos(as) são dispostos(as) em dois círculos (um dentro do outro), de forma que, somente os(as) alunos(as) do círculo de dentro podem debater e questionar as questões propostas. Enquanto isso, os(as) demais, que compõem o círculo de fora, observam em silêncio e sem o direito de falar/opinar, como se estivessem observando peixes em um aquário. A imagem abaixo ilustra esta dinâmica:



Figura 07: Imagem Ilustrativa da Dinâmica do Aquário, criada por Inteligência Artificial.

No círculo de dentro sempre deve haver uma vaga para algum(a) estudante do círculo de fora que queira entrar no debate (a qualquer momento) para colocar o seu ponto de vista. Porém, ao fazer isso, um(a) dos(as) alunos(as) que

---

<sup>2</sup> A “Dinâmica do Aquário”, também conhecida como *Fishbowl*, é uma estratégia de discussão em grupo recorrente na literatura educacional sobre metodologias ativas, sendo utilizada para promover o diálogo estruturado e a participação democrática em contextos educativos (Watanabe *et al.*, 2021).

estava no círculo de dentro precisa sair e se dirigir ao círculo de fora para que seja garantida a vaga no círculo de dentro para um(a) próximo(a) aluno(a) interessado(a) em opinar sobre o assunto posto. Cada uma das questões norteadoras propõe um debate específico. Antes de iniciar cada debate, é preciso fazer a troca dos(as) estudantes do círculo de dentro para que haja uma diversidade de opiniões e pontos de vista. É interessante estimular a participação voluntária dos(as) alunos(as). Entretanto, caso haja dificuldade e certa resistência dos(as) mesmos(as) em entrar no círculo de debate, o(a) professor(a) de Educação Física pode colocar o nome de todos(as) os(as) estudantes em um papel, recortar, e fazer um sorteio de três nomes diferentes a cada questão, para comporem o debate. Sugere-se que os nomes sejam anotados e recortados antes do início da aula como precaução para agilidade no desenvolvimento da dinâmica.



Figura 08: "Dinâmica do Aquário". Ilustração Vitor Igor Conceição do Nascimento

**Desenvolvimento:**

Para iniciar a aula, prepare um ambiente da escola reservado, livre de barulhos e distrações que possam interferir no andamento da ação. A biblioteca, a sala de vídeo ou um laboratório podem ser boas opções.

Para que esta intervenção aconteça, é necessário um número entre quinze e trinta e cinco estudantes (caso o número de estudantes seja maior ou menor que o citado, sugere-se a junção ou desmembramento de turma para a execução da atividade).

Antes da entrada dos(as) alunos(as) na sala, disponha as cadeiras em um grande círculo (o número total de cadeiras do círculo de fora deve ser o número total de estudantes) de forma que, no centro, fiquem quatro cadeiras dispostas, também, em um pequeno círculo (todas voltadas para o centro). Escreva no quadro ou projete em uma parede a temática “Homofobia na Escola e na Educação Física”. Tenha em mãos esta Cartilha com as questões norteadoras do debate, caderno, lápis e borracha para anotar falas e comentários que precisam de mais atenção para serem retomadas posteriormente,

e também os conceitos e situações não entendidas que deverão ser novamente trabalhadas após pesquisa do(a) professor(a) e dos(as) alunos(as).

Peça aos(às) estudantes que entrem na sala, ocupem o círculo, e sentem-se na cadeira que julgarem mais adequada, deixando as quatro cadeiras do centro do círculo livres.

Inicie a atividade explicando como funciona a “Dinâmica do Aquário” para que os(as) estudantes tenham ciência dos momentos em que poderão ou não dar a sua opinião. Explique que, desde que a opinião respeite os direitos humanos, não há certo ou errado, e sim, pontos de vista diferentes que são importantes para a democracia, e que o objetivo da ação é de refletir sobre a problemática da homofobia na escola e na Educação Física escolar, para promover um ambiente mais igualitário e seguro.

Peça a três estudantes que voluntariamente se coloquem no círculo de dentro, ou sorteie três nomes para iniciar a dinâmica (lembre-se de fazer a troca de estudantes a cada nova questão norteadora). Após posicioná-los(as), explique que você, professor(a), irá ler

uma questão norteadora e, em seguida, abrirá espaço para que os(as) alunos(as) expressem a sua opinião sobre o fato lido, e que precisarão usar argumentos para justificar o seu posicionamento. Cada estudante terá o seu momento de fala, e é importante que você não fique preso(a) às questões norteadoras, mas que, também, busque indagar e questionar o que leva os(as) alunos(as) a pensarem de forma tal, estabelecendo conexões com o contexto pessoal de cada um(a). Estimule os(as) alunos(as) a se manifestarem, e quanto mais opiniões diferentes, melhor. Assim, há mais pauta para o debate. Vamos lá!

## QUESTÕES NORTEADORAS DO DEBATE

### PARTE 01

#### **01 - Você sabe o que significa a sigla “LGBTQIAPN+”?**

*[É importante que você, professor(a), abra um espaço de aprendizado para que todos(as) os(as) envolvidos(as) nesse processo proposto pela Cartilha se sintam confortáveis com o fato de “não saber”. Alguns(algumas) estudantes terão bastante conhecimento sobre a sigla, sobre essas violências e etc. Entretanto, muitos(as) podem, ainda, não conhecer ou saber pouco sobre o que se trata, e por isso é importante que você se coloque, e coloque os(as) estudantes nesse lugar de construção do conhecimento sem julgamentos, sem a ansiedade de saber de tudo, e sem a pressão de ter que “acertar” as questões levantadas aqui...]*

#### **02 - O que você sabe sobre “Homossexualidade” e “Transexualidade”? O que você pensa a respeito? Por quê?**

*[É importante permitir que os(as) alunos(as) manifestem suas opiniões sem julgamentos, e que você conduza o raciocínio para que todos(as) percebam os preconceitos que foram associados historicamente à população LGBTQIAPN+. Busque questionar as concepções preconceituosas para que os(as) estudantes reformulem o pensamento respeitando a diversidade]*

**03 - Você sabe o que é “Orientação Sexual” e “Identidade de Gênero”? Comente:**

*[Lembre-se dos vídeos de suporte disponibilizados na sessão “Orientações Intermediárias”. A orientação sexual diz respeito ao desejo afetivosexual que temos por outras pessoas (por quem nos atraímos), que pode ser heterossexual, homossexual, bissexual, pansexual, assexual +... (Bartolini, 2008a). Já a identidade de gênero diz respeito a como eu percebo a minha identidade e o meu corpo diante das representações sociais, que pode estar de acordo ou não com o gênero que me foi atribuído no nascimento, que pode ser cisgênero, transgênero, travesti, não binário, +... (Dinis, 2008; Colling, 2018)]*

**04 - Você acha que essas temáticas podem ser discutidas na escola? Qual é a sua opinião sobre as pessoas que levantam essa pauta na escola, na família e nos ciclos sociais em geral?**

*[Procure identificar e valorizar falas de respeito e consciência de cidadania, e questionar falas preconceituosas promovendo a reflexão coletiva sobre as motivações de cada fala (o ponto de partida de cada pensamento)]*

**05 - Como você vê o contexto da escola em que você estuda? Existe homofobia? Comente:**

*[Caso as falas dos(as) estudantes apresentem certa “ausência” de homofobia no contexto estudado, procure refletir com eles(as) sobre formas veladas ou sutis de materialização da homofobia no ambiente escolar, dentro das relações cotidianas]*

**06 - Você considera que os pais e parentes dos(as) estudantes da escola em que você estuda têm costumes, comportamentos ou falas homofóbicas? Comente:**

*[Estimule os(as) estudantes a se expressarem sem julgamentos, mas cuide para evitar a exposição de nomes e pessoas, isso pode dificultar o envolvimento dos(as) demais]*

**07 - Você considera que os(as) professores(as) e funcionários(as) da escola em que você estuda têm costumes, comportamentos ou falas homofóbicas? Comente:**

*[Aqui, vale a orientação da questão anterior. Evite a exposição desnecessária]*

**08 - Você já presenciou alguma situação de homofobia cometida por estudantes na escola em que você estuda?**

**Comente:**

*[Estimule os(as) estudantes a refletirem sobre o contexto da escola e sobre todas as possíveis situações, inclusive as que, aparentemente, parecem inofensivas, e acontecem de forma sutil conforme mencionado anteriormente quando falo sobre situações naturalizadas no cotidiano da escola]*

**09 - Por que você acha que a homofobia acontece dentro das escolas? Quais são as motivações?**

*[Procure estimular a reflexão e crítica sobre como o machismo, a heteronormatividade e as concepções religiosas cristãs conservadoras tendem a influenciar o comportamento social e a disseminar a homofobia (Bartolini, 2008b)]*

**10 - Você já foi vítima de homofobia na escola em que estuda? Você acha que ela acontece, também, com pessoas que não são LGBTQIAPN+? Gostaria de comentar sobre isso?**

*[Neste momento, tome cuidado para não expor nenhum(a) estudante, ou colocar alguém em situação de desconforto]*

**11 - Você considera que a escola em que você estuda é um ambiente seguro para pessoas LGBTQIAPN+ serem quem são e se expressarem livremente? Comente:**

*[Procure promover um momento onde os(as) estudantes possam expor suas opiniões livres de julgamentos]*

**12 - Você já percebeu que, em grande parte das ocasiões, quando se fala sobre pessoas LGBTQIAPN+ demonstrarem afeto em público, parte da população tende a pensar em ato de promiscuidade e sexualização? Por que você acha que isso acontece?**

*[Historicamente as práticas afetivas de pessoas LGBTQIAPN+ foram associadas à promiscuidade devido a concepções conservadoras, que estimulam o ódio e a desigualdade de direitos, pautadas no discurso homofóbico de que “pessoas LGBTQIAPN+ devem “poupar” a sociedade de suas manifestações afetivas e realizá-las em quatro paredes, ao passo que todas as pessoas heterossexuais têm o direito de serem quem são, e não têm esses mesmos direitos questionados ou violados. Estimule os(as) estudantes a refletirem sobre isso (Junqueira, 2009)]*

**13 - Você acredita que as pessoas “viram” ou nascem gays? E sobre gênero, você acredita que as pessoas viram ou nascem trans? Porque é um problema achar que existe uma “opção sexual”?**

*[Procure estimular os(as) estudantes a refletirem sobre o termo “opção sexual”. As pessoas não optam por sua sexualidade, ou seja, a sexualidade e o desejo afetivossexual não são passíveis de escolha consciente. O comportamento pode ser controlado, mas o desejo, não. Por esse motivo, muitas pessoas vivem uma vida com comportamentos heterossexuais, se casam com pessoas do gênero oposto, têm filhos, etc., mas em determinado momento escolhem viver a sua sexualidade como ela é, daí passam a ter um comportamento de acordo com seus desejos afetivossexuais. O discurso de “opção sexual” é problemático porque incita que há uma forma padrão e correta de sexualidade, neste caso a heterossexualidade. Enquanto isso, as outras manifestações são vistas como divergentes, erradas e pecaminosas, porque se acredita que foram escolhas feitas em decorrência de algum “defeito” no período de formação da criança, do(a) adolescente, ou por má conduta moral do(a) adulto(a) (Dinis, 2008). Esse discurso é equivocado, discriminatório, e não tem embasamento científico. Procure problematizar a temática com os(as) estudantes para que percebam criticamente como olhar para a questão de forma consciente]*

**Considerações finais da aula:**

Após finalizar o debate desta aula, é possível que exista um alvoroço dos(as) alunos(as) com relação aos temas debatidos. Pode existir uma vontade em continuar debatendo o assunto com opiniões divergentes. Busque a calma dos(as) estudantes, e explique que na próxima aula continuaremos a discutir o tema com o foco mais específico para as aulas de Educação Física escolar, e diga que a participação dos(as) mesmos(as) é de extrema importância.

Nos vemos na próxima aula, até lá!

**AULA 03****31**

3º MOMENTO – DEBATE E RODA DE  
CONVERSA | HOMOFOBIA NA  
EDUCAÇÃO FÍSICA – PARTE 02  
DURAÇÃO: 00:50 MINUTOS

**Orientações para o(a) professor(a):**

Esta terceira aula será um momento de aprofundamento de questões mais simbólicas da homofobia que acontecem dentro das aulas de Educação Física escolar, e que interferem na construção da cidadania e de um ambiente seguro e democrático. Neste sentido, para esta aula, retome com os(as) estudantes a dinâmica e o funcionamento da aula anterior e explique que será dado continuidade ao debate iniciado anteriormente. Para isso, todos(as) precisarão estar dispostos(as) a construir o conhecimento de forma coletiva, e a participarem de forma ativa da atividade. Retome as mesmas orientações da aula anterior com relação a organização dos(as) estudantes e da sala de aula, e dê início a um novo debate utilizando a **“Dinâmica do Aquário”**.

**Desenvolvimento:**

Retome as orientações da aula anterior com relação a organização da sala e dos(as) alunos(as), prepare a cartilha com as questões norteadoras do debate, caderno, lápis e borracha e inicie um novo debate com a “Dinâmica do Aquário” seguindo as mesmas regras da aula 02.

**Bom debate, e boa aula!**

## QUESTÕES NORTEADORAS DO DEBATE

### PARTE 02

**01 - Pensando nas suas aulas de Educação Física, você já presenciou alguma situação de homofobia? Comente:**

*[Estimule os(as) estudantes a refletirem sobre as diferentes formas de materialização da homofobia como, violências físicas, verbais, simbólicas, veladas, situações de chacota social, etc. (Dinis, 2011; Roselli- Cruz, 2011; Prado; Ribeiro, 2016; Souza; Silva; Santos, 2016; Brito, 2021)]*

**2 - Você poderia citar, pelo menos, três situações de homofobia dentro dos esportes ou outras práticas da Educação Física? Comente sobre as que conseguir citar:**

*[Na maioria dos casos, existem situações de homofobia que acontecem de forma sutil dentro das aulas de Educação Física, como comentários e “piadas” homofóbicas, exclusão de determinados(as) alunos(as) por serem lidos(as) socialmente como pessoas LGBTQIAPN+, etc. Neste sentido, estimule os(as) estudantes a refletirem sobre situações como estas nas aulas de esportes. É importante, também, que você, professor(a), procure refletir se consegue responder a questão. Caso não encontrem respostas, é possível que a homofobia esteja em grande parte normalizada no seu contexto profissional (Bartolini, 2008a)]*

**3 - Você já percebeu o uso de termos como “viado”, “viadinho”, “bicha”, “lá ele”, “sapatão”, “o traveco”, nas aulas de Educação Física? Pense um pouco mais... Será que esses termos já foram ditos, e foram passados despercebidos pela maioria das pessoas? O que você pensa a respeito dos dois questionamentos?**

*[Alguns termos como os citados acima são usados de forma recorrente no contexto dos(as) alunos(as) (Rosa, 2002). Oriente o debate para que reflitam sobre de que forma tais termos acontecem durante as aulas de Educação Física, e qual é a intenção que motiva o uso dos mesmos]*

**04 - Quando um estudante homem heterossexual diz “sai fora, viado” com um amigo, ou “chega aí, viado”, ou “cê é viado, boy?”, pode ser considerado homofobia? Vamos pensar a fundo sobre a questão? Comente:**

*[Na maioria das situações, homens heterossexuais usam termos homofóbicos como os citados acima para se referirem de forma “amigável” aos seus pares. No entanto, o cunho homofóbico dos termos reside no fato de que, os usam com pessoas que não são homossexuais e que, de maneira coletiva e social, veem a homossexualidade de forma inferior, ou seja, não usam os termos como forma de respeito ou valorização da população LGBTQIAPN+, mas na intenção de usar um “apelido” pejorativo como uma espécie*

de “zoação”. Enquanto isso, o amigo que foi mencionado deve cumprir a regra social (implícita nas relações) de negar a homossexualidade, se manter indiferente como quem a nega pela indiferença, ou de reproduzir algum comportamento estereotipado afeminado, para criar um momento “engraçado” onde a maioria heterossexual vá rir e debochar de comportamentos femininos em homens como acontece de forma recorrente. Esse tipo de violência homofóbica configura a chamada “Violência Simbólica” (Rosa, 2002; Prado, 2017; Santos; Brito, 2020)]

**05 - Dentro de uma prática de futsal nas aulas de Educação Física, quando um(a) estudante diz a um outro estudante do gênero masculino “chuta igual homem!” ou “vai ficar correndo igual mulherzinha?”, pode ser considerado homofobia? Quais mensagens estão sendo transmitidas nesses discursos?**

*[Estimule os(as) estudantes a pensarem na influência do machismo sobre a homofobia. Concepções machistas e sexistas colocam a figura feminina e suas ações de forma inferior quando comparadas às ações do homem. Neste caso, espera-se socialmente que o homem tenha comportamentos masculinos, fortes, viris, e que, ao mesmo tempo, negue a feminilidade (Connell; Messerschmidt, 2013). Com isso, dentro da Educação Física, ações que não*

*reproduzam o que se espera do homem são vistas de forma inferior, e são alvos de “piadinhas” ou “chacota social” que, muitas vezes, passam despercebidas por nós professores(as) por não serem vistas como violência. É preciso problematizar a questão com os(as) alunos(as) para que construam uma consciência coletiva, primeiro, sobre a visão negativa e preconceituosa que o machismo impõe sobre características femininas, e como isso se transforma em homofobia ao ser direcionada a homens com comportamentos “supostamente” vistos como femininos, e que geram vergonha, humilhação, perseguição, e retalhamento social nas vítimas (Goellner, 2010; Albuquerque; Williams, 2015)]*

**06 - Dentro de uma aula de voleibol, peteca, ou queimada, por exemplo, quando alguém faz comentários próximos de “tá rebatendo igual um viadinho!”, ou “eu não jogo essas coisas não, eu sou homem!”, pode ser considerado homofobia? Quais mensagens estão sendo transmitidas nesses discursos?**

*[Estimule os(as) estudantes a refletirem sobre a ideia de negatividade, de inferioridade e de chacota colocada à população LGBTQIAPN+ menosprezando aspectos femininos quando reproduzidos por homens. Muitas vezes, a afirmação da masculinidade vem através do desprezo às*

*características femininas, sobretudo quando associadas à homens gays (Dinis, 2011; Connell; Messerschmidt, 2013). Portanto, estimule o debate profundo sobre essa ideia e esses termos problemáticos]*

**07 - Algumas pessoas costumam usar os termos “gay”, “bicha”, “viado”, “mona”, “sapata”, “sapatão” em suas relações. Ao usar esses termos existe homofobia? Em quais momentos existe violência homofóbica e em quais não existe? Comente:**

*[Procure refletir junto com os(as) alunos(as) sobre a “ressignificação” de alguns termos que ocorre na sociedade. O termo “viado”, por exemplo, historicamente é usado para ofender homens homossexuais, especialmente os afeminados. No entanto, dentro da população LGBTQIAPN+ é comum observar homens gays utilizando o mesmo termo para se referir aos pares, ou se tratando no gênero feminino. Isso é chamado de “ressignificação”, e acontece quando há a apropriação de um termo que foi usado para oprimir determinada parte da população, mas que, como ato político, passa a ser usado de forma positiva e como sinal de empoderamento pelo grupo oprimido. De modo semelhante ocorre com o termo “travesti”. Historicamente o termo tem a intenção de ofender, desmoralizar, e demarcar uma identidade vista socialmente como desviante da norma...*

*Entretanto, travestis e algumas mulheres trans utilizam o termo como ato político para uma ressignificação social da identidade travesti, se apropriando dele como sinônimo de orgulho e empoderamento. Mas, fique atento(a), aspectos como a forma que os termos são ditos, os(as) interlocutores(as), o momento em que são usados, dentre outros fatores, vão definir se os termos estão sendo usados como ressignificação ou tentativa de ofensa e agressão (Louro, 2004; Vergueiro, 2016]*

**08 - Nas aulas de Educação Física, meninos afeminados e meninas masculinizadas tendem a ser excluídos(as) de determinadas práticas e ridicularizados(as) por seus trejeitos que ultrapassam as fronteiras do gênero. Você já percebeu situações desse tipo acontecendo em aulas de Educação Física da sua escola? O que podemos entender sobre esse comportamento?**

*[Normalmente os(as) alunos(as) não têm noção da exclusão sofrida por pessoas LGBTQIAPN+ nas práticas de Educação Física. Procure trazer à tona a temática da heteronormatividade, que é a imposição do comportamento heterossexual como norma social aceita e valorizada e, ao mesmo tempo, desprezo, discriminação e exclusão de pessoas que manifestam qualquer característica que as distancie de um padrão heterossexual (Souza; Silva; Santos,*

2016). Isso é problemático porque retira dessas pessoas o direito à educação e à prática, bem como o desenvolvimento de aspectos relacionados à Cultura Corporal de Movimento. Procurem se aprofundar nesta questão]

**09 - Parte dos(as) estudantes acreditam que meninos que não praticam futsal e optam por outros esportes como voleibol, peteca, e queimada, por exemplo, são menos “machos” por essas escolhas. As escolhas esportivas têm influência na orientação sexual das pessoas? O que você pensa a respeito? Onde existe problema nesse tipo de percepção?**

*[Comece a reflexão estimulando os(as) estudantes a pensarem sobre a orientação sexual e como práticas esportivas não têm influência ou poder de modificação sobre ela. Em seguida, aprofunde a reflexão trazendo para o debate o fato de que, mesmo quando reconhecemos coletivamente que quaisquer práticas corporais não tenham a capacidade de mudar o gênero ou o desejo afetivosexual das pessoas, resta de forma oculta uma ideia negativa relacionada à pessoas LGBTQIAPN+, porque entende-se que o futsal não vai fazer com que meninas se tornem lésbicas, mas, isso só “tranquiliza” algumas pessoas, e faz sentido para elas, porque se veem “livres” de serem associadas à população LGBTQIAPN+. Nosso papel é construir uma*

*reflexão sobre: “Não devíamos nos esforçar excessivamente para não acharem que somos gays ou lésbicas”, “Não devíamos ver e pensar coisas negativas sobre a população LGBTQIAPN+ antes de conhecê-la”, “Não devíamos nos orgulhar dessa forma em ter a heterossexualidade valorizada socialmente, porque ao mesmo tempo, a dignidade de pessoas LGBTQIAPN+ está sendo diminuída”, “Enquanto uma identidade é enaltecida, a outra é marginalizada, vista como inferior, e assim permite-se violentá-la”, etc... Estimule os(as) alunos(as) a pensarem nas associações negativas que, historicamente, são feitas à população LGBTQIAPN+ (Louro, 2003; 2008]*

**10 - Esses(as) mesmos(as) estudantes, citados(as) na questão anterior, tendem a se sentir superiores aos(às) demais por utilizarem o futebol como ferramenta de afirmação da masculinidade. Você acha que esse comportamento é normal ou problemático? Comente:**

*[Contribuindo com o raciocínio da questão anterior, não há nada de errado em se orgulhar da orientação sexual que se tem, mas é importante observar se, socialmente, esse orgulho e valorização não oprime, exclui, marginaliza e contribui para a violência contra determinada minoria política, nesse caso, falamos da população LGBTQIAPN+]*

**11 - Você acredita que meninos e meninas “trans” se sentem confortáveis para participarem das aulas de Educação Física? Por quê?**

*[Com relação à população trans na escola, especialmente mulheres trans e travestis, é importante pontuar que a violência é ainda mais severa e grave. A população trans é a maior vítima de violência dentro da comunidade LGBTQIAPN+ e, muitas vezes, com grandes índices de crueldade. Neste sentido, estimule a reflexão sobre os corpos de pessoas transgêneros, como ultrapassam as barreiras do gênero, e como isso é visto na escola e na Educação Física escolar. Lembre-se de trazer para o debate o fato de que quanto mais distante de um padrão heterossexual, mais chances de ter a sua dignidade questionada socialmente... (Bartolini, 2008b; Rodovalho, 2017; Colling, 2018)]*

**12 - Meninas que jogam futsal costumam ouvir falas como “mulher que joga bola é sapatão”, “futebol é esporte de homem”, ou têm sua sexualidade e feminilidade questionadas. Você já presenciou ou passou por situações desse tipo na EF da sua escola? O que você pensa sobre esse tipo de discurso?**

*[Procure estimular o pensamento sobre como algumas falas e concepções carregam preconceitos e atribuem sentido*

*negativo à população LGBTQIAPN+. O importante é, além de perceber que práticas esportivas não são capazes de modificar a orientação sexual das pessoas, mas, principalmente, perceber as mensagens violentas e homofóbicas disseminadas com algumas falas e costumes]*

**13 - Você acha que dizer coisas como “gay tem que morrer e ir pro inferno”, “travesti está com o demônio, morreu porque escolheu essa vida”, são exemplos de liberdade religiosa? Por quê? Qual a diferença entre liberdade religiosa e homofobia?**

*[Um dos vídeos de suporte desse material fala sobre a homofobia disfarçada de liberdade de opinião e religiosa. Importante revê-lo caso já tenha assistido. Procure refletir sobre o fato de que a homofobia acontece quando há incitação à violência ou discriminação de alguma forma das pessoas LGBTQIAPN+ por serem como tais. Neste sentido, quando um(a) cristão(ã) manifesta sua fé e seus valores em templo religioso, discordando de comportamentos homossexuais, não há problema, ou seja, todas as pessoas têm liberdade para manifestar suas crenças religiosas, desde que não incitem a discriminação e a violência (Colling, 2018). O respeito, ainda que haja opiniões diferentes, deve prevalecer]*



**Considerações finais da aula:**

Depois dessas duas aulas com debates profundos e importantes sobre a homofobia na escola e na Educação Física, espera-se que você, professor(a), se sinta orgulhoso(a) do seu papel como educador(a), pois está atuando no desenvolvimento da cidadania, da democracia e da justiça social na escola em que atua. Mas ainda não é o fim. Observe a postura dos(as) estudantes diante dos debates e procure sempre fazer intervenções pontuais quando for necessário construir mais debates que promovam a cidadania.

**ATENÇÃO:** Caso as questões propostas nos debates não tenham sido finalizadas até aqui, utilize parte da próxima aula para finalizá-las antes de aplicar o questionário de avaliação. Caso tenha finalizado todo o debate e contemplado todas as questões, utilize a aula seguinte para avaliação e início da próxima ação pedagógica...

**AULA 04****45****4º MOMENTO – AVALIAÇÃO DA  
INTERVENÇÃO | CONCLUSÃO DAS  
AÇÕES DOS DEBATES  
DURAÇÃO: 00:50 MINUTOS****Orientações para o(a) professor(a):**

Antes desta aula, tire cópias do questionário do(a) estudante em anexo ao final desta Cartilha, sendo uma cópia por aluno(a). Lembre-se, nós professores(as) não somos obrigados(as) a sabermos de tudo, portanto, nosso trabalho é contribuir para a construção do conhecimento com os(as) alunos(as). Então, fique tranquilo(a) sobre não dominar todas as pautas, e esteja pronto(a) para aprender junto aos(às) educandos(as).

**Desenvolvimento:**

Esta aula pode se desenvolver de duas formas diferentes. Analise o andamento desta Cartilha e defina como proceder:

**Situação 01:** Caso os debates das aulas anteriores tenham sido finalizados, inicie conversando com os(as) estudantes para identificar suas impressões a respeito das atividades desenvolvidas até aqui. Em seguida,

entregue 01 (uma) **“Avaliação dos Debates”** (em anexo neste material) para cada estudante, e peça para que respondam. O(a) estudante pode optar por se identificar ou não. Essa avaliação é importante para identificarmos se foi possível obter avanços com relação à cidadania LGBTQIAPN+ na Educação Física e na escola diante do seu contexto. Em seguida, recolha as avaliações e se prepare para a proposta de um quinto momento desta intervenção. Feito isso, utilizem o restante do horário para começarem a planejar a ação de Culminância proposta nesta Cartilha, detalhada no próximo passo (Aula 05).

**Situação 02:** Caso os debates não tenham sido finalizados, utilize esta aula para finalizar as discussões restantes e levantar o debate das questões que faltam seguindo a mesma Dinâmica do Aquário, e em seguida, realize a avaliação da intervenção por meio da entrega do documento **“Avaliação dos Debates”**, como descrito acima.

Nos vemos na próxima e última aula, até lá!

**AULA 05****47**

5º MOMENTO – CULMINÂNCIA DA  
INTERVENÇÃO | DIA NACIONAL DE  
COMBATE A HOMOFOBIA  
DURAÇÃO: DEFINIDA PELO(A)  
PROFESSOR(A)

**Orientações para o(a) professor(a):**

Professor(a), esta última ação pode ter início em uma aula, mas para que ela se concretize é necessário que você e seus(as) alunos(as) criem outros momentos juntos(as) para elaboração da última ação. Veja abaixo quais são as sugestões de culminância desse material.

No dia 17 de maio de 1990 a Organização Mundial da Saúde despatologizou a homossexualidade, e atualmente no Brasil a data simboliza um marco na luta contra todas as formas de discriminação contra a população LGBTQIAPN+. No estado de Minas Gerais, o calendário das escolas de educação básica propõe o trabalho educacional de forma transversal para abordar a temática junto aos(às) estudantes, a fim de conscientizar a população sobre as violências sofridas por essa camada da sociedade, bem como minimizar as situações de violência sofridas na escola.

Neste sentido, oriento que os debates e reflexões propostas neste material sejam utilizados como ferramenta para construção de um **“Dia de Conscientização da Homofobia na Escola”**, para ser aplicado na semana que compreende o dia 17 de maio nas escolas. A intenção é que os(as) estudantes sejam protagonistas de um movimento que aconteça dentro da escola, para conscientizar os(as) demais integrantes do ambiente educacional sobre a violência contra a população LGBTQIAPN+, e o papel de cada um(a) nesta luta. Para isso, segue abaixo algumas sugestões do que o(a) professor(a) de Educação Física, a escola, e os(as) estudantes podem fazer para elaborar essa ação:

- Construção de uma *“stand”* interativa no pátio da escola com dinâmicas de conscientização, jogo de perguntas e respostas, cartazes, painéis, músicas e videoclipes com artistas LGBTQIAPN+, etc., de forma que aconteça ao longo de um dia letivo inteiro, para que os(as) demais integrantes da escola possam interagir com a *“stand”* em diferentes momentos. É interessante que os(as) estudantes de um determinada turma se revezem na função de monitor(a) da *“stand”*, sempre prontos(as) para

- receber os(as) visitantes e interagir com eles(as);
- Realização de palestras de conscientização da temática realizada pelos(as) próprios(as) estudantes, ou convidados(as) especialistas. O importante é falar sobre!;
  - Realização de rodas de conversa com os(as) professores(as), demais funcionários(as) da escola, e a comunidade escolar em geral, a fim de debater e refletir sobre as práticas e discursos construídos pela escola e de que forma isso impacta na disseminação ou minimização da homofobia;
  - Utilizar o filme de dança “Hora do Recreio: narrativas LGBTQIA+ em movimento”, sugerido como vídeo 08 na sessão “Orientações Intermediárias” desta Cartilha, como ferramenta de conscientização e sensibilização da comunidade escolar sobre a temática. O filme pode ser usado em diferentes sessões de apresentação em algum lugar da escola junto com palestras e debates, rodas de conversa, etc.; Link do filme citado disponível no youtube: <https://youtu.be/CXNugOx-ynM>



Se você está lendo o guia impresso, escaneie os QR Codes para ser direcionado(a) ao vídeo.



- Realização de “Torneio Esportivo Temático”, onde os(as) estudantes, junto com o(a) professor(a) de Educação Física escolhem uma ou mais modalidades esportivas, realizam a competição, e agregam ao evento momentos de conscientização da temática da homofobia nos esportes com palestras, oficinas, cartazes, falas, apresentações de vídeos, apresentações de dança, etc.;
- Por fim, por enquanto, usar a criatividade e observar qual estratégia pode ser adequada, ou criada para atender ao seu contexto, para alcançar e conscientizar a população sobre o papel da escola na construção da cidadania. Dê liberdade à imaginação!

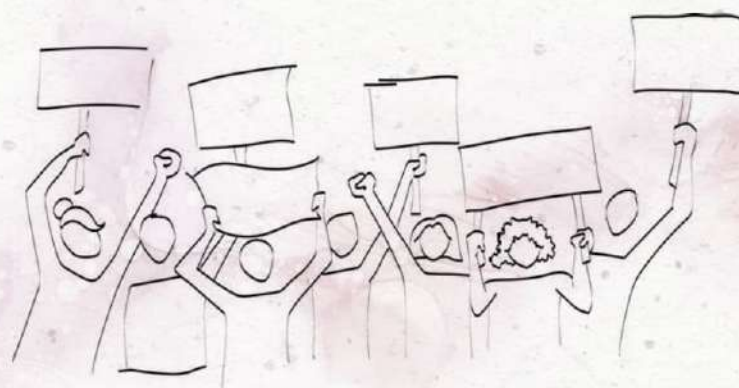


Figura 10: "Luta por cidadania". Ilustração Vitor Igor Conceição do Nascimento

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS DO AUTOR 51**

Essa Cartilha teve como foco fornecer um material didático de apoio à professores(as) que estejam em busca de um “movimento” educacional, que construa práticas pedagógicas que promovam o respeito, a igualdade, a cidadania, a liberdade, e o conhecimento crítico para o enfrentamento à homofobia dentro da Educação Física escolar e da escola como um todo.

Buscou-se proporcionar, com essa Cartilha, uma experiência de autoconhecimento tanto para você professor(a), quanto para seus(suas) alunos(as), ao propor um campo de diálogo, de debates, de escuta, e também um lugar de reconhecimento da nossa posição enquanto eternos aprendizes da vida. Espera-se que essa experiência fomente novas práticas de construção do conhecimento dentro da Educação Física escolar, utilizando a atitude investigativa, questionadora e crítica, mediada pelo diálogo para o estudo da Cultura Corporal de Movimento.

Agradeço ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF, e à Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES pela oportunidade de vivenciar a experiência de um

mestrado profissional, e por me permitirem construir este material para dialogar com a realidade das escolas, e contribuir para uma educação libertadora. Agradeço, também, aos(às) familiares e amigos(as) pelo apoio e incentivo, à orientadora Fernanda de Souza Cardoso, ao coorientador Carlos Rogério Ladislau, e aos professores Marcelo Brito e Frederico Machado por, juntos(as), contribuírem para a realização desta jornada de sucesso.

A partir da leitura deste material, desejo que os(as) professores(as) coloquem em prática suas ações, uma vez que a partir delas, se torna possível continuar caminhando na luta contra a desigualdade e contra as práticas de violência dentro da escola. Neste sentido, convido os(às) leitores(as) a enviarem um feedback das ações da Cartilha através dos contatos disponibilizados aqui, para que possamos juntos e juntas continuar o diálogo de promoção da cidadania na Educação Física escolar e na escola.

Por fim, reforço que esta Cartilha não seja compreendida como um material fechado, mas como um marco inicial para a elaboração de novas ações, reflexões e práticas pedagógicas comprometidas com a dignidade humana,

o respeito às diferenças e a construção de uma Educação Física escolar socialmente justa, e verdadeiramente democrática.

**E-mail:** [vitorigorprofef@gmail.com](mailto:vitorigorprofef@gmail.com)

**Instagram:** vitorigor18

**Professor**

**Vitor Igor Conceição do Nascimento**

Forte abraço, até a próxima!

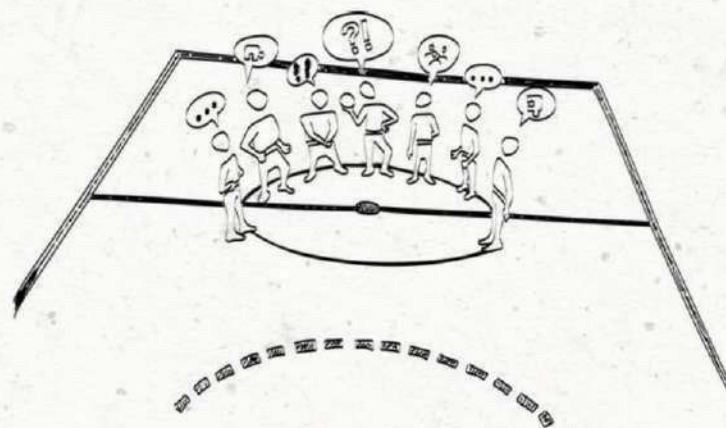


Figura 1: "EF escolar e democracia". Ilustração Vitor Igor Conceição do Nascimento

## AVALIAÇÃO DOS DEBATES

**ESTUDANTE:** \_\_\_\_\_

**IDADE:** \_\_\_\_\_

**TURMA/SÉRIE:** \_\_\_\_\_

**QUESTÃO 01** - VOCÊ ACREDITA QUE OS DEBATES REALIZADOS TE AJUDARAM A CONSTRUIR ALGUM PENSAMENTO NOVO COM RELAÇÃO À HOMOFOBIA NA ESCOLA E NA EDUCAÇÃO FÍSICA? COMENTE.

**QUESTÃO 02** - VOCÊ ACREDITA QUE OS TERMOS, NOMENCLATURAS E TEMÁTICAS DISCUTIDAS NOS DEBATES TE AJUDARAM A CONHECER E A DESCONSTRUIR ALGUM PRECONCEITO COM RELAÇÃO À POPULAÇÃO LGBTQIAPN+? COMENTE.

**QUESTÃO 03** - COM BASE NAS REFLEXÕES APRESENTADAS NOS DEBATES, VOCÊ ACREDITA QUE É POSSÍVEL IDENTIFICAR SITUAÇÕES DE HOMOFOBIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA QUE, TALVEZ ANTES, PUDESSEM PASSAR DESPERCEBIDAS? COMENTE.

**QUESTÃO 04** - VOCÊ ACREDITA QUE OS DEBATES E REFLEXÕES APRESENTADOS CONTRIBUÍRAM PARA A CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE MAIS JUSTO E IGUALITÁRIO NA SUA ESCOLA? COMENTE.

**QUESTÃO 05** - NA SUA OPINIÃO, DE QUE FORMA A AÇÃO DE CONSCIENTIZAÇÃO E COMBATE À HOMOFOBIA NA ESCOLA PODE SER MAXIMIZADA, OU MELHORADA? O QUE VOCÊ SUGERE?

## REFERÊNCIAS

55

ALBUQUERQUE, Paloma Pegolo de. WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Homofobia na escola: relatos de universitários sobre as piores experiências. **Temas em Psicologia**, v. 23, n.3, p. 663-676, 2015. Disponível em: Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751492011>. Acesso em: 12 nov. 2025.

BARROSO, André Luis Ruggiero. Inquietações no tratamento do esporte na educação física escolar. **Desafios da EFE: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 83-104, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2025.

BARTOLINI, Alexandre. (Coord.). **Diversidade sexual na escola**. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008a.

BARTOLINI, Alexandre. **Diversidade Sexual na Escola**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/ UFRJ – Secretaria de Educação Continuada (SECAD – MEC), 2008b. 33 p.

BRITO, Leandro Teófilo de. Da masculinidade hegemônica à masculinidade queer/cuir/kuir: disputas no esporte. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 2, e79307, maio 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.phpscript=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2021000200402&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S0104-026X2021000200402&lng=pt&nrm=iso). Epub 20-Maio-2021. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n279307>. Acesso em: 12 nov. 2025.

COLLING, Leandro. **Gênero e sexualidade na atualidade**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018. 69 p. : il.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC/format=html&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2025.

DARIDO, Suraya Cristina. Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar. **Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 28-45, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2025.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, Relações de Gênero e Diversidade Sexual. **Educação & Sociedade**, Campinas – SP, v. 29, n. 103, p. 477-492, mai./ago. 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314210009>. Acesso em: 17 nov. 2025.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vPn3QsCqr7HXykj5TbzL6tr/?lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2025.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O que significa aprender no âmbito da cultura corporal de movimento? **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 320-328, maio/ago. 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/277147688\\_O\\_QUE\\_SIGNIFICA\\_APRENDE\\_R\\_NO\\_AMBITO\\_DA\\_CULTURA\\_CORPORAL\\_DE\\_MOVIMENTO](https://www.researchgate.net/publication/277147688_O_QUE_SIGNIFICA_APRENDE_R_NO_AMBITO_DA_CULTURA_CORPORAL_DE_MOVIMENTO). Acesso em: 30 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. 87ª ed. 256 p.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 71-83, mar./ 2010. Disponível em: <http://oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/cadernos/article/view/984>. Acesso em: 30 nov. 2025.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: UFMS, 2009c, pp. 111-142. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/345319136/JUNQUEIRA-Diversidade-Sexual-e-Homofobia-A-Escola-Tem-Tudo-a-Ver-Com-Iso>. Acesso em: 30 nov. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, Campinas, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642903>. Acesso em: 3 nov. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 176 p. (Coleção Educação Pós Crítica). ISBN 85-326-1862-6.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 96 p. ISBN 85-7526-116-9.

PRADO, Vagner Matias do. Entre queerpos e discursos: normalização de condutas, homossexualidades e homofobia nas práticas escolares da Educação Física. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 501-519, 2017. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S180943092017000200501&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S180943092017000200501&script=sci_abstract). Acesso em: 30 nov. 2025.

PRADO, Vagner Matias do; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Escola, homossexualidades e homofobia: rememorando experiências nas aulas de Educação Física. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 97-114, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v24i1.7049>. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/7049>. Acesso em: 30 nov. 2025.

RODOVALHO, Amara Moira. O cis pelo trans. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 365-373, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n1p365>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/1806-9584-2017v25n1p365>. Acesso em: 3 nov. 2025.

ROSA, Marcelo Victor da. Educação física homossexualidade: investigando as representações Sociais dos estudantes do centro de desportos/UFSC. **Revista Motrivivência**, UFSC, Florianópolis, v. 13, n. 19, dez 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/962>. Acesso em: 30 nov. 2025.

ROSELLI-CRUZ, Amadeu. Homossexualidade, homofobia e a agressividade do palavrão. Seu uso na educação sexual escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 73-85, jan./abr. 2011. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-11940602011000100006&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-11940602011000100006&script=sci_abstract). Acesso em: 30 nov. 2025.

SANTOS, Ana Paula da Silva; BRITO, Leandro Teófilo de. Disputas pela (des)estabilização do regime cisheteronormativo na Educação Física escolar. **Educación Física y Ciencia**, La Plata, v. 22, n. 4, p. 1-16, out./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e149>. Disponível em: <https://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCe149>. Acesso em: 25 nov. 2025.

SOUZA, Elaine de Jesus. SILVA, Joilson Pereira da. SANTOS, Claudiene. Diversidade sexual e homofobia na escola: (des)conhecimento e vivências de docentes. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 41, p. 111-138, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10160>. Acesso em: 30 nov. 2025.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. Educação Física escolar e a questão de gênero. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (org.). **Desafios da Educação Física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 149-163. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2025.

VERGUEIRO, Viviane. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. In: MESSEDER, Suely; CASTRO, Mary Garcia; MOUTINHO, Laura (org.). **Enlaçando sexualidades**: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 249-270. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788523218669.0014>. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/mg3c9/pdf/messeder-9788523218669.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2025.

WATANABE, Flávio Yukio; BELEZA, Ana Carolina Sartorato; CONTINI, Andrea Aparecida; TAKAHASHI, Anielle Cristhine de Medeiros; ANTONIALLI, Armando Ítalo Sette; HELMER, Ester Almeida; GONÇALVES, Flávia Gomes Pileggi; SAY, Karina Gramani; PADOVEZ, Roberta de Fátima Carreira Moreira. O Fishbowl como estratégia de discussão e aprendizagem ativa no ensino presencial e on-line. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA (COBENGE)**, 49., 2021, evento on-line. Anais... Brasília: ABENGE, 2021. DOI: 10.37702/2175-957X.COBENGE.2021.3545. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/355637220\\_O\\_FISHBOWL\\_COMO ESTRATEGIA\\_DE\\_DISCUSSAO\\_E\\_APRENDIZAGEM\\_ATIVA\\_NO\\_ENSINO\\_PRESENCIAL\\_E\\_ON-LINE](https://www.researchgate.net/publication/355637220_O_FISHBOWL_COMO ESTRATEGIA_DE_DISCUSSAO_E_APRENDIZAGEM_ATIVA_NO_ENSINO_PRESENCIAL_E_ON-LINE). Acesso em: 25 nov. 2025.



**Mestrado Profissional**  
Educação Física em Rede Nacional



**GUIA DIDÁTICO PARA  
PROFESSORES(AS) EM MOVIMENTO:**

**ABORDANDO A  
HOMOFOBIA  
NAS AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

