

Diálogos entre o projeto de extensão PreparaNem e a Educação Física escolar

Dialogues between the PreparaNem extension project and the school Physical Education

Rafael Marques Garcia¹; Leandro Teofilo de Brito²; Alex Pina de Almeida³; Erik Giuseppe Barbosa Pereira⁴

RESUMO: Este ensaio promove reflexões a partir do projeto de extensão PreparaNem (pré-vestibular social que prepara pessoas LGBTI+ para vestibulares), enfocando a precarização, o reconhecimento e a inclusão da identificação transgênero no campo da Educação e seus reflexos na Educação Física escolar. Para tanto, problematizamos a abordagem da temática de gênero no componente Educação Física do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), já que este é um dos veículos de preparação do projeto, e finalizamos com reflexões sobre a Educação Física escolar, discutindo como pessoas que se identificam como transgêneros encontram-se mais suscetíveis a situações de segregação e evasão das aulas, e o que se pode fazer para evitar essas ocorrências.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Minorias sexuais e de gênero; Pessoas transgênero; Educação Física.

ABSTRACT: This essay promotes reflections based on the PreparaNem extension project (pre-university entrance exam that prepares LGBTI+ for its), focusing on precariousness, recognition and inclusion of transgender identification in the field of Education, in addition to discussing its reflexes in school Physical Education. Therefore, we problematize the approach of the gender theme in the Physical Education component of the National High School Examination, since this is one of the vehicles for the preparation of the project. We finalize the text with reflections about School Physical Education, discussing how people whom identify themselves as transgender are more susceptible to situations of segregation and dropping out of classes, and what can be done to prevent these occurrences.

KEYWORDS: Inclusion; Sexual and gender minorities; Transgender persons; Physical Education.

INTRODUÇÃO

No cenário brasileiro, pode-se perceber iniciativas acerca de políticas públicas e ações sociais realizadas que abrangem aspectos amplos e disseminadores, tais como a democratização da in-

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro, docente adjunto, <https://orcid.org/0000-0002-0837-1493>. E-mail: rafamgarcia@hotmail.com

² Universidade Federal do Rio de Janeiro, docente adjunto, <https://orcid.org/0000-0002-9123-5280>. E-mail: teofilo.leandro@eefd.ufrj.br

³ Universidade Federal do Rio de Janeiro, docente associado, E-mail: alexpina823@gmail.com

⁴ Universidade Federal do Rio de Janeiro, docente adjunto, <https://orcid.org/0000-0001-8129-4378>. E-mail: egiusep-pe@eefd.ufrj.br

serção no ensino superior para pessoas que, historicamente, não tinham possibilidades de acesso. São exemplos desta premissa a criação da Lei nº 10.260/2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), responsável por financiar cursos de graduação em instituições pagas; implementação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), responsável por conceder bolsas parciais e integrais para estudantes de universidades particulares desde 2004 (BRASIL, 2001) e; mais recentemente, a implementação da Lei nº. 12.711/2012, referente à distribuição de cotas mínimas em universidades públicas para sujeitos classificados como pretos, pardos e indígenas, além de egressos de escola pública e/ou com baixa renda familiar (BRASIL, 2012).

No que tange aos processos de inclusão, os marcadores da diferença (e da desigualdade), como gênero, orientação sexual, raça, etnia, geração, entre outros, encontram-se recorrentemente suscetíveis nos diferentes contextos sociais, minimizando ou potencializando situações de exclusão e segregação (BRITO; SANTOS, 2018). Nesse sentido, ao olharmos para algumas intersecções entre esses marcadores, destacam-se a produção de estratégias e organização/implementação de projetos de inclusão e promoção de direitos para pessoas que se identificam como Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros⁵, entre outras identificações (LGBTI+), por entendê-las como um grupo ainda muito estigmatizado no Brasil.

Embora estejamos em tempos de bastante conservadorismo, disputas de sentidos envolvendo os temas gênero e sexualidade caminham entre retrocessos e avanços no que tange as políticas públicas da educação brasileira. Entre os avanços, podemos destacar programas sociais em universidades públicas que oferecem cotas para pessoas trans entre suas políticas de ações afirmativas. Segundo a página do Instituto Brasileiro Trans de Educação⁶ são 16 universidades públicas que adotam cotas para sujeitos que se identificam como transgêneros como política afirmativa para cursos de pós-graduação, ainda que não exista legislação federal específica para tal ação, como ocorre com raça e renda. Entre os retrocessos, citamos o silenciamento que tenta se estabelecer sobre as discussões de gênero ao retirar o termo de documentos/exames educacionais, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo (BRITO; SANTOS, 2018).

Neste contexto de disputa e como um movimento de resistência frente a tais questões, destacamos o projeto PreparaNem: pré-vestibular social, apoiado pela sociedade civil, e voltado para pessoas LGBTI+, sobretudo pessoas trans, com vistas à inserção das mesmas em cursos universitários.

⁵ Conforme Jesus (2012), a categoria transgênero pode ser compreendida como um termo guarda-chuva, que abarca pessoas que se identificam como travestis e transexuais, embora ainda não haja um consenso na literatura e, consequentemente, nas pesquisas sobre tal categoria. De todo modo, neste texto, trabalharemos com as designações transgêneros ou pessoas trans para nos referirmos ao T da sigla LGBTI+.

⁶ Página do Instituto Brasileiro Trans de Educação. Disponível em: <http://observatoriotrans.org/xs-professorxs-trans-no-brasil>. Acesso em: 06 jan. 2020.

rios. Idealizado pela ativista trans Indianara Alves Siqueira, o PreparaNem surge do desejo manifesto do público trans em ter assegurado para si alternativas de subsistência, afirmação e cidadania plena, bem como garantia da conquista e manutenção dos direitos básicos em todas as esferas nacionais, públicas e/ou institucionais.

Assim, busca-se neste ensaio promover reflexões a partir do projeto PreparaNem que discutam a precarização, o reconhecimento e a inclusão da identificação transgênero no campo da Educação e seus reflexos na Educação Física⁷ escolar. Para tanto, problematizamos a abordagem da temática de gênero no componente Educação Física do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), já que este é um dos veículos de preparação do projeto, e finalizamos com reflexões sobre a Educação Física escolar, discutindo como pessoas que se identificam como transgêneros encontram-se mais suscetíveis a situações de segregação e evasão das aulas.

REFLEXOS DO PROJETO PREPARANEM

Pensando o público LGBTI+ como um grupo vulnerável e em condição precária maximizada, o Projeto PreparaNem surge da iniciativa da ativista trans Indianara Siqueira, uma das principais vozes pela implementação de políticas de inclusão para pessoas trans na esfera educacional e no mercado de trabalho (COSTA NETO, 2017).

Indianara se fez valer, inicialmente, de ações da sociedade civil, e posteriormente, em 2016, de parcerias com instituições que desenvolvem atividades de pesquisa, ensino e extensão, como o Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Faculdade de Educação da UFRJ, a Escola Nacional de Saúde Pública (FIOCRUZ), o Projeto Divas (que trata da saúde pública de transexuais e travestis), a Organização Não-Governamental Conexão G de Cidadania LGBTI+ para Moradores de Favelas (voltada para assegurar a promoção da saúde e direitos humanos ao público LGBTI+ residente em favelas do Rio de Janeiro), buscando desenvolver o projeto no Rio de Janeiro.

Assim, o projeto caracterizou-se como um curso pré-universitário de cunho social, de modo a ampliar o ingresso de pessoas LGBTI+ do Estado do Rio de Janeiro no Ensino Superior. Através de aulas específicas direcionadas à realidade do público alvo, de debates, palestras e oficinas, visibiliza-se a produção e o reconhecimento das identidades de gênero, orientação sexual, processos de inclusão, saúde e educação.

⁷ Optamos por enfatizar a Educação Física por ser nossa área de formação/atuação. Em seis encontros do projeto, entre 2017 e 2019, atendemos a três turmas diferentes e ficamos responsáveis por discutir sobre esse componente curricular e suas nuances no ENEM. As discussões e a partilha de vivências nesses momentos foram problematizadas e ampliadas para a construção deste texto e suas sessões.

A escolha por esse público se processou pela constante marginalização e precarização de pessoas trans nas variadas esferas sociais, incluindo as instituições educacionais.

Considera-se como público alvo, sujeitos LGBTs do Estado do Rio de Janeiro, especialmente em situação de vulnerabilidade ou moradores de favelas do Rio de Janeiro, com destaque para travestis e transexuais que, por diversos fatores, tenham interrompido os estudos e almejam voltar à escola, para a obtenção de certificado de conclusão do Ensino Médio e/ou o ingresso ao ensino superior (COSTA NETO, 2017, s/p).

Um dos reflexos de execução do projeto é estabelecer conexões entre instituições, professores/as e movimentos sociais que clamam pela inclusão e reconhecimento das múltiplas identidades no espaço de ensino básico e superior, promovendo processos sociais, culturais, políticos e assistenciais para a população LGBTI+.

Com o projeto, que ocorre desde o ano de 2016, já foi possível produzir materiais acadêmicos didáticos e metodologias de ensino mais inclusivas, que permitam a partilha dos resultados e seus processos em prol do bem social. Ainda, por caracterizar-se como interdisciplinar, o programa articula educação básica e superior num processo contínuo de formação de professores e (re)conhecimentos identitários e de processos inclusivos à população LGBTI+, reforçando o eixo de extensão da universidade e estabelecendo uma interação dialógica mais eficaz entre os setores da sociedade.

Como o projeto conta com a participação de professores/as, técnicos/as e estudantes de diversos cursos de licenciatura da UFRJ, torna-se uma ferramenta para formação de professores/as mais atentos/as a processos específicos de exclusão e, por conseguinte, mais aptos/as a implementar ações que visem reconhecer as diferenças de/entre estudantes, que por diversos motivos, têm sido sistematicamente discriminados/as no espaço escolar. Conforme explicita o Projeto PreparaNem:

As coordenações em conjunto com os professores e licenciandos das disciplinas que compõem a área de conhecimento definirão os temas que serão abordados e a dinâmica das aulas. Por se tratarem de aulas destinadas a um público com variedade de objetivos e cujos membros apresentam distintas trajetórias escolares, os encontros serão organizados de maneira temática, de forma que permita o acompanhamento e participação de todos/as os/as alunos/as (COSTA NETO, 2017, s/p).

Para Butler (2016) o reconhecimento do “Outro” é um processo de alteridade, em que se inicia quando o sujeito e o “Outro” entendem que estão refletidos de maneira relacional, isto é, a partir do estabelecimento espacial de cada um dos sujeitos. Este reflexo não resulta de um colapso de um no “Outro”, ou de uma projeção que aniquila a alteridade alheia, mas sim de um evento que “ocorre por meio da comunicação, principalmente, mas não exclusivamente verbal, na qual os sujeitos são transformados em virtude da prática comunicativa em que estão engajados” (p. 186).

Por esse caminho de reconhecimento alteritário, espera-se ainda deslocar o sentido de unidade de um saber tido como hegemônico e excludente, vislumbrando assim um conhecimento mais amplo, abrangente e inclusivo que reconhece vivências de membros LGBTI+ marginalizados/as e abjetos/as, além de favorecer a atuação e aperfeiçoamento de licenciandos/as dos cursos da UFRJ. A ampliação da interação entre pesquisadores/as e público-alvo favorece o enriquecimento das pesquisas, da produção social, cultural e assistencialista aos/às participantes do curso e suas comunidades.

O Projeto se utiliza das cinco áreas de conhecimento que são avaliadas no ENEM: 1- Ciências Humanas e suas Tecnologias; 2- Ciências da Natureza e suas Tecnologias; 3- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 4- Matemática e suas Tecnologias e; 5- Redação. A Educação Física se encontra no componente 3 e abordaremos sua discussão atrelada a questões sobre gênero e que foram abordadas no exame até 2018, já que a partir de 2019, no governo Bolsonaro, o Ministro da Educação, Abraham Weintraub, chancelado pelo presidente, vetou questões envolvendo a temática de gênero no exame por serem interpretadas como ideológicas⁸.

Pensar em políticas públicas de inclusão para pessoas que se identificam como transgêneros significa refletir sobre vidas passíveis de (não) reconhecimento na contemporaneidade. Para Butler (2015b), as diversas facetas identitárias conferem respostas diferentes de inserção nos contextos sociais, o que coaduna com a colocação de Bento (2011), que denuncia que o público de pessoas trans são um dos que mais sofrem por situações de vulnerabilidade. A exclusão violenta de parcela considerável das identidades desviantes à heteronorma e suas manifestações no sistema educacional são marcantes, ainda mais se atentarmos para outro agravante: pessoas trans, muitas vezes, não contam com o apoio familiar, apresentando, portanto, maior inclinação às situações de extrema vulnerabilidade social, o que interpretamos como condição de vida precária maximizada.

Conforme Butler (2015b; 2018; 2019), vidas são por definição precárias, sendo uma característica inexorável de todo ser vivente. No entanto, corpos que são socialmente regulados e sujeitos à violência e vulnerabilidade, segundo alguns marcadores sociais, tais como moradores/as de comunidades, negros/as, mulheres e pessoas LGBTI+, particularmente transgêneros, enquadram-se, em contextos diversos, em condição de maior precariedade, tendo o acesso limitado a bens, políticas públicas, recursos e serviços básicos.

⁸ O governo Bolsonaro, em variados pronunciamentos, seja do próprio presidente da República ou dos seus representantes do Ministério da Educação (MEC), afirmou que não permitiria mais questões sobre gênero nos exames do Enem a partir de sua gestão, conforme a reportagem que se segue: Enem 2019: Governo prepara inspeção em banco de questões para excluir da prova suposta 'ideologia de gênero'. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-e-vestibular/enem-2019-governo-prepara-inspecao-em-banco-de-questoes-para-excluir-da-prova-suposta-ideologia-de-genero-23466043>. Acesso em: 16 jan. 2020.

Desse modo, a precariedade está, talvez de maneira óbvia, diretamente ligada às normas de gênero, uma vez que sabemos que aqueles que não vivem seu gênero de modos inteligíveis estão expostos a um risco mais elevado de assédio, patologização e violência. As normas de gênero têm tudo a ver com como e de que modo podemos aparecer no espaço público, como e de que modo o público e o privado se distinguem, e como essa distinção é instrumentalizada a serviço da política sexual (BUTLER, 2018, p. 41).

Ampliando nossa discussão, mencionamos o relatório sobre violência LGBTIfóbica⁹, publicado em 2016¹⁰, pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Neste documento, o Brasil, em 2013, obteve média de cinco denúncias por dia, notificadas ao poder público, relacionadas à população LGBTI+. A identificação destas pessoas nas notificações foi a seguinte: não informados (46,8%), gays (24,5%), travestis (11,9%), lésbicas (8,6%), transexuais (5,9%) e bissexuais (2,3%).

Dados levantados pela página *Quem a homotransfobia matou hoje*¹¹, administrado pelo *Grupo Gay da Bahia*, apontou, em relatório parcial sobre o ano de 2019 (dados de janeiro a maio) que foram mortos/as no Brasil 141 pessoas LGBTI+, as quais, 77 eram homossexuais, 52 pessoas trans, 10 lésbicas e 2 heterossexuais confundidos como homossexuais.

Entre as pesquisas que focalizaram especificamente a identificação trans, a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) publicou em 2019 o dossiê chamado *Assassinatos e Violência contra Travestis e Transexuais em 2018*¹² apresentando os seguintes dados: ocorreram 163 assassinatos de pessoas trans no país em 2018, sendo 158 travestis e mulheres transexuais, 4 homens trans e 1 pessoa não-binária.

Tais dados confirmam nossa interpretação sobre a condição alta de precariedade em que se enquadram pessoas que se identificam como LGBTI+ na sociedade, particularmente pessoas trans, pois suas vidas, recorrentemente, não são consideradas vividas e nem perdidas, conforme os enquadramentos normativos em que as mesmas são apreendidas na sociedade. Neste sentido, concordamos com Butler (2015b, p. 17) na afirmação de que: “[...] há ‘sujeitos’ que não são exatamente reconhecíveis como sujeitos e há ‘vidas’ que dificilmente – ou, melhor dizendo, nunca – são reconhecidas como vidas”.

Retomando nossa centralidade de discussão para o campo da Educação, a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) publicou em 2016 relatório

⁹ Termo designado para nomear toda e qualquer ação de discriminação, ódio e/ou preconceito cometida contra sujeitos LGBTI+ por conta de sua condição sexual.

¹⁰ Relatório de violência homofóbica no Brasil em 2013. Disponível em: http://www.saude.sp.gov.br/resources/ses/perfil/cidadao/homepage-new/outros-destaques/lgbt-comite-tecnico-de-saude-integral/textos-tecnicos-e-cientificos/relatorio_violencia_homofobica_2013.pdf?attach=true. Acesso em: 08 jan. 2020.

¹¹ Relatório parcial por ocasião do Dia Internacional contra a homofobia. Disponível em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2019/05/relatc3b3rio-ggb-parcial-2019.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2020.

¹²

de uma pesquisa sobre as experiências de estudantes LGBTI+ nos espaços escolares – *Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil*¹³ – por meio de um questionário online respondido por 1016 estudantes com idades entre 13 e 21 anos de várias partes do Brasil. Entre os resultados, destacamos dados que se aproximavam de respostas de estudantes que não se enquadravam nas normas binárias de gênero: 43% se sentiam inseguros/as pela sua identidade/expressão de gênero; 55% afirmaram ter ouvido na escola comentários negativos especificamente a respeito de pessoas trans; 68% foram agredidos/as verbalmente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero; 25% foram agredidos/as fisicamente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero; e 36% dos/das respondentes acreditaram que a escola foi ineficaz para impedir as agressões.

Neste sentido, a constante incidência da violência, tanto física quanto simbólica, recai diretamente na vivência de precarização de pessoas trans nos espaços escolares, ocultando e negando suas identidades e forçando à desistência dos estudos, que culmina na evasão escolar generalizada desta população, conforme algumas pesquisas já apontaram (PERES, 2009; PERES, 2010; CRUZ; SANTOS, 2016, OLIVEIRA JUNIOR; MAIO, 2016).

Assim, a escola se porta como espaço de extensão das comunidades tanto familiares quanto sociais, onde também incidem questões morais e éticas sobre as práticas escolares. Sob esta perspectiva, Louro (2010) afirma que este espaço é regido por uma pedagogia normativa que legitima identidades e práticas sociais em detrimento de outras – em suma, recomenda-se a heteronormatividade e o não-reconhecimento das demais identificações de gênero e orientação sexual. O termo heteronormatividade diz respeito ao enquadramento arbitrário dos sujeitos no binarismo de gênero e da heterossexualidade como única orientação sexual possível de ser vivida (MISKOLCI, 2013). Mais recentemente, os estudos ampliaram a noção de heteronormatividade para cisheteronormatividade, trazendo o termo cis para incluir além de sujeitos não heterossexuais, aquelas/es que fabricam masculinidades e feminilidades em desconformidade com o gênero que lhes foi atribuído no momento do nascimento (COUTO JUNIOR *et al.*, 2019).

O enquadramento arbitrário dos sujeitos nas categorias supostamente coerentes de sexo-gênero-desejo, apontada por Butler (2015a), vai justamente denunciar que a cisheteronormatividade precisa ser desestabilizada:

Quando o status construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que homem e masculino pode, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino (p. 26).

¹³ Disponível em: <https://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2020.

Desta maneira, o espaço escolar, de forma recorrente, nega a vivência e reconhecimento de pessoas trans, recaindo a este grupo uma cascata de mecanismos recriminatórios (ANDRADE, 2012). Neste interim, não podemos deixar de recuperar o que já mencionamos: a crescente onda de conservadorismo vivida no país, culmina com o surgimento de movimentos políticos como o Escola sem Partido, que, apoiados por setores religiosos sob a acusação de doutrinação das escolas por uma suposta “ideologia de gênero”, retirou os termos gênero e orientação sexual do Plano Nacional de Educação, de Planos Estaduais e Municipais, em diversos estados e cidades, e, mais recentemente, da própria BNCC (BRITO; SANTOS, 2018).

Deste modo, a condição precária de sujeitos que não se identificam com a heterossexualidade e que não se enquadram nas normas binárias de gênero, muito possivelmente, tende a se agravar nos espaços educacionais nos próximos anos. Como afirma Butler (2019, p. 49), a vulnerabilidade “torna-se altamente exacerbada sob certas condições sociais e políticas, especialmente aquelas em que a violência é um modo de vida e os meios para garantir a autodefesa são limitados”.

A TEMÁTICA DE GÊNERO COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENEM

Com a reestruturação do ENEM em 2009 e a proposta de sua aplicação anual e ininterrupta até a presente data, a presença do componente curricular Educação Física se fez valer em todas as suas edições, alocado na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, contemplada pelas Competências de área 3, que visam:

Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade. H9 – Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social. H10 – Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas. H11 – Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos (BRASIL, 2012b, p. 2).

Cabe colocar que um reconhecimento mais amplo da Educação Física escolar como componente curricular, refutando a busca pela aptidão física nas aulas, se estabelece com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), em diálogo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996). Posteriormente, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000), organizado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, o documento teve como finalidade reformar o Ensino Médio. Neste documento, o pressuposto para que a Educação Física não fosse mais vista como, restritamente, da área biológica e sim assumisse um papel com discussões que enfatizassem abordagens sobre a área sociocultural das práticas corporais

e esportivas, particularmente com sua inserção em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, partiu do entendimento de que a Educação Física fosse encarada como uma prática social. No PCNEM, assim como ocorrera com os PCNs do ensino fundamental, foi explicitado que o objeto de estudo da Educação Física é a cultura corporal e os objetos de conhecimento associados às suas matrizes de referência:

Estudo das práticas corporais: a linguagem corporal como integradora social e formadora de identidade - performance corporal e identidades juvenis; possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer; mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual; exercício físico e saúde; o corpo e a expressão artística e cultural; o corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura; práticas corporais e autonomia; condicionamentos e esforços físicos; o esporte; a dança; as lutas; os jogos; as brincadeiras (BRASIL, 2012b, p. 14).

Como aponta Bretão (2013), há uma variedade de discursos sobre a inserção da Educação Física como conteúdo do ENEM, desde a superação da mesma como conteúdo marginalizado e de segunda categoria nos espaços escolares, até do exame ser condicionador de um currículo escolar normativo, segregador e de objetivo único de competição ao “promover alterações no ensino da Educação Física nas escolas, realinhando-a com a lógica imediatista e utilitarista do vestibular” (p. 836).

Entretanto, reconhecemos a potencialidade que a abordagem de discussões sobre aspectos socioculturais das práticas corporais e esportivas, sobretudo da temática de gênero entre os conteúdos da Educação Física, pode desencadear no espaço escolar. Brito e Devidé (2021, p. 20) elencam, dentre outros, “a contribuição para uma formação humana, crítica e inclusiva”, o que permite reflexões importantes para a disciplina na grade curricular escolar do ensino médio. Desta forma, problematizar-se-iam as desigualdades históricas de gênero nas práticas corporais e esportivas.

As questões de gênero na área da Educação Física, explicitamente, se fazem presentes no documento pela matriz de referência *mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual* e cinco questões relacionadas a tal temática foram abordadas até o exame de 2018 (BRITO; DEVIDÉ, 2021).

No ano de 2011, na segunda aplicação do segundo dia de prova, uma questão¹⁴ baseada no texto *Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar*, de autoria de Eustáquia Salvadora de Sousa e Helena Altmann (1999), colocava em discussão as diferenças culturais entre masculino e feminino no cotidiano da Educação Física escolar (BRITO; DEVIDÉ, 2021).

¹⁴ Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/ppl/2011/PPL_ENEM_2011_06_CINZA.pdf. Acesso em: 16 jan. 2020.

Duas questões estiveram presentes no exame de 2016¹⁵, na primeira aplicação do segundo dia. A primeira delas abordou a construção de feminilidades pelo filme *Menina de ouro*, com menções ao texto de Vera Fernandes e Ludmila Mourão (2014). A segunda questão, trouxe uma entrevista publicada em 2014 na *Revista do Observatório Brasil de Igualdade de Gênero* com a atleta paralímpica Terezinha Guilhermina, problematizando as dificuldades que a corredora vivenciou para se profissionalizar no esporte (BRITO; DEVIDE, 2021).

Em 2017, uma questão¹⁶ abordou a construção sociocultural do corpo feminino, exemplificando as proporções do corpo da boneca Barbie como impossível de ser representado numa mulher de carne e osso. A questão¹⁷ mais recente se fez presente na aplicação do primeiro dia da prova de 2018 e trouxe como temática as justificativas biológicas que, historicamente, excluíram as mulheres da prática do futebol, com base no artigo *Preconceito no futebol feminino brasileiro: uma revisão sistemática*, de Fábio Luís Santos Teixeira e Iraquitã de Oliveira Caminha (2013) (BRITO; DEVIDE, 2021).

Essas questões estiveram presentes em nossas experiências com as três turmas do projeto, nos anos de 2017, 2018 e 2019. Nas discussões com os/as estudantes, foram problematizados como as noções sobre corpo, masculinidades, feminilidades e normas de gênero eram explorados pelas questões do exame. Os apontamentos sugeridos vão ao encontro do que Brito e Devidé (2021) encontraram ao mapear as questões sobre Educação Física e gênero no ENEM: houve destaque para os marcadores da diferença e suas interseccionalidades; uma crítica ao determinismo biológico acionado para justificar a presença/ausência de determinadas corpos em práticas corporais; a visão reducionista aplicada aos corpos e exercícios que enfatizam elementos de saúde e esquecem como outros eventos sociais interferem na/para constituição do/a sujeito/a; e uma crítica aos modelos de feminilidades e masculinidades estabelecidos como padrões aos corpos e práticas.

Embora a discussão tenha surgido a partir das questões do ENEM e da interpretação em conjunto com os/as estudantes do projeto PreparaNem, faz-se importante afirmar que essas questões devem ampliar “seus enfoques, abordando a temática da “sexualidade”, da “orientação sexual”, das “masculinidades”, e/ou da “transgeneridade” na EF, acompanhando o campo de estudos de gênero e sexualidade nesta área do conhecimento” (BRITO; DEVIDE, 2021, p. 22).

Reconhecemos a potencialidade de abordagem da temática de gênero como conteúdo da Educação Física no ENEM nos últimos anos, ainda mais em um “contexto de avanços e recuos”

¹⁵ Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2016/CAD_ENEM_2016_DIA_2_05_AMARELO.pdf. Acesso em: 16 jan. 2020.

¹⁶ Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2017/cad_2_prova_amarelo_5112017.pdf. Acesso em: 16 jan. 2020.

¹⁷ Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2018/1DIA_01_AZUL_BAIXA.pdf. Acesso em: 16 jan. 2020.

onde esse exame “emerge como um espaço de resistência à vigilância e ao controle acerca da circulação deste debate na Educação” (BRITO; DEVIDE, p. 22).

A possibilidade de problematização de questões de gênero, orientação sexual, masculinidades e feminilidades como conteúdos da Educação Física escolar enriquece os currículos escolares, assim como também pode tensionar os cursos de formação inicial de professores/as para se refletir como a disciplina contribui para a segregação de sujeitos que se identificam como LGBTI+ durante as aulas (GARCIA, 2019). A Educação Física é peculiar neste contexto por possibilitar uma maior exposição dos corpos no processo de aprendizagem e, em consequência, espaço em que as desigualdades de gênero mais se sobressaem (ALTMANN, 2015).

O QUE PODE A EDUCAÇÃO FÍSICA NESSE CONTEXTO?

Por deter a peculiaridade de maior exposição dos corpos, a Educação Física atua como ferramenta que desnaturaliza ou reforça construções históricas de práticas corporais e esportivas entre os sexos (ALTMANN, 2015). Entretanto, em função da majoritária reprodução de um modelo de Educação Física que sustenta hierarquias, participações díspares e tratamentos diferenciados para meninos e meninas, além de renegar identidades plurais de gênero e corporalidades alternativas, recomenda e fiscaliza o uso de hábitos cisheteronormativos durante às aulas num modelo generificado e generificador (ALTMANN, 2015).

Por assumirem que a prática de atividades físicas é dividida conforme os sexos, onde cada polaridade deve ser intransponível, convencionou-se a ideia de que as atividades de força, agilidade e enérgicas, como futebol e lutas, por exemplo, sejam próprias apenas para meninos, e as atividades mais brandas, delicadas e charmosas, como dança ou ginástica, por exemplo, sejam próprias apenas para as meninas (GOELLNER, 2007).

Em função das consonâncias estabelecidas, temos na escola e principalmente nas aulas de Educação Física mecanismos regulatórios e coercitivos das sexualidades (FRANCO, 2016). Quando corpos se aventuram na transgressão das barreiras limítrofes que foram delimitadas como “naturais” e/ou “aceitáveis” para seu sexo ou gênero, condutas recriminatórias são desencadeadas num processo de proteção, sustentação e manutenção da ordem clássica dos gêneros, como a LGBTfobia, por exemplo. Estes processos, por fim, culminam no não reconhecimento das identidades alternativas, principalmente as de pessoas trans (ANDRADE, 2012; FRANCO, 2018).

Se o processo final se refere à evasão escolar, temos antes que nos atentar ao passo a passo que culmina nesta saída, o que para Bento (2011) é denominado como “processo de expulsão” (p. 555) e não apenas de evasão. Para Andrade (2012, p. 247), este fenômeno camufla um outro proces-

so, pela autora denominado de evasão involuntária induzida pela escola, onde “[...] os(as) educando(as) são simbolicamente ou não submetidos, por integrantes da comunidade escolar, a tratamentos constrangedores até que não suportem conviver naquele espaço e o abandonem”.

Em função das violências cometidas contra os/as desviantes de práticas corporais e esportivas convencionadas como naturais para os sexos, as vítimas desse tipo de violência eximem-se de participação ativa temendo justamente respostas abruptas e violentas nos contextos de aulas (JACO; ALTMANN, 2017).

Como exposto, destacamos a importância de se debater a temática de gênero e sexualidades no campo da Educação Física, principalmente porque esta área lida diretamente com o corpo, não apenas no trato biológico, mas também com interlocuções socioculturais. Nas aulas de Educação Física, no Esporte e nas práticas corporais como um todo, a articulação entre gênero e sexualidade desponta como uma categoria quase que inerente ao sujeito na realização das tarefas propostas, onde os gestos empregados, bem como a simples presença do corpo naquele território, já disparam uma série de entendimentos simbólicos e culturais, ainda atrelados aos modelos tradicionais e clássicos do campo (JACO; ALTMANN, 2017).

As discussões que versam sobre gênero e sexualidades só começaram a ser consideradas com o crescimento das produções acadêmicas na área, em virtude do surgimento dos primeiros Programas de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Educação Física que se iniciaram nos anos de 1980 (DEVIDE *et al*, 2011).

Em meio a este cenário, surgem novos discursos de cunho fisiológico que estabelecem mudanças sobre as semelhanças e diferenças das capacidades físicas de movimento entre os corpos, especificamente de homens e mulheres cis, ao mesmo passo que muitas pesquisas denunciavam como as mulheres cis na atividade física em seus aspectos históricos, psicológicos, políticos e sociais eram retratadas de forma inferior e subalternizadas quando comparadas aos homens cis no que se refere à Educação Física e Esporte (GOELLNER, 2013). Esse panorama contribuiu para impulsionar o processo de democratização das práticas corporais e físicas na Educação Física e Esporte de modo geral, muito embora ainda enfrentasse certa resistência das camadas sociais ocidentais e brasileiras (SOUSA, 1994).

A partir dos anos 2000, “As pesquisas sobre Gênero na EF e no Esporte [...] refletem a emergência desta nova temática na EF [...] a partir da publicação de livros [...] além de dissertações, teses, artigos em periódicos e eventos científicos” (DEVIDE *et al*, 2011, p. 94). Neste cenário, as discussões se ampliam para a prática pedagógica e aos contextos docentes e escolares, aumentando ainda mais a participação de meninas e/ou mulheres cis nas práticas físicas e corporais da Educação Física, esportivas ou não (DEVIDE, 2005; GOELLNER, 2007; 2013).

Ainda, em decorrência das constantes discussões sobre gênero na atualidade, bem como crescentes e polvorosas mobilizações sociais dos grupos historicamente marginalizados, novos arranjos passam a se inserir e a gerar debates e discussões, principalmente através de teorizações que operam através da desconstrução de normas já estabelecidas (GOELLNER, 2013).

Exemplo latente é a presença mais identificável de pessoas trans nas sociedades, inclusive no espaço escolar, seja no corpo discente (ANDRADE, 2012), ou no corpo docente (FRANCO, 2016; 2018; GONÇALVES; FRANCO, 2019), onde são constantemente alvo de injúrias transfóbicas¹⁸, e no esporte de alto rendimento, que muitas vezes questiona a legitimidade de sua participação e a renega no terreno das práticas corporais oficiais (GRESPLAN; GOELLNER, 2014).

Recentemente, o caso da atleta de voleibol Tifanny Abreu, que recebeu autorização para atuar entre as mulheres e vem desde 2017 disputando partidas nesta categoria, ilustra melhor este cenário, haja vista as constantes críticas e discussões que surgiram em função de seu rendimento em quadra. A partir destas recentes repercussões, mais uma vez os estudos científicos passam a inclinar seus olhares para o discurso biomédico e a fisiologia, desta vez de cunho trans, objetivando averiguar se há vantagens ou desvantagens dessas atuações intercruzadas pelas categorias historicamente consolidadas no modelo esportivo e como conciliar essa participação, seja nele ou no espaço escolar.

Cabe ressaltar, por fim, a existência de um consenso de que durante a formação de professores e/ou profissionais de Educação Física, não se discute e/ou debate aspectos relacionados à temática de gênero e sexualidade, contribuindo para o quadro supracitado e para uma formação naturalizadora de tais preceitos, o que ratifica os discursos hegemônicos sobre o corpo conforme os vieses biologicistas, sexistas e cisheteronormativos (GARCIA, 2019).

Assim sendo, corpos trans continuam sendo marginalizados e silenciados no contexto educacional, onde a Educação Física insiste em se eximir de problematizar discursos de reconhecimento das diversidades e diferenças entre corpos e identificações. Fazemos esta afirmação pois, em revisão da literatura, são escassos trabalhos que se debruçam a problematizar a temática com destaque ao componente curricular da Educação Física (SERRANO; CAMINHA; GOMES, 2017). Essas discussões encontram-se aprofundadas, majoritariamente, no campo das pesquisas em Educação, não abordando seus fenômenos aplicados à Educação Física escolar.

Serrano, Caminha e Gomes (2017, p. 1124) realizaram uma revisão sistemática em periódicos na área da saúde sobre a temática de transexualidade e/na Educação Física, entendendo que

¹⁸ Segundo Franco (2018, p. 476), “O fenômeno da transfobia pode ser definido como um processo de recusa histórica, social e cultural pela forma como travestis, transexuais e transgêneros constroem seu gênero e vivem suas sexualidades”.

publicações em periódicos das Ciências da Saúde sobre a transexualidade – embora tenha sido verificado que são escassas as pontes diretas com a Educação Física – têm papel relevante na produção de saberes e verdades adotados pela área. Isso porque a Educação Física, enquanto área de intervenção, busca, também, em outras áreas no interior das Ciências da Saúde, ferramentas para o planejamento das intervenções junto à população (seja no esporte, na escola, nas academias, nos clubes, etc.).

Os/as autores sinalizam as duas óticas sob as quais os estudos envolvendo transexualidade são desenvolvidos, com base nas Ciências Sociais/Humanas e Ciências da Saúde/Biológica. Conforme a divisão de áreas estabelecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), A Educação Física é uma subárea que compõe a área das Ciências da Saúde, juntamente da Medicina, Odontologia, Farmácia, Enfermagem, Nutrição, Saúde Coletiva, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Serrano, Caminha e Gomes (2017, p. 1128) verificaram que nas publicações da área de “Ciências da Saúde, ainda há predominância de estudos que tratam a transexualidade como patologia [...] ainda há carência de estudos que analisem a transexualidade sob uma óptica mais holística e social entre os periódicos específicos das Ciências da Saúde”. Assim como os/as autores, entendemos que a Educação Física organiza, planeja e executa intervenções junto à população, auxiliando na reversão de entendimentos investigativos e epistemológicos no contexto de produção e praticidade acadêmica em/na Educação Física, o que é uma potente alternativa para se legitimar e reconhecer, também, os corpos de pessoas trans.

Assim, a reversão desse cenário na área, embora caminhe a passos curtos, soa como demanda urgente frente às condições de vulnerabilidade e precarização de corpos trans nas sociedades contemporâneas, especialmente a brasileira. Neste sentido, podemos observar um dos legados mais positivos do projeto PreparaNem, que seria a participação efetiva de extensionistas (licenciandos/as) no momento de construção/interação do saber junto do público trans, além da participação contínua de docentes, colaboradores/as internos/as e externos/as, corroborando assim para a desconstrução preliminar desta problemática, reconhecendo as diferenças e as diversidades e dando voz para sujeitos/as que, até então, encontram-se inexpressivos.

Durante nossa prática com os/as estudantes, foram relatadas ocorrências preocupantes ocorridas nas aulas de Educação Física escolar deles/as, tais como surras, perseguições, injúrias e até mesmo estupro nos vestiários nos momentos pós-aulas. Muitas dessas ocorrências permaneceram silenciadas ou foram ignoradas pelos/as docentes responsáveis, o que causou danos e sofrimentos ao público trans envolvido. Um consenso por eles/as estabelecido foi de que o corpo trans acaba por ser “coisificado” e perde sua dignidade nas instâncias sociais, além de ter seus desejos e integridades violados em prol de uma interpretação abjeta desse tipo de vida, um não reconhecimento do

“outro” enquanto pessoa (BUTLER, 2016). Embora a discussão estivesse voltada para prepará-los/as para o ENEM, um resultado positivo que eles/as apontaram foi a problematização dessa temática na Educação Física de forma ampla, contribuindo para que as cenas como as supranarradas sejam extirpadas da realidade escolar de pessoas trans no Brasil.

Logo, reconhecer a especificidade da Educação Física escolar no trato com pessoas que se identificam como transgêneros é justamente pensar sobre possíveis e novas maneiras para impulsionar as ações do projeto em questão. Diante das culturas dos corpos, torna-se relevante e necessário que durante a formação em Educação Física, os/as alunos/as sejam preparados/as e estimulados/as a refletir sobre o impacto de discursos, saberes e atuações às variadas demandas corporais com as quais se responsabilizarão por assistir, exercendo assim a plena função de educadores/as. A educação neste processo por si só demarca significados e valores ao corpo, onde a Educação Física, por tratar diretamente com os corpos nas perspectivas biológicas e socioculturais, atua como prática social educativa, orientada pelas capacidades do movimento humano em prol de uma formação humana mais ampla e democrática (BRITO; DEVIDE, 2021).

Goellner (2010), ao identificar a multiplicidade do caráter plural de corpos, ressalta o reconhecimento da diversidade enquanto principal ferramenta de inclusão na educação dos corpos, gêneros e sexualidades. Para a autora, urge problematizar o caráter de naturalidade atribuído à esta tríade, uma vez que podem maquiagem atitudes discriminatórias e excludentes, inclusive em atividades que visam educar por meio das próprias práticas corporais ou esportivas. Logo, seria necessário colocar em suspeição os discursos hegemônicos com os quais lidamos diariamente, questionando afirmações que circulam de modo corriqueiro e despercebido pelos/as enunciadores/as sociais.

Neste panorama, Goellner (2010) aponta dez discursos, sem limitar-se a eles, que devem ser contestados através de complexificações, sendo:

- 1- “A ideia de que a anatomia dos corpos justifica o acesso e a permanência de meninos e meninas em diferentes modalidades esportivas” (p. 78);
- 2- “A importância atribuída à aparência corporal como determinante no julgamento que se faz sobre as pessoas” (p. 78);
- 3- “A ênfase na beleza como uma obrigação para as meninas e mulheres, em função da qual devem aderir a uma série de práticas (pouca alimentação, cirurgias estéticas), inclusive as esportivas” (p. 78);
- 4- “O constante incentivo para que os meninos explicitem, cotidianamente, sinais de masculinidade” (p. 78);
- 5- “A representação de que existe um estereótipo masculino e um feminino” (p. 79);

6- “A percepção de que a maneira correta de viver a sexualidade é a heterossexual. Outros modos são desvios, doenças, aberrações e precisam ser corrigidas” (p. 79);

7- “A aceitação e mesmo o incentivo a atitudes que expressem homofobia, termo utilizado para fazer referência ao desprezo, ódio e mesmo violência dirigido às pessoas homossexuais” (p. 79);

8- “A identificação de que algumas práticas corporais e esportivas devem ou não devem ser indicadas para meninos e/ou meninas, pois não correspondem ao seu gênero” (p. 79);

9- “A existência de preconceitos e violências que determinados sujeitos sofrem apenas por pertencerem à determinada classe social, religião, orientação sexual, identidade de gênero, habilidade física, etnia, entre outros” (p. 80) e;

10- “O uso de linguagem discriminatória e sexista” (p. 80).

A autora tece seus argumentos designando como os elementos culturais se instituem através de mecanismos históricos que privilegiam certos grupos em relação a outros, principalmente nas práticas físicas e corporais. Como exemplos, traz cinco situações sendo:

1- O fato de que “As meninas têm menos oportunidades para o lazer que os meninos, porque, não raras vezes, desempenham atividades domésticas relacionadas ao cuidado com a casa, a educação dos irmãos, entre outras” (p. 81);

2- “[...] quando as meninas apresentam um perfil de habilidade e comportamento mais agressivo para o jogo, muitas vezes, sua feminilidade é colocada em suspeição. Da mesma forma, o menino que não se adapta ao esporte [...] também se coloca em dúvida a sua masculinidade” (p. 81);

3- “Existem níveis diferentes de habilidade física entre meninos e meninas” (p. 81);

4- “As meninas são menos incentivadas que os meninos por parte da sua família e amigos(as) a participarem de atividades esportivas” (p. 82) e;

5- “Jovens homossexuais (masculinos e femininos) frequentemente se sentem deslocados nas atividades esportivas, pois não são respeitados quanto a sua orientação sexual” (p. 82).

Essas medidas apontam para a necessidade de manter a continuidade das discussões sobre a prática pedagógica de docentes e a formação de professores/as na área de Educação Física, onde as discussões que versam sobre a tríade “Educação Física, corpos e culturas” devam continuar sendo fomentadas para favorecer embates críticos e amplificadores, contribuindo para a atualização do trato com os corpos, mas acima disso, no trato com sujeitos/as, independentemente de suas diferenças. Pelo exposto, acreditamos que o projeto PreparaNem veio a somar positivamente neste contexto.

CONSIDERAÇÕES

Pensar sobre possibilidades de inclusão e reconhecimento a grupos subalternizados por qualquer ordem se torna crucial para o avanço da escolarização brasileira. Reconhecer a vulnerabilidade, condição alta de precariedade e as diversas dificuldades de pessoas LGBTI+ na esfera educacional, em particular pessoas trans, possibilita uma compreensão mais ampla do porquê tais sujeitos/as aí contemplados/as encontraram impossibilidades de conclusão do nível básico e ingresso no ensino superior.

As ações do projeto PreparaNem, incluindo-se as competências referentes à Educação Física, podem ser consideradas como uma importante ferramenta de política pública de inclusão responsável ainda por promover novas transformações na educação brasileira. Filiado ao CAP-UFRJ, torna-se pioneiro e referência no processo de formação, tanto de novos/as professores/as quanto do público-alvo beneficiado pelo proposto, tornando-se, também, peça chave no processo de reconhecimento das identificações LGBTI+ e em intervenções de combate aos processos de evasão/expulsão das instituições escolares.

Para além disso, é importante ressaltar as pontes de conexão que são estabelecidas entre a universidade, escola e movimentos sociais para discutir o papel dessas instâncias nas contemporaneidades de gênero e sexualidade. No que tange à Educação Física, pensar novos horizontes de intervenção, principalmente ao público trans, irrompe como demanda urgente e necessária ao contexto social atual, desvinculando-se da visão dogmática e restrita ao universo do binarismo de gênero e das sexualidades inteligíveis.

São elementos que o projeto, de certa forma, pode contemplar e impulsionar tanto no público-alvo quanto em seu corpo organizador. Esperamos que nosso estudo sirva como base para amplificar as discussões sobre a temática e estender as reflexões sobre a inclusão e reconhecimento de pessoas LGBTI+ nas variadas instâncias sociais, tais como os campos de intervenção da Educação e da Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. **Educação física escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015.

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. 278f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza/CE, 2012.

BELTRÃO, José Arlen. A Educação Física na escola do vestibular: as possíveis implicações do ENEM. **Movimento**, v. 20, n. 2, p. 819-840, abr./jun. 2014.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, mai./ago. 2011.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: DF, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 24 jan. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 16 jan. 2020.

BRASIL. **PCN Ensino Médio +**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/INEP, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 9 ago. de 2018.

BRASIL. LEI Nº 10.260, DE 12 DE JULHO DE 2001. **Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências**. Brasília: DF, jul. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10260.htm. Acesso em 16 jan. 2020.

BRASIL. LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Brasília: DF, ago. 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência ENEM**. Brasília: MEC/INEP, 2012b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf. Acesso 24 jul. 2017.

BRITO, Leandro Teófilo de; DEVIDE, Fabiano Pries. Educação física no exame nacional do ensino médio: quando o gênero entra em campo. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 24, e65948, 2021.

BRITO, Leandro Teófilo de; SANTOS, Mônica Pereira dos. Sexualidade e inclusão no espaço escolar: um debate com base na perspectiva omnilética. **Revista latino-americana de Geografia e Gênero**, v. 9, n.1, p. 51-71, 2018.

BUTLER, Judith. Anseio de reconhecimento. **Equatorial- Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social**, v. 3, n. 5, p. 185-207, 2016.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro, editora Civilização Brasileira. Col. Sujeito & História, 8ª ed. 2015a.

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

BUTLER, Judith. **Vida precária**. Os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: autêntica Editora, 2019.

COSTA NETO, Cléber Dias. **PreparaNem**. 2017. Disponível em: http://sigproj1.mec.gov.br/apoiados.php?projeto_id=267325. Acesso em 22 out. 2018.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro *et al.* Jovens em estado de alerta no Facebook: diálogos tecidos em/na rede como estratégia de (re-)existência à regulação das vidas precarizadas. **Práxis Educativa**, v. 14, n. 3, p. 1210-1229, set./dez. 2019.

CRUZ, Tania Mara; SANTOS, Tiago Zeferino. Experiências escolares de estudantes trans. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 115-137, 2016.

DEVIDE, Fabiano Pries. **Gênero e mulheres no esporte: história das mulheres nos jogos olímpicos modernos**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

DEVIDE, Fabiano Pries *et al.* Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz**, v. 17, n.1, p.93-103, jan./mar. 2011.

FERNANDES, Vera; MOURÃO, Ludmila. Menina de ouro e a representação de feminilidades plúrais. **Movimento**, v. 20, n. 4, p. 1611-1629, out./dez. 2014.

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

FRANCO, Neil. Transfobia e cotidiano escolar: impactos na relação docente/discente. **Revista de Educação Pública**, v. 27 n. 65/1, p. 469-486, mai./ago. 2018.

GARCIA, Rafael Marques. **Desdobramentos da heteronormatividade na formação de professores de educação física em uma universidade pública do Rio de Janeiro**. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Educação Física e Desportos, Rio de Janeiro/RJ, 2019.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Movimento**, v. 13, n. 2, p. 171-196, mai./ago., 2007.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, p. 71-83, mar., 2010.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Gênero e esporte na historiografia brasileira: balanços e potencialidades. **Revista Tempo**, v. 19, n. 34, p. 45-52, jun. 2013.

GONÇALVES, Mariluci Vieira Gomes de Souza; FRANCO, Neil. Olhares e abordagens sobre crianças trans. **Journal Health NPEPS**, v. 4, n. 2, p. 405-422, jul./dez. 2019.

GRESPLAN, Carla Lisboa; GOELLNER, Silvana Vilodre. Fallon Fox: um corpo queer no octógono. **Movimento**, v. 20, n. 4, p. 1265-1282, out./dez. 2014.

JACO, Juliana Fagundes; ALTMANN, Helena. Significados e expectativas de gênero: olhares sobre a participação nas aulas de educação física. **Educação em foco**, v. 22, n. 1, p. 1-26, jun. 2017.

JESUS, Jaqueline Gomes. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos** [Online]. Goiânia: Ser-Tão/UFG, 2012. Disponível em: http://www.sertao.ufg.br/uploads/16/original_

ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989. Acesso em: 10 ago. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (orgs). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-35.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

OLIVEIRA JUNIOR, Isaias Batista; MAIO, Eliane Rose. Re/des/construindo in/diferenças: a expulsão compulsória de estudantes trans do sistema escolar. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 45, p. 159-172, jan./abr. 2016.

PERES, William Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematização sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. UNESCO, 2009. p. 235-263.

PERES, Wiliam Siqueira. Travestis, escolas e processos de subjetivação. **Instrumento-Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 12, n. 2, p. 57-66, jul./dez. 2010.

SERRANO, Jéssica Leite; CAMINHA, Iraquitã de Oliveira; GOMES, Isabelle Sena. Transexualidade e Educação Física: uma revisão sistemática em periódicos das Ciências da Saúde. **Movimento**, v. 23, n. 3, p. 1119-1132, jul./set. 2017.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 48, p. 52-68, ago. 1999.

TEIXEIRA, Fábio Luís Santos; CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. Preconceito no futebol feminino brasileiro: uma revisão sistemática. **Movimento**, v. 19, n. 1, p. 265-287, jan./mar. 2013.