



EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: HOMENS TRANSEXUAIS EM FOCO

PHYSICAL EDUCATION IN BASIC EDUCATION: TRANSEXUAL MEN IN FOCUS

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: LOS HOMBRES TRANSEXUALES EN EL FOCO

SAMUEL MOREIRA DE ARAUJO 1
NEIL FRANCO 2

1 Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora
Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Professor Substituto no Instituto Federal de Minas Gerais – Ouro Preto/MG.
Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Linguagens e Cultura (GEFLIC) – FAEFID/UFJF.

Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Corpo, Culturas e Diferenças (GPCD) – FAEFID/UFJF.

Orcid <https://orcid.org/0000-0002-8981-5139>
Lattes <http://lattes.cnpq.br/9879248686118625>

2 Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia
Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Corpo, Culturas e Diferenças (GPCD) – FAEFID/UFJF.
Orcid <https://orcid.org/0000-0002-1276-8901>
Lattes <http://lattes.cnpq.br/4761925222915074>

Correspondência para: samuca_faefid@yahoo.com.br

*Submetido em 10 de julho de 2024
Primeira decisão editorial em 26 de novembro de 2024.
Segunda decisão editorial em 24 de março de 2025.*

Aceito em 15 de maio de 2025

RESUMO: O presente estudo visa apresentar como a transexualidade masculina se insere no contexto escolar nas aulas de Educação Física. Assim, utilizamos de uma abordagem qualitativa em pesquisa aliado ao método da história oral temática para reconstruir as trajetórias escolares dos três homens transexuais mineiros. Para análise do material produzido, ancoramo-nos nas vertentes dos estudos transviad@s e estudos interculturais. Percebemos em demasia o recorte generificado das atividades propostas, como apontaram os três interlocutores. Por fim, esperamos que esse debate por nós empreendido possa ampliar e despertar o interesse em práticas mais inclusivas e diversas nas aulas de educação física.

Palavras-chave: homens transexuais; educação física; educação básica.

ABSTRACT: This study aims to present how male transsexuality is inserted in the school context in Physical Education classes. Thereby, we used a qualitative research approach combined with the thematic oral history method to reconstruct the school trajectories of three transsexual men in Minas Gerais. In order to analyze the material produced, we anchored in the strands of transviad@s studies and intercultural studies. We noticed too much the gendered cut of the activities proposed, as pointed out by the three interlocutors. Finally, we hope that this debate undertaken by us can broaden and arouse interest in more inclusive and diverse practices in physical education classes.

Keywords: Transsexual men; Physical education; Basic education.

Resumen: El presente estudio tiene como objetivo presentar cómo la transexualidad masculina se inserta en el contexto escolar en las clases de Educación Física. Así, utilizamos un enfoque de investigación cualitativo combinado con el método temático de la historia oral para reconstruir las trayectorias escolares de los tres hombres transgénero de Minas Gerais. Para analizar el material producido, nos anclamos en los aspectos de los estudios transviad@s y los estudios interculturales. Notamos demasiado la naturaleza de género de las actividades propuestas, como señalaron los tres interlocutores. Finalmente, esperamos que este debate que hemos emprendido pueda ampliarse y despertar el interés por prácticas más inclusivas y diversas en las clases de educación física.

Palabras clave: hombres transgénero; educación Física; Educación básica.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a escola é uma das principais instâncias educativas e mantenedora da heteronormatividade na contemporaneidade, onde através de práticas discursivas e não discursivas visa através de constantes afirm[ações] reprimir e regular os sujeitos dentro do seu espaço educativo (Foucault, 1999).

A educação escolar deve contemplar a ampliação do saber científico do sujeito, como apresenta, a Constituição Federal de 1988 no Art. 205 que nos confirma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao

pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Reforçando essa ideia de acesso à educação no território brasileiro, temos as Leis de Diretrizes e Bases Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996) que além de regulamentar o sistema educacional brasileiro, reitera que é direito da família e do estado garantir os direitos à educação a todas crianças e jovens brasileiros. A LDB (Brasil, 1996) em seu Artigo 3º diz que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- [...]
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Novamente temos que a cidadania é legítima a todos os sujeitos como descrita na LDB, potencializando o discurso de inserção, permanência e garantia da conclusão da escolarização, além de se notar uma preocupação legal com a diversidade, combate ao preconceito, pluralidade de ideias e culturas visando atender as reivindicações daqueles que foram deixados de lado em nossa sociedade.

Diante das demandas crescentes na sociedade, se fez necessária a discussão das questões referentes aos gêneros e as sexualidades dissidentes no ambiente escolar. O surto de Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) no Brasil nos finais dos anos de 1980 fez com que em 1996 o Ministério da Educação (MEC) começasse a pensar questões de saúde e sexualidade no currículo e no sistema escolar a fim de debater essas questões transversalmente ao longo de toda a educação dos estudantes por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Louro, 2004).

Apesar da inserção da discussão dos temas de “orientação sexual” e gênero nos PCN 10 (Brasil, 1997), as questões relativas ao gênero ainda eram escassas nesses documentos oficiais. Pensar a transexualidade na escola nessa época era algo quase impossível, pois apenas na contemporaneidade esses sujeitos começaram a assumir um posicionamento político buscando reconhecimento, em especial no contexto educacional (Leite Junior, 2008).

Antes de abranger o conhecimento de transexualidade e dos homens trans, foco desse estudo, cabe apresentar o conceito de gênero de uma forma mais ampliada, acentuando as representações que foram feitas de homens e mulheres e suas diferenças entre as diversas

sociedades, classes sociais, geração, raças e etnias, corporalidades não hegemônicas e momentos históricos, além de tratarmos os processos de disputas e de ressignificação do que é ser mulher, homem, ambos ou nenhum deles:

Neste movimento, o gênero se aproxima de um processo de encontros, (re)encontros e, se necessário, afrontamentos dos significados sociais e culturais elaborados ao longo da história definidores dos universos possíveis à construção do masculino e do feminino. Pensar em devires de masculinidades e/ou de feminilidades seria outra possibilidade, ou, ainda, composições de vivências sociais nas quais, impulsionado pelo desejo, o sujeito se aproxime da melhor forma do se reconhecer e ser reconhecido como homem, mulher, ambos ou nenhum deles (Franco, 2019, p. 11).

Diante disso, podemos notar que as abordagens para a conceitualização da temática gênero sofreram, ao longo do tempo, um distanciamento de uma discussão do corpo como uma entidade biológica intransponível para se apegarem a uma teorização do corpo como um construto mais amplo e humanizado, visualizando o sujeito socio-linguístico-cultural na sociedade, submetido a diversas particularidades e produto das relações de poder e saber e de outras estratégias sutis que precisariam ser problematizadas e reconhecidas (Meyer, 2013).

Estabelecendo uma relação ampliada com o construto das normas de gênero na sociedade, corroboramos com Bento (2014) quando a autora define que a transexualidade é uma experiência identitária, um conflito com as normatizações de feminino e masculino, e essas não podem ser reduzidas a uma questão meramente sexual, como é compreendida pelas ciências médicas e pela sociedade, ao defini-la como inerente a pessoas que demandam cirurgia de redesignação sexual e identidade civil.

Pensando nessa teorização, e aproximando a discussão da transexualidade masculina foco deste estudo, Guilherme Almeida (2012) sustenta-se na restrita visibilidade social e conceitual condicionada aos homens trans, transhomem, homem transexual, *transman* ou FTM (do inglês *Female To Male*, tradução de mulher para homem), ou à transexualidade masculina, no Brasil.¹ Devido a essa invisibilidade das identidades de homens trans, tanto no trabalho quanto no ambiente escolar, para a maioria da sociedade esse tipo de transição parece não legítima e, portanto, ignorada uma vez que para a maioria da sociedade cisheteronormativa acredita que essa negação se dá pela construção e creditação de um viés biologicista do corpo, segundo o qual alguns sujeitos desconhecem essa forma de viver essa nova possibilidade de masculinidade com uma vagina, sem pênis e com a possibilidade de homens engravidarem.

¹ Ressaltamos que para nos referirmos à experiência da transexualidade masculina, ao longo do texto adotaremos nomenclaturas como homens trans, homens transexuais ou transexualidade masculina.

Bento (2008) nos leva a refletir sobre outras configurações também possíveis como ser homem, ter pênis e performance feminina; ser homem e não ter pênis e ter performance masculina; não ser homem (ser mulher trans e/ou ser travesti), ter pênis e performance feminina, e acrescento, não ser nem homem e nem mulher ou ser ambos e poder ter pênis, seios ou vagina.

Nessa perspectiva, considerando os diversos espaços sociais em que as identidades de gênero se constituem e habitam, o contexto escolar é nosso foco, nos conduzindo ao seguinte questionamento: como a transexualidade masculina se insere no contexto escolar, em especial nas vivências desses sujeitos nas aulas de Educação Física?

Quando lançamos um olhar mais atento sobre o ambiente escolar e todos/as os/as sujeitos que estão ao seu redor fica impossível não pensarmos nas identidades plurais, históricas e culturais que cada aluno/a leva para a escola. As questões de gênero e sexualidades não ficam distante dessas discussões na escola. Diversos são os fatores que corporificam os sujeitos e se fazem presentes em sua constituição, podendo estar presentes valores religiosos, morais, étnicos, culturais, dentre outros.

Silvana Goellner (2013) nos aponta que o corpo desde sempre foi objeto de regulação com métodos disciplinares. A cultura sempre esteve refletida na escola; e isso não é diferente na atualidade. A escola apresenta a mesma conformação do século XIX, tendo uma visão do/a aluno/a apenas como receptor/a de conteúdo e desconsiderando seus saberes e suas subjetividades. E isso passa a ser questionado quando a instituição escolar começa a receber sujeitos que confrontam as normas rigidamente fixas, trazendo o olhar para as identidades que são marcadas como desviantes ou, se aproximando do referencial teórico aqui adotado, “transviad@s”.

Partindo dessa conceituação, podemos pontuar os sujeitos que não se enquadram nesse espectro de masculinidade hegemônica, acabam sendo alvo de diversas violências homofóbicas e transmasculinofóbicas² e, na maioria das vezes, por não se enquadarem corporalmente e vestimentalmente e não corresponderem ao que essa norma de masculinidade hegemônica impõe, esses sujeitos sofrem diversas formas de opressões e violências por seus corpos serem lidos como descolados dos corpos cisgêneros masculinos.

² A transmasculinofobia pode ser compreendida como um conjunto de violências estruturais e simbólicas direcionadas especificamente a sujeitos transmasculinos ou homens transsexuais, manifestando-se através de práticas como o estupro corretivo, agressões físicas, verbais e psicológicas, entre outras formas de exclusão. Tais manifestações se evidenciam, inclusive, nos contextos corporais e esportivos, onde os corpos transmasculinos frequentemente enfrentam processos de marginalização, patologização e negação de sua legitimidade, revelando a persistência de uma normatividade cisheteronormativa que estrutura os espaços da Educação Física.

Para os homens transexuais, a estética corporal é um fator que intensifica sua masculinidade. Para muitos deles, a construção do falo é totalmente dispensável por se tratar ainda de uma cirurgia em caráter experimental ou mesmo pela construção de sua subjetividade baseada na noção de que sua masculinidade existe, mesmo sem terem um pênis. O procedimento mais solicitado é a mastectomia, pois para os homens trans, os seios anunciam a impossibilidade de serem reconhecidos com o gênero que se identificam, o masculino. A histerectomia e a hormonioterapia, combinadas, conferem a esses sujeitos características secundárias de uma aparência masculina, além de impossibilitarem a menstruação como nos anuncia Bento (2003; 2017a).

MÉTODO

Considerando nosso objetivo de verificar as trajetórias educacionais de homens transexuais, lançando um olhar sobre suas vivências nas aulas de Educação Física, apresentaremos os percursos metodológicos que guiaram o movimento da pesquisa. Para tanto, fomentaremos a seguir uma breve discussão sobre processos de pesquisa qualitativa em educação, em especial, lançando um olhar pós-crítico sobre a técnica da história oral, que configura nossa opção para descrição, análise e discussão das narrativas dos sujeitos da pesquisa. É importante salientar que a referida pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora (CEP-UFJF) e está registrado sob CAAE de número 39577320.2.0000.5147.

De acordo com Paraiso e Meyer (2012) o fazer metodológico se comprehende como certo modo de perguntar, questionar e formular questões problemas que, ligadas ao campo teórico, direcionem e promovam a produção de conhecimento e a análise dos dados. Neste trajeto, caracterizaremos esse trabalho como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, que acontecerá a partir da correlação entre fontes bibliográficas, documentais e empíricas construídas a partir das falas de homens transexuais da cidade de Juiz de Fora/MG, inspirado no método da história oral que é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto direcionado a um grupo de pessoas a serem entrevistadas (Meihy; Holanda, 2010).

O ato de pesquisar a vida escolar nas aulas de educação física escolar de homens trans significa dar sentido a sua experiência enquanto sujeitos sociais, do qual partilham apenas as pessoas que vivem as identidades transmasculinas. Com isso, o sujeito pesquisado utiliza-se da palavra para nomear o que ele é, suas experiências, sua identidade, seus pensamentos, suas

sensações e não se trata apenas de um combinado e amontoado de palavras, são formas de dar sentido ao que ele é, como nomeia o que o sujeito percebe ou sente (Larrosa Bondiá, 2002, p. 21).

Com isso, a:

[...] história oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definições de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas (Meihy; Holanda, 2010, p. 15).

Paul Thompson (2002) diz que o ouvir na história oral, é estar disponível a um ouvir sensível, como uma capacidade humana fundamental, de se sensibilizar para aqueles/as que se importam em relatar situações do passado, para compreender e interpretar vidas individuais ou de grupos marginalizados em nossa sociedade.

Meihy (2002) destaca ainda três possíveis formas de se fazer pesquisa ancorada na história oral: história oral de vida, história oral temática e tradição oral. A história oral temática, foco desse trabalho, tem como foco “[...] buscar a verdade de quem presenciou um acontecimento ou que pelo menos dele tenha alguma versão discutível ou contestatória [...]” (Meihy, 2002 p. 146).

Como campo teórico, ancoramo-nos em vertentes dos estudos *queer*, em especial na perspectiva dos Estudos Transviad@s³, proposta por Berenice Bento (2017b) e buscamos estabelecer algumas interfaces com os estudos interculturais proposto por Vera Candau (2008). O primeiro, de acordo com Louro (2004, p. 39), “[...] representa claramente um rompimento com a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora [...]”, gerando uma série de desestabilizações ao binarismo de gênero, subvertendo diversas formas de discurso homogeneizador. Já o segundo parte da afirmação da diferença como riqueza, promovendo processos de sistematização de diálogo entre diversos sujeitos, saberes e práticas, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos de igualdade e diferença.

³Berenice Bento de uma forma decolonial, denomina estudos transviados como uma vertente dos estudos *queer*, em que esses se atentam às realidades brasileiras e latino-americanas, visando romper com os padrões da cis-hetero-normatividades raciais vigente no sul global.

Justificando uma relação coerente entre estudos transviados e interculturais, Candau (2008) esclarece que atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmarem-se na diferença. Na escola, essas questões das diferenças se reforçam devido ao grande emaranhado de grupos socioculturais que se relacionam de forma hierarquizada pelas diversas formas de relações de poder de determinados grupos.

Três homens transexuais da cidade de Juiz de Fora/MG compuseram a amostra da pesquisa conforme detalha o quadro 01 abaixo:

Quadro 01: identificação dos sujeitos.

Nome	Idade	Raça	Identidade de Gênero	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Eduardo Novaes	24	Branco	Homem Transexual	Escola Pública	Escola Pública
Felipe Modesto	21	Branco	Homem Transexual	Escola Pública	Particular e Pública
Ítalo Nunes	26	Branco	Homem Transexual	Particular	Particular

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os critérios de inclusão para participação da pesquisa eram que os sujeitos e se declarassem homens transexuais e estivessem com matrículas ativas em instituições de ensino superior públicas ou privadas, em qualquer curso de graduação, na cidade de Juiz de Fora/MG. Em um primeiro momento, a aproximação aos sujeitos se deu por proximidade com um dos entrevistados e a partir dele a inserção e apresentação da pesquisa para o grupo de pessoas trans da cidade por meio de uma rede de apoio de pessoas trans na referida cidade. Após esse momento de apresentação da pesquisa, tivemos 05 alunos que compunham o grupo de colaboradores da pesquisa, porém tivemos a negativa de dois deles quanto a assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A construção das narrativas partiu da combinação da técnica de história oral, onde fizemos uso de entrevistas para a elaboração das narrativas dos sujeitos em relação à construção de suas identidades de gênero e os aspectos inter-relacionados às suas vivências familiares, pessoais, profissionais e, em especial, educacionais.⁴ Esse processo de construção das narrativas

⁴ Tendo em vista que o presente artigo é um recorte analítico da dissertação de mestrado “As trajetórias escolares de homens trans: da educação básica ao ensino superior” (Araujo, 2021) limitaremos-nos a apresentar apenas as discussões realizadas no contexto das aulas de educação física escolar.

se deu em duas fases: a primeira, presencial em uma data e local sugeridos pelos sujeitos e, posteriormente, via *whatsapp*, pois identificamos a necessidade de buscar informações complementares, em razão de aprofundar algumas questões que não foram devidamente exploradas no momento da entrevista.

A escolha da entrevista para produção das narrativas foi uma forma de buscar aprofundar informações relevantes sobre a escolarização dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Silva (1995, p. 204) nos diz que essas narrativas constituem práticas discursivas muito relevantes, pois elas “[...] contam histórias sobre nós e o mundo que nos ajudam a dar sentido, ordem às coisas do mundo e a estabilizar e fixar o nosso eu”.

Neste movimento, Larrosa Bondiá (2002, p. 21) diz que quando fazemos coisas com as palavras, “[...] damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos, sentimos [vivemos/experienciamos] e de como vemos ou sentimos [vivemos/experienciamos] o que nomeamos”.

De acordo com Andrade (2014), para identificar e conhecer os sujeitos da pesquisa a partir da vida escolar (re)construída por meio de entrevistas ou narrativas é possível resgatar o relato individual e fazer reviver emoções, sentimentos e até remexer no que ainda não foi dito. É reconstruir sua história e poder narrar-se a partir de uma seleção de acontecimentos e fatos que aparentemente são mais relevantes que outros.

Como isso, essa proposta metodológica visou articular elementos de pesquisa qualitativa com análise fundamentada nas teorias pós-críticas, em especial, os estudos *queer* e transviad@s, buscando interfaces com os estudos da interculturalidade, com o intuito de apresentar e situar os leitores sobre as discussões de identidades, gênero, sexualidades e diferenças; e como essas se articularam durante o processo educacional dos sujeitos pertencentes dessa pesquisa.

A EMERGENTE TRANSEXUALIDADE MASCULINA E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Como apontado por Franco (2014; 2016) as aulas de Educação Física reforçam a posição dessa disciplina como um grande demarcador de exclusão das pessoas trans. No sistema educacional brasileiro isso acaba sendo reforçado e fica ainda mais evidente, pois, algumas vezes, as referidas aulas constam de práticas pedagógicas extremamente binárias e generificadas que trabalham incisivamente sobre os corpos e reforçam constantemente as desigualdades de gênero, acarretando a exclusão dessas pessoas. Assim:

As vivências nas aulas de Educação Física destacam essa área de conhecimento como um dos vetores do preconceito e da discriminação em relação àqueles/as que não construíram seus gêneros e/ou vivem suas sexualidades dentro dos parâmetros hegemonicamente estabelecidos (Franco, 2016, p. 62).

A LDB apresenta um prognóstico de que a Educação deve corroborar para o desenvolvimento dos seres humanos, eliminando atos considerados opressores e discriminatórios. Em seu artigo 1º, inciso 2º a LDB (Brasil, 1996) diz que a educação deve abranger uma ampla rede de processos formativos, buscando o desenvolvimento global do sujeito.

No ano de 1997, o Ministério da Educação (MEC) publicizou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que têm a finalidade de orientar a educação brasileira na organização de conteúdos e ensino. O volume 10 desse material, intitulado “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual”, é um dos temas transversais trabalhados, que versa sobre como essas questões devem ser contempladas em todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental. O referido documento é norteado com base em três eixos centrais em suas discussões sendo as questões referentes ao “Corpo: matriz das sexualidades”, “Relações de Gênero” e “Prevenção a AIDS e Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)”, atualmente Infecção Sexualmente Transmissível (IST) (Brasil, 1997).

Ainda com foco nos PCN's, o documento da disciplina de Educação Física (Brasil, 1997, p. 15) nos apresenta uma proposta para seu componente curricular que visa:

[...] democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Incorpora, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática de Educação Física.

Já em meados da última década, publicou-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) com a supressão do trecho que defendia o respeito à orientação sexual, um dos exemplos de que a elaboração e aprovação da BNCC, ficando à mercê de influências religiosas fundamentalistas, conservadoras e moralizantes que, em detrimento da ciência, eliminaram de seu texto final todo conteúdo associado a Gênero e Sexualidade como discutiram Monteiro e Ribeiro (2020).

Por sua vez, a disciplina Educação Física escolar passa a ser uma ferramenta importante no processo de socialização, formação e desenvolvimento dos/as alunos/as através do trabalho corporal, tendo seu currículo balizado nos documentos anteriormente citados. Nessa concepção,

a essa disciplina é o componente curricular obrigatório que tematiza as práticas corporais na escola, codificando as suas mais variadas formas de códigos e significados sociais, produzidas culturalmente por diversos grupos sociais no decorrer da história (Neira, 2014).

Silva Junior, Aguiar e Maia (2019, p. 487) apontam que as aulas de Educação Física são um dos complicadores na vida das pessoas trans na escola, pois essas pessoas tendem a serem enquadradas em um dos dois polos diferentes, feminino e masculino, elas/eles, na maioria das vezes, não se sentem confortáveis nestas divisões ou por serem rejeitados pelos meninos/as e não se sentirem confortáveis com as meninas/os.

Em consonância com o apontado acima, e de acordo com o relato dos sujeitos entrevistados, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a aula de Educação Física foi o componente curricular que causou maior insatisfação aos participantes da pesquisa.

Um ponto importante a ser relatado nesse texto é que os três interlocutores nos anos finais do Ensino Fundamental não se identificavam como pessoas trans nesse período, todavia já apresentavam descontentamento com corpo e a identidade feminina a que foram designados ao nascer. Por sua vez no Ensino Médio, os três sujeitos buscavam formas de aproximar da identidade de gênero masculina, apesar de ainda não a fazer na totalidade, mas apontaram indícios de uma construção de identidade masculina por meio de nomes e apelidos que serviam tanto para homens ou mulheres, cortes de cabelo curto e vestimentas.⁵

Os três interlocutores que problematizaram as aulas de Educação Física apontaram uma série de adversidades, seja por conta da utilização do uniforme obrigatório na Educação Básica; devido às práticas corporais oferecidas durante as aulas, ou ainda, pela forma como a divisão das turmas eram organizadas.

O uniforme era de uso obrigatório, para os meninos bermuda e para meninas era calça legging ou calça jeans. Eu odiava *legging* com todas as minhas forças... Na aula de Educação Física era um horror ter que usar a *legging*. Eu lembro que eu usava uma bermuda jeans. E só colocava a *legging* para as aulas de Educação Física e depois tirava e colocava a minha bermuda (Ítalo, 2019).

Na fala do Ítalo, evidenciamos que o tipo de roupa solicitada para as aulas práticas de Educação Física o colocava em uma zona inóspita que não correspondia ao gênero que ele construía e se identificava. Identifica-se em sua fala que o uso do uniforme é um dos marcadores de gênero na escola dentro do mundo cis/heteronormativo. Miskolci (2012) nos leva a refletir que o ambiente escolar é um dos ambientes mais perversos para as pessoas que fujam dos

⁵ Tendo em vista o recorte apresentado da dissertação apresentada aqui, para maiores esclarecimentos sobre a construção da identidade de gênero e sexual dos autores verificar o trabalho de (Araujo, 2021)

padrões cis/heteronormativos e que esse terrorismo cultural produzido no interior da escola, aqui podendo ser citado o uniforme “apropriado” para as aulas de Educação Física, é algo utilizado para reforçar e marcar os padrões da heterossexualidade compulsória nesse ambiente. Este aspecto é também potencialmente descrito por Louro (2013) ao destacar os mecanismos de normatização que, de forma implícita ou explícita, sendo o uniforme escolar um deles, têm a real função de dizer o lugar de cada sujeito nas relações escolares.

Essa incoerência vivenciada por Ítalo nos reforça que a escola acaba muitas vezes a intensificar as características disfóricas nas pessoas que estão vivenciando a transição de gênero, podendo potencializar prejuízos psicológicos e emocionais e de aprendizagem nesses sujeitos. Outra relação apontada por Eduardo e Felipe se refere à divisão dos/as discentes por gênero nas aulas de Educação Física ao longo da Educação Básica. Louro (2019, p. 18-19) sobre este fato argumenta que “[...] as marcas que nos fazem lembrar [...] dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais [...]” e as divisões dos/as alunos/as pautadas na relação sexo/gênero para a prática esportiva e, consequentemente, a roupa apropriada para a mesma, refletiu negativamente sobre as vivências e as memórias que Ítalo narrou sobre esse componente curricular no Ensino Fundamental.

As aulas de Educação Física eram mistas, jogávamos queimada e futebol. Eu sempre joguei futebol com os meninos (Ítalo, 2019).

Nas aulas de Educação física ia todos os meninos jogar futebol e as meninas iam jogar queimada. Eu queria jogar futebol com os meninos! Mas os meninos falavam que eu não jogava bem e me rejeitavam. Eu sentia que era por ser menina, era uma rejeição por conta disso, por conta de ser menina (Felipe, 2019).

Eu tive duas experiências no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. No fundamental eu sempre participei, mas não me reconhecia como pessoa *trans* na época. Eu tive um professor muito bom em Cataguases/MG. Eu acho interessante é que a gente tinha que participar de alguma maneira os meninos iam jogar futebol e quem não queria, ele ensinava algum outro esporte como handebol, vôlei, basquete e todo mundo era obrigado a participar e avaliado nessas práticas. Em cada bimestre ele ensinava um esporte diferente falava das regras, posições de cada jogador. Já aqui em Juiz de Fora/MG no Ensino Médio não tinha aula sistematizada, quem queria jogar futebol jogava e quem não queria ficava sem fazer nada. Era o meu caso, eu ficava só assistindo... As meninas que queriam jogavam queimada, mas era complicado porque só tinha uma quadra e não tinha muito espaço (Eduardo, 2020)⁶.

⁶ As informações sobre as aulas de Educação Física de Eduardo foram aprofundadas via Whatsapp.

As falas acima nos remetem a pensar sobre como são divididas as aulas de Educação Física, na atualidade. Quando separadas entre meninos e meninas, não apenas operam uma divisão pautada em aspectos biológicos ou fisiológicos entre dois grupos, mas também marcam espaços e acentuam disputas que ensinam sobre vivências de masculinidades e feminilidades, e o que é pertinente, dentro de concepções heterocentradas, para meninos e meninas na Educação Física escolar (Dornelles, 2006, p. 6).

Pela narrativa de Eduardo e Ítalo, podemos confirmar o que Helena Altmann (2015) discute sobre a dominação masculina pela via esportiva, onde notamos que pela narrativa apresentada acima na fala dos dois interlocutores, ao público masculino era destinado a prática esportiva, especificamente o futebol modalidade vista socialmente como pertencente ao público masculino, e às meninas e os meninos que não queriam jogar futebol, era destinado o jogo de queimada ou algum outro esporte como apontou Eduardo.

Neira (2014) nos aponta que a segregação imposta às mulheres nas práticas esportivas, especialmente ao futebol, imperou até os anos de 1979, quando baseado em aspectos biológicos e fisiológicos, acreditava-se na suposta inferioridade feminina e que tais práticas não seriam apropriadas à sua “natureza” frágil e delicada, fato esse já refutado por uma série de estudos. Já por outro viés, Altmann (2015) propõe a necessidade de se realizar uma desconstrução do imaginário social da incompatibilidade entre feminilidades e futebol, e pensar num processo de se trabalhar pedagogicamente ampliando os conhecimentos e habilidades femininas em tais práticas.

Diante da situação exposta por Felipe levamo-nos a problematizar dois pontos: o primeiro se refere à forma como ele se enxergava perante ao grupo e, o segundo, sobre a forma como ele realmente era percebido pelos alunos. Diante da construção pessoal que o sujeito o fazia se via como pertencente ao universo masculino, dessa forma, ele se via no direito de participar junto a eles da prática que era destinada aos meninos, por já se compreender como um menino, ainda que, na sua percepção destacada no relato, não era visto pelo grupo como um menino, por isso, rejeitado por eles. A partir daí, duas outras ponderações nos parecem consideráveis: a questão da habilidade para a prática do futebol e o fato de ser visto como uma menina pelo grupo de alunos, uma vez que nesse momento sua construção identitária masculina era velada aos demais.

Altmann (2015) nos adverte que não é possível fazer esse tipo de generalizações a respeito da exclusão pelo simples fato de ser menina, pois a questão que impera para a participação das meninas nas atividades junto ao grupo dos meninos se vincula primordialmente

pela habilidade corporal para tal modalidade. Este fato foi evidenciado em seu estudo com o corpo discente de uma escola pública da cidade de Campinas, São Paulo, e a autora ainda constatou que meninos que manifestavam habilidades insuficientes para a prática do futebol eram igualmente descartados daquelas interações desportivas.

Liane Uchoga e Helena Altmann (2016) nos relatam que as aulas de Educação Física são o território onde essas disputas de espaço por meninos e meninas ficam mais evidentes. Nesse caso, podemos inferir que uma possível explicação para a não participação de Felipe se deu pela visão negativa de habilidades para a referida prática junto ao grupo, quando comparada à elevada expectativa para a prática dos meninos no futebol (Uchoga, Altmann, 2016).

Nota-se que mesmo em contextos educacionais distintos, Ítalo na rede privada e Felipe e Eduardo na rede pública estadual, as vivências oportunizadas aos/as alunos/as seguem repetindo e reforçando as práticas corporais pertinentes ao universo masculino e ao universo feminino, trazendo à tona uma série de evidências e subjetividades das experiências corporais desses/as alunos/as no ambiente escolar.

Foi perceptível também algumas situações de desconforto e não pertencimento ao grupo em determinados momentos das aulas de Educação Física, por Felipe. Pensando em reduzir esse sentimento relatado pelo aluno, o professor, segundo Felipe, criou artifícios com a finalidade de minimizar os constrangimentos sofridos por ele nas aulas: “O professor era muito bacana, na vez que eu fui, eu fui uma vez no horário feminino e ele falou assim comigo: “olha como você veio hoje eu vou te dar presença nos outros dias e você não precisa vir por que você não se sente bem.” (Felipe, 2019).

A atitude do professor nos leva a problematizar duas situações: a primeira se dá em relação à forma de como ele contraria a LDB sobre os aspectos que apontam a facultatividade para discentes das aulas de Educação Física e a segunda sobre a forma como ele nega o reconhecimento da identidade de gênero de Felipe como uma questão potente e possível para se discutir a questão da transexualidade masculina e a diversidade nas aulas de Educação Física.

Sabe-se que existem diretrizes que organizam e regularizam as dispensas dos/as alunos/as das aulas de Educação Física, como apontado nas LDB⁷ (Brasil, 1996). Salientamos que essa atitude de violência velada de dispensar o aluno das aulas práticas da disciplina, pode

⁷A LDB 9394/96 aponta que podem requerer o direito a prática facultativa da disciplina Educação Física aqueles/as que se enquadrem em tais requisitos: I - que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II - maior de trinta anos de idade; III - que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física; IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; V - (vetado); VI – que tenha prole (Brasil, 1996, p. 23).

além comprometer o processo educativo de Felipe no referente componente curricular, minar possíveis discussões a respeito de diferença, uma temática que estava tão latente e borbulhante naquele contexto educacional.

Nessa perspectiva, Bento (2014) nos leva a refletir, ancorada nos estudos *transvi@dos* que quando o professor dispensa o aluno supostamente “visando garantir o bem-estar do mesmo”, ele coloca esse sujeito em uma condição de abjeção, excluindo o fator que lhe causava problema em sua aula, reforçando e reafirmando o papel de normalização que a escola exerce em seus sujeitos reforçando e alimentando a não discussão de novas possibilidades de existências.

Em consonância com Bento (2014), Miskolci (2012, p. 37) potencializa que os estudos *queer* viabilizam muito mais do que uma forma de “promover um diálogo entre aqueles sujeitos que são desqualificados/as ao longo do processo educacional”, mas propondo uma forma, outra possibilidade de aprendizado pela diferença oportunizada a partir dessas situações tidas como “problemas”, vislumbrando uma alternativa à própria educação. Endossando essa ideia, Louro (2001) potencializa a necessidade de o corpo docente aproveitar-se de situações que envolvam questões culturais, sociais e históricas a respeito da sobreposição cultural como legítima e natural de algumas identidades em relação a outras tidas como diferentes ou desviantes. Dessas situações emergem possibilidades de se tensionar e problematizar o que é estabelecido socialmente como normal e anormal, por exemplo.

Evidencia-se que a Educação Física escolar deveria promover uma série de práticas e vivências corporais que se complementem e ampliem a cultural corporal (Neira, 2014) e a criticidade dos/as alunos/as ao longo de sua fase escolar, visando a garantia do respeito às diferenças e a um ambiente mais próximo do ideal para o aprendizado.

Quando pensamos as aulas de Educação Física na escola, em uma perspectiva intercultural, essa disciplina deve ser capaz de fomentar a discussão e a compreensão da existência de diversas possibilidades de práticas corporais imersas em nossa cultura, possibilitando o acesso ao conhecimento, valores e atitudes que levem em consideração a premissa da interculturalidade como discutem Rogério Oliveira e Jocimar Daolio (2011).

Nesse viés, a título de exemplificar práticas corporais com foco em oportunizar experiências aos sujeitos que fujam das modalidades generificadas como os esportes, podemos apontar uma possibilidade para as aulas de educação física escolar com a Ginástica Para Todos (GPT). De acordo com Elizabeth Souza e Jorge Gallardo (1997, p. 35) a GPT é uma:

[...] manifestação da cultura corporal que reúne as diferentes interpretações da ginástica (natural, construída, artística, rítmica desportiva, aeróbica, etc.), integrando-as com outras formas de expressão corporal (dança, folclore, jogos, teatro, mímica, etc.), de forma livre e criativa, de acordo com as características do grupo social e contribuindo para o aumento da interação social entre os participantes.

Essa prática corporal apresenta um forte caráter de acessibilidade e inclusivo, devido ao seu caráter fortemente não competitivo, demonstrativo e inclusivo de pessoas com diversas habilidades, corporalidades, idades, gêneros, sexualidades, raças e classes sociais, podendo ser uma prática potente e possível para a inserção das transexualidades sejam masculinas, foco desse trabalho, ou as femininas nas aulas de educação física escolar.

Considerando toda a discussão empreendida por nós a respeito das vivências transmasculinas, evidenciamos diferentes formas e particularidades que estão imbricadas de forma particular em cada sujeito ao longo de sua jornada educativa. As problematizações empreendidas ao longo dessas discussões se alinham com as ideias de Miskolci (2012) e Louro (2001) quando refletem sobre a necessidade do corpo docente e gestores/as escolares buscarem formas para potencializar discussões sobre esses sujeitos dissidentes de gênero com alunos/as para que assim, essas discussões possam ir para além dos muros das instituições de ensino, visando valorizar as jornadas educativas transmasculinas.

Cabe, nesse sentido, falar e problematizar a construção de múltiplas masculinidades na escola, e das transmasculinidades, como não sendo uma forma possível, única e cristalizada. Neste contexto, assumem uma nova forma de masculinidade possível na sociedade contemporânea, rompendo com a masculinidade hegemônica e adquirindo espaço, mesmo que ainda limitado, em diversos campos sociais, em especial, nos espaços escolares e universitários foco deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista nosso objetivo de verificar como foram as histórias educacionais de homens transexuais nas aulas de educação física foi possível notar que as aulas de educação física escolar são um potente vetor de preconceitos para as vivências de pessoas que fogem as normas binárias de gênero. Pautados nas narrativas apresentadas, evidenciamos que a escola falhou ao não cumprir o seu papel inclusivo e diversificado no combate ao preconceito, pluralidade de ideias e culturas como solicita os documentos oficiais Brasil (1988) e Brasil (1996).

Evidenciamos que no ambiente escolar esses atos discriminatórios eram recorrentes entre os discentes e reforçado por alguns membros do corpo docente e gestores, mesmo que involuntariamente ao buscar “eliminar” o problema deixando aquele aluno fora das aulas de Educação Física, por exemplo. Ampliando esse foco, quando esses atos transfóbicos relatados iniciavam-se no ambiente familiar, levantam indícios de que devido a fragilidade emocional e ausência de vínculo neste espaço que lhes oferecessem suporte nesse período de transição, faltavam-lhes forças emocionais para resistir e combater as diversas formas de preconceito em outros ambientes.

Percebemos em demasia o recorte generificado nas atividades propostas, como apontaram os três interlocutores. O uniforme solicitado para a aula foi apontado como acessório utilizado para demarcar a normatização dos gêneros, uma vez que as meninas e os meninos tinham roupas específicas para as práticas, além das divisões desses grupos em atividades “apropriadas” para cada gênero, como nos relataram. Percebemos que mesmo em contextos educacionais distintos, Ítalo na rede privada e Eduardo e Felipe na rede pública estadual, as vivências oportunizadas aos/as alunos/as se repetem, reforçando as práticas pertinentes a cada gênero no ambiente escolar. Este foi um fator que gerou incômodo a esses sujeitos, uma vez que evidenciam uma série de subjetividades das experiências corporais desses/as alunos/as no ambiente escolar.

Outro ponto que merece destaque é em relação a raça e/ou etnia dos colaboradores da pesquisa. Nossa trajeto investigativo contou apenas com homens transexuais que se identificam como pessoas brancas. Será que esses relatos teriam sido da mesma forma se fossem de pessoas pretas ou periféricas? Tendo em vista todas as subjetividades que perpassam a questão da raça acreditamos que certamente teríamos outros delineamentos quanto as vivências desses sujeitos nas aulas de educação física.

Esperamos que esse debate por nós empreendido possa ampliar e despertar o interesse em práticas mais inclusivas, como a GPT, e diversas nas aulas de educação física, especificamente para os sujeitos transmasculinos, almejando assim uma coerência entre o que prega os documentos que regem a educação brasileira e o que acontece no terreno da escola para que, dessa forma, possa-se alcançar uma educação justa, equalitária e com menor evasão escolar de pessoas trans.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. “Homens trans: novos matizes na aquarela das masculinidades?” Revista Estudos Feministas, v. 20, n. 2, p. 513-523, 2012.
- ALTMANN, H. Educação física escolar: relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez, 2015.
- ANDRADE, S. “A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas”. In: MEYER, D.; PARAÍSO, M. (Orgs.) Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 173-194.
- ARÁN, M. “A saúde como prática de si: do diagnóstico de transtorno de identidade de gênero às redescrições da experiência da transexualidade”. In: ARILHA, M.; LAPA, T.; PISANESCHI, T. Transexualidade, travestilidade e direito à saúde. São Paulo: Oficina Editorial, 2010.
- ARAUJO, S. M. As trajetórias escolares de homens transexuais: da educação básica ao ensino superior. 2021. 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora: 2021.
- BENTO, B. O que é transexualidade. São Paulo: Brasiliense, 2008. 181 p. (Coleção Primeiros Passos).
- BENTO, B. “O que pode uma teoria? Estudos transviados e a despatologização das identidades trans”. Revista Florestan, São Carlos, ano 1, n. 2, p. 46-66, 2014.
- BENTO, B. “A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual”. 3^a edição – Salvador, BA: Editora Devires. 2017a
- BENTO, B. “Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos”. Salvador: EDUFBA, 2017b.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. LBD. Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANDAU, Vera Maria. “Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença”. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.13, n. 37. 2008.
- DORNELLES, P. “‘Distintos destinos’: problematizando as relações de gênero nas aulas separadas entre meninos e meninas na Educação Física escolar”. In. 7º Seminário Fazendo Gênero, 2006, Florianópolis, SC: UFSC, 2006.
- FOUCAULT, M. Vigiar e punir. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRANCO, N. Professoras trans brasileiras: ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar. 2014. 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia: 2014.

FRANCO, N. A educação física como território de demarcação dos gêneros possíveis: vivências escolares de pessoas travestis, transexuais e transgêneros. Motrivivência, Florianópolis, v. 28, n. 47, p. 47-66, maio/2016.

FRANCO, N. Entre as fronteiras do gênero e das sexualidades: professoras travestis, transexuais e transgêneros brasileiras. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2019.

FRANCO, N.; SALVADOR, S.; ARAUJO, S. Transmasculinidades e educação: interfaces entre Rio de Janeiro e Minas Gerais: impasses entre a educação básica e o ensino. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2021.

GOELLNER, S. “A produção cultural do corpo”. In: LOURO, G., FELIPE, J. e GOELLNER, S. (Orgs.) Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p.30-42.

LARROSA BONDÍA, J. “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEITE JUNIOR, J. "Nossos corpos também mudam": sexo, gênero e a invenção das categorias "travesti" e "transexual" no discurso científico". 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LOURO, G. “Teoria QUEER: Uma Política Pós-identitária para a Educação”. In: Revista de Estudos Feminista, Florianópolis: v. 9 n. 2. 2001 p. 541-553. [online]. 2001.

LOURO, G. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria Queer. Belo Horizonte: América, 2004.

LOURO, G. “Currículo, gênero, sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico””. In. LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. (Org.) Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 191 p. 43-53.

LOURO, G. “O corpo educado: pedagogias da sexualidade”. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MEIHY, J. Manual de história oral. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MEIHY, J.; HOLANDA, F. História oral: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2010.

MEYER, D. “Gênero e educação: teoria e política”. In: LOURO, G. et al. (org.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 11-29.

MISKOLCI, R. Teoria Queer: um aprendizado pela diferença. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFOP, 2012.

MONTEIRO, S. A. S.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. *Pesquisa e Ensino, [S. l.]*, v. 1, p. e202011, 2020.

MORAES, C. “TRANSEXUAL, TRANSVERSAL, TRANSGRESSÃO: O que dizem docentes sobre pessoas trans* na escola”. 2016, 122 f. (Dissertação) Mestrado em Educação. UFRJ, RJ, 2016.

NEIRA, M. Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

OLIVEIRA, R.; DAOLIO, J. “Educação intercultural e educação física escolar: possibilidades de encontro”. *Pensar a Prática, [S. l.]*, v. 14, n. 2, 2011.

SALVADOR, N. “Pessoas trans na educação básica no Sul do estado do Rio de Janeiro”. 2019, 218 f. Dissertação – (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora: 2019.

SILVA, T. (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 190-207.

SOUZA, E. P. M.; GALLARDO, J. S. P. Ginástica geral: duas visões de um fenômeno. In: AYOUB, Eliana; SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de; GALLARDO, Jorge Sergio Pérez (Orgs.). Coletânea: textos e sínteses do I e II do Encontros de Ginástica Geral. Campinas, SP: Gráfica Central Unicamp, 1997.

THOMPSON, P. “História oral e contemporaneidade”. Tradução: Andréa Zhouri e Lígia Maria Leite Pereira. *História Oral*, v. 5, p. 9-28, 2002.

SILVA JUNIOR, P.; AGUIAR, J.; MAIA, M. “Por um cotidiano escolar transgressivo: quando corpos trans interrogam práticas curriculares”. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, 2019 v. 15, n. 33, p. 472-497.

UCHOGA, L.; ALTMANN, H. “Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula”. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Brasília, [s.l.], v. 38, n. 2, p.163-170, abr. 2016.