



A Construção de um Currículo Escolar para o Reconhecimento da Diversidade

Samira de Moraes Maia Vigano*, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin** e Gabriela da Silva***

Resumo

O presente artigo tem como objetivo compreender as implicações do currículo tradicional na formação das identidades dos sujeitos LGBTQIAPN+ em processos de escolarização. Apresenta-se uma análise a partir de um debate intercultural como possibilidade para a organização dos currículos. Problematiza-se aspectos referentes ao currículo e como ele pode promover a educação para a cidadania, incentivando o respeito aos direitos humanos e à diversidade, e a participação ativa na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com análises bibliográficas e documentais, com as contribuições teóricas de Bento (2011), Candau (2000, 2011, 2014), Giroux (1986, 2005), Junqueira (2009, 2011, 2013, 2019), Louro (1997, 2000, 2001, 2018), Miskolci (2005), Sacristán (2000) e Silva (2010, 2011). Entende-se que escola é um reflexo de uma sociedade que foi constituída historicamente em uma cultura cisheterossexual, branca, cristã e burguesa. Conclui-se que o currículo tradicional invisibiliza outras identidades sexuais e de gênero que não sejam as cisheteronormativas, uma vez que a escola ainda se encontra cercada por normatizações que dificultam o reconhecimento, a afirmação e o acolhimento das identidades diversas e, portanto, nesse espaço (re)produzem-se processos excludentes, o que exige a urgência de ações de enfrentamento em busca do reconhecimento das diferenças.

Palavras-chave: gênero; sexualidade; currículo.

Building a School Curriculum to Recognize Diversity

Abstract

This article aims to understand the implications of the traditional curriculum for the formation of the identities of LGBTQIAPN+ subjects in schooling processes. It presents an analysis based on an intercultural debate as a possibility for the organization of curricula. It discusses aspects of the curriculum and how it can promote education for citizenship, encouraging respect for human rights and diversity, and active participation in building a fairer and more inclusive society. This is a qualitative study with bibliographic and documentary analysis, with theoretical contributions from Bento (2011), Candau (2000, 2011, 2014), Giroux (1986, 2005), Junqueira (2009, 2011, 2013, 2019), Louro (1997, 2000, 2001, 2018), Miskolci (2005), Sacristán (2000) and Silva (2010, 2011). It is understood that school is a reflection of a society that was historically constituted in a cisheterosexual, white, Christian and bourgeois culture. The conclusion is that the traditional curriculum makes sexual and gender identities other than the cisheteronormative ones invisible, since the school is still surrounded by norms that make

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc). Mestra em Educação pela Ufsc e Especialista em EJA e Educação Especial. Professora colaboradora do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em EJA - EPEJA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8100-9207> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4508924876401721> E-mail: samirammvigano@gmail.com.

** Doutorado em Educação (Ufsc) e Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual da Bahia (Ueb). Mestrado em Educação (Unicamp/Unicentro). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Ufsc. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos- Epeja (CNPq/Ufsc). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4562-308X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8076122422477570> E-mail: herminialaffin@gmail.com.

*** Doutorado em Educação (Ufsc). Mestrado em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Professora da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. Orientadora de convivência na Educação Tempo Integral. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em EJA - EPEJA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9168-9808> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7097533141226497> E-mail: geduca@hotmail.com.

it difficult to recognize, affirm and accept diverse identities and, therefore, in this space exclusionary processes are (re)produced, which calls for urgent action to confront them in search of the recognition of differences.
Keywords: gender; sexuality; curriculum.

Construir un Currículo Escolar que Reconozca la Diversidad

Resumen

El objetivo de este artículo es comprender las implicaciones del currículo tradicional para la formación de las identidades de los sujetos LGBTQIAPN+ en los procesos de escolarización. Presenta un análisis basado en un debate intercultural como posibilidad de organización del currículo. Problematiza aspectos del currículo y cómo éste puede promover la educación para la ciudadanía, fomentando el respeto a los derechos humanos y a la diversidad, y la participación activa en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. Se trata de un estudio cualitativo con análisis bibliográfico y documental, con aportes teóricos de Bento (2011), Candau (2000, 2011, 2014), Giroux (1986, 2005), Junqueira (2009, 2011, 2013, 2019), Louro (1997, 2000, 2001, 2018), Miskolci (2005), Sacristán (2000) y Silva (2010, 2011). Se entiende que la escuela es reflejo de una sociedad históricamente constituida en una cultura cisheterosexual, blanca, cristiana y burguesa. Se concluye que el currículo tradicional invisibiliza las identidades sexuales y de género distintas a las cisheteronormativas, ya que la escuela sigue rodeada de normas que dificultan el reconocimiento, afirmación y aceptación de las identidades diversas y, por lo tanto, en este espacio se (re)producen procesos excluyentes, lo que demanda acciones urgentes para enfrentarlos en la búsqueda del reconocimiento de las diferencias.

Palabras clave: género; sexualidad; currículo.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os debates sobre a diversidade se acentuaram, tendo em vista o reconhecimento e o fortalecimento das questões de gênero e sexualidade, principalmente no que diz respeito às identidades das pessoas LGBTQIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais e pansexuais). Esses debates configuraram-se nos espaços escolares, na busca por compreendermos como o currículo tradicional que se pauta nos conhecimentos disciplinares, de forma conteudista e conservadora, pode ser mais flexível e incorporar aspectos da interculturalidade.

As situações vivenciadas no cotidiano escolar fazem parte dessas discussões, principalmente aspectos referentes ao currículo e as imposições heteronormativas existentes nas instituições de ensino. Entendemos que o currículo vai além do que é padronizado e documentado, trata-se de uma discussão ampliada sobre o que está oculto nesses currículos e, consequentemente, nas relações sociais envoltas nas questões de gênero e sexualidade. Nesse viés, como escopo deste artigo, buscamos compreender as implicações do currículo tradicional na formação das identidades dos sujeitos LGBTQIAPN+ em processos de escolarização. Nesse sentido, são debatidos os processos de escolarização dos sujeitos que fogem do padrão binário - homem e mulher, em relação às imposições curriculares, e como

isso influencia na sua formação e em suas relações sociais, buscando responder à problemática: quais as implicações do currículo tradicional na formação das identidades dos sujeitos LGBTQIAPN+ nos processos de escolarização?

Vale inicialmente detalharmos que, entendemos gênero como uma construção cultural baseada em relações sociais e nos respaldamos em teóricas como Scott (1995) e Louro (2000). Já no que se refere ao sexo, temos compreensão de que ele é, também, uma construção social, respaldada em padrões biológicos, determinados a partir do nascimento por mecanismos delimitados pelos órgãos genitais, sendo estereotipados no que reconhecemos culturalmente como feminino e masculino.

De acordo com Scott (1995), gênero é uma categoria de análise sociológica e histórica que nos permite compreender que as relações sociais são estabelecidas pelos saberes, ou seja, são os saberes que dão significados a essas diferenças sociais e corporais, entretanto, esses saberes não são absolutos, e modificam-se em cada cultura. Nessa mesma perspectiva, concordamos com Weeks (2000, p. 40), quando afirma que essa é “[...] na verdade, ‘uma construção social’, uma invenção histórica, a qual, naturalmente, tem base nas possibilidades do corpo: o sentido e o peso que lhe atribuímos são, entretanto, modelados em situações sociais concretas [...]”. Assim, em consonância com essas bases teóricas, entendemos que identidade de gênero se constitui pelo processo de identificação e de diferenciação das normas sociais reguladoras dos corpos e que fogem do padrão binário. Logo, as múltiplas culturas e a construção das identidades são marcadas pelas influências externas, seja nas representações literárias, nos currículos, em descrições de uma normatividade inclusa no imaginário, levando a um “julgamento” do que é aceito como correto.

Ao partirmos dessas reflexões, vimos que é notável que tais construções definem e norteiam comportamentos e posturas, e resultem em um padrão. Um padrão que não se revela da mesma forma para todos e todas e, por isso, é um padrão excludente regido por uma lógica que segregá. Por fim, para organizarmos o debate, apresentaremos os procedimentos metodológicos, seguidos de duas seções e as considerações finais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em termos de estruturação metodológica, o que desejamos é produzir um conhecimento que possa servir de base para os debates dos processos educativos. Nesse

movimento, educar para as diferenças possibilita ressignificar nossas existências porque, talvez, como seres inconclusos que somos, é possível um ‘refazer-se’, o qual envolve um processo de “curiosidade epistemológica”, do saber como prática transformadora e de ação transformadora do mundo, considerando que a apropriação de conhecimentos é um direito humano.

Ao partilharmos dessa ação transformadora, vislumbramos que o direito de escrever deve ser compreendido como ato político de transgressão e subversão. Sendo assim, os procedimentos metodológicos deste estudo se respaldam em uma pesquisa qualitativa, com análises bibliográficas e documentais. Ao oferecer um conhecimento aprofundado e contextualizado, a pesquisa qualitativa fornece as bases necessárias para a criação de intervenções pedagógicas e políticas educacionais que sejam verdadeiramente sensíveis à diversidade e voltadas para a equidade de gênero.

Ao refletirmos sobre a pesquisa qualitativa, percebemos que ela é priorizada nos debates da educação, sendo fundamental para contextualizar práticas com ênfase em uma perspectiva de gênero, isso porque ela permite compreender a complexidade, a subjetividade e o contexto das relações de gênero no ambiente escolar. Ela vai além dos números para desnaturalizar e aprofundar a análise das desigualdades e identidades, e mostrar que os papéis, comportamentos e expectativas de gênero não são biológicos ou "naturais", mas, sim, construções sociais e culturais.

Partindo desse encadeamento, para contribuir com nossos enfoques, consideramos como importantes os referenciais que transitam nos debates interculturais de gênero, sexualidade e educação, além de documentos norteadores. A seleção desses referenciais garante a profundidade conceitual e a consistência de toda a argumentação. Com essas contribuições, buscamos construir uma educação cujo o processo de aprendizagem possibilite não somente sua desobediência epistêmica, mas transgrida os limites do imaginável, constituindo um engajamento social e político.

A escola e a produção normativa de sujeitos

Dentre todas as nossas leituras e pensamentos que se relacionam com a escola, entendemos que ela se constitui historicamente dentro do projeto da modernidade, que foi resultante de um cruzamento de ideais iluministas e das novas formas de organização da

produção do capital. Essa formatação, (re)produzida nas instituições educacionais a partir da articulação da modernidade com o capitalismo, fez com que a ideia de cidadão e de cidadã ficasse dentro de padrões cada vez mais homogêneos, criando um indivíduo ideal, na busca pela consolidação da produtividade, da identidade e do desenvolvimento cultural.

Toda essa produção conduziu a escola a se constituir como um espaço formatado para incutir padrões, já que é nela que passamos boa parte de nossas vidas; é nela que construímos conceitos, seguimos modelos e apreendemos algumas normas de pensar e agir. Tal construção, realizada nos espaços de escolarização, proporciona relações sociais que reforçam alguns estereótipos ao invés de reconhecer e legitimar as identidades tidas como divergentes. Não que a escola se reduza apenas a isso, mas, em geral, ela acaba sendo um reflexo da sociedade e define-se por padrões pré-estabelecidos e construídos historicamente, reduzindo as pessoas apenas em dois tipos: homem ou mulher; como se os seres humanos fossem binariamente definidos dentro de uma heterossexualidade pré-estabelecida. Entendemos que a escola se constitui como uma instituição que ação muitos dispositivos pedagógicos para educar dentro de uma ordem normal generificada. Ela atua como propulsora de conhecimentos científicos, mas, além disso, ela também ensina o conceito de normal/anormal, certo/errado, típico/atípico em uma lógica colonizadora e condicionadora. Ao pensarmos sobre isso, acabamos por assistir:

[...] nos últimos anos à emergência de um discurso reacionário que, entre outras coisas, afirma haver uma conspiração mundial contra a família. Segundo ele, a escola tornou-se o espaço estratégico para a imposição de uma ideologia contraria à natureza humana: “a ideologia de gênero”. Engajados nessa agenda global, os professores, em vez de cumprir o currículo, buscam usurpar dos pais o protagonismo na educação moral de seus filhos para doutriná-los com ideias contrárias às convicções e aos valores da família [...] (Junqueira, 2019, p. 134).

Dentro dessa cultura curricular que uniformiza pessoas, o que se mostra diferente desse padrão tende a ser considerado como um desvio, causando certa perturbação nos espaços sociais e gerando preconceitos e discriminações. Isso faz e fez com que muitos estudantes não se sintam bem em estar ou ir para a escola. Já que esses comportamentos que destoam da norma não são esperados pela escola. Essa “[...] estranheza deriva da exposição do que todos esperavam que se mantivesse oculto e restrito à vida privada do estudante [...]” (Miskolci, 2005, p. 13).

Embora muitas questões já sejam conduzidas de forma diferente, e haja uma abertura maior para as identidades diversas, e que ocorra um enfoque de gênero e sexualidade; já que tais debates permeiam todo o processo das relações sociais, refletir à luz dessas implicações na formação dos sujeitos LGBTQIAPN+ ainda se traduzem por meio de invisibilidades, fazendo com que o processo educativo reforce as visões hegemônicas sobre o que é ser homem e o que é ser mulher, contribuindo para que somente essas identidades sejam compreendidas como naturais (Miskolci, 2005). Nesse embasamento, tanto a sociedade quanto a escola fabricam estereótipos masculinos e femininos, para que possam justificar as desigualdades existentes (Miskolci, 2005).

No contexto desse debate, vemos que a escola, como os demais espaços sociais, não está livre de subjetivamente utilizar mecanismos de condicionar os corpos. Até mesmo a forma arquitetônica em que foi cunhada a escola se configura através do “olhar panóptico” que funciona configurando “[...] o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar [...]” (Foucault, 2010, p. 134). É necessário refletirmos que essa instituição tem dificuldades históricas com relação à aceitação das diferenças, isso porque ela está calcada como guardiã das normas de gênero e da produção da heterossexualidade. Não é à toa que, quando o debate em relação a esses aspectos surge com mais veemência, é justamente a escola que é culpabilizada, seja por trazer o debate, seja por invisibilizar. Isso porque a:

[...] disciplina aumenta a força em termos econômicos e diminui a resistência que o corpo pode oferecer ao poder. Daí que o corpo tenha sido fonte de utilização econômica e só se torne força útil se, ao mesmo tempo, é produtivo e submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia, pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força sem, no entanto, ser violenta. Pode ser calculada, organizada de forma subtil, não fazer uso de armas nem do terror e, no entanto, continuar a ser disciplina física. Os métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante das suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade - utilidade, são aquilo a que podemos chamar as disciplinas [...] (Machado, 2004, p. 30).

Ocorre que todos esses disciplinamentos dos corpos acabam por transformar a escola em um ambiente pouco acolhedor e, por vezes, até hostil. Sendo assim, muitos estudantes são levados a deixar a escola por não suportarem o ambiente hostil (Bento, 2011) que se perpassa nesses espaços. “No entanto, não existem indicadores para medir a

homofobia de uma sociedade e, quando se fala de escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão [...]” (Bento, 2011, p. 555).

Conforme nos retrata Foucault (2010), o poder disciplinar começou a ser exercido nas instituições do continente europeu a partir do século XVIII, na representação das prisões, fábricas, escolas, hospitais e quartéis, que tinham em seu interior uma espécie de adestramento, uma “fabricação de indivíduos máquinas” (Foucault, 2010). Vale ressaltarmos que historicamente a escola foi calcada na religião judaica cristã, sendo que tais paradigmas religiosos contribuíram para disseminação de uma cultura moralizada e padronizada com valores que perpetuam as nossas ações até os dias atuais, definindo quais são práticas sexuais certas e o que são práticas sexuais pecaminosas, instituindo um padrão moral e um modelo de gênero determinado a partir do sexo biológico.

Ao longo de sua história, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado “estranho”, “inferior”, “pecador”, “doente”, “pervertido”, “criminoso” ou “contagioso”) todos aqueles e aquelas que não se sintonizassem com o único componente valorizado pela heteronormatividade e pelos arsenais multifariamente a ela ligados - centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal” [...] (Junqueira, 2009, p. 14).

O modelo de comportamento sexual e social, desejados pelas instituições de ensino e pela sociedade, normalmente, tem como base o padrão do adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal” (Junqueira, 2009), e tal padrão, em geral, pode ter se tornado fonte de profundo sofrimento para muitos estudantes. “Desde então, as operações da heterossexualização compulsória implicam processos classificatórios e hierarquizantes, nos quais sujeitos ainda muito jovens podem ser alvos de sentenças que agem como dispositivos de objetivação e desqualificação [...]” (Junqueira, 2013, p. 486). Além do mais:

É preciso notar que, na escola (e também fora dela), a contínua repetição das “verdades” postas pela matriz heterossexual e, portanto, pelas normas de gênero, aprofunda o processo de distinção e elevação estatutária dos indivíduos pertencentes ao grupo de referência: os heterossexuais, particularmente os homens heterossexuais. A norma presume, ao mesmo tempo em que sua incessante reiteração garante maior sedimentação das crenças associadas ao estereótipo, podendo levar a sua “profecia” ou a se cumprir ou a exercer seus efeitos de poder na inclusão periférica ou na completa marginalização do “Outro” [...] (Junqueira, 2011, p. 104).

De acordo com Junqueira (2011), há na escola uma espécie de heterossexualidade presumida, vinculada ao que ele chama de pedagogia do insulto. Essa pedagogia do insulto, na perspectiva de Junqueira (2011), é identificada por meio da degradação, inferiorização e discriminação das sexualidades desviantes. Por meio da pedagogia do insulto, estudantes aprendem desde cedo sobre heterossexismo e homofobia. Sendo assim, percebemos que a escola não está livre das demandas sociais, sejam elas quais forem. Nela, há processos incutidos, demarcados pela sexualidade hétero, que carregam marcas de uma dominação masculina, pela qual a homofobia e a misoginia tornam-se práticas comuns e aceitas. Há também certa marginalização das identidades desviantes, incorporada à rejeição de quem transgride. Essas rejeições manifestam-se no medo condicionado pelo que se apresenta como diferente. Nesse viés, as pessoas LGBTQIAPN+ acabam por ficar à margem das discussões ou nem são referenciadas nos livros didáticos, nos currículos ou em outros aparatos utilizados na educação. Logo, os sujeitos da diferença são marginalizados, a interculturalidade não incorpora as questões do currículo e a escola torna-se um espaço não tão inclusivo e nem acolhedor para todas as pessoas.

O currículo tradicional e o currículo intercultural

A interculturalidade no currículo constitui-se a partir do reconhecimento de um espaço de aprendizagem que valorize a diversidade e a diferença, promovendo a interação entre os mais variados grupos sociais e culturais. A ideia baseia-se na quebra da cultura dominante que demarca socialmente alguns padrões e, por meio desse desmonte, fortalece a pluralidade e a inclusão, reconhecendo as mais diversas identidades. Ressaltamos que a escola é uma instituição que se constituiu por meio de práticas que acentuam determinados padrões, como descrevemos anteriormente. No entanto, esse espaço é também um *lócus* de transgressão, em que os mais variados corpos buscam seu lugar, ou seja, é um espaço de inclusão, diversidade e diferença. Ao falarmos na escola como um espaço de diferenças, adentramos em questões imbricadas nas quais uma cultura consequentemente se traduz nas práticas curriculares. Embora haja a defesa e a percepção de que a escola é um espaço educativo inclusivo, no qual se reconheça as pessoas de todas as etnias, gêneros, religiões e classes sociais, essa instituição ainda reproduz exclusões que se baseiam em preconceitos construídos nas desigualdades e nas diferenças remanescentes do seu processo histórico.

O enfrentamento dessas desigualdades é tema recorrente na educação, visto que é na escola, como espaço regular de aprendizagem, que as mais variadas pessoas se concentram. Os estudos de Silva (2010, p. 02) nos indicam que “[...] a diversidade sexual não encontra espaço para o debate e para a reflexão e ainda convive com a discriminação promovida contra aqueles que não se enquadram nos padrões da heteronormatividade [...]”. Isso ocorre porque há uma cultura dominante que padronizou o que é aceitável como normal, e o que não está dentro dos padrões passa a ser intitulado como anormal.

É necessário compreendermos que a nossa herança cultural foi desenvolvida por intermédio de inúmeras gerações, condicionando-nos a reagir de forma depreciativa a um comportamento que age fora dos padrões aceitos (Laraia, 2003). “Muito do que supomos ser uma ordem inerente da natureza não passa, na verdade, de uma ordenação que é fruto de um procedimento cultural, mas que nada tem a ver com uma ordem objetiva [...]” (Laraia, 2003, p. 47).

De maneira geral, é possível considerarmos que escola, assim como as demais instituições sociais, fazem parte dessa construção heteronormativa, sendo permeadas por relações de dominação, opressão e poder, que são explicitamente apresentadas nas formulações e nas práticas curriculares tradicionais. Como já ressaltamos, a ocorrência disso se cunha em modelos ideais de masculinidades e feminilidades, para que se formem pessoas funcionais para a perpetuação do capital, desconsiderando apresentações sobre diferentes culturas, tradições e valores. Para tanto, o desejo incutido nas bases tradicionais da escola é que os estudantes cheguem o mais perto de modelos padronizados, ocultando o que lhes apresenta fora da ordem vigente. Em consonância com esse ordenamento, “[...] o menino ou a menina que se revela diferente não é estranho em si mesmo [...]” (Miskolci, 2005, p. 17), ele é reconhecidamente tratado como estranho, seu corpo e seus movimentos passam a ser vigiados. Os espaços institucionais que os colocam dentro de uma forma que se apresenta como “esquisita” (Miskolci, 2005), tendo em vista que a “[...] cultura escolar predominante nas nossas escolas se revela como ‘engessada’, pouco permeável ao contexto em que se insere aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige e à multiculturalidade das nossas sociedades [...]” (Candau, 2000, p. 53). O que se representa nas instituições de ensino é tão complexo e violento que faz com que os sujeitos LGBTQIAPN+ escondam suas identidades para buscar, assim, a aceitação. Embora, algumas vezes não sejam agredidos fisicamente,

passam a ser invisibilizados e silenciados dentro desses espaços e violentados simbolicamente. Esse processo de

[...] de ocultamento de determinados sujeitos pode ser flagrantemente ilustrado pelo silenciamento da escola em relação aos/as homossexuais. No entanto, a pretensa invisibilidade dos/as homossexuais no espaço institucional pode se constituir, contraditoriamente, numa das mais terríveis evidências da implicação da escola no processo de construção das diferenças. De certa forma, o silenciamento parece ter por fim “eliminar” esses sujeitos, ou, pelo menos, evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie da garantia da “norma” [...] (Louro, 2001, p. 89).

No desenvolvimento dessas práticas, o currículo assume um padrão formativo como “[...] lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder [...]” (Silva, 2010, p. 150). Entretanto, precisamos evidenciar que foi por meio dos debates de inclusão social, diversidades e direitos humanos, que muitos grupos começaram a se fortalecer e a escola tentar abrir novas possibilidades de relacionar no currículo abordagens inclusivas junto aos estudantes, para romper com o alicerce em que a escola se calca com uma perspectiva que ainda é heterossexual, católica, branca e masculina, ressaltando a perpetuação de pensamentos reacionários e excludentes. O currículo é parte importante nessa manutenção de padrões, que gera implicações pedagógicas e institucionais na formação das identidades dos sujeitos LGBTQIAPN+ em processos de escolarização, uma vez que se comprehende que:

[...] o currículo é muitas coisas ao mesmo tempo: ideias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidades nos alunos, etc. Ao desenvolver uma prática concreta de modo coerente com quaisquer desses propósitos, o professor [e os modos de agir na escola] desempenha[m] um papel decisivo [...] (Sacristán, 2000, p. 173, termos acrescentados).

A depreciação e o fortalecimento dos preconceitos se potencializam no policiamento de gênero, e o currículo pode ser uma ferramenta de alargamento das imposições heteronormativas, sendo um fortalecedor de um modelo disciplinante. “As diferenças são então concebidas como realidades sociohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder [...]” (Candau, 2011, p. 246), haja vista que “[...]

instituição escolar tende a invisibilizar a sexualidade em um jogo de pressupostos, inferências não apresentadas [...]. Pressupõe-se, por exemplo, que a sexualidade é um assunto privado ou, ao menos, restrito ao lado de fora da escola [...]” (Miskolci, 2005, p. 17). Assim, mesmo que a escola tenha tentado “fugir” do debate de gênero e sexualidade, os temas têm se apresentado com frequência na mídia, em novelas, cinema, programas de auditório, propagandas e revistas, certamente por conta das lutas dos movimentos sociais que buscam a igualdade e reconhecimento, objetivando quebrar com aqueles estereótipos pejorativos em que eram retratados os sujeitos LGBTQIAPN+ nos diversos meios sociais. Há a possibilidade de que toda essa mudança social e nos meios de comunicação tenham requerido da escola uma nova postura frente às demandas trazidas pelos estudantes. Não obstante, esbarramos na dificuldade de ações que escapem do que foi culturalmente aprendido e que se incorporou no cotidiano.

Outra possível explicação para a falta (ou medo) do debate sobre gênero e sexualidade nos currículos escolares pode ter relação com a falta desse enfoque nos cursos de licenciaturas, que, porventura, se refletirá em posturas meramente embasadas no senso comum. Contudo, há por parte de algumas instituições de ensino superior o compromisso com a discussão das temáticas de gênero e de sexualidade. Isso implica em uma abertura para a discussão de conceitos, como alteridade, equidade, heteronormatividade e diversidades, que fomentam as novas demandas e novos olhares, proporcionando outra dimensão no diálogo da escola. Essa dimensão pode se traduzir em um currículo intercultural que se organize por meio de questões de gênero e sexualidade, valorizando a diversidade e desconstruindo estereótipos. Essa desconstrução valoriza as diferentes perspectivas culturais, incorporando discussões que promovem um diálogo de troca de experiências, pois, essa

[...] dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural [...] (Candau, 2011, p. 253).

Salientamos que há uma preocupação no mundo ocidental com relação à sexualidade, e essa preocupação se estende ao ambiente escolar (Foucault, 2006). Tais

práticas e padrões exigidos socialmente não excluíram e não invisibilizaram somente os sujeitos LGBTQIAPN+, mas todos aqueles que não se enquadram no perfil identificado como adequado e aceito, e nisso podemos aqui exemplificar as pessoas com deficiência também. O preconceito é, de certo modo, ensinado na escola por meio da ocultação dos debates. Em concordância com Louro (2000), “[...] a homofobia é aceita e ensinada dentro da escola, sendo que o isolamento, o desprezo e a ‘imposição do ridículo’ são algumas de suas formas de expressão [...]” (Louro, 2000, p. 22). Destarte, a escola ficou condicionada a um conjunto de normativas baseadas em seus currículos formais que, muitas vezes, são engessados (Candau, 2011) e pouco se adaptam às demandas dos sujeitos das diversidades, e em currículos ocultos que acabam sendo um:

[...] conjunto de normas sociais, princípios e valores transmitidos tacitamente através do processo de escolarização. Não aparece explicitado nos planos educacionais, mas ocorre sistematicamente produzindo resultados não acadêmicos, embora igualmente significativos. Em certo sentido, representa a operacionalização - ainda que não declarada - da função social de controle que a escolarização exerce [...] (Giroux, 1986, p. 71).

Entendemos que a função do currículo é de levar a escola a exercer seu papel como uma esfera pública democrática, ou seja, que atenda a todos os estudantes, fazendo com que sejam levados a participarem de atividades emancipadoras e críticas (Giroux, 1986). Como atividades emancipatórias, compreendemos que sejam aquelas que levem ao questionamento ativo de todas as práticas e conteúdos determinados, para que, assim, haja a possibilidade de negociação em relação ao que é teoria e o que ocorre na prática, mediando o processo educativo “[...] entre a análise crítica e o senso comum e entre a aprendizagem e a transformação social [...]” (Giroux, 2005, p.135). Isso porque “[...] as diferenças culturais - étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras - se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão [...]” (Candau, 2011, p. 241).

Em consonância com que expõe Carvalho (2013, p. 4), ao transversalizar as questões sobre gênero e sexualidade nos currículos, afirmamos que essas questões existem como categorias de análise social, como um tema gerador e como um conteúdo de todas as disciplinas e cursos, implicando, necessariamente, problematizar a violência de gênero, os estudos feministas e as desigualdades sociais existentes. Relacionando o debate com as

Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs (Brasil, 2005), percebemos que o Brasil, ao longo de sua trajetória, estabeleceu-se por meio de um modelo excludente, dificultando o acesso e a permanência de milhões de brasileiros à escola. Assim, por deixar invisível certas discussões, o currículo contribuiu para que muitas violências fossem perpetuadas nos ambientes de escolarização, justamente por não conduzir apropriadamente as falas e ações negativas envoltas no cotidiano docente, e mascaradas em um currículo oculto.

Em referência a essas constatações, ressaltamos a importância de pensarmos que o currículo oculto pode ser uma ferramenta para as aprendizagens, mas ele, também, pode contribuir no enraizamento de estereótipos. Tais estereótipos, uma vez que fixos, apreendidos e naturalizados, carregam aspectos negativos e depreciativos. O machismo e a misoginia podem ser aplicados a esses estereótipos, fazendo com que a escola fique intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida, e ela faz isso cotidianamente, com a participação ou omissão dos agentes do processo de aprendizagem (Louro, 1997).

No decorrer dos tempos, houve uma ausência nos currículos escolares das questões de gênero, como já enfatizamos; e, também, o não debate sobre a temática da homossexualidade ou transgeneriedade, dando a impressão de que a escola tem o entendimento de que todos os estudantes são encaixados nos padrões binários da heterossexualidade. Esse processo fabricou diferenças que se estruturaram na escola por meio de um currículo monocultural, seja na organização dos espaços, seja na avaliação, e principalmente nos livros didáticos e na linguagem (Grossi, 2004). A constituição de um currículo, pautado apenas nas bases patriarcais, historicamente determinou práticas e discursos que objetivaram moldar as pessoas conforme uma ideologia definida como a melhor. Nesse contexto,

[...] o gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece intersecções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se torna impossível separar a noção de gênero das intersecções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida (Butler, 2016, p. 21).

O Plano Nacional de Educação - PNE, que esteve em vigor entre 2001-2010, trouxe importantes metas para a educação superior, tendo em vista a inclusão da temática de gênero nas Diretrizes Curriculares dos cursos de licenciatura. Com referência ao Plano Nacional de

Educação - PNE de 2014-2024, em vigor, esse aponta para a implantação de políticas educacionais de combate à discriminação nos espaços escolares, tendo como destaque o debate de Direitos Humanos e as diversidades. Ao refletirmos sobre essas questões, compreendemos que a escola, como um espaço sociocultural em que todas as formações identitárias se encontram, por consequência, é necessário que seja um lugar em que se priorize o respeito às diferenças. Todavia, ser diferente incomoda, causa estranhamentos e quanto mais os movimentos em prol da igualdade de gênero se fortalecem e solicitam sua “entrada” nos currículos escolares, mais são vistas ações de cerceamento e violação das identidades, tidas como transgressoras, principalmente as que ferem a heterossexualidade.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) traz a temática do corpo, no que diz respeito ao cuidado com a saúde e no respeito às diferenças individuais, à diversidade étnico-cultural e à inclusão de alunos e alunas da educação especial (Brasil 2017), isso nos anos iniciais da educação básica. Nos anos finais, sugere-se abordar temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana (Brasil, 2017), desconsiderando as questões de gênero. Essa discussão, no Brasil, é particularmente importante, já que o país é uma dos que mais mata, violenta e discrimina pessoas LGBTQIAPN+. A BNCC conduz a temática em torno da diversidade, fazendo com que haja uma redução da complexidade dessas categorias: gênero e sexualidade, deixando todo o conjunto de discussão no mesmo patamar, desconsiderando as violências cotidianamente sofridas por pessoas com diferentes orientações sexuais ou identidades de gênero. Dessa maneira, o discurso acaba ficando mais genérico, ao retirarem as prioridades necessárias para esse debate.

Os conteúdos disciplinares contidos nos currículos são elementos que contribuem para se pensar nas atividades e também se configuram nas relações sociais ao longo das tarefas solicitadas pelos professores/as (Sacristán, 2000). A teoria, desse modo, acaba sendo um instrumento de estudo para o reconhecimento das diversas formações sociais e para a “[...] descoberta de melhores formas de conhecimento e modos de intervenção para contrapor aos desafios de um autoritarismo crescente ou de um pessimismo fabricado [...]” (Giroux, 2005, p.135). Problematizar as formulações curriculares leva-nos a questionar porque a sexualidade é explicada apenas pelo cunho biológico, descaracterizando os desejos, vontades e outras maneiras de viver a sexualidade.

Compreendemos que o currículo não pode ser mais pensado de forma fechada e única, moldado para apenas repassar o conhecimento científico. A sua função é muito mais abrangente do que simplesmente atender ao sistema econômico, cultural ou as relações de produção. O desafio está justamente em como criar um currículo significativo, tornando-o crítico (Giroux, 1986) e inclusivo. Sendo assim, o conteúdo é a condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de tudo, uma seleção cultural estruturada sob as chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar (Sacristán, 2000). Ou seja, apesar de, em geral, ser pensado inicialmente para suprir essa função massificadora, e sendo proveniente de uma cultura dominante, pouco socializadora e um artefato de poder, o currículo pode ter uma função emancipadora, e pode ainda ser um importante aliado para os debates de gênero e sexualidade, constituindo um currículo intercultural e uma educação intercultural.

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos - individuais e coletivos -, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - social, econômica, cognitiva e cultural, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença [...] (Candau, 2014, p. 01).

A escola, nessa constituição, se organiza de forma a ser crítica, tão crítica a ponto de desmascarar as desigualdades sociais e apresentar explicitamente as possibilidades de resistência, considerando o/a docente como um intelectual transformador (Giroux, 1986), tendo em vista que a escola é um espaço político, e a sua “[...] natureza política decorre da sua capacidade de fazer imaginar um mundo diferente e de fazer agir de modo diferente, e este é o seu principal contributo para qualquer noção viável de educação para a cidadania [...]” (Giroux, 2005, p.135).

No tocante aos últimos anos, muitas mudanças políticas e sociais foram incorporadas, levando a escola a repensar alguns conceitos pré-estabelecidos, buscando ser mais que um espaço para a aprendizagem e para o conhecimento, passando a ser um lugar de socialização dos sujeitos. Com isso, a educação pode ser um fenômeno repressor, mas também pode e deve ser um fenômeno emancipador. A emancipação se dá a partir do entender de que esse espaço é um *lócus* propício para o reconhecimento da diversidade sexual e das relações de gênero. Repressor, porque mesmo tendo seu caráter emancipador, ainda

pratica ações excludentes, silenciamentos e múltiplas violências. O currículo, nessa perspectiva, é o reflexo de interesses sociais determinados e, também, produtor de identidades e subjetividades sociais determinadas (Silva, 2011). Nesse aspecto, ao compreendermos como historicamente o currículo foi feito, e como há uma engrenagem de formulação de identidades, percebemos que ele foi ou é um fortalecedor de ideologias de produção de sujeito, de classe, de raça e de gênero.

Assim, as questões de gênero e sexualidade constituem-se como primordiais para o debate em sala de aula, já que estamos em uma sociedade em que perfis e estereótipos heterossexuais são os mais válidos, os e as homossexuais e as pessoas com identidades divergentes representam a contraordem, sendo passíveis de punição, violências e desprezos, como se fossem não humanos, resultando em diversas formas de violência que sustentam a sociedade homofóbica. Por fim, consideramos que debates como esses levam a pensar sobre as dicotomias, os binarismos e em como necessariamente temos colocado os sujeitos em caixas. Percebemos que é por meio do diálogo sobre essas temáticas que se formam seres humanos que compreendam as relações sociais e as singularidades de cada pessoa. Obscurecer esse assunto é retroceder em cima do pouco que conseguimos avançar; é desconsiderar a luta dos movimentos sociais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a própria Constituição Federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa etapa final da escrita, percebemos que o movimento de análise do estudo nos permitiu inferir que a herança cultural heterossexual se solidificou em uma ótica excludente na escola, concretizada em um currículo escolar sexista, reproduzor de parâmetros sociais masculinos, brancos e cristãos. Tal inferência culminou na resposta à nossa problemática, qual seja: quais as implicações do currículo tradicional na formação das identidades dos sujeitos LGBTQIAPN+ nos processos de escolarização? Ao refletirmos sobre essa questão, verificamos que contribuímos para disseminação de uma cultura homogênea e pela legitimação de corporalidades normatizadas e padronizadas, em que a diversidade sexual é pouco contemplada ou negativada, gerando homofobia, segregações, discriminações e preconceitos, uma vez que, no contexto do currículo, existem questões relacionadas ao poder com construções que definem e norteiam comportamentos e posturas das pessoas que

vivenciam os processos de escolarização. Mesmo diante de tantas demandas e com a legitimação baseada em documentos de orientação e legais, devemos levar em consideração o fato de que a escola foi historicamente baseada em proposições herdadas da psicologia da aprendizagem, que tem sua raiz biológica. Essa herança fez com que o entendimento das diversidades se ordenasse dentro de uma hierarquia padronizada, cujo currículo da escola foi baseado na cultura dominante, expressando uma linguagem dominante, transmitido através do código cultural dominante (Silva, 2011).

Compreendemos que o conceito de gênero foi constituído em intersecção com outros marcadores sociais de identidade, juntamente com um sistema, ou melhor, sistema colonizador epistemológico imposto à base da violência, opressão, injustiça e desigualdade, que não somente fixa, mas determina e essencializa padrões normais, garantindo sua transmissão por intermédio do mecanismo, denominado currículo oculto. Sendo assim, as discussões para mudanças que busquem incluir todas as pessoas estão previstas em vários documentos norteadores da educação nacional, todavia, mesmo mediante aos esforços para desconstruir padrões sexistas, homofóbicos e machistas, os aspectos referentes ao currículo ainda não incorporam, na prática, os debates relacionados às questões de gênero e sexualidade, desconsiderando a interculturalidade. Isso ocorre porque o currículo é um campo em disputa, e como campo de disputa é consolidado por relações de poder. Tais relações intensificam um jogo de força que se cauteriza para manter uma ótica excludente, legitimando currículos que ratificam uma sociedade que não aceita o “diferente”.

Por conseguinte, é possível observarmos, assim, que não dá para separar os conhecimentos produzidos pelo currículo escolar e as questões de poder, de saber e de construções de identidade que envolvem as intersecções de gênero e sexualidade, haja vista que o gênero não existe isoladamente, sendo necessário que ocorram mais estudos com abordagem qualitativa, para articular outras categorias sociais, como raça, classe social, sexualidade e deficiência (em uma perspectiva interseccional). Tais elementos trazem, assim, implicações para nos tornarmos quem somos, o que pensamos e como nos identificamos. Nesse sentido, sugerimos currículos que se organizem por meio de uma educação intercultural, como prática que valorize as diversas culturas e identidades, conduzindo seu currículo de forma aberta e agregando possibilidades que dão sentido às experiências sociais. Para tanto, o currículo deve refletir a diversidade cultural presente na escola e na sociedade,

valorizando os diferentes saberes, conhecimentos e experiências. Sugerimos, também, pesquisas que tragam entrevistas em profundidade e a observação participante para dar ênfase aos sujeitos, revelando como o gênero é vivido e negociado no dia a dia, analisando o impacto de movimentos e políticas conservadoras (como o discurso da "ideologia de gênero") no currículo, nas práticas pedagógicas e na saúde mental da comunidade escolar.

Finalizamos destacando o reconhecimento e o combate aos próprios vieses inconscientes docentes em relação ao gênero, sexualidade, raça e classe, sendo necessárias formações que não deixe que a escola seja reproduutora involuntária de estereótipos.

REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista de Estudos Feministas - REF*, Florianópolis, v. 2, n. 19, p.548-559, maio-agosto, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/21485-68548-1-PB.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2025.

BOURDIEU, Pierre. Conferência do Prêmio Goffman: a dominação masculina revisitada. In: LINS, Daniel. *A dominação masculina revisitada*. Campinas: Papirus, 1998.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2005. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 26 maio 2025.

BRASIL. **Resolução 12, de 16 de janeiro de 2015**. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais. Ano de 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acao-a-informacao/participacao-social/old/cncc-lgbt/resolucoes/resolucao-012>. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Brasília: MEC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 29 ago. 2024.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 61-78.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

- CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Inclusão de gênero nos currículos da educação superior no Brasil e na UFPB**. Relatório Projeto CAPES/DGU 303/13. João Pessoa/PB, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Vigar e Punir**. Trad. Raquel Ramalhete. 38. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2010.
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GUILHERME, Manuela. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura? Entrevista com Henry Giroux. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 73, dez. 2005. p. 131-143. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/962#quotation>. Acesso em: 29 ago. 2024.
- GROSSI, Miriam Pillar. Masculinidades: uma revisão teórica. **Antropologia de Primeira Mão**, Florianópolis, v. 75, p. 1- 37, 2004. Disponível em: <https://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/files/2012/03/Visualizar3.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2024.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC / UNESCO, 2009.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Heteronormatividade no currículo em ação. In: CASAGRANDE, Lindamir Salete; LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de. **Igualdade de gênero: enfrentando o sexism o e a homofobia**. Curitiba: UTFPR, 2011.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p.481-498, dez. 2013. Semestral. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/320-1179-1-PB.pdf>. Acesso em: 21 out. 2024.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 135-140.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MACHADO, Roberto Cabral de Melo. Duas filosofias das ciências do homem. In: Calomeni, T. C. B. (org.). **Michel Foucault: entre o murmúrio e a palavra**. Campos, RJ: Editora Faculdade de Direito de Campos, 2004, p. 15-37.
- MISKOLCI, Richard. Do desvio às diferenças. **Teoria e Pesquisa: Revista de Ciência Política**, São Carlos, v. 47, p. 9-41, jul.-dez., 2005.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2011.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Recebido em: Junho/2025.

Aprovado em: Outubro/2025.