

PARA ALÉM DA BASE COMUM: INCORPORANDO DIFERENÇAS E GÊNERO EM QUATRO DIMENSÕES CURRICULARES

BEYOND THE COMMON CORE: INCORPORATING DIFFERENCES AND GENDER IN FOUR CURRICULAR DIMENSIONS

Recebido em: 28/06/2025

Reenviado em: 04/11/2025

Aceito em: 12/11/2025

Publicado em: 31/12/2025

Iury de Almeida Accordi¹ 

Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Andréia Ambrósio-Accordi² 

Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Resumo: O artigo propõe ir além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incorporando as diferenças e as relações de gênero ao currículo escolar a partir de quatro dimensões: escola, docentes, família e alunos(as). Fundamentado em pressupostos do pós-estruturalismo e da teoria queer, defende-se uma educação para a diferença que questione a heteronormatividade ainda presente nas práticas escolares. Analisa-se como cada dimensão pode contribuir para a construção de um currículo mais inclusivo e dialógico, capaz de respeitar as subjetividades e promover a convivência com a diversidade. A partir de uma abordagem pós-crítica de currículo, o estudo apresenta alternativas possíveis dentro dos próprios limites da BNCC.

Palavras-chave: Currículo escolar; diferenças. gênero. pós-estruturalismo; teoria *queer*.

Abstract: This article proposes going beyond the Brazilian Common National Curricular Base (BNCC) by incorporating differences and gender relations into the school curriculum through four key dimensions: school, teachers, family, and students. Grounded in post-structuralist assumptions and queer theory, the study advocates for an education that embraces difference and challenges heteronormativity within school practices. It analyzes how each dimension can contribute to building a more inclusive and dialogic curriculum, fostering respect for subjectivities and encouraging coexistence with diversity. Adopting a post-critical curriculum approach, the article presents feasible alternatives even within the BNCC's current framework.

Keywords: School curriculum; differences. gender. post-structuralism. queer theory.

INTRODUÇÃO

Então, pense comigo, qual o grande problema com o diferente? Por que tudo e todos devem ser iguais? As pessoas não precisam ser todas de um único jeito, sem ter uma personalidade especial e só sua? Os seres humanos precisam parar com isso, aceitar as diferenças e entender o óbvio: ninguém e nada é a mesma coisa! Tudo tem sua maneira, e precisamos compreender isso e respeitar! Seja alguém pobre ou rico, gordo

¹ Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Viamão, Brasil. Licenciado em Ciências Biológicas e Pedagogia; Doutor em Ciências. E-mail: iury.accordi@viamao.ifrs.edu.br

² Técnica em Assuntos Educacionais, Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Viamão, Brasil. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Informática na Educação. Licenciada em Educação Física e Pedagogia; Mestre em Informática na Educação. E-mail: andreia.accordi@viamao.ifrs.edu.br

ou magro, mulher ou homem, negro, branco, pardo, não importa a cor, todos somos seres vivos e merecemos respeito! (Tomal, 2016, p. 174)³.

Em um cenário educacional cada vez mais pautado pela busca de um núcleo curricular comum, corremos o risco de deixar à margem a riqueza que reside na diversidade. As particularidades regionais, as diferentes configurações sociais, as singularidades de cada escola e, em última instância, de cada indivíduo, são frequentemente vistas como elementos secundários ou, em uma perspectiva mais radical, como "ideologias" a serem expurgadas do processo de ensino-aprendizagem. Essa tendência à homogeneização nos impulsiona a questionar: como podemos construir um currículo que não apenas tolere, mas celebre a diferença? Como garantir que as práticas pedagógicas em nossas escolas não reforcem padrões binários que historicamente geram desigualdades, como as oposições entre branco e negro, heterossexual e homossexual, masculino e feminino?

Este artigo nasce da convicção de que é possível e urgente resistir a essa corrente uniformizadora. Nosso objetivo é propor caminhos para a construção de um currículo fundamentado na educação para a diferença, com um olhar especial para as relações de gênero no ambiente escolar. Acreditamos que, ao desafiar as estruturas de poder que sustentam as desigualdades, podemos fomentar um espaço educacional mais justo e inclusivo. Para tanto, exploraremos as contribuições do pós-estruturalismo e da teoria queer, buscando oferecer um referencial teórico e prático para professores, gestores e toda a comunidade escolar engajada na desconstrução de um currículo opressor e na construção de uma pedagogia da emancipação.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: CURRÍCULO E PEDAGOGIA PÓS-CRÍTICA

Para fundamentar nossa proposta, partimos de uma perspectiva pós-estruturalista que, inspirada em Derrida, defende que o currículo deve se empenhar em "desconstruir os inúmeros binarismos de que é feito o conhecimento que o constitui: masculino/feminino, heterossexual/homossexual, branco/negro, científico/não-científico" (Silva, 2019, p. 124). Assumir essa desconstrução é o desafio que se apresenta àqueles que estão na linha de frente da elaboração e manutenção dos currículos: professores(as), gestores(as) e a comunidade em geral. A garantia de que as diferenças – sejam elas religiosas, sociais, étnico-raciais, de gênero ou outras – integrem o currículo escolar exige uma interação dialógica que assegure voz e vez a todos os envolvidos. Isso implica abandonar as concepções tradicionais de currículo em favor

³ Heloyse Tomal, na época (2014), cursava o 5º ano do ensino fundamental e escreveu “um texto qualquer”, do qual essa transcrição faz parte, enquanto assistia a uma aula de sua mãe sobre “gênero e diversidade na escola” no curso de História da UNESPAR campus de União da Vitória, Paraná.

de alternativas que abracem uma abordagem pós-crítica, um caminho que, como argumentaremos, é viável mesmo diante das diretrizes da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A base para essa abordagem é uma pedagogia pós-crítica, que emerge da necessidade de reconhecer o sujeito descentralizado da pós-modernidade, um sujeito que desafia as identidades lineares e fixas impostas pela modernidade, conforme Hall (2019). Nesse sentido, Garcia (2018) esclarece que, na pedagogia pós-crítica, as discussões curriculares se concentram em marcadores sociais como religiosidade, classe social, etnia, idade, gênero, sexualidade e corpo. O autor destaca ainda que, nessa concepção, poder e conhecimento não se opõem, mas existem em uma relação de dependência mútua.

A concepção pós-crítica de currículo avança em relação à teoria crítica. Enquanto a concepção crítica "problematiza a universalidade do conhecimento, desconfia das metanarrativas, e questiona a ideia de verdade e de racionalidade plena" (Silva, 2019), a pós-crítica vai além, questionando "o sujeito prometido pela modernidade, o currículo e o processo de escolarização que pretendem formá-lo" (Silva, 2000). Não se trata, contudo, de uma oposição excludente entre as duas teorias. Seguindo a sugestão de Henri Giroux, apresentada por Ribeiro (2016), entendemos a teoria pós-crítica como uma extensão da teoria crítica, com enfoques distintos, operando em uma "zona fronteira conceitual".

Aceitamos, portanto, a premissa da teoria crítica de que a cultura não é um campo homogêneo, mas um terreno de disputas onde diferentes visões de mundo se confrontam (Moreira; Silva, 2002). Dentro dessa atenção ao diverso e ao conflitante, as teorias críticas passaram a dar crescente importância ao papel do gênero na produção da desigualdade, para além da dinâmica de classe (Silva, 2019). Silva (2019) chega a afirmar que o currículo pode ser visto como um "artefato de gênero", que tanto corporifica quanto produz intolerância e diferença. Assim, uma perspectiva curricular crítica não pode se furtar a examinar as relações de gênero.

Diante do exposto, a questão que nos guia é: é possível construir um currículo de modo que as práticas pedagógicas não alimentem ou retroalimentem padrões binários geradores de desigualdades, como branco/negro, heterossexual/homossexual e que resistam à dominação por eles imposta? Acreditamos que sim, e o objetivo deste artigo é propor a construção de um currículo a partir de dimensões que levem em conta a educação para a diferença em geral e que discuta as relações de gênero no ambiente escolar em particular. Para tanto, propõe-se a apropriação de pressupostos do pós-estruturalismo e da teoria queer.

Nesse sentido, Louro (1997) propôs que, para construir um currículo queer, deve-se colocar em questão as dimensões que constituem e ao mesmo tempo produzem as diferenças de gênero na escola. A partir dessa provocação da autora, selecionamos quatro dimensões, consideradas influenciadoras no comportamento e ações de alunos e alunas dentro da escola e que deveriam ser levadas em conta na construção de um currículo queer: a escola, os(as) docentes, a família e os(as) próprios(as) alunos(as).

PERCURSO METODOLÓGICO

Realizamos uma pesquisa de natureza aplicada, que objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos e que envolve verdades e interesses locais. Utilizamos uma abordagem qualitativa, que se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrada na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (Silveira; Córdova, 2009). Quanto aos objetivos, realizamos uma pesquisa descritiva, que objetivou a descrição dos cenários escolares heteronormativos e suas possíveis alternativas não heteronormativas (Gil, 1991). Aplicamos procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica, desenvolvida com base em material já elaborado, oriundo de livros, publicações periódicas e normativas infraconstitucionais (Gil, 1991).

Pretendemos nesse artigo, primeiramente, propor uma educação para a diferença que aborde as relações de gênero; em seguida, discutir o pós-estruturalismo, a teoria *queer* e suas implicações para um currículo não heteronormativo e, por fim, apresentar uma visão geral de cada dimensão. Para essa última seção, primeiramente levamos em conta o cenário heteronormativo, o qual a maioria das escolas brasileiras trazem como pano de fundo, para, em seguida, apresentarmos propostas curriculares baseadas no pós-estruturalismo e teoria *queer*, que podem vir a subsidiar currículos para uma escola não heteronormativa. A BNCC do Ensino Fundamental (Brasil, 2017) e do Ensino Médio (Brasil, 2018) também são utilizadas para propor alternativas.

RUMO A UMA EDUCAÇÃO PARA A DIFERENÇA QUE DISCUTA AS RELAÇÕES DE GÊNERO

É notório a evolução, nas últimas décadas, dos pressupostos educacionais e pedagógicos no que diz respeito ao tratamento dado às relações de gênero no ambiente escolar. Porém, muito ainda está centrado na tolerância (permitir que se use o mesmo espaço) em vez do respeito à diferença (conviver em um mesmo espaço). Torna-se, portanto, necessário ir ainda mais além,

no sentido de construção de um sujeito que reflita sobre si mesmo e não veja o outro como um “reflexo no espelho” ou seu oposto ou, ainda configurado conforme modelos pré-estabelecidos.

Nesse sentido, Silva (1995) afirma que, na perspectiva moderna, o sujeito é considerado como uma essência que preexiste à sua constituição na linguagem e no social e que a organização econômica e social dos modernos estados-nação se baseia precisamente na existência e no pressuposto desse tipo de sujeito, cuja produção constitui a tarefa central da educação e da escola modernas.

Esse sujeito essencial do modernismo forma um binário, o masculino e seu “outro”, o feminino. Nesse sentido, Corazza (1995) relata que a sociedade ocidental, mesmo antes da modernidade, já buscava formular oposições binárias como um recurso universal para pensar e um modo universal de categorizar e organizar a realidade (ou aquilo que denomina de realidade). A autora assevera que, para estabelecer uma hierarquia entre oposições (em que o primeiro termo geralmente é valorizado em relação ao segundo), o pensamento ocidental tem criado signos que atuam como referências centrais e supremas, conferindo significado a todos os outros de forma inquestionável e soberana no jogo das diferenças: os significados transcendentais (Corazza, 1995).

Nesse contexto, o processo de tornar-se “homem” ou “mulher”, necessariamente “masculino” e “feminino” (nessa ordem) é sustentado e regulado por relações de poder e conhecimento, que podem ser estabelecidas através de um olhar disciplinador que as crianças exercem sobre outras crianças, de maneira a assegurar a adequação ao gênero (Paechter, 2009). É a partir dessa visão disciplinadora que Foucault (1987) desenvolveu o conceito de “vigilância panóptica”, concebido por Jeremy Bentham como um mecanismo aplicável ao controle do comportamento dos prisioneiros nas prisões. Afirma o autor que a vigilância panóptica se constitui de um mecanismo de poder que normaliza os corpos por meio de uma vigilância contínua. Essa normalização dos corpos fez surgir representações do que é masculino e feminino. Como destaca Felipe (2000), essas representações de masculino e feminino, devido à repetição, constância e intensidade, parecem ter contribuído para estabelecer uma ‘verdade’ sobre os gêneros”.

A respeito disso, Dinis (2008) sustenta que apesar do crescente discurso sobre a importância de educar para a diferença, ainda enfrentamos um contexto global e privado marcado por intolerância e padrões rígidos nas relações com o outro. Trata-se, portanto, de conduzir a construção de um currículo que permita a educação para a diferença em sentido

amplo, e que discuta as relações referentes a gênero em particular que nos apropriamos de pressupostos do pós-estruturalismo e da teoria *queer*.

PÓS-ESTRUTURALISMO, TEORIA *QUEER* E SUAS IMPLICAÇÕES PARA UM CURRÍCULO NÃO HETERONORMATIVO

Propomos um currículo baseado em pressupostos pós-estruturalistas, para romper com a normalização no ambiente escolar, para que os(as) docentes não tratem seus(suas) alunos(as) considerados(as) diferentes como “os outros”, para que as famílias incentivem a convivência entre as diferenças e, por fim, para que os alunos e alunas construam relações baseadas na convivência respeitosa entre todos e todas. Para tanto, apresentamos a seguir, os pressupostos teóricos que seguiremos em nossas argumentações.

O pós-estruturalismo foi engendrado a partir do estruturalismo, como uma prática de desconstrução de alguns conceitos considerados como verdades absolutas e centrais pelo próprio estruturalismo (Aguilar; Gonçalves, 2017). Conforme explica Mendonça (2020), a perspectiva pós-estruturalista rejeita fundamentos transcendentais, sustentando-se em uma lógica estrutural aberta a transformações.

De acordo com Aguilar e Gonçalves (2017), os questionamentos da perspectiva pós-estruturalista sobre o que é considerado “certo e verdadeiro” implicam uma necessidade de repensar a forma como se constrói o conhecimento científico, seus métodos e técnicas, bem como sua eficácia na sociedade. Para esses autores, a perspectiva pós-estruturalista vem questionar não só as relações de dominação da economia capitalista, que envolve explorador e explorado, ricos e pobres, patrão e empregados, mas também outras diferentes formas de dominação, como dos homens contra as mulheres, dos brancos contra os negros, dos heterossexuais contra os homossexuais, objetivando desconstruir os conhecimentos que foram produzidos culturalmente e que resultou na exclusão das minorias (Aguilar; Gonçalves, 2017). No pós-estruturalismo, o sujeito existe apenas como o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social, de dispositivos que o constroem como tal (Silva, 2019).

Dentro do arcabouço pós-estruturalista, existem teorias que se encontram vinculadas à essa perspectiva, tais como a teoria do discurso, os estudos culturais e a teoria *queer* (Aguilar; Gonçalves, 2017). Baseado no princípio da desconstrução de binarismos do pós-estruturalismo e dentro do seu arcabouço teórico, utilizamos na proposta que apresentamos aqui pressupostos da teoria *queer*.

A teoria *queer* destaca as contradições nas relações fixas entre sexo, gênero e desejo, questionando a noção de estabilidade e a heterossexualidade como sua origem (JAGOSE, 1996). Segundo Miskolci (2017), o movimento *queer* procura destacar as injustiças e as violências subjacentes à imposição e à adesão às normas e aos padrões culturais, destacando as formas de violência e injustiça presentes tanto na categorização dos indivíduos como 'normais' quanto como 'anormais'.

Conforme Louro (2004), embora carregue uma conotação negativa, o termo *queer* (que pode ser traduzido literalmente como "estranho" em português) é adotado por uma facção dos movimentos LGBTQIA+ como uma postura contrária à normalização, independentemente de sua fonte de origem. Isso representa uma visão de resistência e contestação à heteronormatividade.

A teoria *queer* oferece uma maneira de contemplar a ambiguidade, a diversidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero. Além disso, propõe abordagens inovadoras para compreender a cultura, o conhecimento, o poder e a educação (Louro, 2004).

Ademais, o que confere certa universalidade à teoria *queer*, é que, como afirma Miskolci (2017), não são apenas os gays e lésbicas que se veem em conflito com as normas estabelecidas. Para o autor, há uma quantidade significativa de pessoas que discordam das convenções culturais e das expectativas comportamentais impostas sobre elas (Miskolci, 2017).

É no sentido de integrar a ambiguidade, a diversidade e a fluidez das relações de gênero no ambiente escolar, em contraponto com as normas estabelecidas, que propomos a seguir quatro dimensões de construção de um currículo que desconstrói a heteronormatividade, ao mesmo tempo em que conversa com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

AS QUATRO DIMENSÕES PARA CONSTRUIR UM CURRÍCULO NÃO HETERONORMATIVO

Após refletir sobre uma educação para a diferença que discuta com as relações de gênero e contextualizar as contribuições do pós-estruturalismo e da teoria *queer* para um currículo não heteronormativo, apresenta-se agora, uma proposta de desconstrução curricular que garanta que as diferenças integrem o currículo escolar, levando em conta uma interação dialógica e vá ao encontro de alternativas que contemplem uma abordagem pós-crítica de currículo. Essa proposta inclui quatro dimensões: escola, família, professores(as) e alunos(as), que serão discutidas a seguir.

1ª DIMENSÃO: A ESCOLA

E escola é o local em que muitos dos nossos estudantes possam boa parte de suas vidas infantis e adolescentes e é nela que muito do “conhecimento de mundo” tanto acadêmico quanto social é transmitido e, principalmente, vivenciado. Nesse sentido, Louro (1997, p. 57) afirma que “a escola entende de diferenças, distinções, desigualdades”. Na verdade, para ela, a escola produz isso ao separar “adultos de crianças, católicos de protestantes, ricos de pobres, meninos de meninas, além de produzir diferenças de gênero através do sexismo e da homofobia” (Louro, 1997, p. 57-86).

Nesse sentido, a escola, para Bento (2011), seria uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funcionando como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade. Dessa forma, diante da impossibilidade de lidar com a multiplicação de posições de gênero e de sexo através de esquemas binários a vocação normalizadora da escola se vê ameaçada (Louro, 1997).

De fato, a vocação normalizadora parece estar, inclusive, nas bases da educação brasileira. Altmann (2001) chamou a atenção ao fato de que a escola reproduz, refletindo os Parâmetros Curriculares Nacionais, um padrão heteronormativo que dá um grande destaque para as diferenças entre meninos e meninas, considerando essas diferenças como sendo social e culturalmente construídas, sem, porém, problematizá-las. Finco (2003), complementa afirmando que a escola não é neutra, pois participa de forma desigual embora sutil, da construção da identidade de gênero desde as primeiras relações da criança no ambiente coletivo da educação infantil. Aliás, o apontamento de diferenças de gênero na escola, julgando determinados comportamentos ou atividades como “coisas de meninos” ou “coisas de meninas” são amplamente divulgados na literatura acadêmica recente (ver Seffner, 2020 e Garbarino, 2021, para exemplos).

Faz-se necessário, no entanto, analisar o cenário atual que permeia a década de 2020, onde se inclui uma barreira adicional à discussão de relações de gênero na escola, em decorrência de uma suposta “ideologia de gênero” que parece “heteronormatizar” ainda mais o currículo. Como não é objetivo desse artigo discutir sobre o tema “ideologia de gênero”, apenas destacamos aqui o fato já mencionado por Reis e Eggert (2017), de que nenhum dos principais documentos oficiais emitidos pelo Governo Brasileiro que tenham por objetivo garantir o alcance da equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual, como os documentos finais das Conferências de Educação de 2008, 2010 e 2014, nem a versão inicial do Plano Nacional de Educação, fazem menção ao termo “ideologia de gênero”.

Nesse sentido, Adelman (2000) asseverou, há 25 anos, algo que infelizmente soa deveras atual no contexto da realidade da educação nas escolas públicas quanto à discussão de relações de gênero no ambiente escolar: qualquer iniciativa, mesmo que modesta, para ‘democratizar’ o ensino a fim de incluir a temática da homossexualidade como uma possibilidade humana entre tantas outras, encontra resistências que podem, em alguns casos, tornar-se violentas”.

Independente de uma “ideologização” do gênero, Almeida *et al.* (2020) sugerem ampliar uma discussão de gênero na escola, insistindo no papel da escola em formar cidadãos e cidadãs para a convivência com respeito mútuo na sociedade, exercendo seu papel social.

O pós-estruturalismo e a teoria *queer* contribuíram para mudanças sobre a forma de como pensar a escola. Nesse sentido, Bento (2011) destaca que há um interesse crescente entre educadores, gestores de políticas públicas e ativistas em incorporar a reflexão sobre os direitos humanos no ambiente escolar de maneira abrangente, havendo, atualmente, uma produção contínua de contradiscursos em que a escola está envolvida de diversas formas.

É por isso que Santos e Godoy (2019) afirmam que um sistema educacional verdadeiramente inclusivo deve abordar diversas expressões de sexualidade para garantir que todos se sintam acolhidos no ambiente escolar.

Existe ainda, casos em que as próprias famílias já não são mais heteronormativas, formadas por casais homoafetivos. Nesse caso, Palma e Strey (2015) apontam que ainda existe preconceito e estigmatizações por parte da escola contra esses casais que se encontram fora da norma heterossexual. Porém, os próprios autores identificaram avanços na realidade escolar em entender o conceito de família de modo a ampliá-lo. Esses avanços, segundo eles, podem indicar uma realidade brasileira que está se tornando cada vez mais aberta para a ruptura de padrões estereotipados de modos de ser e de viver.

Mesmo levando em conta a BNCC e deixando de lado qualquer tipo de “ideologia”, a escola tem a liberdade de abordar os temas que julgar necessários para assegurar o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica, entre elas promover a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, assegurando o respeito próprio e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus conhecimentos, identidades, culturas e potencialidades, sem quaisquer preconceitos (Brasil, 2018). Cabe uma reflexão a respeito da própria BNCC, como o lugar de estabelecimento de um discurso que se tem mostrado vazio e ineficiente, pois nas vivências curriculares suas afirmações têm continuado invisíveis. Dessa forma, Garbarino (2021) enfatiza que a escola

precisa abrir espaços de fala e escuta aos seus discentes, de modo que eles possam se despir dos estereótipos e clichês do ser menino e ser menina.

Nesse contexto, Seffner (2020) assevera que a instituição escolar deve priorizar uma educação sobre relações de gênero e sexualidade fundamentada nos princípios republicanos e nos valores do espaço público, em vez de seguir estritamente as tradições familiares. O autor pontua que isso requer um equilíbrio delicado, pois é necessário explicar aos pais e mães que seus filhos e filhas podem aprender na escola conceitos que diferem do que foi ensinado em casa, sem que isso seja considerado inadequado e que a educação escolar não é uma mera extensão da educação familiar, assim como a medicina pública não se baseia nas práticas médicas tradicionais realizadas em casa e a justiça pública não é guiada pelas normas familiares (Seffner, 2020).

Por fim, será justamente no exercício da empatia, no diálogo, na resolução de conflitos e na cooperação que a escola se tornará um ambiente onde quaisquer relações, inclusive as de gênero, poderão ser discutidas, estudadas, compreendidas e, acima de tudo, respeitadas, sem mesmo ter que ir além da base comum. Infelizmente, a escola, que deveria ser o espaço, por excelência, da convivência com as diferenças, muitas vezes se despe da empatia e do diálogo e se vale do silenciamento de vozes que, por nunca serem ouvidas, não mais se manifestam.

2ª DIMENSÃO: OS DOCENTES

Os(as) docentes estão em contato direto com os(as) estudantes e, geralmente, constituem um canal direto de transmissão não só de conhecimento acadêmico, mas também de normas e procedimentos sociais, seja de forma direta ou, mais comumente, de forma indireta. É por isso que os consideramos como uma das quatro dimensões curriculares basais, podendo gerar tanto efeitos positivos quanto negativos na educação da criança ou adolescente.

Nesse sentido, Barreto e Araújo (2014) afirmaram que docentes podem ser agentes de discriminação no ambiente escolar a medida em que estigmatizam e agridem alunos e alunas que apresentem comportamentos diferentes da heteronormatividade, ou seja, diferentes do “padrão”. Ávila *et al.* (2011) complementam, declarando que os(as) docentes, nesses casos, recorrem a seus próprios princípios, mesmo que eles expressem contrariedade à legislação e às políticas públicas governamentais e não levem em consideração os efeitos discriminatórios que a confirmação, através de suas atitudes, pode ter para jovens já vulnerabilizados.

Na educação infantil, por exemplo, o(a) professor(ora) pode favorecer atitudes heteronormativas quando não reflete sobre sua influência nas relações dos meninos e meninas,

podendo organizar uma brincadeira de forma a favorecer o sexismo, fazendo com que as crianças se organizem em grupos distintos de meninas e meninos, sem que haja uma ordem explícita para isso (Finco, 2003). Há também o caso de professores que desempenham uma convivência não assumida com discriminações e preconceitos em relação a homossexuais, o que, conforme Castro, Abramovay e Silva (2004) se dá ao considerarem que expressões de conotação negativa em relação a esses seriam “brincadeiras” ou “coisas sem importância”.

Dinis (2008) vai mais longe, ao afirmar que é provável que o(a) educador(a) seja confrontado(a) com a própria sexualidade, transparecendo, dessa forma, que a dificuldade do(a) docente em abordar a diversidade sexual também reflita uma dificuldade em lidar com a própria sexualidade e com as várias possibilidades de experimentar prazer”.

Para mudar essa visão docente, concordamos com Paraíso (2016, p. 209), ao afirmar que devemos “‘desfazer’ o já feito, desmontar pensamentos e raciocínios vistos como ‘normais’, (...) ‘abrir os corpos’ para, então, encontrar a diferença”. Nesse sentido, Dinis (2008) afirma que abordar a questão da homossexualidade pode ser uma oportunidade para que os educadores reflitam sobre sua própria sexualidade e considerem a construção histórico-cultural de conceitos como heterossexualidade e homossexualidade, questionando a normatividade que considera a sexualidade branca, de classe média e heterossexual como padrão universal. Para isso, Finco (2003) enfatiza que, na educação infantil, por exemplo, é importante que o profissional tenha consciência do potencial da escola enquanto espaço proporcionador de uma educação que respeita as diferenças e que não direcione para a heteronormatividade, para, desse modo, repensar sua prática educativa.

No Ensino Fundamental, Costa (1995) evidenciou o fato de que os(as) professores(as) têm uma grande capacidade para perceber os problemas educacionais, principalmente aqueles implicados no currículo e no ensino. No entanto, continua a autora, esses(as) professores(as) possuem limitações no sentido de participar do encaminhamento de soluções, relacionadas ao fato de que não dispõem de recursos teórico-conceituais para a interpretação e equação da complexa problemática da escola na sociedade.

Ademais, como no caso da dimensão anterior (a escola), é possível mesmo que o(a) professor(a) discuta relações de gênero em aula aproveitando algumas “brechas” na atual BNCC tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio. Pode-se trabalhar, por exemplo, com a temática de “identidades sociais” nas competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental, onde se diz: “compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como

formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (Brasil, 2017, p. 63). De modo similar, é possível abordar questões de identidade e diferença nos anos finais do Ensino Fundamental, enfatizando que:

as mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social (Brasil, 2017, p. 58).

Mesmo a homossexualidade pode ser discutida como forma de atingir as habilidades previstas para História no 9º ano (código da habilidade: EF09HI26), onde consta “discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas” (Brasil, 2017, p. 429). Os(as) docentes possuem a liberdade necessária para incluir em suas práticas pedagógicas os elementos necessários para disseminarem entre seus alunos e alunas uma cultura de respeito às diferenças, contribuindo para que a escola seja cada vez mais um ambiente livre da heteronormatividade.

Aliás, isso foi muito bem explicitado por Godoy e Santos (2019), ao explanarem que com formação adequada e baseados em valores éticos de solidariedade e empatia, os docentes têm o potencial de impactar a vida de muitos alunos, criando um ambiente respeitoso para sua formação escolar, conforme garantido por lei. Seffner (2020), por fim, enfatiza que abordar temas de gênero e sexualidade na escola exige equilíbrio ao trazer informações científicas, lidar com questões morais, respeitar as famílias e promover valores republicanos, reconhecendo que as novas gerações criam modos de vida em diálogo com a tradição.

3ª DIMENSÃO: A FAMÍLIA

A família não poderia deixar de compor uma das quatro dimensões curriculares basais em uma proposta de currículo *queer*. A família forma o núcleo basal da educação do jovem estudante (ou assim deveria ser) com relexos diretos na sua formação.

Conforme Carvalho (2000), a escola conta com a contribuição acadêmica implícita da família na construção do currículo (e do sucesso escolar) com base no capital cultural herdado pelos alunos, ou seja, no seu sistema de disposições cognitivas adquiridas na socialização primária ou educação doméstica. Porém, o autor ressalta que o apoio da família ao sucesso escolar ainda permanece mais implícito do que explícito e que, igualmente implícitas

permanecem as relações de classe e, sobretudo, de gênero, que compõem os modelos de família que conduzem ao sucesso ou ao fracasso escolar.

Nesse sentido, Toledo e Teixeira Filho (2013) afirmam que as famílias vêm, historicamente, sendo as guardiãs das normas sobre a sexualidade de seus membros, garantindo a heteronormatividade por meio da homofobia, ou seja, a partir da exclusão de toda dissidência heteronormativa. Com efeito, pesquisa realizada por Castro, Abramovay e Silva (2004) demonstrou que é alta a proporção de pais que mencionaram que não gostariam que homossexuais fossem colegas de escola do seu filho.

Assim, Seffner (2011) assevera que, de uma forma geral, na medida em que o aluno não se encaixa no ideal de masculinidade hegemônica, a família deseja que a escola seja sua aliada no projeto de levá-lo de volta ao caminho tido como “normal”. Aliado a isso, observa-se nos últimos anos um forte movimento chamado de “neoconservadorismo religioso”, voltado à preservação da heteronormatividade e que, na visão de Lima e Lima (2020, p. 327) é formada por uma corrente “ultraconservadora e de extrema direita, que se ampara no discurso religioso e nos valores tradicionais da defesa da família e da propriedade como âncoras a sustentar uma ‘nova forma’ de ver e dizer o mundo e o Brasil”.

Castro e Regattieri (2009) destacam aquilo que chamam de “escolacentrismo”, que coloca a lógica escolar como prioridade, muitas vezes impedindo que as famílias sejam ouvidas e compreendidas, dificultando um diálogo mais produtivo para o desenvolvimento escolar dos alunos. Torna-se imperativo, portanto, abandonar o “escolacentrismo”, pois, como afirmado por Almeida, Vale e Silva (2017), ao serem ouvidas, as famílias têm muito a contribuir, e dar-lhes voz possibilita compreender melhor seus anseios, dúvidas e propostas.

Nota-se que o desafio de fazer com que as famílias, de um modo geral, incentivem a escola em suas práticas não normalizadoras, principalmente contra a heteronormatividade, é muito grande. No entanto, antes de tudo, é fundamental que haja um relacionamento dentro de um processo horizontal, sem imposições de nenhum lado.

Nesse sentido, é papel fundamental da escola a orientação e contextualização da família sobre os diferentes modelos familiares e o respeito às diferenças de gênero. Dessa forma, concordamos com Roseneil (2006) que, para dar um fim à visão heteronormativa hegemônica da família, faz-se necessário uma “queerização” da vida pessoal, pondo em causa a divisão do social em modos de vida heterossexuais e homossexuais, contestando as normatividades da heterossexualidade e da hetero-relacionalidade. Essa “queerização” implica em abandonar os binarismos que pressupõem um “normal” (por exemplo: branco, heterossexual) e um “outro”

ou “anormal” (preto, homossexual), levando em conta as diferenças de toda uma gama de manifestações tanto sociais, quanto biológicas ou culturais.

Não é tarefa fácil, pois, fazer com que a família contribua na construção de um currículo não heteronormativo, mas a sua colaboração é ao sucesso dessa empreitada. Cabe a escola, portanto, incluir a família nas discussões curriculares e promover a interação dialógica.

Por fim, mas não menos importante, não podemos deixar de considerar aqui, as famílias homoafetivas, que, reverberando a afirmação de Pessanha (2020), clamam pela necessidade de buscarmos currículos escolares multiculturais e que respeitem as diferentes constituições familiares.

4ª DIMENSÃO: OS(AS) ESTUDANTES

Os estudantes formam, justamente, o pilar principal (e muitas vezes o mais fraco) das quatro dimensões por nós propostas. Finco (2003) observou que a predeterminação da heteronormatividade com todas as suas implicações comportamentais são construções culturais que existem nas relações dos adultos, mas que ainda não conseguiram contaminar totalmente a cultura de crianças da educação infantil. De acordo com essa autora, os meninos e as meninas ainda não possuem o sexismo da forma como ele está disseminado na cultura construída pelo adulto, porém, as crianças vão aprendendo a oposição e a hierarquia dos sexos ao longo do tempo que permanecem na escola. Ademais, Finco (2003, p. 96) observou que, na educação infantil, “as fronteiras entre os gêneros se dissolvem e meninos e meninas interagem descontraidamente, não mantendo nítidas as divisões de gênero, estando, por vezes, separados e, em outros momentos, juntos”.

Essas fronteiras, no entanto, vão se tornando cada vez mais definidas e o padrão heteronormativo vai se impondo com o passar dos anos escolares, de modo que no Ensino Fundamental e Médio muitos alunos afirmam que não gostariam de ter a companhia de um colega homossexual e, embora tal rechaçamento seja mais acentuado entre meninos, meninas também podem demonstrar esse comportamento (Castro; Abramovay; Silva, 2004).

Para Seffner (2013), muitos alunos vivenciam uma parte significativa de suas experiências afetivas na escola ou em atividades associadas, sendo a instituição escolar um campo de experimentação dos papéis de gênero e, cada vez mais, um espaço para a expressão da diversidade de orientações sexuais. Neste sentido, Estacheski (2016) é enfática quanto à necessidade de se debater gênero na escola, de modo a proporcionar uma percepção digna de toda pessoa, que não destrua o ser humano e que humanize as relações; não destrua a família,

valorize e respeite a diversidade de constituições familiares. É preciso, portanto, incluir no currículo práticas que reforcem a produção de heterogeneidade entre os estudantes, não bastando reconhecer o direito às diferenças identitárias, mas intensificando as diferenciações, incitando-as, criando-as, produzindo-as (Abramowicz; Rodrigues; Cruz, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos propomos a construir um currículo a partir de quatro dimensões (os docentes, a família, os alunos e a escola), que levasse em conta a educação para a diferença em geral e que discutisse as relações de gênero no ambiente escolar em particular. Para tanto, propusemos a apropriação de pressupostos do pós-estruturalismo e da teoria *queer*, que foram abordados dentro de um contexto curricular. Nesse sentido, as seções anteriores apontaram como um currículo escolar, que leve em conta as relações de gênero e o respeito às diferenças, pode ser construído com base em pressupostos pós-estruturalistas e da teoria *queer*, mesmo sem ir de encontro ao que preconiza a BNCC.

Concluimos que, para atingirmos nosso objetivo, devemos considerar a escola como não normalizadora, de modo a encarar a educação como uma atividade dialógica e que, como afirma Santos (2017), experiências que até hoje seriam inviáveis, não reconhecidas ou violentadas, passassem a ser incorporadas no cotidiano escolar. A escola deve propiciar a criação de um ambiente respeitoso em que alunos e alunas podem expor suas atitudes consideradas “diferentes” ou “estranhas” sem sofrerem qualquer tipo de repressão.

Concordamos com Corazza (2005, p. 9), ao afirmar que “o currículo e a pedagogia não podem agir e nem pensar como antes, os professores e alunos não podem educar nem serem educados como até então”. A autora acrescenta que, faz-se necessário sempre trabalhar com as diferenças, reforçando-as e problematizando-as de forma radical para que, assim, possam ser enfatizadas as suas dinâmicas e vivenciem-se todas as suas experiências inquietantes e misteriosas.

Procuramos reforçar nesse artigo a necessidade de o currículo, ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, não simplesmente contemple uma sociedade plural, mas passe a exigir que se preste atenção ao jogo político que está aí implicado, dando-se conta das disputas, das negociações e dos conflitos constitutivos das posições que os sujeitos ocupam, conforme asseverado por Louro (2004). Nesse sentido, é fundamental que os(as) discentes se sintam à vontade em um ambiente escolar que permita liberdade de suas expressões no que,

conforme Santos e Figueiredo (2003) implica, essencialmente, na vivência de sentimentos e atitudes de respeito ao outro como cidadão.

A postura dos(as) discentes em relação às suas abordagens referentes a relações de gênero tem muito a ver com a sua realidade familiar, o ambiente escolar e o que lhe é transmitido pelos(as) docentes, conforme visto nas dimensões relatadas acima. Porém, é inegável que eles(elas) também trazem influências moldadas em outras instâncias como instituições religiosas, sociais (virtuais ou não) e mesmo políticas que poderiam ser consideradas como uma dimensão a parte, externa à família e à escola. Além disso, esses(as) estudantes também trazem as marcas das suas próprias subjetividades, sempre num movimento dialógico e/ou contraditório com todas as outras dimensões possíveis e imagináveis. Contradições, desafios, dúvidas, decisões, vacilos, pressupostos, conclusões, tudo será moldado conforme a maior ou menor influência dessas dimensões na formação das suas subjetividades e na construção da(s) sua(s) identidade(s).

A escola, por meio da sua proposta curricular, tem uma influência muito grande nessa formação de subjetividades e construção de identidades, seja pelo tempo que os(as) estudantes passam na escola, seja pelo grau de importância que eles(as) podem atribuir a essas dimensões. Cabe, portanto, à escola, à família, ao corpo docente e aos próprios estudantes, oferecerem um ambiente propício ao exercício da empatia, ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação, exatamente como preconiza a atual BNCC. Diante de um cenário como esse, fica mais fácil ir além da base comum e trabalhar com discussões produtivas e construtivas sobre relações de gênero e respeito às diferenças no ambiente escolar. Esperamos que as ponderações apresentadas aqui possam subsidiar propostas curriculares não normalizadoras e, principalmente, não-heteronormativas dentro daquilo que se acredita que seja justo e que valorize as diferenças.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 85-97, 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/download/38/20>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- ADELMAN Míriam. Paradoxos da identidade: a política de orientação sexual no século XX. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 14, p. 163-171, 2000. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/viewFile/3564/2821>. Acesso em: 20 jun. 2025.

AGUILAR, Márcia Adriana Brasil; GONÇALVES, Josiane Peres. Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: breve percurso de sua história e propostas. **Conhecimento Online**, [s. l.], v. 1, Artigo 9, p. 36-44, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/460>.

Acesso em: 20 jun. 2025.

ALMEIDA, Luana Costa; FERRAROTTO, Luana; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist.

Escola Vista de Fora: o que dizem as famílias? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 649-671, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656159>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/psLxmLCNvbbhhVxmn5ZvtPs/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2025.

ALMEIDA, Maiara Cristine Oliveira de; VALE, Carolina Sena do; SILVA, Cristiano Cezar Gomes da. A construção da identidade do aluno frente ao projeto lei de ideologia de gênero.

Diversitas Journal, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 603-614, 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v5i1-1004>. Acesso em: 20 jun. 2025.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200014/8868>.

Acesso em: 20 jun. 2025.

ÁVILA, André Heloy; TONELI, Maria Juracy Figueiras; ANDALÓ, Carmen Silva de Arruda. Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 289-298, 2011. DOI: <https://doi.org/10.21665/2318-3888.v2n3p106-135>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pe/a/5vZsJnCDqBNtdJGZRCK7FbP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BARRETO, Mônica Ismerin; ARAÚJO, Maria Inês Oliveira. O estereótipo do homossexual em professores(as) de ciências. **Revista Ambivalências**, s.l., v. 2, n. 3, p. 106-135, 2014.

DOI: 10.21665/2318-3888.v2n3p106-135. Disponível em:

<https://periodicos.ufs.br/Ambivalencias/article/view/2555>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 548-559, 2011. DOI: 10.1590/S0104-026X2011000200016.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/?lang=pt>.

Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base – Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2025.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 110, p. 143-155, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a06.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Mariza (Orgs.). **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2010-pdf/4807-escola-familia-final>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miram; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133977>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CORAZZA, Sandra Mara. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 211-229.

COSTA, Marisa C. Vorraber. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. In: Veiga-Neto, Alfredo (Org.). **Crítica Pós-estruturalista e Educação**, Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 109-157.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 103, 477-492, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/09.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

ESTACHESKI, Dulceli Tonet. Gênero na escola sim, mas como fazer? In: BUENO, André da Silva; ESTACHESKI, Dulceli Tonet; CREMA, Everton Carlos (Orgs.). **Gênero educação e sexualidades: reconhecendo diferenças para superar (pré)conceitos**. Uberlândia: Ed. dos Autores, 2016. p. 63-79.

FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 25, n. 1, 115-131, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/48688>. Acesso em: 20 jun. 2025.

FINCO, Daniela F. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 89-101, 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863>. Acesso em: 20 jun. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GARBARINO, Mariana Inês. Queixa escolar e gênero: a (des)construção de estereótipos na educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260011, 2021. DOI: 10.1590/S1413-24782021260011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GVY5PKRTXpKT5X6wpQktG4n/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

GARCIA, Marcos. Retomando o debate em torno das influências das teorias crítica e pós-crítica no currículo. **Educación y Humanismo**, [s. l.], v. 20, n. 34, 96-115, 2018 Disponível

em: <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2860>. Acesso em: 20 jun. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Emerson André de; SANTOS, Maycon Regis Nogueira dos. Família e escola: a construção da homofobia no Brasil. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 6, n. 11, p. 41-62. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/7527>. Acesso em: 20 jun. 2025.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural da Pós-Modernidade** 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

JAGOSE, Annamarie. **Queer Theory: an introduction**. New York: New York University Press, 1996.

LIMA, Elizabeth Christina de Andrade; LIMA, Isabelly Cristiany Chaves. O neoconservadorismo religioso e heteronormatividade: a “bolsonarização” como produção de sentido e mobilização de afetos. **Rev. Cadernos de Campo**, Araraquara, n. 28, p. 325-350, 2020. DOI: 10.47284/2359-2419.2020.28.325350. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/13273/9667>. Acesso em: 20 jun. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

Louro, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. São Paulo: Autêntica, 2004.

MENDONÇA, Daniel de. Uma (breve) introdução ao pensamento pós-estruturalista. **Paralelo** 31, [s. l.], v. 15, n. 2, 150-162. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/paralelo/article/view/21004>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 7-37.

PAECHTER, Carrie. **Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PALMA, Yáskara Arrial; STREY, Marlene Neves. A relação família e escola: a diversidade familiar compoendo o contexto escolar. **Revista de Psicologia**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 1-17, 2015. DOI: 10.5354/0719-0581.2015.36918. Disponível em: <https://revistaatemus.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/36918/38505>. Acesso em: 20 jun. 2025.

PARAISO, Marluce Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206–237, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206>. Acesso em: 20 jun. 2025.

PESSANHA, Jackelline Fraga. A busca por um currículo multicultural que respeite as diferenças e as famílias homoafetivas. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 23, n. 40, p. 294-313, 2020. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/4549/2863>. Acesso em: 20 jun. 2025.

REIS, Toni.; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, 2017. DOI: 10.1590/ES0101-73302017165522. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/htcmPttvFjg4sb8rYT8CzPD/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2025.

RIBEIRO, Márcen de Pádua. Teorias críticas e pós-críticas: pelo encontro em detrimento do radicalismo. **Movimento - Revista de Educação**, [s. l.], v. 3, n. 5, 284-317, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32619>. Acesso em: 20 jun. 2025.

ROSENEIL, Sasha. Viver e amar para lá da heteronorma: Uma análise *queer* das relações pessoais no século XXI. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s. l.], n. 76, p. 33-51, 2006. DOI: 10.4000/rccs.818. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/818>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SANTOS, Maycon Régis Nogueira dos; GODOY, Emerson André de. Família e escola: a construção da homofobia no Brasil. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 6, n. 11, p. 41-62, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/7527>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SANTOS, Rosirene Campêlo; FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves. Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, p. 107-116, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v6i0.16052. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/16052>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SANTOS, Wendel Souza. Teoria Queer e educação para uma abordagem não normalizadora. **Revista Sem Aspas**, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 183-196, 2017. DOI: 10.29373/semaspas.v6.n2.2017.8224. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/8224/7214>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-572, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a17.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, 2013. DOI: 10.1590/S1517-97022013000100010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3vKwmtYmc5LLPDTxhgSnnfM/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SEFFNER, Fernando. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 75-90, 2020. DOI: 10.22420/rde.v14i28.1095. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1095/pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: Identidade terminal? In VEIGA-NETO, Antônio (Org.). **Crítica pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 245-260.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Depois das teorias críticas do currículo. In NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (Eds.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000. p. 85-102

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma Introdução às Teorias do currículo, 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

TOLEDO, Livia Gonsalves; TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva. Homofobia familiar: abrindo o armário 'entre quatro paredes'. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 3, p. 376-391, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v65n3/05.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

TOMAL, Heloyse. Um texto qualquer. In BUENO, André da Silva; ESTACHESKI, Dulceli Tonet; CREMA, Everton Carlos (Orgs.). **Gênero, educação e sexualidades**: reconhecendo diferenças para superar [pré]conceitos. Uberlândia: Ed. dos Autores, 2016. p. 173-174.