

Experiências escolares em educação sexual: por uma abordagem inclusiva

Data de submissão: 11/02/2025

Data de publicação: 20/10/2025

Felipe Ferreira do Nascimento¹

Universidad Nacional de La Plata/UNLP

Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE

Recife, Pernambuco, Brasil

Resumo: A inclusão dos estudos de gênero e sexualidade no currículo escolar é crucial para promover a igualdade de gênero, combater a discriminação e promover o respeito às diferenças. Além disso, esses estudos desempenham um papel fundamental na formação de pessoas críticas, capazes de questionar e analisar as normas e estereótipos de gênero e de sexualidade tão arraigados em nossa sociedade. Nesse sentido, a partir da perspectiva de autores e autoras da Teoria Pós-crítica do currículo, e tendo a Teoria Política do Discurso como suporte teórico-metodológico, neste trabalho pretendeu-se investigar as práticas curriculares desenvolvidas em um núcleo de gênero que funciona em uma escola pública de referência da rede de ensino de Pernambuco. Objetivou-se identificar o desenvolvimento das práticas relacionadas com gênero e sexualidade, as concepções, discursos e perspectivas da comunidade escolar e as decisões que assumem na resolução de conflitos. Observou-se, portanto, que a escola enfrenta alguns desafios para a efetiva inclusão da educação sexual, como as dificuldades para transversalizar os conteúdos e a falta de formação docente na área. Apesar disso, verificamos que a instituição consegue trabalhar o tema com os/as estudantes através das atividades do núcleo de gênero, que são orientadas principalmente por meio da perspectiva da interseccionalidade.

Palavras-chave: Práticas curriculares. Núcleo de gênero. Sexualidade.

School experiences in sexual education: for an inclusive approach

Abstract: The inclusion of gender and sexuality studies in the school curriculum is crucial to promote gender equality, combat discrimination and promote respect for differences. Furthermore, these studies play a fundamental role in the formation of critical individuals, capable of questioning and analyzing the gender and sexuality norms and stereotypes that are so deeply rooted in our society. In this sense, from the perspective of authors of the Post-critical Theory of the Curriculum, and with the Political Theory of Discourse as theoretical and methodological support, in this work we intend to investigate the curricular practices developed in a gender center that operates in a reference public school in the education system of Pernambuco. The objective was to identify the development of practices related to gender and sexuality, the concepts, discourses and perspectives of the school community and the decisions they make in resolving conflicts. It was observed, therefore, that the school faces some challenges in the effective inclusion of sexuality education, such as the difficulties in transversalizing the contents and the lack of teacher training in the area. Despite this, we found that the institution is able to work on the topic with students through gender core activities, which are guided mainly through the perspective of intersectionality.

Keywords: Curricular practices. Gender Center. Sexuality

¹ Mestre em Educação, pela Universidad Nacional de La Plata/UNLP. Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE. Email: felipefnascimento22@gmail.com | Recife/Brasil

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os estudos de gênero e sexualidade surgiram como campos interdisciplinares cruciais para compreender a sociedade contemporânea. Estes estudos se ampliaram e vêm se inserindo progressivamente no currículo escolar, desempenhando um papel fundamental na educação moderna. A inclusão de estudos de gênero e sexualidade no currículo escolar é uma resposta à necessidade de promover a igualdade de gênero, combater a discriminação e permitir que as pessoas compreendam e respeitem as diferenças. Além disso, estes estudos contribuem para a formação de pessoas críticas, capazes de analisar e questionar as normas de gênero e os estereótipos sexuais que permeiam nossa sociedade.

Os estudos de gênero e sexualidade têm uma história que remonta para as décadas de 1960 e 1970, quando o movimento feminista e o movimento LGBTQIA+ começaram a tomar força. Desde então, estes campos foram crescendo e se diversificando, incorporando perspectivas interseccionais, que consideram não somente o gênero e a orientação sexual, mas também a raça, a classe, a idade e outras dimensões da identidade. A inclusão desses temas no currículo escolar é uma extensão necessária dessa trajetória, buscando promover a conscientização desde a idade escolar. Nesse sentido, é fundamental compreender que o gênero não é estritamente binário, mas sim uma construção social. Isso implica reconhecer identidades de gênero diversas, como as não-binárias e as trans. Assim, os estudos de gênero buscam explorar como as normas de gênero afetam a vida das pessoas, desde o acesso às oportunidades até as expectativas sociais.

Com relação aos estudos sobre a sexualidade, a atenção se centra em compreender as diversas orientações sexuais, o respeito pela autonomia e o consentimento nas relações. Também se explora a saúde sexual, incluindo a educação sobre a prevenção de enfermidades de transmissão sexual e o planejamento familiar. Em resumo, os estudos de gênero e sexualidade no currículo escolar são uma poderosa ferramenta de mudança e transformação para promover a igualdade, a diversidade e a consciência crítica. Ao compreender os fundamentos desses estudos, as escolas podem desempenhar um papel vital na configuração de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Entretanto, quando as escolas abordam o tema no currículo, principalmente através do currículo oculto praticado cotidianamente, instituem experiências que reafirmam a cultura dominante, utilizando práticas e conteúdos que apenas servem para a regulação cis-heteronormativa e para o controle dos corpos. Ou seja, a escola, de modo geral, não enfrenta o desafio imposto por uma educação diversa, permitindo a reprodução de preconceitos e opressões direcionados àquelas pessoas que desviam da norma instituída e que ficam à margem do legítimo, do visível, daquilo que está autorizado a ser mencionado.

Objetivando ultrapassar essa barreira e incluir a educação sexual nas escolas, o governo do estado de Pernambuco começou a implementar, em 2011, núcleos de gênero nas instituições de referência em ensino médio, denominados Núcleos de Gênero e Enfrentamento à Violência Contra a Mulher (NEG). Esses núcleos foram criados pela Secretaria da Mulher, órgão do governo do estado com foco em políticas públicas destinadas aos direitos das mulheres e de outras minorias, com intuito de promover a discussão do tema entre jovens secundaristas.

Portanto, este trabalho buscou realizar uma imersão em uma escola de referência do estado, na qual funciona, desde 2015, um núcleo de gênero, com o objetivo de identificar como se realiza o trabalho e as práticas pedagógicas relacionadas a gênero e sexualidade. Mais especificamente, buscamos compreender as concepções, discursos e perspectivas da comunidade escolar, identificando sua visão sobre o tema e como colocam em prática as atividades e as decisões para a resolução de conflitos.

2. METODOLOGIA

A análise e sistematização do *corpus* fundamentam-se na Teoria Política do Discurso (Laclau & Mouffe, 1987; Burgos, 1991; Southwell, 2020), teoria que visa reconstruir o arcabouço político-discursivo, enfatizando a educação como prática social. Assim, o discurso é entendido como uma configuração de significantes que interpelam as pessoas e mostram os efeitos que essas interpelações têm sobre elas e sobre o próprio discurso. Essa abordagem teórica, aplicada às análises no campo da educação, permite pensar as práticas sociais hegemônicas em termos de constituição de pessoas complexas, por meio das quais se articulam identidades múltiplas (Burgos, 1991).

Para tanto, exploramos uma variedade considerável de fontes por meio da articulação de instrumentos de construção de dados, a saber: observações não participantes, análise de documentos institucionais e entrevistas semiestruturadas com a comunidade escolar. As observações e entrevistas foram realizadas no ano de 2022, em uma escola pública de referência em ensino médio do estado de Pernambuco, e tomou como informantes uma mostra de nove estudantes, dois dos/as quais não participavam das atividades do núcleo de gênero, três docentes, a coordenadora do núcleo e a diretora da escola.

3. GÊNERO E SEXUALIDADE NA DIMENSÃO PÓS-CRÍTICA DO CURRÍCULO ESCOLAR

A escola se caracteriza como uma instituição que tem o papel de construir conhecimentos, porém muitas vezes opera reproduzindo modelos sociais vigentes e dominantes, consolidando valores e construindo pessoas, legitimando relações de poder e hierarquias. Portanto, atua como um dispositivo disciplinador e de manutenção de normas de gênero e de sexualidade. As instituições educativas, frequentemente alimentadas por discursos religiosos, morais e jurídicos excludentes, são responsáveis, muitas vezes, por reproduzir as mais diversas formas de discriminação e preconceitos. Pensando uma pedagogia mais inclusiva, a escola pode buscar se redefinir nesse aspecto, repensando a abordagem com os conteúdos de gênero e sexualidade nesse espaço de formação.

Assim, Junqueira (2013) propõe que:

Na escola, antes de falar em respeito às diferenças, vale questionar processos sócio-curriculares e políticos por meio dos quais elas são produzidas, nomeadas, (des)valorizadas. Não basta denunciar o preconceito e apregoar maior liberdade: é preciso desestabilizar processos de normalização e marginalização. Muito além da busca por respeito e um vago pluralismo, vale discutir e abalar códigos dominantes de significação, desestabilizar relações de poder, fender processos de hierarquização, perturbar classificações e questionar a produção de identidades reificadas e diferenças desiguadoras. (p. 493).

Nesse sentido, a proposta de uma pedagogia inclusiva implica dismantelar os estereótipos e preconceitos de gênero e sexualidade que podem estar presentes no currículo e nas práticas educativas. Este currículo se centra no processo de produção das diferenças, percebendo-as a partir da instabilidade e da precariedade de todas as identidades. Discute a relação entre o eu e sua alteridade, refletindo a forma em que a alteridade se constrói nesse processo.

Assim, o currículo escolar deve estar atento ao jogo político que implica essa relação, atuando sobre as disputas, conflitos e negociações que constituem as posições ocupadas pelas pessoas (Arroyo, 2013). Entretanto, não basta reconhecer essas diferenças, é necessário repensar a matriz heterossexual que regula a conduta social. É necessário, segundo Louro (2001), desconstruir o processo através do qual algumas pessoas se convertem em normalizadas e outras marginalizadas.

A autora reflete sobre a tendência de muitos/as educadores/as compreenderem a homossexualidade, por exemplo, a partir de uma perspectiva corretiva e propõe ampliar a compreensão na escola sobre os prazeres e desejos corporais, enfatizando a ideia de que as relações não necessariamente se constituem na heterossexualidade. Fala-se, então, de questionar marcos e classificações. A escola deve se encarregar de discutir como a sociedade comumente classifica os corpos através de atributos que produzem diferentes significados culturais, como a cor da pele ou o órgão sexual. Deve, assim, apontar para um processo de ensino e aprendizagem que aborde o surgimento de novas possibilidades de compreensão de gêneros, corpos e práticas sexuais, rompendo o enfoque hegemônico clássico que considera somente o modelo heterossexual e com fins reprodutivos.

Segundo bell hooks (2019), os/as docentes raras vezes percebem o prazer e o erotismo vinculados às experiências em sala de aula. Dessa maneira, apela-se para a legitimidade de uma pedagogia que não reforce a divisão mente/corpo. É justamente porque acredita-se nesse dualismo que a educação sexual é rejeitada e muitas vezes não considerada na construção do currículo escolar. Os discursos que atravessam o currículo, quase sempre, reforçam posições binárias e hetero-normativas nos ambientes escolares, resultado de relações de poder e controle sobre o que se pode enunciar ou não. Dessa forma, a educação se transforma, como diz Butler (2017), em uma espécie de adestramento de gênero e cidadania.

No plano do currículo oculto, Silva (2019) ressalta que na escola se ensina, em geral, conformismo e obediência dentro de certos comportamentos sociais. Com respeito às dimensões

de gênero e sexualidade, por exemplo, o currículo oculto ensina como ser homem e como ser mulher. Nessa direção, Morgade (2001) identifica, por exemplo, que quando infringem a mesma norma de comportamento (palavrões ditos ou brigas no recreio ou em sala), castiga-se muito mais as meninas, porque supõe-se que o uso da violência esteja mais associado aos meninos, ou seja, é percebido como algo comum entre eles, sendo que das meninas exige-se um comportamento mais regrado. Por isso, é necessário tomar consciência da existência desse currículo e desarmá-lo, para que exista alguma possibilidade de transformação.

Em realidade, a escola tem o papel de problematizar as estratégias normalizadoras que, no marco da diversidade sexual e de gênero – e também em relação a outros grupos identitários como a raça ou a classe – sempre ditam e restringem os modos de ser e de viver. Ressalta-se, nesse caso, a importância de repensar o tema da forma como está materializado (ou não) nos currículos, passando a abordá-lo abarcando contextos em que as relações sociais estejam atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas que são interpeladas na formação educativa, nas construções de identidades e nas formas de ser e estar no mundo.

A escola tem feito esforços no sentido de reconfigurar as práticas masculinizantes, porém o processo de construção de masculinidades, de acordo com Scharagrodsky (2006), não desapareceu de todo. Os meninos já chegam na escola com uma ideia padrão do que significa ser um homem, no entanto o autor adverte que estas questões não permanecem fixas, do contrário, podem mudar constantemente. Britzman (2019) contribui para a discussão afirmando que é importante focar nas relações de poder que reproduzem as estruturas controladoras das diferenças. Dessa forma, o currículo não deve se limitar a ensinar unicamente tolerância e respeito, mas também deve ser direcionado para a análise dos processos que produzem essas diferenças.

Pensando nos processos contra-hegemônicos dentro do currículo, é possível suspender, dentro dos limites discursivos, as narrativas hegemônicas e as formas curriculares normativas, especialmente os modos de fabricação, hierarquia, classificação e privilégios de identidades e saberes. A partir dos movimentos de resistência se vislumbram outros estilos de vida e subversões performativas. A potência da experiência promovida pelas dissidências é um força capaz de gerar situações irreversíveis aos discursos normativos e prescritivos da educação (Britzman, 2019).

Isso significa também situar as relações de poder imbricadas em sua construção como resultado da herança colonial composta de aspectos eurocêtricos, binários e patriarcais (Dimenstein, 2020). É crucial visibilizar os dispositivos de poder e questionar a ausência de determinados grupos sociais nas narrativas sobre a história da humanidade, que sempre teve no centro o sujeito masculino, branco, cisgênero, heterossexual e de classe alta. Assim, é possível diminuir a assimetria social e a discriminação que inviabilizam a diversidade e o diálogo intercultural (Candau, 2000).

Por fim, cabe destacar o que menciona Preciado (2013) sobre o direito de toda pessoa a ser educada de acordo com sua autodeterminação de gênero e sexualidade. É importante, dessa forma, intensificar os discursos em defesa dos currículos e propostas pedagógicas que abordem

o tema e considerem as pessoas como subjetividades políticas irredutíveis a uma identidade de gênero e sexual (Preciado, 2013). A questão que surge é de desnaturalizar as verdades que se apresentam como absolutas. É crucial levar em conta que existem outras práticas que disputam a legitimidade e que atuam como linhas de escape ao padrão estabelecido. Essas forças resistem e não deixam de habitar e circular nas escolas.

4. O NÚCLEO DE GÊNERO: DA IMPLEMENTAÇÃO ÀS PRÁTICAS CURRICULARES

Com o objetivo de ampliar o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas, a rede de ensino do estado de Pernambuco, através da Secretaria da Mulher, iniciou em 2011 o processo de implementação de Núcleos de Gênero nas escolas de referência em ensino médio. Essa política pública surgiu inicialmente para apoiar a participação de docentes e estudantes no Prêmio Naide Teodósio de Estudos de Gênero, com a finalidade de produzir textos e discussões que trabalhassem, de modo mais específico e efetivo, os desafios que enfrentam as pessoas que sofrem violência de gênero. O Prêmio foi criado para fortalecer o debate sobre gênero nas escolas e nas diversas instituições de educação, produzindo conhecimentos sobre temas como o machismo, a intolerância, a misoginia, o sexismo, a homofobia e todo tipo de preconceitos relacionados com as questões de gênero.

Os Núcleos, assim, são fundamentais para expandir o impacto do prêmio, contribuindo para o processo de transformação das relações de poder e desigualdade na sociedade. Atualmente existem mais de 305 escolas que aderiram à proposta do governo. Esse dado é importante porque mostra um pronunciado interesse das escolas em incluir a educação sexual no currículo, considerando que não há a obrigatoriedade da inclusão do núcleo de gênero em seus espaços, ou seja, trata-se de uma decisão da própria escola de implementá-lo ou não².

A escola que investigamos, em especial, implementou o Núcleo de Gênero em 2015, quando as equipes de gestão e docente perceberam a necessidade de discutir o tema com mais profundidade diante dos casos de violência e preconceito que vinham ocorrendo na instituição. Segundo a coordenadora do núcleo, o projeto tem tido efeitos positivos desde sua implementação, principalmente no que se refere à promoção do diálogo para resolução de conflitos.

Nesta análise, nossa proposta é apresentar as práticas do núcleo/escola, identificando a concepção da comunidade escolar sobre gêneros e sexualidades, a perspectiva que orienta o trabalho com o tema e as decisões relativas à escolha de conteúdos desenvolvidos nos encontros do grupo. Como primeiro ponto de análise, através das observações e entrevistas realizadas, identificamos que a concepção que se estruturou na escola converge para a compreensão dos conceitos de gênero e sexualidade como construções sociais e culturais, que vão além de cate-

2 Os dados referentes à implementação dos Núcleos de Gênero foram coletados através de uma solicitação realizada por meio da ouvidoria da Secretaria da Mulher, que enviou um documento com as informações através do protocolo número 30516/2022.

gorizações binárias. Portanto, as pessoas entrevistadas reconhecem que o gênero e a sexualidade são fenômenos complexos, influenciados por uma série de fatores, incluindo a história e as normas culturais e sociais.

Para elas, o gênero não é simplesmente uma questão de ser homem ou ser mulher, mas se refere a uma ampla gama de identidades que podem existir dentro de um espectro, incluídas as identidades não binárias. Da mesma forma, comentam que a sexualidade é algo que vai além da heterossexualidade e que, portanto, é necessário respeitar a diversidade que existe na comunidade escolar. Observamos que essa resposta mais estruturada e fundamentada foi produzida por aquelas pessoas que participavam mais ativamente dos encontros do núcleo, do que podemos inferir que o núcleo realiza uma efetiva discussão e formação com os/as estudantes que dele participam. As entrevistadas que não participavam dos encontros não se opunham à discussão, porém produziram respostas mais genéricas relacionadas ao tema.

Os/as estudantes afirmaram que seu interesse em participar do núcleo surgiu ainda antes de ingressarem na escola. O fato de a escola possuir um núcleo foi, nesse sentido, crucial para que esses/as estudantes buscassem informação sobre a mesma e tomassem a decisão de se matricular nela.

Quando precisei buscar uma escola para ingressar no ensino médio, já conhecia esta escola desde um tempo, porque alguns amigos já estudavam aqui e me contaram como funcionava. Decidi vir aqui porque sempre busquei participar desses movimentos. Sempre fui bastante ativista. Participo desde que entrei como aluno do 1º ano. (Carlos, cis, gay, negro)³.

Já conhecia a escola. Me interessavam os temas sociais, porque desde pequena me sentia vinculada ao ativismo. E o apoio é importante, principalmente porque sou lésbica. Encontrei um lugar onde posso falar e me sentir entre os meus. (Bia, cis, lésbica, branca).

Segundo o grupo de estudantes, as práticas desenvolvidas no espaço escolar ajudam a reduzir a falta de respeito entre as pessoas e promovem a boa convivência e a sociabilidade. Esse aspecto foi descrito também pelos/as estudantes entrevistados/as que não participavam das atividades do grupo. Os conteúdos são pensados a partir do planejamento elaborado pela coordenadora do núcleo, que também deixa espaço para incluir as demandas e assuntos propostos pelos/as alunos/as. Algumas estratégias didáticas se organizaram através da utilização de vídeos, textos, apresentações musicais e teatrais, nas quais retrataram personalidades representativas das minorias ou inclusive situações vividas pelos/as estudantes diariamente. No ano em que realizamos as observações, por exemplo, a professora comentou que o grupo propôs trabalhar a temática em relação com o capacitismo, já que no colégio havia ingressado um nú-

³ Optamos por não identificar a escola e por utilizar nomes fictícios para mencionar os/as estudantes, seguido das características de identidade informadas espontaneamente por eles/as no momento da entrevista.

mero importante de estudantes com deficiência, incluindo alguns que não se identificavam com as normas de gênero e sexualidade.

Nesses movimentos curriculares de conflitos, desafios e avanços, verificamos que o núcleo consegue mover a escola e fomentar a perspectiva de gênero e sexualidade para toda a comunidade escolar. Os acontecimentos promovidos exemplificam bem esta percepção. No mês de junho, mês do orgulho LGBTQIA+, foi realizado um evento com a presença de representantes da Gerência Regional de Educação do Estado e a Gerência de Direitos Humanos da Secretaria de Educação. Na ocasião, os/as estudantes expuseram seus entendimentos sobre algumas questões históricas específicas da população LGBTQIA+, como o ocorrido em Stonewall, nos Estados Unidos, e reconheceram as contribuições desse evento para as gerações seguintes, como a sua. No mês de novembro, Dia da Consciência Negra, a coordenadora do núcleo convidou uma mulher trans negra para realizar uma palestra. A convidada era egressa de escola pública e pós-graduada na área de saúde pública focada na população LGBTQIA+.

Dessa forma, os/as estudantes tiveram a oportunidade de assistir a uma conferência sobre as lutas que atravessa um corpo trans para ingressar e permanecer em instituições educativas. A ideia de trazer uma mulher trans, negra e periférica para falar com os/as estudantes, segundo a coordenadora, foi importante para a compreensão das identidades plurais e também apresentar histórias de representatividade. Além desses elementos observados, três aspectos das práticas e vivências nos chamaram mais a atenção, e sobre elas nos debruçaremos nos próximos tópicos. Trata-se da perspectiva com a qual o grupo direciona o trabalho do núcleo; os desafios para transversalizar os conteúdos nas diversas disciplinas; e os conflitos gerados pelo uso dos banheiros na escola.

5. A PERSPECTIVA DA INTERSECCIONALIDADE

A interseccionalidade é um conceito desenvolvido para compreender as experiências das pessoas que experimentam múltiplas formas de opressão simultaneamente. Reflete as interações entre diferentes categorias sociais, como gênero, raça, classe, etnia, orientação sexual, entre outras, que se combinam para dar forma à experiência de discriminação ou privilégio. O conceito, que teve sua origem na teoria feminista negra com Kimberlé Crenshaw (Silva, 2017), foi amplamente difundido no Brasil por autoras como Carla Akotirene (2018), que analisa a interseção entre racismo, sexismo e outras formas de desigualdades. Essa autora destaca, por exemplo, que as mulheres negras experimentam uma opressão única, que combina as opressões geradas pelo racismo e pelo sexismo.

A aplicação da interseccionalidade no currículo escolar implica um enfoque pedagógico que leva em consideração as diferentes realidades e experiências de vida de toda a comunidade escolar. Esse currículo já não pode ignorar as diversas identidades que se manifestam nas instituições e se transforma em um espaço de reflexão crítica acerca das questões sociais que configuram a vida dos/as estudantes.

Em trabalho de campo, verificamos que o grupo aborda o tema de gêneros e sexualidades e elabora o conteúdo associando sempre dita discussão com outras questões sociais, como o racismo ou o capacitismo, como já mencionamos previamente neste texto. Para a coordenadora, é fundamental trabalhar a perspectiva da interseccionalidade porque possibilita compreender a complexidade das identidades dos/as estudantes e reconhece que as pessoas possuem uma variedade de características, sejam elas de raça, classe, gênero, sexualidade, habilidades mentais e físicas, entre outras. Conforme detalhado pela professora do Núcleo:

Trabalhamos a partir da perspectiva da interseccionalidade, que é quando o indivíduo se vê atravessado por várias dores. Por exemplo, sabemos que a mulher negra está na base da pirâmide da violência. É mulher, por isso sofre sexismo ou misoginia; se for negra, sofre racismo; se for lésbica, sofrerá LGBTfobia; se ainda é uma mulher trans, seguirá sofrendo transfobia; e se é uma pessoa com deficiência, sofrerá capacitismo. Então este mesmo indivíduo está sofrendo vários atravessamentos. É importante trabalhar todos esses aspectos, porque ninguém tem uma única identidade (coordenadora).

De acordo com Burgos (1991, p. 17), trata-se de compreender as relações e práticas produtoras de sujeitos cujo caráter não se reduz a uma referência classista, mas também, e de maneira articulada, a referências e polos de identidade raciais, religiosos, nacionais, sexuais, geracionais ou em torno a dirigentes/dirigidos. Em outras palavras, a interseccionalidade ressalta como diferentes sistemas de poder se sobrepõem uns aos outros e influenciam nas experiências e oportunidades das pessoas na sociedade, referente às posições de privilégio ou opressão que ocupam (Akotirene, 2018). O exemplo citado pela professora é bastante esclarecedor com respeito ao tema, ou seja, uma mulher negra, transexual, com deficiência e pobre tem mais chances de enfrentar formas de preconceitos únicas e interconectadas, que não se entenderiam completamente se fossem tratadas de maneira isolada. Ao serem consultados/as sobre a forma em que se organiza o núcleo e o planejamento das atividades, foi unânime entre os/as estudantes a referência ao trabalho interseccional que o grupo realiza.

Se invalidas a luta de uma pessoa, automaticamente invalidas a luta de todos. A questão de gênero, principalmente, está bastante vinculada com a questão racial. Porque as mulheres negras, se for comparar, são as que mais sofrem violência doméstica e feminicídio (Denis, menino trans, negro).

Quando falamos de lutas políticas, não nos atemos a nenhum grupo específico. Trabalhamos as questões políticas dos jovens envolvendo raça, gênero e sexualidade de maneira ampla. Quando falamos do aspecto político da desigualdade, falamos de mulheres, pessoas negras, pessoas LGBT em geral (Lina, menina trans, branca).

Nessa linha, Laclau e Mouffe (1987) destacam a natureza política das identidades, que são construídas por meio de processos discursivos e articuladas por meio de diferentes demandas em torno de “significantes vazios”, ou seja, conceitos abertos à interpretação e que podem ser mobilizados de diferentes maneiras, como é o caso dos significantes “lutas políticas” e “desigualdade”. Da mesma forma, trabalhar com interseccionalidade significa reconhecer que as identidades sexuais e de gênero são complexas, podem ser interpretadas a partir da perspectiva de significantes vazios e estão interligadas a outras dimensões da vida humana.

Portanto, por meio da Teoria Política do Discurso, podemos entender como as identidades são construídas discursivamente e como elas podem ser articuladas interseccionalmente na escola. Com base nessa teoria, entendemos que a opção do núcleo por trabalhar gêneros e sexualidades a partir de uma abordagem interseccional representa uma tentativa de atuação na luta hegemônica pela definição de discursos e práticas educacionais. Laclau e Mouffe (1987), dessa forma, nos ajudam a analisar a maneira como diferentes grupos articulam suas demandas na escola, reconhecendo a pluralidade de vozes que constituem a arena política.

Nesse sentido, é importante buscar formas mais inclusivas e equitativas de enfrentar as desigualdades, construir uma educação mais emancipatória e democrática e, assim, capacitar os/as estudantes para reconhecer e combater as formas de discriminação. Aplicando o conceito de interseccionalidade, fica claro que a escola busca promover a justiça social, reconhecendo e valorizando as diversas experiências e perspectivas das pessoas, bem como promover mudanças efetivas nas relações de poder e nas estruturas sociais (Southwell, 2020).

6. DESAFIOS PARA A TRANSVERSALIZAÇÃO DE CONTEÚDOS

Um aspecto importante que analisamos nas práticas escolares, e que representa um desafio crucial para promover a educação inclusiva, esteve relacionado à implementação do trabalho transversal com gêneros e sexualidades nas práticas docentes. Ao incluir o tema como conteúdo importante em suas disciplinas, os/as professores/as têm a possibilidade de integrar conceitos e desenvolver projetos interdisciplinares, permitindo que o grupo de alunos tenha uma compreensão mais abrangente e contextualizada desses temas.

A Transversalidade é um conceito que propõe uma abordagem pedagógica que rompa com a visão fragmentada do conhecimento. Segundo Gadotti (2010), trata-se de incorporar temas transversais de diversas disciplinas ao currículo escolar, com o objetivo de promover a reflexão crítica sobre a realidade social, política e cultural. Assim, em vez de tratar cada disciplina isoladamente, a transversalidade sugere que temas como ética, cidadania, meio ambiente, diversidade, saúde e questões de gênero e sexualidade sejam discutidos de forma integrada, considerando suas múltiplas dimensões e conexões.

Dando continuidade à perspectiva da Teoria Política do Discurso para esta discussão, identificamos que a integração de conteúdos relacionados como temas transversais envolve

também uma dimensão discursiva. A transversalidade desafia a hierarquia disciplinar e de conteúdo estabelecida no currículo tradicional, propondo uma abordagem mais integrada e horizontal. Entretanto, essa integração não ocorre de forma neutra ou apolítica (Southwell, 2020), mas sim articula diferentes perspectivas, interesses e demandas. Isso significa que o conteúdo selecionado para ser difundido e a maneira como ele é articulado refletem escolhas políticas e ideológicas.

Compreendendo a escola como um espaço de construção de significados e identidades (Burgos, 1991), os processos transversais podem ser vistos como um artifício no qual diferentes áreas do conhecimento são mobilizadas de diferentes maneiras. A seleção dos temas, a forma de abordá-los e as relações que se estabelecem entre eles configuram o processo de articulação discursiva que reflete as relações de poder e a luta pela hegemonia no campo educacional (Apple, 1982). No caso da escola analisada, os discursos dos/as alunos/as nos levaram a crer que os conteúdos relacionados ao estudo de gêneros e sexualidades se limitam, em grande parte, aos debates e eventos promovidos pelo núcleo de gênero, não estando, portanto, relacionados aos conteúdos das diferentes disciplinas obrigatórias.

Os professores não abordam esse tema em sala de aula. Só estudamos no núcleo e nas aulas de História. Quando ocorre um problema em sala, como uma vez que fizeram piadas homofóbicas, o professor separou os alunos e no fim da aula levou para direção (Lucas, cis, bissexual, negro).

Nunca parei para pensar nisso, mas dentro do núcleo há muita discussão. Não lembro de ter trabalhado isso nas outras matérias (Denis, menino trans, negro).

Falar de gênero e sexualidade em outras disciplinas é quase inexistente. O que temos, como muito, são conselhos de professores, mas isso não é levado para a aula (Lina, menina trans, branca).

Aqui na escola não é exatamente constante nas aulas, mas sempre é algo abordado principalmente pelo núcleo. Já vi também nas aulas de Biologia, mas não com profundidade. No segundo ano trabalhamos sobre doenças transmitidas sexualmente, mas essa discussão não foi ampliada para temas como machismo, homofobia, feminicídio, violência sexual, como também não se discutiu se essas coisas podem ter relação com as doenças (Carlos, cis, gay, negro).

O foco da professora de Biologia é em orientar e prevenir, mas não se aborda temas mais específicos relacionados à comunidade LGBT, o que deveria acontecer porque somos muitos nessa escola (Maria, cis, bissexual, negra).

Com exceção de Biologia e História, descobrimos que os/as professores/as de outras disciplinas não conseguem integrar o tema com os conteúdos previstos em seus planos de ensino. Ainda assim, nas aulas de Biologia os temas são geralmente pensados a partir da exposição sobre prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência, não associando ou ampliando o debate à diversidade de gênero e sexualidade nem ao leque de possi-

bilidades de discussão em que esse tópico está socialmente interligado. No caso das aulas de História, há consenso entre os alunos de que o tema é bem desenvolvido e trabalhado, levando em consideração suas especificidades. Nesse contexto, é importante lembrar que quem leciona essa disciplina é a mesma professora que coordena o núcleo de gênero.

A diretora da escola diz que percebe a dificuldade do grupo de docentes em trazer o tema para a sala de aula e relacioná-lo ao conteúdo específico das disciplinas. Por isso, ela conta que a escola se preocupa em promover diversas atividades ao longo do ano que permitam um trabalho interdisciplinar, em que professores/as de diferentes disciplinas colaborem para que haja um diálogo entre os conteúdos das aulas e os chamados temas transversais.

Tudo que enumeramos como tema transversal, necessitamos que toda a escola adote. Porque se não falamos a mesma língua, criaremos conflitos dentro da escola. É fácil? Não! Existe 100% de concordância? Nem sempre. Mas é um trabalho contínuo, buscando, quando há uma falha, fazer esse resgate e resolver o problema (Diretora).

Esses trabalhos, segundo ela, também atendem às demandas do Ministério da Educação, que planeja algumas ações que as escolas devem realizar ao longo do ano letivo, como ações “antibullying” e “antihomofobia”, preservação ambiental, etc. A diretora diz que quando esses projetos são apresentados como eventos escolares, fica mais fácil para a maioria dos/as professores/as e alunos/as participar. No entanto, alguns/as alunos/as relataram que, embora esses eventos sejam frequentes na escola, a direção e outros/as professores/as pouco fazem para planejar e desenvolver atividades.

Nos eventos escolares também se discute temas relacionados com a educação sexual. Digo “eventos escolares”, mas na realidade são eventos promovidos pelo núcleo de gênero. Não vejo como uma iniciativa da gestão. O núcleo promove esses eventos para todo o colégio (Adrian, cis, gay, branco, autista).

O discurso do aluno descrito acima corrobora o que pudemos observar durante o período em que realizamos as observações. Dentre os acontecimentos que pudemos observar, vimos a atuação solitária da coordenadora pedagógica do núcleo e o comprometimento dos/as alunos/as em auxiliá-la no planejamento e execução das atividades. Isso destaca o fato de que as dificuldades que os/as professores/as encontram nesse processo são diversas e multifacetadas. Segundo a professora de português, uma dificuldade que sempre existiu, mas que se acentuou nos últimos anos, a partir de uma onda política mais conservadora, refere-se à resistência da sociedade e das famílias dos/as alunos/as para discutir abertamente questões relacionadas a gênero e sexualidade. Nesse processo, o/a professor/a se sente oprimido/a e opta por não discutir o assunto.

Isso nos leva então a destacar algo importante em relação ao desenvolvimento da perspectiva de gênero e da educação sexual pelos/as professores/as: que o contexto extracurricular é uma variável que, embora externa, acaba funcionando como uma limitação, como uma condição de obstáculo na construção da própria posição docente (Southwell, 2008) diante de questões socialmente controversas e que fazem parte dos debates públicos sobre a escola, a educação e o lugar da família. Por outro lado, acrescenta-se a isso outra variável fundamental: a falta de formação específica para abordar estas questões torna-se um obstáculo, tendo em vista que não se sentem preparados/as para abordar estas questões de forma inclusiva.

Trabalhamos de maneira informal. Eu, por exemplo, aproveito muitas situações espontâneas que passam nas aulas, as piadas sexistas ou homofóbicas, para ensinar com base nisso. Tento advertir os estudantes para que não sigam reproduzindo esse tipo de coisa (Professora de Português).

Ainda que a escola faça muito trabalho em relação à educação sexual, principalmente através do núcleo de gênero, ainda não nos encontramos diante da melhor maneira de incluir esse trabalho na hora de transversalizá-lo. Minha maior preocupação é com a metodologia e o suporte material e teórico para trabalhar esses temas (Professor de Geografia).

Para a comunidade escolar, a matéria de Biologia é a que melhor responde às demandas dos estudantes com relação a temas de sexualidade. Quem trabalha com a explicação do corpo humano acaba sendo mais exigidos e questionados sobre isso. Entretanto, estamos limitados por questões de conhecimento mais amplo, considerando que durante nossa formação como educadores pouco ou nada se discute além de conteúdos de prevenção e reprodução humana. Não se relaciona muito com temas sociais ou culturais (Professora de Biologia).

A partir desses relatos, percebemos que a capacidade dos/as docentes de trabalhar efetivamente essa questão depende de uma série de fatores, incluindo sua própria formação universitária e educação continuada, apoio institucional e governamental e a receptividade da comunidade escolar e da sociedade. O primeiro obstáculo decorre da estruturação tradicional e conservadora do sistema educacional, que tende a privilegiar a segmentação do conhecimento em disciplinas isoladas e cria barreiras institucionais e culturais que dificultam a integração dos conteúdos.

A transversalidade implica a criação de consenso em torno de determinados significados e práticas educacionais. E com referência mais específica a gênero e sexualidade, também produz desafios políticos e ideológicos para os/as docentes, considerando que a seleção de conteúdos e a forma como eles são integrados podem refletir as visões de mundo dos envolvidos na prática de ensino e aprendizagem. Esse fator pode gerar resistência por parte do corpo docente, ainda mais em um contexto político conservador, como menciona a professora de português no relato acima descrito.

Nesse sentido, implica considerar os sujeitos docentes em sua pluralidade, heterogeneidade e complexidade, o que requer descartar a possibilidade de considerá-los como uma entidade hegemônica e fincada em fundamentos lineais, ahistóricos e de validade transcendente (Southwell, 2020, p. 193) (Tradução livre).

Para ajudar a superar esses obstáculos, é necessário repensar as estruturas curriculares e os métodos de ensino e aprendizagem, desde os regulamentos até as escolas. Isso exige uma perspectiva mais humana daqueles que nos representam no legislativo e decidem as políticas públicas educacionais que serão desenvolvidas nas escolas, bem como investimentos na formação docente e na criação de espaços institucionais que promovam a diversidade cultural também por meio da integração de conteúdos. Com o apoio e o comprometimento dos/as educadores/as, é possível criar ambientes escolares mais equitativos e acolhedores, onde todas as pessoas possam se sentir seguras e valorizadas.

7. OS CONFLITOS EM TORNO AO USO DOS BANHEIROS

Nos corredores das escolas, outra polêmica discussão repercute nas salas de aula e nos espaços mais privados dos/as alunos/as: quem pode usar qual banheiro? O debate sobre o acesso a banheiros nas escolas se tornou uma questão central não apenas por razões de convivência, mas também por sua relevância para a educação sexual. Assim, a necessidade de considerar a diversidade de identidades de gênero e expressões sexuais torna-se cada vez mais evidente e pode ser observada também sob a ótica das dinâmicas políticas e discursivas que permeiam esse espaço (Laclau & Mouffe, 1987).

Na escola onde realizamos nossa pesquisa, segundo os/as alunos/as e a coordenadora, os banheiros são usados de forma indiscriminada, ou seja, as pessoas os utilizam com base em sua identidade de gênero. Essa atitude foi adotada pela escola depois que um aluno gay passou a sofrer piadas homofóbicas e outros tipos de intervenções de outros meninos toda vez que ia ao banheiro. As agressões foram tantas que chegaram ao ponto de o aluno deixar de utilizar o espaço e realizar suas necessidades fisiológicas, o que pode se tornar até um problema de saúde, considerando que se trata de uma escola integral, na qual os/as alunos/as passam a maior parte do dia.

Mesmo adotando essa postura, esse espaço escolar foi citado por quase todos/as os/as estudantes entrevistados/as quando questionados sobre situações de preconceito e discriminação na escola. Segundo eles/as, os incidentes estavam relacionados à violência verbal contra estudantes trans. Transcrevemos algumas dessas histórias abaixo.

Um amigo trans disse que foi usar o banheiro dos meninos, mas que não se sentia confortável devido às brincadeiras de outros meninos (cis). Invalidaram ele com violência verbal (Maria, cis, bissexual, negra).

Houve uma situação com uma estudante trans. Estava tomando banho no banheiro de meninos porque não sabia que podia tomar no de meninas. Daí os meninos (cis) fizeram piadas com ela. Daí outro dia foi ao banheiro das meninas, mas elas começaram a se queixar dizendo que não estavam de acordo. Isso gerou uma situação: as pessoas trans podem ou não usar o banheiro que quiserem? Essa aluna ainda não tinha estereótipo de menina, não havia passado pela transição, por isso tinha muito preconceito. Há outra estudante que está em transição e tem características de menina. Essa sim consegue usar o banheiro das meninas sem que aconteça um problema (Carlos, cis, gay, negro).

Há banheiros femininos e masculinos, mas seu uso depende de como você se sente. Tenho colegas trans mulheres, trans não binárias. Meu colega trans não binário vai onde se sente mais confortável, principalmente no feminino, porque é onde se sente mais acolhido. No banheiro masculino é algo mais fechado, mais preconceituoso (Bia, cis, lésbica, branca).

Apesar dos esforços para melhorar a questão e resolver o problema, entendemos que continuar separando os banheiros, delimitando-os entre o gênero masculino e feminino, reforça a ideia de binarismo e estereótipos sociais. Em consonância com isso, os três relatos acima transcritos colocam o banheiro masculino como o mais propício à produção de violência de gênero, o que evidencia que o comportamento dos meninos (cis/heterossexuais) muitas vezes é resultado de pressões sociais que consideram a masculinidade como hegemônica e dominante e a heterossexualidade como norma. Os meninos são frequentemente socializados em uma cultura que valoriza a violência como meio de resolução de conflitos e afirmação de poder (Morgade, 2001).

O relato do aluno Carlos também traz uma discussão interessante, que está relacionada à performance de gênero (Butler, 2007) e aos estereótipos criados para defini-lo por meio de características físicas. Ou seja, a menina trans que ainda não se enquadra fisicamente nas características socialmente atribuídas ao gênero feminino não é lida como tal e tem mais chances de sofrer violência e discriminação no ambiente escolar do que o corpo que já passou pelo processo de transição. Sobre as pessoas trans no ambiente escolar, César (2009) reflete:

Se a escola é o lugar por excelências das formas de normalização dos corpos, os corpos de transexuais e travestis representam o outro da norma, aquele/a que sempre escapará das teias disciplinares e biopolíticas do governo escolar. Ou ainda: por que estes corpos não normativos colocam em cheque as certezas estabelecidas pelo sistema sexo-corpo-gênero, que a escola, mesmo diante de programas de educação sexual, diversidade sexual e combate ao preconceito, ainda insiste em preservar (César, 2009, p. 3).

De acordo com o pensamento de Laclau & Mouffe (1987), o mais importante não é caracterizar as pessoas como homem/mulher, heterossexual/homossexual, cis/trans, mas saber identificar os contextos em que essas diferenças se tornam propícias ao desencadeamento de

situações de opressão. Pensar gênero a partir de esquemas binários aparece como garantia da norma, do universal, que não converge para uma perspectiva de reconhecimento da diferença porque ignora a diversidade de possibilidades de masculinidades e feminilidades. A naturalização e a imposição de fronteiras culturais, bem como a insistência na definição fixa de identidades, funcionam como ferramentas para a regulação e o controle da diferença. Entretanto, Hall (2015) argumenta que é possível pensar em identidades provisórias e variáveis, que não se limitam a um “eu coerente” biologicamente definido, mas são, na realidade, construções da contingência dos discursos.

Principalmente em instituições públicas, o banheiro torna-se uma estrutura física dotada de uma linguagem verbalizada e não verbalizada (grafites e desenhos em paredes e portas), determinando o lugar social que cada pessoa pode ocupar na sociedade, provocando aceitação ou rejeição de seus modos de existência (Almeida & Cicilini, 2014). Neste contexto, é importante reconhecer que a questão do acesso aos banheiros está profundamente enraizada em fatores de identidade, representação e poder.

Nesse sentido, entendemos como diferentes identidades e demandas se articulam em torno desse espaço institucional, gerando conflitos e antagonismos. Os discursos dos/as estudantes destacam que o conflito produzido nesse processo é essencialmente político, envolvendo a articulação de diferentes identidades e interesses na luta pela hegemonia discursiva. Em outras palavras, as demandas sobre a utilização dos banheiros são desenvolvidas em torno de “significantes vazios” (Laclau & Mouffe, 1987), como a privacidade, a segurança, a diversidade e a igualdade. São significantes mobilizados de diferentes maneiras por diferentes grupos para construir suas narrativas, legitimar suas posições e impor suas concepções de gênero, sexualidade e inclusão.

Entretanto, segundo a comunidade escolar, essa discussão contribuiu para ampliar o conhecimento sobre essas pessoas que cruzam e deslocam as fronteiras de gênero. Uma abordagem inclusiva aos banheiros escolares é fundamental para promover um ambiente seguro e acolhedor. A aluna Bia observou que esses casos relatados estavam se tornando cada vez mais incomuns na escola. Segundo ela, as pessoas trans são respeitadas e acolhidas na escola, principalmente porque têm no núcleo um ambiente propício para a resolução desses tipos de casos.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das observações e entrevistas realizadas na escola, pudemos identificar tanto os desafios e obstáculos encontrados na execução do trabalho, quanto a efetividade das práticas que contribuíram para o avanço da discussão sobre o tema. Um desses obstáculos se refere às dificuldades para a realização de um trabalho transversal com gêneros e sexualidades. O corpo docente não consegue articular efetivamente os conteúdos de gênero e sexualidade com os conteúdos específicos de suas disciplinas. Constatamos que o principal fator que contribui para esse

problema é o déficit na formação acadêmica desses profissionais, que também não têm interesse em participar da coordenação do Núcleo, uma vez que teriam que incorporar essa nova atividade à sua carga horária de trabalho de forma voluntária. Vemos, portanto, a necessidade de maior investimento na formação de professores, para que eles se sintam mais confiantes e motivados para abordar o tema em sala de aula, respeitando as diferentes realidades e contextos culturais.

Apesar disso, o Núcleo de Gênero da escola consegue promover estudos sobre gênero e sexualidade de forma efetiva e contínua. A comunidade escolar, segundo os discursos produzidos, compreende a importância da inclusão do tema nas práticas curriculares e nas relações interpessoais. Assim, aspectos de gênero, sexualidade e formação de identidade são vistos como fenômenos complexos, influenciados por diversos fatores de construção social e cultural. As atividades promovidas pelo Núcleo de Gênero são formuladas e conduzidas sob a perspectiva da interseccionalidade, conceito que enfatiza a construção discursiva de identidades sociais e políticas, destacando como diferentes identidades são articuladas.

Entender como essas identidades são construídas discursivamente e como elas se relacionam entre si, como argumentam Laclau & Mouffe (1987), pode ajudar a promover uma compreensão mais ampla e inclusiva das experiências das pessoas. A escola aplica essa perspectiva para entender como diferentes grupos articulam suas demandas e como buscam participar do debate hegemônico em torno dessa questão. Isso destaca a importância de reconhecer a diversidade de vozes e perspectivas na esfera política.

Na educação de gênero e sexualidade, isso significa reconhecer e valorizar as diversas experiências das pessoas, levando em consideração outras dimensões da identidade de cada uma. A criação de um ambiente como esse, segundo os/as alunos/as, torna a escola um lugar acolhedor, fator que foi decisivo para que muitos deles optassem por cursar o ensino médio nessa escola específica.

Ao reconhecer a pluralidade de identidades sexuais e de gênero, as escolas podem progredir na garantia de igualdade de oportunidades educacionais e, conseqüentemente, desempenhar um papel crucial na promoção da justiça social e na construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. As propostas de uma abordagem inclusiva e sensível à diversidade de gênero e sexual podem promover um ambiente escolar mais seguro e acolhedor, além de contribuir significativamente para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

9. REFERÊNCIAS

- Akotirene, C. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.
- Apple, M. **Ideologia e currículo.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

Almeida, N; Cicillini, G. **Pessoas trans e espaços escolares**: o uso do banheiro feminino e seus impactos. In: Xii Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste, 12, 2014, Goiânia, Anais [...]. Goiânia: PUC Goiás.

Arroyo, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

Britzman, D. **Curiosidade, sexualidade e currículo**. In. Louro. G. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019.

Burgos, R. **Análisis de Discurso y Educación**. Estudios interculturales y educación. DIE-CINVESTAV-IPN, 1991.

Butler, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 14ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

Candau, V. **Interculturalidade e educação escolar**. Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

César, M. **Um nome próprio**: transexuais e travestis nas escolas brasileiras. In. Xavier, C. (Org). Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual. Campo Grande: UFMS, 2009.

Dimenstein, M. et al. **Gênero na perspectiva decolonial**: revisão integrativa no cenário latinoamericano. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 28, n. 3, e61905, 2020.

Gadotti, M. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

Hall, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2015.

hooks, b. **Eros, erotismo e o processo pedagógico**. In. Louro. G. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019.

Junqueira, R. **Pedagogia do armário** - A normatividade em ação. Revista Retratos Da Escola: Brasília, 2013.

Laclau, E. Mouffe, C. **Hegemonía y estrategia socialista**: hacia una radicalización de la democracia. Madrid, 1987.

Louro, G. **Teoria queer**: uma política pós-identitária para a educação. Estudos Feministas. Ano 9, 2001.

Louro, G. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

Morgade, G. **Aprender a ser mujer, aprender a ser varón**. Buenos Aires: Novedades Educativas, Buenos Aires, 2001.

Preciado, B. **¿Quién defiende al niñx queer?**. (CC) BY-NC-ND. Paris. https://img.macba.cat/public/PDFs/pei/BPreciado_La%20infancia.pdf, 2013.

Scharagrodsky, P. **Masculinidades valuadas y devaluadas**. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar. En Baquero, Diker y Frigerio Las Formas de lo Escolar, Del Estante Editorial, Buenos Aires, 2006.

Silva, R. G. **Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher**: análise de sua institucionalização nas escolas de referência do ensino médio em Pernambuco. 75 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio) - Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). Recife, 2015.

Silva, T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

Southwell, M. **Análisis político del discurso y la investigación educativa o la insistencia sobre la desactivación de determinismos**. En Bastidores da pesquisa em instituições educativas. Orgs. Fare, M. et. al. Porto alegre, Edipucrs: Universidad Nacional de La Plata, p. 79-100, 2020.