

## CONSTRUINDO UM CURRÍCULO *QUEER*: PROPOSTA DE DIMENSÕES A SEREM CONSIDERADAS

**Iury de Almeida Accordi<sup>1</sup>**

Iury.accordi@ifsc.edu.br  
Instituto Federal de Santa Catarina  
IFSC

**Andréia Ambrósio-Accordi<sup>2</sup>**

andreaambrosio5@hotmail.com  
Instituto Federal de Santa Catarina  
IFSC

### Resumo

Apesar de vivermos em um momento histórico em que muito se fala sobre educar para a diferença, vivemos um cenário político mundial de intolerância. O currículo pode ser considerado um artefato de gênero que, ao mesmo tempo corporifica e produz intolerância e diferença através das relações de gênero. Uma perspectiva crítica de currículo não pode deixar de examinar essas relações. Dessa forma, um currículo *queer* está voltado para o processo de produção das diferenças e deve trabalhar com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades, de forma a estimular uma convivência respeitosa no ambiente escolar. 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. Propõe-se que quatro dimensões distintas influenciam o comportamento e ações de alunos/as dentro da escola e devem ser levadas em conta na construção de um currículo *queer*: a escola, os/as docentes, a família e os próprios alunos/as. Com base na literatura sobre esse tema, pretende-se discorrer sobre cada uma das dimensões, a fim de subsidiar propostas curriculares construídas com base em uma abordagem *queer*: escola não normalizadora; docentes conscientes; família e alunos/as respeitosos/as.

**Palavras-chave:** Educação Básica; Diferença; Diversidade.

### Abstract

Although we live in a historic moment where much is said about educating for difference, we live in a global political scenario of intolerance. The curriculum can be considered a gender artifact that at the same time embodies and produces intolerance and difference through gender relations. A critical curriculum perspective cannot fail to examine these relationships. In this way, a queer curriculum is focused on the process of producing differences and must work with the instability and precariousness of all identities, in order to encourage a respectful coexistence in the school environment. In order to construct a queer curriculum, one must question the dimensions that constitute and at the same time produce the gender differences in school. It is proposed that four distinct dimensions influence the behavior and actions of students within the school and should be taken into account in the construction of a queer curriculum: the school, the teachers, the family and the students themselves. Based on the literature on this theme, it is intended to discuss each of the dimensions, in order to subsidize curricular proposals built on a Queer approach: non-standardizing school; conscious teachers; incentive family, and respectful students

**Keywords:** Basic Education. Difference. Diversity.

---

<sup>1</sup> Licenciado em Ciências Biológicas; Doutor em Ciências; Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do IFSC.

<sup>2</sup> Licenciada em Educação Física; aluna da especialização em Interdisciplinaridade e Práticas Pedagógicas na Educação Básica - IFSC

## Introdução

Fernandes Dinis (2008) sustenta que:

Apesar de vivermos em um momento histórico em que mais se fala sobre educar para a diferença, vivemos um cenário político mundial de intolerância que se repete também no espaço da vida privada, em determinada dificuldade generalizada em nos libertarmos de formas padronizadas de concebermos nossa relação com o outro.

Nesse sentido, o currículo pode ser considerado um artefato de gênero que, ao mesmo tempo corporifica e produz intolerância e diferença através das relações de gênero (Silva, 2007, p. 97). O autor ainda argumenta que uma perspectiva crítica de currículo não pode deixar de examinar essas relações (p. 97).

Na concepção crítica do currículo ao contrário da visão educacional tradicional:

Não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada. (...) Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. (Moreira e Silva, 2009, p. 27).

As expectativas críticas em educação acabaram por conceder uma crescente importância ao papel do gênero na produção da desigualdade, além da dinâmica de classe no processo de reprodução cultural e das relações hierárquicas na sociedade capitalista, que vinham sendo analisadas desde o início da teorização crítica sobre a educação e o currículo (Silva, 2007, p. 91).

Nesse sentido, Apple (1989) afirma que:

Como produção social, o currículo escolar não pode ser entendido de uma forma positivista. Ao invés disso, ele precisa ser entendido relacionalmente, como tendo adquirido seu significado a partir das conexões que ele tem com as complexas configurações de dominação e subordinação, na nação como um todo e em cada região ou escola individual.

O currículo, não sendo neutro, corporifica certos interesses que resultam de lutas contínuas dentro e entre os grupos dominantes e subordinados, adquirindo, assim, formas sociais particulares resultantes de conflitos, acordos e alianças de determinados movimentos e grupos sociais (Apple, 1989).

A partir do exposto acima, lançamos a seguinte pergunta: 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? Propomos, como resposta, a construção de um currículo a partir dos pressupostos pós-estruturalistas e da teoria *queer*, levando em conta quatro dimensões distintas, as quais considera-se que influenciam o comportamento e ações de alunos/as dentro da escola: a própria escola, os/as docentes, a família e os alunos/as

### **Percurso metodológico rumo à construção de um currículo queer**

Silva (2007, p. 120) explica que, 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. Uma abordagem pós-estruturalista ao currículo, por exemplo, tentaria desconstruir os inúmeros binarismos de que é feito o conhecimento que o constitui: masculino/feminino, heterossexual/homossexual, branco/negro, científico/não científico (Silva, 2007, p. 124).

A teoria *queer*, por sua vez, propõe um novo enfoque sobre os processos sociais que constituem a modernidade ao reunir a perspectiva histórica proveniente do marxismo, as contribuições do movimento feminista e dos estudos de gênero (Lara Neto, 2007). A teoria *queer* permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação. (Louro, 2004, p. 47).

Dessa forma, um currículo *queer* deve estar voltado para o processo de produção das diferenças e deve trabalhar, de forma central, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades (Louro, 2004, p. 48).

A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria *dentro*, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. (Louro, 2004, p. 48).

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 (Louro, 1997, p. 64). Dessa forma, considera-se quatro dimensões que influenciam o comportamento e ações de alunos/as dentro da escola e devem ser levadas em conta na construção de um currículo *queer*: a escola, os/as docentes, a família e os/as próprios/as alunos/as.

Com base na literatura sobre esse tema, pretende-se discorrer sobre cada uma das dimensões. Apresenta-se primeiro uma visão geral de cada dimensão e como elas se encontram no cenário atual, levando em conta o

cenário normalizador e heteronormativo o qual a maioria das escolas brasileiras trazem como pano de fundo. Em seguida, apresenta-se propostas que levam em conta o respeito às diferenças e que podem vir a subsidiar currículos construídos com base em uma abordagem *queer*, ou seja: escola não normalizadora; docentes conscientes; família incentivadora e alunos/as respeitosos/as.

## **Resultados e discussão**

### **1ª dimensão: a escola**

Até recentemente três instâncias garantiam o trabalho de reprodução da visão e dominação masculinas e heteronormativas: a família, a igreja e a escola, que tinham em comum o fato de agirem objetivamente orquestradas sobre as estruturas inconscientes (Bourdieu, 2002).

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 e pobres, meninos de meninas, além de produzir diferenças de gênero através do sexismo e da homofobia (p. 57-86). A escola é 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 (Bento, 2011). 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, p. 28-29).

Adelman (2000) asseverou, há 18 anos, algo que infelizmente soa deveras atual no contexto da realidade atual da educação nas escolas públicas: “qualquer tentativa, por tímida que seja, de ‘democratizar’ o ensino para incluir o tema da homossexualidade como uma possibilidade humana entre outras, topa com resistência que pode tornar-se violenta”. De fato, tal resistência 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 (para exemplos, consultar Wanderlind, Martins, Hansen, Macarini e Vieira, 2006; Barreto e Araújo, 2014; Guizzo e Ripoli, 2015).

Não se pode, no entanto, generalizar e alegar a falta de políticas públicas contra qualquer tipo de discriminação e no sentido de fomentar uma cultura de paz, tolerância e respeito à diversidade e às diferenças (ver, por exemplo, Conselho Nacional De Combate à Discriminação, 2004).

O pós-estruturalismo e a teoria *queer* contribuíram para mudanças sobre a forma de como pensar a escola. Nesse sentido, Bento (2011) atenta para o fato de que:

Há um saudável incômodo de educadores/as, gestores/as das políticas públicas e do ativismo em trazer para o cotidiano escolar a reflexão dos direitos humanos em uma perspectiva ampla. Está em curso, portanto, a produção incessante de contradiscursos, e a escola, de múltiplas formas, está inserida nessa disputa.

## **2ª dimensão: os docentes**

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” (Barreto e Araújo, 2014). Os 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 (Ávila, Toneli e Andaló, 2011).

Na educação infantil, por exemplo, o professor 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 Abramovay, Castro e Silva (2004, p. 289) se dá ao considerarem que expressões de conotação negativa em relação a esses seriam “brincadeiras” ou “coisas sem importância”. Fernandes 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 da/do docente em tematizar a diversidade sexual também possa ser uma dificuldade em lidar com a sua própria sexualidade e com as múltiplas possibilidades de obter prazer”.

Para mudar essa visão docente, concordamos com Paraíso (2016), 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, Fernandes Dinis (2008) afirma que:

Pensar a questão da homossexualidade pode ser um convite para que o/a educador/a possa olhar para sua própria sexualidade e pensar a construção histórico-cultural de conceitos como heterossexualidade, homossexualidade, questionando a heteronormatividade que toma como norma universal a sexualidade branca, de classe média e heterossexual.

Na educação infantil, Finco (2003) enfatiza que 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 (Costa, 1995).

### **3ª dimensão: a família**

Seffner (2011) afirma 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”. Bourdieu (2002), salienta que cabe à família a imposição da experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, que é garantida pelo direito e inscrita na linguagem.

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” (Carvalho, 2000).

Nesse sentido, Toledo e Teixeira Filho (2013) afirmaram 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. Pesquisa realizada por Abramovay, Castro e Silva (2004, p. 280) demonstrou que é alta a proporção de pais que mencionaram que não gostariam que homossexuais fossem colegas de escola do seu filho. 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

Castro e Regattieri (2009) salientam que:

As escolas frequentemente representam as famílias como uma extensão de si mesmas, sem perceber as diferenças de lógica de um espaço a outro. Esse traço, de colocar a lógica da instituição escolar no centro do diálogo, é chamado escolacentrismo e costuma impedir que os agentes escolares escutem e compreendam o ponto de vista das famílias. (...) A identificação das práticas e atitudes que distanciam as famílias de um diálogo focado no desenvolvimento escolar dos seus filhos é importante para, por exemplo, rever os conteúdos de formação dos docentes, reorganizar a forma como as escolas convocam e recebem familiares dos alunos, repensar as instâncias de participação na gestão da escola, entre outras providências. (p. 44).

Almeida, Ferrarotto e Malavasi (2017) ressaltam que “quando chamadas à fala as famílias têm muito a dizer e que dar voz a elas permite uma melhor compreensão da população atendida, seus anseios, dúvidas, reivindicações e proposições”.

Para Roseneil (2006), 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.

#### **4ª dimensão; os alunos**

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. Finco (2003) 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, conforme Abramovay, Castro e Silva (2004, p. 80), muitos alunos afirmam que não gostariam de ter a companhia de um colega

homossexual e, embora tal rechaço seja mais acentuado entre meninos, meninas também demonstram esse comportamento.

Para Seffner (2013):

Muitos alunos experimentam boa parte da vida afetiva na escola ou em atividades a ela relacionadas (...). A escola é um terreno de experimentação dos modos de ser homem e de ser mulher, e cada vez mais é um terreno de expressão da diversidade de orientação sexual.

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 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 e Cruz, 2011).

## **Conclusões**

Somente uma escola não normalizadora pode encarar a educação como uma atividade dialógica, de forma que experiências que até hoje seriam inviáveis, não reconhecidas ou violentadas, passassem a ser incorporadas no cotidiano escolar (Santos, 2017). A escola deve propiciar a criação de um ambiente respeitoso em que os alunos podem expor suas atitudes consideradas “diferentes” ou “estranhas” sem sofrerem qualquer tipo de repressão.

Concordamos com Corazza (2005), 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”. Faz-se necessário sempre trabalhar com as diferenças, reforçando-as e problematizando-as de forma radical para que, dessa forma, possam ser enfatizadas as suas dinâmicas e vivenciem-se todas as suas experiências inquietantes e misteriosas (Corazza, 2005). Faz-se necessário que 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 (Louro, 2004, p. 48-49).

Os/as alunos/as devem se sentir à vontade em um ambiente escolar que permita liberdade de suas expressões no que, conforme Santos e Figueiredo (2003) implica, “essencialmente, a vivência de sentimentos e atitudes de respeito ao outro como cidadão”.

Esperamos que as ponderações apresentadas acima possam subsidiar propostas curriculares não normalizantes e, principalmente não-heteronormativas dentro daquilo que acreditamos que seja justo e que valorize as diferenças.

## Referências

- Abramovay, M., Castro, M. G., Silva, L. B. da.** (2004). *Juventude e sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil.
- Abramowicz, A.; Rodrigues, T. C. e Cruz, A. C. J. da.** (2011) A diferença e a diversidade na educação. *Contemporânea* 1(2), 85-97. Recuperado de <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38/20>.
- Adelman M.** (2000). Paradoxos da identidade: a política de orientação sexual no século XX. *Revista de Sociologia e Política* 14, 163-171, 2000. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/viewFile/3564/2821>.
- Almeida, L. C., Ferrarotto, L. e Malavasi, M. M. S.** (2017). Escola Vista de Fora: o que dizem as famílias? *Educação & Realidade*, 42(2), 649-671, 2017. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n2/2175-6236-edreal-56159.pdf>.
- Altmann, H.** (2001). Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. *Estudos Feministas* 9, 575-585. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/9637/8868>.
- Apple, M. W.** (1989). Currículo e poder. *Educação e Realidade*, 14(2), 46-57. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/3061>.
- Ávila, A. H.; Toneli, M. J. F. e Andaló, C. S. de A.** (2011). Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar. *Psicologia em Estudo*, 16(2), 289-298. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2871/287122138012/>.
- Barreto, M. I e Araújo, M. I. O.** (2014). O estereótipo do homossexual em professores(as) de ciências. *Revista Ambivalências*, 2(3), 106-135.
- Bento, B.** (2011) Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, 19 (2), 548-559. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>.
- Bourdieu, P. A** (2002). *Dominação Masculina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Carvalho, M. E. P. de.** (2000). Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, (110), 143-155. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a06.pdf>.
- Castro, J. M., Regattieri (Orgs.).** (2009). *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: UNESCO, MEC.
- Conselho Nacional de Combate à Discriminação.** (2004). *Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde. Recuperado de [http://bvsmc.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](http://bvsmc.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf).
- Corazza, S. M.** (2005). Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. *Revista da ABEN*, (12), 7-10. Recuperado

de:<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/329/259>.

- Costa, M. C.V.** (1995). Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. Em A. Veiga-Neto (Org.). *Crítica Pós-estruturalista e Educação*, pp. 109-157. Porto Alegre: Sulina.
- Estacheski, D. de. L. T.** (2016). Gênero na escola sim, mas como fazer? Em A. da Bueno, D. T. Estacheski e E. C. Crema. (Orgs.), *Gênero educação e sexualidades: reconhecendo diferenças para superar (pré)conceitos* (pp. 63-79). Uberlândia: Ed. dos Autores.
- Fernandes Dinis, N.** (2008). Educação, relações de gênero e diversidade sexual. *Educação e Sociedade* 29(103), 477-492. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/09.pdf>.
- Finco, D.** (2003). Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-Posições*, 14(3), 89-101. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863>.
- Guizzo, B. S.; Ripoll, D.** (2015). Gênero e sexualidade na educação básica e na formação de professores: limites e possibilidades. *Holos*, 6(31), 472-483. doi 10.15628/holos.2015.2945.
- Lara Neto, O. A. A** (2007). *Teoria queer e as sexualidades no contexto brasileiro: desafios teórico-metodológicos*. Em: Anais do 31º Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, Brasil. Recuperado de <https://www.anpocs.com/index.php/papers-31-encontro/st-7/st18-5/2962-oswaldoneto-a-teoria/file>.
- Louro, G. L.** (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. Ed. Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L.** (2004). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Moreira, A. F. e Silva, T. T. da.** (2009). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. Em A. F. Moreira e T. T. da Silva (Orgs.), *Currículo, Cultura e Sociedade* (pp. 7-37). 11. Ed. São Paulo: Cortez.
- Paraíso, M. A.** (2016). Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Revista Linhas*, 17(33), 206-237. doi: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723817332016206>.
- Roseneil, S.** (2006). Viver e amar para lá da heteronorma: Uma análise queer das relações pessoais no século XXI. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (76), 33-51. doi: 10.4000/rccs.818.
- Santos, R. C. dos e Figueiredo, V. M. C.** (2003). Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível. *Pensar a Prática*, 6, 107-116.
- Santos, W. S.** (2017). Teoria Queer e educação para uma abordagem não normalizadora. *Revista Sem Aspas*, 6(2), 183-196.
- Seffner, F.** (2013). Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 145-159. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000100010>.
- Silva, T. T. da.** (2007). *Documentos de Identidade: uma Introdução às Teorias do currículo*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica.

**Toledo, L. G. e Teixeira Filho, F. S. (2013).** Homofobia familiar: abrindo o armário 'entre quatro paredes'. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 65(3), 376-391. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v65n3/05.pdf>.

**Wanderlind, F., Martins, G. dal F., Hansen, J., Macarini, S. M. e Vieira, M. L. (2006).** Diferenças de gênero no brincar de crianças pré-escolares e escolares na brinquedoteca. *Paidéia*, 16(34), 263-273. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200014>.