

O CURRÍCULO E A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES/DIFERENÇAS DE GÊNERO: A HETERONORMATIVIDADE EM QUESTÃO?

José Licínio Backes
backes@ucdb.br

Ruth Pavan
ruth@ucdb.br

Resumo: O objetivo deste trabalho é refletir sobre o currículo, mais especificamente, sobre o currículo e a produção de identidades/diferenças de gênero nos anos finais do ensino fundamental. O currículo é visto como uma arena de significados que, além de lidar com conteúdos, produz sujeitos, produz identidades e diferenças, entre as quais, identidades/diferenças de gênero. As identidades/diferenças de gênero são vistas como relacionais, históricas e culturais. O artigo baseia-se na análise das entrevistas realizadas com professores de uma escola pública estadual do município de Campo Grande (MS), com alto IDEB nos anos finais do ensino fundamental em 2011, 2013 e 2015. Concluimos, com base na pesquisa efetuada, que os professores entrevistados ainda têm dificuldade de lidar com as identidades/diferenças de gênero, o que se dá, em grande parte, como resultado da cultura marcada pela heteronormatividade – uma heteronormatividade que está sendo questionada pela luta dos movimentos sociais, notadamente os movimentos feministas e LGBT. Mesmo nas entrevistas com os professores, observamos alguns sinais de questionamento da heteronormatividade, quando afirmam que hoje as diferenças entre meninos e meninas não são mais tão nítidas; que não julgam as orientações sexuais de seus alunos; e que, quando percebem discriminação entre alunos, procuram ensinar que não se deve discriminar.

Palavras-chave: Currículo. Gênero. Identidades/diferenças.

Abstract: The aim of this paper is to reflect on curriculum, i.e. curriculum and production of gender identities/differences in the final grades of elementary school, to be more specific. The curriculum is seen as an arena of meanings that, besides involving contents, produces subjects, identities and differences, including gender identities/differences, which are regarded as being relational, historical and cultural. The paper is based on the analysis of interviews with teachers of a state public school in the city of Campo Grande (MS) that reached high Basic Education Development Index (IDEB) in the final grades of elementary school in 2011, 2013 and 2015. Based on this research, we have concluded that the interviewed teachers still have difficulty to deal with gender identities/differences, something that is largely due to a culture marked by heteronormativity – the kind of heteronormativity that has been questioned by the struggle of social movements, specially the feminist and

LGBT movements. Even in the interviews with the teachers, we noticed some signs of questioning of heteronormativity when they stated that differences between boys and girls are not so sharp today; they do not judge their students' sexual orientation; and, when they notice some discrimination among students, they attempt to teach them not to discriminate anyone.

Keywords: Curriculum. Gender. Identities/differences.

Introdução

Neste artigo, fruto de pesquisa financiada pela CAPES/OBEDUC, propomo-nos a refletir sobre o currículo, mais especificamente, sobre o currículo e a produção de identidades/diferenças de gênero nos anos finais do ensino fundamental. O currículo não se reduz a uma dimensão técnica, nem a uma lista de conteúdos. O currículo é um artefato cultural. O currículo produz sujeitos, produz identidades/diferenças, entre elas, identidades/diferenças de gênero. O currículo produz algumas identidades de gênero como legítimas e normais e outras como desviantes (LOURO, 1997, 2011; MEYER & SOARES, 2012; DORNELLES, 2011; GUIZZO & FELIPE, 2011; WENETZ, STIGGER & MEYER, 2013; XAVIER FILHA, 2012; CÉSAR, 2012; DINIS, 2008; OLIVEIRA & DINIZ, 2014; SALES E PARAISO, 2013).

Para mostrar como o currículo produz identidades/diferenças de gênero, analisaremos as falas de alguns professores dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Campo Grande (MS) que, em 2011, 2013 e 2015, obteve um dos melhores índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB) entre as escolas estaduais dessa cidade. As falas foram extraídas das entrevistas semiestruturadas realizadas com esses professores. Para preservar seu anonimato, não indicaremos os nomes, o gênero, a disciplina que ministram, nem em qual lugar a escola ficou classificada. Nas considerações finais, apresentamos algumas proposições que poderão ser úteis para contribuir com uma formação docente que inclua de forma central a discussão de gênero.

O currículo e a produção de identidades/diferenças de gênero

Nos últimos anos, os estudos que mostram como os currículos das escolas têm privilegiado noções particulares de gênero têm se intensificado no campo da

Educação no Brasil. Esses estudos mostram que ainda perdura uma norma a partir da qual as identidades/diferenças de gênero são vistas: “no contexto da sociedade brasileira, ao longo de sua história, foi sendo produzida uma norma a partir do homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão” (LOURO, 2011, p. 65). Além disso, os estudos de gênero, ao reconhecerem a dimensão política do conhecimento, argumentam que a existência dessa norma não possui nada de natural e questionam sua base científica, vendo-a como artificialmente construída e imposta pelas relações de poder. Essas relações de poder estão presentes nos currículos escolares, atribuindo diferentes valores às identidades/diferenças de gênero. Tais relações de poder procuram induzir os sujeitos escolares a viverem de uma forma (a forma supostamente normal), produzindo práticas de vigilância sobre si e sobre os outros, seja sobre os modos de vida considerados válidos, seja sobre pensamentos adequados, sentimentos permitidos e não permitidos. Os currículos escolares “produzem determinados tipos de sujeito, normalizando seus corpos e ‘dizendo’ o que é certo e o que é errado e quais comportamentos e características de gênero e de sexualidade são aceitáveis ou não” (MEYER & SOARES, 2012, p. 47).

Para questionar e subverter o currículo heteronormal, os estudos de gênero apostam na desconstrução dos pressupostos que supostamente explicariam a normalidade da identidade heterossexual e a anormalidade das demais. Questionam os argumentos advindos, sobretudo, do campo da Biologia e da Medicina, que advogam a existência de uma natureza feminina e masculina, bem como uma natureza heterossexual e homossexual, como se toda a complexidade e multiplicidade das identidades de gênero e formas de viver a sexualidade se reduzissem a essas díades, sem atravessamentos culturais, sociais e políticos. Para os estudos de gênero, as identidades/diferenças de gênero são construídas histórica e culturalmente, sempre no campo das relações de poder. “Os significados atribuídos aos gêneros e às sexualidades são atravessados ou marcados por relações de poder e usualmente implicam hierarquias, subordinações, distinções” (LOURO, 2011, p. 64).

A ênfase no caráter construído e político das identidades/diferenças de gênero faz com que se perceba o currículo escolar como um espaço privilegiado de construção dessas identidades/diferenças. A rigor, ele sempre foi esse espaço, mas foi sistematicamente um espaço de legitimação da identidade heterossexual masculina e de subordinação das identidades homossexual e feminina, e sua

eficácia deve-se justamente à falta de problematização e questionamento das relações de gênero nos currículos. A naturalização do lugar da identidade homossexual masculina no currículo, seu não-questionamento e as práticas de silenciamento foram (e talvez ainda sejam) as estratégias de poder mais eficazes da lógica heteronormal. Trata-se de uma “identidade referência, a identidade que não precisa ser mencionada porque é suposta, está subentendida. Por isso os 'outros', os sujeitos 'diferentes', os 'alternativos' ou os 'problemáticos' serão, em princípio, as mulheres, as pessoas não brancas, as não homossexuais ou não cristãs” (LOURO, 2011, p. 65).

Cabe destacar também que, após séculos de predomínio da lógica heteronormal nos currículos, as diferenças de gênero continuam presentes neles. As escolas podem ser espaços privilegiados de desconstrução da heteronormatividade, das relações sexistas, machistas e de discriminação. Xavier Filha (2012) desenvolveu uma pesquisa-ação com crianças, a maioria com idade entre 11 e 12 anos, de uma escola pública de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, Brasil. Uma das questões centrais da pesquisa era colocar em xeque a naturalidade da normalidade, já que eram recorrentes, por parte das crianças, as referências de que havia práticas normais/naturais para meninos e meninas. Após um conjunto de estratégias desenvolvidas com o intuito de desconstruir a ideia de que há identidades normais/naturais, a autora concluiu que as crianças se posicionaram “abertas à construção de novas formas de dar sentido às questões de gênero e às múltiplas possibilidades de constituição de masculinidade e feminilidade, desde que instigadas a pensar e a demonstrar estranhamento sobre o que é proposto como natural” (XAVIER FILHA, 2012, p. 644).

Portanto, o currículo pode ser tanto um espaço de reprodução das identidades/diferenças de gênero, quanto um espaço de subversão e questionamento das identidades/diferenças consideradas naturais/normais. Ou, ainda, pode ser um espaço híbrido, no qual práticas de normalização/naturalização convivem com práticas de subversão e questionamento. Em ambas as situações, estamos sempre no campo das relações de poder, no campo da cultura, no campo do caráter construído das identidades/diferenças. Como essas relações se dão em uma escola com alto IDEB é o que passamos a analisar no próximo item.

O diálogo com os professores

Nas entrevistas realizadas com os professores, foi possível observar que continuam recorrentes os processos de naturalização das identidades/diferenças de gênero. Entretanto, mais do que mostrar esse processo de naturalização, queremos salientar, em nossa análise, algumas mudanças, ainda que tímidas, que podem significar que, se houver uma preocupação mais efetiva com a discussão das relações de gênero e o questionamento da heteronormatividade na formação docente inicial e continuada de professores, haverá possibilidades de existirem currículos nos quais as relações sexistas e a naturalização da identidade heterossexual como normal e natural sejam descentradas.

Nesse sentido, cabe destacar que todos os professores percebem que as fronteiras entre as identidades de gênero não são mais tão fixas. Muitos comportamentos antes tidos como exclusivamente masculinos ou femininos agora não o são mais. Segundo o professor A: “Hoje, a questão da sexualidade evoluiu num patamar em que não há mais só comportamentos exclusivos de meninos e comportamentos exclusivos de meninas. Então, a gente respeita muito a individualidade”. O professor E, mesmo que cite um estereótipo do comportamento masculino e feminino (menina conversa mais, menino bagunça mais), afirma que não há muita diferença: “Eu acho que não dá muita diferença, não. O que as meninas fazem mais que meninos? Conversam um pouquinho mais. Os meninos fazem um pouco mais de arte. Vamos dizer assim, eles bagunçam um pouquinho mais”. De modo semelhante, o professor D afirma que meninas são mais comportadas e que os meninos são mais ativos, mas observa que a capacidade de assimilar os conteúdos é a mesma: “A única [diferença], no geral, é que os meninos são mais ativos. As meninas são mais comportadas. Mas a assimilação de conteúdo é a mesma”. O professor F refere-se a uma menina que, segundo ele, tem um comportamento masculino: “Uma pessoa que olha aqui para dentro da escola, vê aquela menina, ela é mais masculina no jeito, na disciplina. É fácil dizer o que ela não é! Ela é diferente!”. Contudo, mostra também que isso não se caracteriza como um problema, pelo contrário: “Mas ela vai bem na média. Ela mantém uma influência. Ela auxilia os colegas. Ela auxilia, por exemplo, os que não sabem. Ela é uma monitora. Ela tem, assim, muitos amigos”.

Como se pode observar, muitas falas ainda lembram alguns estereótipos da identidade masculina e feminina, sobretudo a que coloca os meninos como mais ativos e as meninas como mais comportadas, ou que meninas falam mais e meninos

bagunçam. Nesse sentido, os resultados aproximam-se, em parte, dos obtidos por Dornelles (2011), que, ao entrevistar professores dos anos finais do ensino fundamental, observou que a agitação dos meninos era vista pelos professores como elemento importante para a sua aprendizagem e desenvolvimento de algumas atividades, ao passo que a agitação das meninas era vista como um comportamento inadequado. Dizemos que os resultados se aproximam em parte dos da pesquisa de Dornelles (2011) porque, segundo nossa pesquisa, para os professores entrevistados, a diferença de comportamento existe, mas não interfere na aprendizagem, uma vez que a assimilação dos conteúdos é a mesma.

Além de observarmos que os professores percebem mudanças nas relações de gênero e não as veem como indesejáveis, mas como resultado de uma mudança de mentalidade, todos afirmaram que procuram combater os processos de discriminação. Diz o professor E: “A gente fica atento a isso. Então, a gente já corrige, chama, conversa, explica no geral, aborda o assunto numa ou em outra aula. E parece que eles entendem melhor e começa a diminuir isso, mas existe discriminação”. Da mesma forma, o professor B afirma: “Quando acontece discriminação na aula, a gente pode até comentar, orientar e explicar alguma coisa. Agora, quando é entre eles, na hora do recreio, quando chegam ou pelo celular, aí, é entre eles mesmo”. Citamos, ainda, a fala do professor C, que afirmou: “Entre essa meninada, tem muita discriminação ainda em relação a isso. Entre eles, é demais. Eu fico bravo e tudo o mais. [...] Aí eu coloco Deus no meio. Eu não falo de religião, porque a gente não pode. Eu falo de Deus, porque Deus é para todo mundo”.

Entendemos que as falas dos professores podem ser situadas entre a naturalização das identidades/diferenças de gênero e as tentativas de educar para uma educação não-discriminatória. Essas tentativas ainda estão muito no campo da tolerância e do respeito (todos são filhos de Deus, ninguém escolheu ser assim, todos somos cidadãos e pagamos impostos...). A tolerância, como argumenta Louro (2011), não questiona a lógica heteronormal e continua pressupondo a existência de uma identidade superior. Entretanto, desconfiar da tolerância não implica apregoar a intolerância, tampouco desconsiderar a importância da mudança na forma de olhar para o outro: “ainda que essa mudança seja muito importante, precisamos empreender, também, uma análise mais ampla da cultura, com uma preocupação política e coletiva” (LOURO, 2011, p. 66). Porém, a tolerância é insuficiente, é importante problematizar a lógica heteronormal, mostrar o caráter artificial e construído da identidade normal/natural.

A fala do professor C – “entre essa meninada, tem muita discriminação ainda em relação a isso. Entre eles, é demais. Eu fico bravo e tudo o mais” – vem ao encontro da pesquisa realizada por Guizzo e Felipe (2011), quando apontam que “as crianças incorporam rapidamente noções, demandas e preconceitos vigentes na sociedade e fazem uso desses conhecimentos ofendendo colegas especialmente em situações que querem se defender e/ou revidar algo que lhes foi dito” (p. 72). Como o professor disse, ele fica bravo e coloca “Deus no meio”. Essa tentativa do professor de combater a discriminação, “colocando Deus no meio”, mostra o quanto seria fundamental na formação inicial e continuada de professores uma discussão sobre como desconstruir a discriminação e, sobretudo, mostrar como o uso de Deus (mesmo que o professor tenha dito que não faz discurso religioso, ele estava se referindo ao Deus cristão), especialmente do Deus cristão, pode reforçar visões estereotipadas de gênero.

Em relação à fala do professor B, que afirma que a discriminação na sala é combatida por ele, mas que não tem como evitar a discriminação entre os alunos (pelo celular, no recreio), cabe salientar que, apesar da importância de combater a discriminação em sala de aula, se efetivamente ela fosse problematizada pelo currículo, provavelmente não seria tão recorrente nos outros espaços/tempos. De certa forma, pode-se dizer que o professor B se aproxima da argumentação de Wenez, Stigger e Meyer (2013), quando afirmam que o recreio não é um espaço tão livre quanto parece: “o recreio é um espaço generificado e sexualizado” (p. 126). Entretanto, ele não é um espaço independente dos outros espaços, como pareceu indicar a fala do professor B. No recreio, geralmente são reproduzidas as relações de gênero presentes no currículo, portanto, uma discussão sistemática das relações de gênero em sala de aula muda as relações de gênero do recreio e de outros espaços.

Enfatizamos também a fala do professor F, referindo-se à monitora menina que, segundo ele, apresenta um comportamento visivelmente masculino. Ainda que esteja presente um estereótipo do que seja comportamento masculino e feminino, entendemos que o fato de ela ser monitora não deixa de ser um indício de que as formas de entender as identidades/diferenças de gênero estão mudando. Lembramos com Louro (2011) que “diferentes sociedades e épocas atribuem significados distintos às posições de gênero, à masculinidade, à feminilidade e também às várias expressões da sexualidade” (p. 64). Nesse sentido, pode-se dizer que, em outras épocas e outras sociedades, numa escola pública, uma menina

identificada como tendo comportamento masculino dificilmente seria monitora. Ela seria alvo, de forma explícita, de práticas corretivas e punitivas. Com isso, não estamos dizendo que não haja práticas sutis de normalização/naturalização das identidades/diferenças. Procuramos mostrar que há também outras práticas que circulam nos currículos escolares.

Considerações finais

Concluimos o artigo salientando dois aspectos que consideramos fundamentais, os quais, segundo nosso modo de entender, sinalizam, embora de forma tênue, que a lógica heteronormal está sendo questionada ou, pelo menos, que uma formação docente inicial e continuada que contemple as relações de gênero numa perspectiva plural e não-sexista é fundamental. Primeiro, observa-se que todos os professores percebem processos de discriminação e procuram combatê-los. Segundo, que não fazem mais uma associação entre capacidade de aprendizagem e identidade de gênero.

Nesse sentido, ainda que circulem visões estereotipadas de identidades/diferenças de gênero no currículo, identificamos elementos que mostram uma sensibilidade dos professores em não querer que os alunos sejam discriminados. Se as formas como procuram combater a discriminação não são as preconizadas pelos estudos de gênero – e algumas delas, ao invés de diminuí-la, podem até reforçá-la –, isso não se deve ao sujeito professor, mas ao contexto que o produziu e o produz, incluindo a formação inicial e continuada. Portanto, para que possamos ter um currículo não-sexista que subverta a lógica heteronormal, um dos caminhos é incluir de modo central essa discussão nos processos formativos. Com o objetivo de contribuir com esse debate, apresentamos algumas proposições para uma formação inicial e continuada que inclua a discussão de gênero:

a) As identidades de gênero são produzidas na escola e em outros espaços: os estudos de gênero indicam que, de modo geral, os professores não veem suas ações e a escola como instituidoras de identidades de gênero, seja na educação infantil e séries iniciais, seja nas séries finais do ensino fundamental ou no ensino médio: se um aluno ou aluna “[...] chama outr@ de veado, bicha, sapatão, @s professor@s, em vez de proporem uma discussão sobre opressão dos gêneros, estigmas e discriminação, tentam, inversamente, silenciar o discurso com outra opressão, dizendo: Não é permitido falar palavrão em sala de aula!” (TEIXEIRA FILHO, RONDINI E BESSA, 2011, p. 728). Os professores também têm dificuldade

de perceber que suas práticas sistematicamente reproduzem as relações sexistas e os estereótipos sobre a masculinidade e a feminilidade. Os estudos de gênero mostram, ainda, que em muitos outros espaços se (re)produzem as relações de gênero, como na mídia (imprensa, televisão, cinema, eletrônica), na rua, nos brinquedos, nos estádios de futebol, no universo familiar. Esses espaços invadem a escola, sem que os professores percebam, por exemplo, que, ao passarem um filme em suas aulas, este está carregado de representações de gênero que poderiam ser problematizadas. Diante dessa realidade, entendemos ser importante que, nos cursos de formação, haja a preocupação de desenvolver leituras e reflexões que contribuam para que os docentes percebam a escola, suas práticas e outros espaços como (re)produtores de gênero.

b) As identidades de gênero são construções históricas e culturais: segundo os estudos de gênero, uma das questões que têm dificultado uma educação não-sexista é a tendência de supor que as identidades de gênero são determinadas biologicamente. Essa visão biológica reforça a ideia de que algumas identidades apresentam uma inadequação (genética). Dessa forma, contribui para legitimar posições superiores e inferiores, responsabiliza o indivíduo pela sua discriminação, ignora as relações de poder e, em última instância, pode contribuir para a homofobia. Diante disso, vemos a importância de os cursos de formação enfatizarem que as identidades de gênero são construções históricas e culturais, que as identidades de gênero são construídas pelas relações sociais – que são sempre relações de poder – e que, portanto, não há uma essência feminina e masculina – há múltiplas formas de ser/viver. É urgente enfatizar, na formação docente, a discussão de gênero, “[...] demonstrando que sexo, gênero e corpo são invenções culturais, linguísticas e institucionais, geradas no interior das relações de saber-poder-prazer; e, sobretudo, determinadas nos limites do pensamento ocidental moderno” (CÉSAR, 2012, p. 360).

c) As discussões de gênero devem ocupar uma centralidade na formação: os estudos de gênero observam que as discussões de gênero, quando ocorrem, geralmente surgiram *espontaneamente*, seja nas escolas, seja na formação docente. Por outro lado, quando as discussões ocorrem por meio da oferta de uma disciplina, elas podem se dar na lógica da certeza e da segurança, *dessexualizando* a sexualidade. Diante disso, entendemos que é desejável que as discussões de gênero e sexualidade assumam uma centralidade. Uma centralidade não entendida como uma discussão de ordem superior, mas uma centralidade no sentido de que

esteja presente em todos os momentos da formação. Uma centralidade vista como uma condição sem a qual não é possível pensar uma formação (em uma prática educativa) condizente com os tempos atuais. É fundamental “[...] discutir novas políticas de inclusão das minorias sexuais e de gênero [...] que possam produzir resistência a padrões sexistas ou homofóbicos. Esse é um importante passo a ser dado [...] nas instituições de formação docente” (DINIS, 2008, p. 488).

d) Todas as epistemologias possuem uma dimensão política e interessada do conhecimento: os estudos de gênero indicam que as relações sexistas, heteronormais, estão apoiadas na epistemologia moderna/cartesiana/positivista: “privilegiar heterossexuais – bio-homens e/ou bio-mulheres – como sujeitos universais é uma injustiça epistêmica, pois mantém o mecanismo central de sustentação dos sistemas de hierarquização de gênero e sexualidade” (OLIVEIRA E DINIZ, 2014, p. 251). Essa epistemologia, embora apresentada como neutra e desinteressada, esteve e continua a serviço do poder hegemônico. Ela impõe seus significados particulares como sendo universais, inventando as identidades de gênero não-hegemônicas como patológicas, anormais, desviantes. Diante disso, propõe-se que, nos cursos de formação, se questionem os poderes presentes nessa epistemologia e que esta seja subvertida e transgredida, apostando-se numa epistemologia plural que aceite que todo conhecimento possui uma dimensão cultural e política (portanto, interessada). Os conhecimentos são provisórios, sempre passíveis de questionamento e carregados de ambiguidade; eles são inventados e podem ser reinventados.

e) Questionamento dos processos de normalização e da lógica heteronormal: a lógica de heteronormatividade, segundo os estudos de gênero, continua pautando as relações de gênero nas escolas, bem como nos cursos de formação docente. De acordo com essa lógica, todas as identidades de gênero em desconformidade com a norma (heterossexual/masculina) são inferiores, desviantes, pervertidas, pecaminosas (por influência da concepção cristã), e são convocadas a se normalizarem. O processo de normalização vinculado à heteronormatividade produz classificações, hierarquizações, violência, sofrimento e exclusão, sendo a base da homofobia. Entendemos que é crucial que, nos cursos de formação de professores, se mostre o caráter inventado e arbitrário da norma; que se evidencie a violência embutida na lógica heteronormal; que se aposte num mundo polilógico que reconheça a diferença de gênero e as diferentes formas de viver a sexualidade como legítimas. É fundamental, sobretudo, mostrar que a reprodução da

heteronormatividade ocorre não necessariamente de forma intencional e planejada: a reprodução pode ocorrer nas relações cotidianas da sala de aula e de outros espaços de modo informal, por exemplo, pela “[...] tecnologia da zuação, a qual é composta por várias técnicas, como o sarcasmo, a ironia, o deboche, o repúdio, o banimento.” (SALES E PARAÍSO, 2013, p. 605).

f) *O campo das discussões das relações de gênero e sexualidade é sempre agonístico*: por fim, salientamos que os estudos de gênero apontam que as relações de gênero ainda se pautam em certezas (geralmente biológicas/genéticas) e que muitas vezes os professores estão ávidos para saberem a forma *certa/adequada* de lidar com a sexualidade de seus alunos. Entretanto, formas certas de lidar com a sexualidade costumam carregar visões estereotipadas, normalizadoras, heteronormais. Nesse sentido, entende-se que a formação docente deve privilegiar uma discussão agonística, isto é, privilegiar o combate permanente entre as posições assumidas, sempre vistas como inconclusas e nunca livres de carregar visões e concepções que procuram normalizar corpos/prazeres/desejos/afetos. Importa abandonar o binarismo das relações de gênero para termos um olhar mais plural e podermos construir “[...] uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia”. (LOURO, 1997, p. 65).

Referências

- CÉSAR, Maria Rita de Assis. A diferença no currículo ou intervenções para uma pedagogia. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 14, n. 1, p. 351-362, jan./jun. 2012.
- DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 477-492, maio./ago. 2008.
- DORNELLES, Priscila Gomes. Marcas de gênero na Educação Física escolar: a separação de meninos e meninas em foco. **Motrivivência**, v. 23, n. 37, p. 12-29, dez. 2011.

GUIZZO, Bianca Salazar; FELIPE, Jane. Atravessamentos de raça/cor e classe social: discriminações no âmbito da educação infantil. **Políticas Educativas**, v. 4, n. 2, p. 70-83, dez. 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 3, n. 4, p. 62-70, jan./jul. 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Corpo, gênero e sexualidade: desafios para a educação escolar. In. MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann et al. (Orgs.). **Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 41-48.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de; DINIZ, Débora. Materiais didáticos escolares e injustiça epistêmica: sobre o marco heteronormativo. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 1, p. 241-256, jan./mar. 2014.

SALES, Shirlei Rezende; PARAÍSO, Marlucy Alves. O Jovem Macho e a Jovem Difícil: governo da sexualidade no currículo. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 2, p. 603-625, abr./jun. 2013.

TEIXEIRA-FILHO, Fernando Silva; RONDINI, Carina Alexandra; BESSA, Juliana Cristina. Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 725-741, dez. 2011.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo; MEYER, Dagmar Estermann. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 1, p. 117-128, jan./mar. 2013.

XAVIER FILHA, Constantina. A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51, p. 627-647, set./dez. 2012.