


---

## Pedagogia da não-violência de gênero na escola: uma perspectiva pós-crítica do currículo?<sup>1</sup>

Adriana da Silva Dias<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-5878-0850>

Sirlene Mota Pinheiro da Silva<sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-2481-4901>

### Resumo

Neste artigo, objetiva-se discutir se e de que forma as perspectivas pós-críticas do currículo contribuem no enfrentamento às violências de gênero na escola. Compreende-se a violência de gênero como um tipo de violência assegurada numa trama de poder, que atinge múltiplas identidades em diferentes espaços. No percurso metodológico, realizou-se revisão de literatura, com análise qualitativa de livros, artigos e outras fontes que tratam das categorias em questão. A partir das leituras feitas, constata-se que as discussões atuais do currículo são primordiais para uma possível desconstrução de conceitos equivocados acerca da sexualidade, do gênero e de suas interseções, que condicionam diferentes formas de violência dentro e fora do espaço escolar.

*Palavras-chave:* Violência de gênero. Escola. Currículo. Perspectiva pós-crítica.

---

### Pedagogy of gender non-violence at school: a post-critical perspective on the curriculum?

### Abstract

In this article, the aim is to discuss whether and how post-critical curriculum perspectives contribute to addressing gender violence in schools. Gender violence is understood as a type of violence assured by power maneuvers, affecting multiple identities in different spaces. Methodologically, a literature review was conducted, with a qualitative analysis of books, articles, and other sources that address the categories in question. From the readings, it is evident that current curriculum discussions are crucial for a possible deconstruction of erroneous concepts about sexuality, gender, and their intersections, which condition different forms of violence both inside and outside the school environment.

*Keywords:* Gender violence. School. Curriculum. Pos-critical perspective.

---

<sup>1</sup> Este texto é um recorte de uma pesquisa de Mestrado em desenvolvimento sobre “violências de gênero”, com apoio de fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Maranhão, São Luís: [adrianadias93@gmail.com](mailto:adrianadias93@gmail.com).

<sup>3</sup> Universidade Federal do Maranhão, São Luís: [sirlene.ufma@gmail.com](mailto:sirlene.ufma@gmail.com).

---

### Considerações iniciais

Neste artigo, compreendemos que o gênero, a sexualidade, a violência e o currículo perpassam pelo âmbito da cultura e relações de poder. Com esse entendimento, utilizamo-nos das perspectivas pós-críticas do currículo elencadas por Silva (2005), visando a discutir acerca do enfrentamento das violências de gênero na escola. Para o alcance dos objetivos pretendidos, recorreremos ao conceito de gênero, sexualidades, currículo e violências de gênero com ênfase em estudos contemporâneos de tais categorias, valorizando, sobretudo, teorias feministas e pós-críticas.

As teorias feministas, na lógica pós-crítica, constroem-se pelo pensamento plural, questionando aspectos teóricos e políticos das questões das “diferenças” de gênero, sexualidades, étnicas-raciais e outras. O objeto de análise dessas teorias envolve a discussão analítica das formas como essas categorias são construídas e fixadas, no mesmo intervalo que são socialmente valorizadas e/ou abandonadas (Louro, 2000).

Silva (2005) aponta que a vertente pós-crítica traz à tona a sociedade organizada pela dimensão da “diferença”, fato que nos permite refletir sobre a subjetividade dos sujeitos por meio de uma construção histórica e cultural. Tal construção, nesse entendimento, é desconstituída de elementos individuais de um fenômeno ou determinado objeto, uma vez que se caracteriza pela relação entre diversos elementos que constituem as ações dos indivíduos no espaço social.

A partir disso, as formulações pós-críticas do currículo, segundo o referido autor, colocam em cena a contraposição do currículo conteudista/tradicional, historicamente formatado pela estrutura dominante, ao mesmo tempo que o evidenciam como um mecanismo de relações de poder, discursivamente construído nos desejos dominantes de cada tempo e espaço. Numa breve viagem ao tempo-histórico, o termo *currículo* surge nos Estados Unidos da América (EUA) na efervescência dos anos 1920, em conexão com o período de industrialização e os movimentos imigratórios, intensificando a massificação da escolarização.

Nessa direção, a construção e a testagem do currículo tiveram impulso dos referenciais da Administração da Educação. Assim, o currículo foi imaginado pela racionalização dos resultados educacionais, especificamente selecionados e medidos, sendo a fábrica a principal referência de concepção de currículo à época. Essa concepção restringiu por um longo período a escolarização secundária apenas à classe dominante (Silva, 2005).

Embora o debate acerca do currículo somente como “conteúdo” já se desse desde o início do século XX, tais perspectivas tornam-se objetos de contestação com maior frequência no final dos anos 1960 e no percurso da década de 1970 nos EUA, por meio do “Movimento de Reconceptualização do Currículo”. Os agentes desse movimento pretendiam expandir e teorizar as concepções do currículo como “conteúdo” — técnico-rationais, fabris e de orientação eficiente. A Reconceptualização, em primeiro plano, propôs perspectivas autobiográficas, políticas e históricas; um tempo depois, adiciona outras vertentes conceituais, incluindo raça, etnia, gênero, classe, teologia, estética, entre outras — reconhecendo-as como elementos da formação humana, inerentes ao “currículo”, de modo geral (Miller, 2014).

No Brasil, a década de 1960 foi marcada pelo Regime Militar e, por conseguinte, com diferentes reivindicações políticas, sociais e culturais. Nesse período, entram em cena estudos de contraposição à estrutura tradicional educacional, surgindo as primeiras críticas ao currículo tradicional; na visão das perspectivas críticas do currículo<sup>4</sup>, tal conceptualização de currículo era uma forma de manter o *status quo* da sociedade vigente. Em contraste, “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (Silva, 2005, p. 30).

Nesse contexto, destaca-se o gênero, problematizado pelas teorias feministas estadunidenses, entrando em cena como categoria analítica. Joan Scott (1995)<sup>5</sup> preconizou o termo como um organizador social perpassado em diferentes instituições, formatado em símbolos culturais, históricos e de relações de poder, os quais formam e nomeiam sujeitos femininos e masculinos a partir das diferenças percebidas. Tal afirmação veio como um forte contraponto à lógica universal essencialista, marcada no século XVIII.

Os elementos da abordagem analítica do gênero permitiram romper com a fixação binária entre masculino e feminino, bem como trouxeram para o campo teórico-discursivo dos estudos feministas, para além dos polos operantes da heteronormatividade, sujeitos que estavam/estão constituídos dos segmentos de raça/etnia, classe, sexualidades e mais

---

<sup>4</sup> As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfianças, questionamento e transformação radical (Silva, 2005, p. 30).

<sup>5</sup> O título original do texto é “Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history”. Ele foi publicado em 1989 pela Columbia University Press, *New York*.

diversidade. Diante disso, passamos a compreender o poder por diversas combinações e efeitos, enfraquecendo-se, assim, a noção hierárquica, centralizada, linear e unificada (Louro, 2000). Assim, essa perspectiva nos fez entender as relações de gênero configuradas em “redes de poder e que elas são, ao mesmo tempo, constituintes dessas redes” (Louro, 2000, p. 17).

Ainda que não seja possível delimitar um único eixo referente às primeiras proposições feministas até as atuais, acreditamos que o patriarcado se torna elemento comum do campo teórico desenvolvido pelos Movimentos Feministas. Tal elemento, segundo Saffioti<sup>6</sup> (2004, 2001), organiza a violência de gênero permeada na relação de dominação-exploração. O papel de dominador é concedido à figura masculina, e a exploração consiste nas diversas formas de punições legitimadas por meio de uma ordem dominante institucionalizada permitida.

No tocante à escola, Louro (1997) escreve que ela é formatada por representações sociais de gênero, classe, sexualidades, raça/etnia, entre outras. Sendo um recorte da sociedade, essa instituição, de modo consciente ou inconsciente, produz e reproduz práticas pedagógicas e práticas educativas generificadas, contexto em que se faz presente o currículo. Compreendidas como um fenômeno macrossocial, as violências de gênero, em sua maioria, permeiam tal instituição, aglutinadas em tais marcadores. Em contraste, a escola é vista pelos estudos feministas contemporâneos como uma das vias de contestação e de enfrentamento dos paradigmas de gênero e intersecções, os quais têm sustentado diversas formas de violências dentro e fora desse espaço.

Dito isso, este texto constrói-se mediante o seguinte questionamento: quais são as contribuições das perspectivas pós-críticas do currículo no enfrentamento às violências de gênero na escola? Entendido como um instrumento de relações de poder, conforme tais perspectivas, o currículo é um documento político, social e culturalmente construído, ainda que nele girem expectativas do social hegemônico. Contudo, é por meio dele que também depositamos expectativas de possíveis mudanças na organização de práticas educacionais, em

---

<sup>6</sup> Ainda que Heleieth Saffioti (1934-2010) seja uma autora vinculada ao marxismo, utilizamo-la neste texto porque ela avançou no debate epistemológico no Brasil na área das Ciências Sociais com diversas análises significativas em torno das desigualdades de gênero não somente pela classe ou propriamente pela esfera econômica, mas também pela imbricação da raça/etnia, triade essa por ela definida como “nó frouxo”, a partir das noções de totalidade e singularidade, categorias essas que hoje em dia também são exploradas em diferentes campos epistêmicos, somadas a outras questões do tempo presente. Além disso, o patriarcado é uma das ideias centrais na construção do pensamento da autora ao tratar das violências de gênero, sendo, para ela, um elemento essencial para compreender as relações de gênero (Saffioti, 2004).

que seja possível confrontar diferentes tipos de iniquidades e, assim, desfrutarmos de um ensino e aprendizagem transgressor, emancipatório e equânime.

Para tanto, objetivamos discutir, com base na literatura, se e/ou de que forma as perspectivas pós-críticas do currículo contribuem no enfrentamento às violências de gênero na escola. Temos como objetivos específicos: 1. aprofundar discussões de gênero e sexualidades no contexto da educação formal a partir de estudos pós-estruturalistas; 2. identificar se e/ou de que forma as teorias pós-críticas do currículo contribuem no enfrentamento às violências de gênero na escola.

Adotamos como percurso metodológico a análise de literatura, realizada em livros e artigos e ainda fontes de referências impressas e virtuais, que tratam das categorias em questão (Pizzani *et al.*, 2012). Entre as/os autoras/es mencionadas/os, destacam-se: Caetano (2013); Cruz (2014); Louro (1997, 2000); Miller (2014); Silva (2005); Saffioti (2004, 2001); Scott (1995), entre outras/os. Na discussão dos resultados, utilizamos a abordagem qualitativa de Minayo (2016), tendo vista que o conteúdo exposto perpassa pelo contexto histórico e social, condicionado em valores, hábitos, costumes, crenças e em outros fatores.

Além das considerações iniciais e considerações finais, este artigo está dividido em duas partes. Na primeira, discutimos brevemente sobre gênero, sexualidades, currículo e violências de gênero, a partir das teorias feministas, fazendo relação com o contexto da Educação Formal. Na segunda, abordamos especificamente se e/ou de que forma as teorias pós-críticas do currículo contribuem no enfrentamento às violências de gênero na escola.

### **Discutindo conceitos: gênero, sexualidades, currículo e violências de gênero**

O conceito de cultura é defendido por Cruz (2014) como polissêmico, está presente nas dimensões econômicas, políticas, artísticas, religiosas, entre outras, por meio da consciência social e ideológica. A cultura, nesse sentido, permuta diferentes símbolos, como crenças, valores, hábitos, costumes e mais condicionantes, que solidificam escolhas, comportamentos, preferências e outras atitudes dos sujeitos.

Silva (2005) destaca que, nos estudos curriculares, a cultura é compreendida como um campo dinâmico e autônomo da cena social, sendo independente de outras esferas consideradas determinantes, a exemplo da conhecida metáfora marxista da divisão entre infraestrutura e

superestrutura. Assim, a cultura, ao mesmo tempo, produz significados e se torna campo de contestação, pois a posição social destes é espaço de luta para os diferentes grupos sociais, situados em esferas antagônicas de poder.

O poder, para Foucault (1988, p. 103), está em toda parte, ou seja, vem de todos os lugares, sendo permanente, inerte, repetitivo e auto-reprodutor; “o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada”. Nessa direção, Foucault (1988) afirma que o poder exercido vem de diferentes locais no espaço social, bem como de relações desiguais em constante movimento, formando redes de poder. Acrescenta, ainda, que as relações de poder, por essa via, não são entendidas em posição de superestrutura, “com um simples papel de proibição ou de recondução; possuem lá onde atuam, um papel diretamente produtor” (Foucault, 1988, p. 104).

O conceito de gênero surgiu a partir da década de 1960, nos EUA, por meio de lutas feministas, sendo fundamental para a contestação dos significados “científicos” essencialistas e do determinismo biológico que circulava na sexualidade pela trama cultural e ocidental até meados do século XVIII. Tal categoria permitiu a compreensão de que masculinidades e feminilidades não são inerentes à natureza humana, mas determinadas e instituídas pelas relações de poder dominantes engendradas na cultura, que caracterizam e/ou classificam as pessoas a partir das diferenças percebidas entre os sexos, estando o sexo ligado a características físicas e biológicas dos corpos (Wolff; Saldanha, 2015).

Na acepção de Louro (2000, p. 14) “a emergência do gênero” apresenta uma “viragem” teórica, pois

[...] a emergência desta categoria representou, pelo menos para aquelas e aqueles que investiram na radicalidade que ela sugeria, uma viragem epistemológica. Ao utilizar gênero, deixava de fazer-se uma história, uma psicologia ou uma literatura das mulheres, sobre as mulheres, e passava a analisar-se a construção social e cultural do feminino e masculino, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituíam e eram constituídos, por meio de relações sociais de poder.

Os reflexos dessa categoria analítica foram e ainda são intensos, pois ela protagonizou novas significações, conceitos e a fratura de muitos paradigmas que impediam a discussão de

diferentes demandas sociais das mulheres, consideradas “segundo sexo”<sup>7</sup>, na época. As lutas feministas se intensificaram, principalmente pelo reconhecimento das mulheres como sujeitos sociais, a partir da segunda metade do século XIX e do início do século XX. Entre as reivindicações, estavam os esforços pelo direito ao voto, o acesso à educação formal e a participação efetiva nos diversos campos de saberes e no cenário público, à época, predominantemente masculino (Wolff; Saldanha, 2015).

Além disso, “a viragem teórica”, tal como menciona Louro (2000, p. 17), deu espaço para distintas formas de interpretações das relações de gênero, interpeladas e ressignificadas nos referenciais da psicanálise, marxistas, lacanianos, foucaultianos, pós-estruturalistas e outras perspectivas. Desse modo, as teorias feministas também surgem com questionamentos sobre a produção do conhecimento. Lauretis (2019) reitera que a construção do gênero foi dada por diversas “tecnologias do gênero”, a exemplo da teoria que, por meio de discursos institucionais produz, promove e implanta representações de gênero, sendo uma maneira de controlar o significado social.

No livro *Sexualidade e Orientação Sexual: cultura e transformação social*, Cruz (2014) apresenta ideias referentes aos avanços e retrocessos teóricos no tocante às relações de gênero e sexualidades entre os séculos XX e XXI, motiva-nos a dialogar sobre o panorama de complexas mudanças conceituais, bem como tensões locais e globais das categorias gênero e sexualidades, questionadas pelo contexto social, religioso, econômico, cultural etc. A autora distingue significados de gênero, sexo e sexualidades no cenário contemporâneo, por uma análise reflexiva e histórica. Sobre a sexualidade, afirma que ela se tornou preocupação da ciência ocidental a partir do século XIX, cunhada por especialistas da Medicina, da Biologia, da Psicologia, da Sociologia, da História, da Antropologia e de outras áreas do conhecimento, sob fortes influências de preceitos morais de grupos religiosos da sociedade da época, como a Igreja e o Estado.

Nessa direção, Cruz (2014) aponta as teorias de Sigmund Freud (1856-1939), Wilhelm Reich (1897-1957) e Michel Foucault (1926-1984), os quais suscitaram fortes influências no contexto da sexualidade ou daquilo que se pensava sobre ela nos séculos XVIII e XIX. As

---

<sup>7</sup> Em 1949, um livro de cunho filosófico marcou o cenário francês e mundial: *O segundo sexo*, da feminista Simone de Beauvoir, que analisava, sob vários aspectos, as causas e as formas pelas quais as mulheres estavam historicamente subordinadas aos homens na sociedade ocidental (Wolff; Saldanha, 2015, p. 32).

discussões psicanalíticas de Sigmund Freud, no final do século XIX, objetivavam compreender a sexualidade e o comportamento sexual do adulto; assim, ele apresenta o núcleo central da vida psíquica produzida por dois movimentos: a vivência do prazer infantil — estímulos sensoriais e descargas motoras corporais —, e o movimento da linguagem que se desenvolve na psique.

Contudo, tais teorias não partiram de experimentação com crianças, mas foram construídas por meio de observações clínicas em pacientes adultos com sintomas neuróticos. Sigmund Freud denominou a criança de “perversa polimorfa”, sendo que o conceito de perversão, nessa perspectiva, é a experimentação de desejos/prazeres em diferentes partes do corpo com objetos distintos. Além disso, Cruz (2014) pontua que o psicanalista criou a visão da sexualidade normal e anormal, a qual, para ele, desenvolvia-se mediante fases sucessivas e relacionadas à origem do prazer adquiridas pela utilização de objetos.

A estrutura lógica da psique, a partir desse pensamento, divide-se em três instâncias, segundo a citada autora. A primeira refere-se ao *Id* (Isso, neutro), que consiste na busca do prazer de forma inconsciente, denominada de fase oral e anal. A segunda corresponderia ao *Ego* (Eu), ou seja, à internalização das normas externas, desejo expressado e mediado pelo consciente/racional, também caracterizado de fase fálica (descobertas dos órgãos sexuais), momento em que se dá o “Complexo de Édipo”. O Superego (super-eu), como terceira instância, delimitaria comportamentos socialmente aceitos ou não aceitos, o que significaria uma resolução bem-sucedida do “Complexo de Édipo”.

O “Complexo de Édipo” bem resolvido, segundo a visão do Sigmund Freud, poderia contribuir na definição da heterossexualidade. Após essas três fases, existiria o período de latência, retrocedendo à fase genital na adolescência, afirmação pautada na ótica conservadora de sublimação da sexualidade, cunhado no princípio da cultura ocidental; somente na vida adulta o ser humano estaria preparado para conciliar sexualidade e trabalho. Essa afirmação foi problematizada por outros estudos, inclusive de seu discípulo e contemporâneo Wilhelm Reich (Cruz, 2014).

Leitor freudiano, Wilhelm Reich contrapõe a sublimação da sexualidade conservadora de Sigmund Freud, a discordância entre ambos foi notada inicialmente nos estudos de Wilhelm Reich sobre brincadeiras sexuais em culturas infantis dos povos trobriandeses. Mostrou-se, então, favorável a “um desenvolvimento processual da sexualidade, lento e sem interrupção, que só seria bloqueado na cultura ocidental devido à repressão sexual” (Cruz, 2014, p. 41). Se,



por um lado, Wilhelm Reich concordou com as fases oral e anal, relatadas por Sigmund Freud, por outro, entendia que as fases fálica, latente e genital, deveriam ser convertidas somente nesta última. Esta, a criança desenvolveria a partir de seus 4 anos de idade até atingir a juventude, apostando que tal fase se concretizasse de maneira saudável, sem nenhum tipo de interrupção.

Em contrapartida, Cruz (2014) destaca que a visão de Michel Foucault sobre a sexualidade se distingue totalmente da concepção de Sigmund Freud e Wilhelm Reich, uma vez que Michel Foucault questionou as formas de controle sistematizadas e exercidas, inclusive, pela Igreja, tendo apoio na psicanálise. Entre os controles sexuais sistematizados, destacam-se:

A sexualidade das mulheres, inclusive criando a figura da mulher nervosa (histérica); a pedagogização do sexo da criança, vendo a sexualidade infantil como tendência natural, mas com necessidade de controle adulto; as políticas sociais sobre as condutas procriativas, diminuindo ou aumentando a natalidade, conforme os interesses do Estado; e, por fim, a psiquiatrização do prazer perverso, criando a ideia de anomalias e desvios entre adultos, que deveriam ser vigiados e reconduzidos aos padrões da sociedade, particularmente com a homossexualidade (Cruz, 2014, p. 48).

Tais mecanismos de controle da sexualidade tornaram-se, portanto, a centralidade da vida em sociedade. Assim, na concepção de Michel Foucault, as tentativas da psicanálise moderna de encontrar a natureza sexual e corporal, ancoradas na cultura ocidental, construiu a sexualidade sob cunho proibitivo e patológico (Cruz, 2014). Assim, ela está envolvida, sobretudo, nos modos pelos quais o poder opera no cenário social, regulando como deveria ser vivenciada.

Em contraste ao que propunha os estudos da modernidade, as pesquisas contemporâneas sobre a sexualidade expõem que esta é múltipla, móvel e relativa; assim, remete-se às diversas formas de nossa existência, bem como à maneira com que lidamos com prazeres e desejos, sendo esses mais culturais do que biológicos. Marilena Chauí (1984) acrescenta que, no exercício da sexualidade, somos movidas/os por múltiplos mecanismos de repressão, taxados como “verdades”. Nesse sentido, a forma como nos preocupamos com ela, a maneira como a expressamos, é construída, com frequência, no âmbito da cultura. O fragmento abaixo demonstra a assertiva dada pela autora:

A repressão sexual pode ser considerada como um conjunto de interdições, permissões, normas, valores, regras estabelecidos histórica e culturalmente para controlar o exercício da sexualidade, pois, como inúmeras expressões sugerem, o sexo é encarado por diferentes sociedades (e particularmente pela nossa) como uma torrente impetuosa e cheia de perigos — estar “perdido de amor”, “cair de amores”, ser “fulminado pela paixão”, beber o “filtro de amor”, receber as “flechas do amor”, “morrer de amor” (Chauí, 1984, p. 84).

A repressão tem força simbólica expressiva na internalização e reprodução do profano, proibido e permitido na prática da sexualidade. Vários segmentos sociais propagam dispositivos de controle e “verdades” por meio de regimes institucionalizados, como os ambientes educacionais. Para a autora, a repressão da sexualidade institucionalizada é capaz de sabotar e ocultar a consciência individual, pois, até quando transgredida pelos sujeitos, encontra-se aglutinada de sentimentos, a exemplo de culpa e dor.

Mediante isso, estudos das últimas décadas representam diversas mudanças para a compreensão da sexualidade como dimensão humana, em que foi possível diferenciar o biológico do cultural, por intermédio de lutas de distintos Movimentos. Embora concordemos com Cruz (2014) quando menciona que, no tempo presente, ainda há muito que se superar acerca dessa categoria, o discurso de mudanças ainda insiste em diversas marcas do tempo “antigo”. Assim, crianças, adolescentes, jovens e adultos, frequentemente, deparam-se com uma sociedade contraditória e marcada nas ordens dominantes, culturalmente condicionados entre práticas tradicionais e inovadoras da sexualidade, que, por sua vez, são ingredientes para as facetas da violência.

A violência de gênero é, portanto, consagrada como um tipo de violência assegurada numa trama de poder, condicionada pela dominação do masculino sob o feminino, da mesma forma que atinge outras identidades de gênero que fogem às regras e normas heteronormativas, construídas e impostas na e pela sociedade por meio dos arranjos patriarcais. Configura-se, sobretudo, num problema histórico e cultural. Para Saffioti (2004), nada é mais claro do que o patriarcado engendrado por toda sociedade, o qual atinge a sociedade civil, bem como todo o Estado.

O patriarcado é, por ela, definido como um mecanismo de poder concedido ao homem (macho-viril), garantindo-lhe a subordinação e opressão de mulheres, crianças e adolescentes independentemente da idade. Ainda que não ressaltado pela autora, outros estudos e

movimentos revelam que o patriarcado também está presente na violência contra identidades de gênero consideradas dissidentes, uma vez que justifica o binarismo heterossexual.

Para Louro (1997, p. 24), o gênero é “constituente da identidade” dos sujeitos, estritamente conjugada às relações de poder, tirando de cena as concepções de identidade fixas e acabadas. Dessa forma, no âmbito dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, entendemos que as identidades dos sujeitos são sempre construídas e encontram-se em constante transformação, podendo ser plurais, múltiplas, mutáveis, históricas ou até mesmo contraditórias. Segundo a autora, tanto no contexto da identidade sexual, quanto no do gênero, sujeitos considerados femininos e masculinos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais ou ter outras identidades.

Nessa direção, Silva (2005) soma com as acepções de Louro (1997) ao deliberar que, na teoria social e contemporânea, a diferença e a identidade são um processo relacional. Ou seja, a diferença e a identidade são mutuamente dependentes, o que é identidade depende do que não é diferença e *vice-versa*. Por outro lado, assim como a identidade de gênero, a identidade sexual não é fixa e não se constitui propriamente pela biologia, ambas são construídas pelo cultural e pelo social.

Na definição do que venha ser a identidade, Silva (2005, p. 106) destaca:

A identidade é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do Outro. Além disso, a identidade não é uma coisa de natureza; ela é produzida pelo processo de significação: é preciso que socialmente lhe seja atribuído um significado. Como um ato social, essa atribuição de significado está, fundamentalmente, sujeita ao poder.

Com base no exposto, a construção das identidades se configura a partir de causas históricas, representações institucionais e discursivas, diante de significados — dicotômicos, socialmente naturalizados, tais como, “certo/errado”, “permitido/proibido”, “normal/abjeto”, entre outras formas de determinações socioculturais que, ao mesmo tempo que acolhem, isentam identidades.

Cruz (2014) reforça que os estudos sobre gênero e sexualidades, construídos entre os séculos XIX e XXI ofereceram/oferecem rompimentos de paradigmas diante da construção sociocultural de diferenciação entre o modelo “natural” — masculino (homem-heterossexual) e

feminino (mulher-heterossexual), cuja lógica vem sendo desde muito tempo questionada pelos Movimentos Sociais, como Movimentos Feministas, Movimentos da população LGBTQIAPN+<sup>8</sup> entre outros, que denunciam as múltiplas formas de opressão contra a população de diferentes grupos subalternizados socialmente.

Mediante isso, Movimentos Sociais e Educacionais do século XXI levantam bandeiras para a inserção de discussões teórico-práticas sobre gênero, raça/etnia, sexualidades, classe e outras, no contexto educacional, sendo o currículo visto como um documento fundamental para tal inserção. Acreditam, sobretudo, numa escola pacífica, que, ao mesmo tempo que atenda as demandas do currículo formal culturalmente instituído, seja capaz de problematizar e de desconstruir perspectivas essencialistas e reducionistas de tais categorias.

Silva (2005) aponta que, em contraste, o currículo formal se formata a partir de características modernas, ou seja, tem caráter linear, sequencial e estático, no qual encontra-se impressa a epistemologia realista e objetivista. Com seu caráter disciplinar e segmentado, o currículo existente trata de separar de forma rígida a “alta cultura” da “baixa cultura” e o “conhecimento científico” do “saber-cotidiano”. Mantém, assim, uma sociedade segregacionista em todas as direções, sendo essa uma das críticas dos estudos contemporâneos diante do currículo formal e de suas expectativas sociais pela escola.

Há, portanto, três tipos de currículos evidenciados nos estudos atuais: o formal, o real ou em ação e o oculto. O formal é considerado um documento que delimita os conteúdos a serem utilizados na cultura escolar, “uma cultura didatizada que cumpre ao currículo transmitir” (Macedo, 2006, p. 101). Assim, está organizado por objetivos de aprendizagens pretendidos no desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas e universidades, por exemplo, permutando desejos sociais estruturados por diversas instâncias.

Nessa forma de formulação, a cultura é vista como um repertório de sentidos partilhados, produzidos em espaços externos à escola. Desse repertório, são selecionados e organizados elementos culturais, num processo que envolve didatização, ou mediação/transposição didática, que compõem o mosaico a que denominamos de currículo (Macedo, 2006, p. 104-105).

---

<sup>8</sup> Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, *Queer*, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binárias, entre outras diversidades sexuais e de gênero.

As perspectivas pós-críticas do currículo contestam essa noção de “cultura” partilhada. São colocados no campo de debate, os elementos culturais ou a compreensão de cultura expressos no currículo formal. Isso porque legitimar a cultura da esfera social na escola por meio do currículo não levaria a uma abordagem crítica desse documento, da sociedade, dos fenômenos e das ideologias que a configuram.

O currículo real ou em ação é aquele que perpassa todo o enredo da escola e de seus agentes, ou seja, é o conjunto de práticas inter-relacionadas e executadas no interior dessa instituição, tanto determinadas pelo currículo formal quanto não planejadas e/ou propriamente determinadas (Macedo, 2006). Já para Silva (2005), todas as instâncias e instituições são configuradas no currículo oculto. O currículo oculto na escola consiste em todo movimento simbólico que engendra a prática pedagógica e a educativa, presente em ações, normas, padrões, atitudes, crenças, valores, entre outros dilemas que transcorrem nesse espaço.

Desse modo, entendemos o currículo, do ponto de vista teórico, como espaço-tempo de fronteira de relações interculturais e de poder em que estamos inseridos. No que se refere às questões de gênero, sexualidades e currículo, Caetano (2013, p. 69) revela:

Chego à conclusão de que não existem corpos livres de investimentos e expectativas sociais. Com este entendimento, parto do princípio que transitam modelos de gêneros nos movimentos curriculares e esses não se limitam, *latu sensu*, aos conteúdos didáticos, mas se expressam nos corpos e nas práticas pedagógicas dos e das professoras. Em outras palavras, considero as formas que se configuram corporalidades como parte desses movimentos curriculares.

O controle escolar intermediado pelo currículo é exercido na normatização dos corpos e da sexualidade dos sujeitos, muitas vezes vigorando os padrões dominantes de identidade de gênero e orientação sexual. Assim, o critério de “sexo” (masculino e feminino) dá norte à organização dos grupos de trabalhos, filas, carteiras, materiais didáticos, paradidáticos, brincadeiras, entre outros elementos que contribuem na produção de identidades cis-heterossexual.

A heterossexualidade dominante inferioriza e pune meninas e meninos na escola que demonstram qualquer atitude desconhecida da “natural e normal”. Esse fato é tão naturalizado que pouco recebe intervenções de professoras/es e gestoras/es escolares. De acordo com Cruz (2014), o “natural” é visto como algo inato, que não precisa ser ensinado ou aprendido; e o

“normal” presume que tudo aquilo que desvia é plausível de verificações e interdições, pois apresenta perturbações à ordem vigente. Diante do exposto, na seção seguinte, tentamos discutir se e/ou de que forma as perspectivas pós-críticas do currículo poderiam contribuir no enfrentamento às violências de gênero no ambiente escolar.

### **Enfrentamento às violências de gênero na escola: uma perspectiva pós-crítica do currículo?**

No pós-estruturalismo, foi possível entender que saber e poder são dependentes, pois não existe saber que não expresse um desejo de poder. Da mesma forma, todo poder depende de determinado saber; um saber que reflita o conhecimento das populações e dos sujeitos submetidos ao poder (Silva, 2005). Para o autor, o sujeito é resultado dos dispositivos que o constroem; desse modo, torna-se resultado e significado do poder; portanto, estamos constantemente sob o domínio do significante.

Ainda que mencionemos uma possibilidade teórico-curricular na abordagem aqui adotada, Silva (2005) reitera que não há propriamente uma teoria pós-estruturalista do currículo, tendo em vista que o estruturalismo, assim como o modernismo, não se vincula à sistematização pré-existente. Argumenta que, no espaço de significação, o conhecimento e o currículo são indeterminados e possuem conexão direta com as relações de poder, são social e culturalmente produzidos.

Segundo Foucault (2017), os dispositivos são heterogêneos e integram discursos, instituições, decisões, leis, regulamentos, organizações arquitetônicas, enunciados científicos, proposições filantrópicas, medidas administrativas e mais elementos que funcionam em rede, tendo o dito e o não-dito como componentes. “O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre [...] ligado a uma configuração de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam” (Foucault, 2017, p. 138- 139). Nesse sentido, os dispositivos funcionam entre “estratégias de relações de força” (Foucault, 2017, p. 139), que sustentam diferentes tipos de saber, ao mesmo tempo que por eles são sustentadas.

Nessa vertente, a linguagem oral assume papel fundamental na (re)produção das relações de poder, reflete a prática concreta da fala dos sujeitos, limitando-se às combinações de regras, que, imediatamente, significam nossa subjetividade. A significação são os sentidos dados à linguagem. Esses sentidos são resultados de dispositivos de poder, registrados pela

escrita, construída e alimentada por diversas instituições (Silva, 2005).

Assim, as teorias pós-críticas têm nos revelado que alguns aspectos de poder apresentam interesses e ameaças em frequências diferentes, uma vez que é diverso e engendrado em múltiplos espaços. No tocante à perspectiva pós-crítica do currículo, Silva (2005, p. 147) destaca:

A teoria pós-crítica introduz um claro elemento de tensão no centro mesmo da teorização crítica. Sendo “pós”, ela não é, entretanto, simplesmente superação. Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através das relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

A partir disso, visualizamos o currículo para além de um documento que engloba conceitos e conteúdos técnicos, necessários de serem desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem nos espaços formais de educação, como delegado pelas teorias tradicionais. O contexto pós-crítico do currículo nos permite compreendê-lo pelo mecanismo dinâmico do poder, que formula e valida dilemas, incertezas e contradições, ao mesmo tempo que (re)constrói e controla os sujeitos em sociedade.

Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado. O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda a rede social. As teorias pós-críticas desconfiam de qualquer postulação que tenha como pressuposto uma situação finalmente livre de poder. Para as teorias pós-críticas o poder transforma-se, mas não desaparece (Silva, 2005, p. 148-149).

Diante do exposto pelo citado autor, o conhecimento pela lógica de poder descentrado não é avesso e/ou destituído de poder, pelo contrário, o saber é inerente a ele. Contrapondo os aspectos evidenciados pelas teorias críticas, as teorias pós-críticas ultrapassam as perspectivas do currículo embutido somente nas e pelas ciências socioeconômicas, implantadas pelo sistema capitalista. Nessa teoria, o arranjo do poder se amplia para outros processos de dominação, como o gênero, a raça/etnia e a sexualidade. Por esse ângulo, o currículo torna-se campo de questionamento de conceitos, bem como busca uma restauração subjetiva dos significados de “alienação, emancipação, libertação, autonomia” (Silva, 2005, p. 149-150), entendidas como corrompidas ao longo do tempo e espaço.

Tomando como ponto de partida a noção construída da desigualdade de gênero conjugada a outras desigualdades configuradas no poder, que aglutinam violências de gênero dentro e fora do ambiente escolar, Louro (1997, p. 121) escreve:

As desigualdades só poderão ser percebidas — e desestabilizadas e subvertidas — na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução. Isso implica operar com base nas próprias experiências pessoais e coletivas, mas também, necessariamente, operar com apoio nas análises e construções teóricas que estão sendo realizadas.

Nas teorias pós-críticas, as operações do currículo escolar são vistas distantes da neutralidade do composto social, cujo papel formativo é contaminado por toda uma esfera hegemônica e ideológica em que estamos imersos. Assim, discutimos que, intencionalmente, o currículo formal formata-se no e pelo poder, em que a escolha de seus conteúdos engendra disputas de saberes com objetivos específicos de determinados grupos. Dessa forma, não foi e ainda não é por um simples acaso que questões de gênero, sexualidades, entre outras discussões transgressoras, recebem concepções reducionistas e essencialistas em vários segmentos teóricos e, frequentemente, com apoio de grupos ultraconservadores e neoliberais da sociedade, são deslegitimadas e interrompidas de serem devidamente inseridas nesse documento nos sistemas de ensino.

O fragmento abaixo, dado por Silva (2005, p. 150), esclarece a relevância do pensar e agir pós-crítico do currículo:

Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Uma vez que o currículo é local onde transitam identidades, historicamente (re)construídas, compreendemos que nele coexistem as “diferenças” de gênero, sexualidades e intersecção, o que nos faz refletir que padrões e normas, muitas vezes, (re)produzidas na e pela escola, por exemplo, não se isentam de expectativas macrossociais e necessitam de atenção.



Nessa perspectiva, Louro (1997) nos convida ao exercício da desconfiança e do questionamento daquilo que é dado como “natural” e “desvio” de comportamentos, com vistas às características percebidas e atribuídas para meninas e meninos, à organização e ao desenvolvimento do trabalho pedagógico da instituição escolar. Acrescenta ainda que

[...] currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão (Louro, 1997, p. 64).

Para a autora, não basta somente questionarmos o que ensinamos, mas também precisamos ponderar sobre a forma como ensinamos, bem como sobre aquilo que os/as estudantes aprendem e colocam em prática a partir do conteúdo expressado em sala de aula e demais ambiências da instituição escolar. Louro (1997, 2000) enfatiza a urgência em desconstruirmos a polaridade rígida dos gêneros na e pela escola, polaridade essa que, para Saffioti (2004), condiciona as violências de gênero. Para a autora, seria necessário problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um.

A desconstrução trabalha, pois, contra esta lógica, levando a perceber que a oposição é construída é inerente e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se procurem os processos e as condições que estabelecem os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita. Desmonta, assim, a lógica dualista que rege as polaridades; demonstrando não apenas que cada um dos pólos (masculino ou feminino) está presente no outro, mas também que as oposições foram e são historicamente construídas (Louro, 2000, p. 17).

Outro ponto marcante seria a discussão da diferença e da identidade formatadas pelas questões de poder e cultura, uma vez que a diversidade é resultado de um processo histórico, sendo constantemente fabricada pela homogeneização cultural. Assim, a perspectiva pós-crítica do currículo diante da desconstrução dos paradigmas de gênero e sexualidades, que fomentam as múltiplas formas de violência, precisaria estar sob a concepção da formação da identidade dos sujeitos pelo campo histórico, contingente e relacional (Silva, 2005), pois toda identidade carrega representações sociais. Desse modo, para o citado autor, a representação é o elemento central no processo de formação, produção da identidade e cultura dos sujeitos, uma vez que é

---

por meio da cultura que construímos nossa identidade e a do “Outro”.

Bento (2011) salienta que é um equívoco falarmos dos termos “diferença”, “diversidade” e “desigualdade” na escola, como se existisse o lado transfigurado da igualdade. Acrescenta, ainda, que a intervenção da escola sobre essas causas não consiste somente no discurso do “saber conviver” e/ou “respeitar” o “diferente”, mas também contempla o entendimento de que somos formados na e pela diferença. Para Louro (1997, p. 117), nas teorias contemporâneas educacionais pelo (re)conhecimento das diferenças, não se reivindica que nos tornamos idênticos, mas sim a compreensão de que somos equivalentes, uma vez que,

Curiosamente, num campo teórico onde a diferença é um conceito central, faz-se de conta que não há diferenças, simula-se que todos os sujeitos são iguais, que todos exercitam o poder com a mesma intensidade, dominam saberes que são igualmente legitimados e reconhecidos socialmente, etc.

Por outro lado, seria necessário compreender a dimensão da diferença pelos processos linguísticos de significação, tendo em vista que, ao contrário da característica natural, a diferença é discursivamente (re)produzida no cenário da cultura. Desse modo, não basta respeitar e tolerar as diferenças, uma vez que elas estão frequentemente produzidas e reproduzidas, o que se deveria colocar em permanente questão no movimento curricular da escola são as relações de poder que organizam as múltiplas diferenças como sinônimos de desigualdades, objetificando e oprimindo corpos.

Dadico (2023, p. 83), em um trabalho intitulado “Violência Escolar de Gênero: uma abordagem teórico-crítica”, argumenta que “assinalar e analisar as manifestações e consequências da violência de gênero, tanto de um ponto de vista social e cognitivo quanto afetivo, é fundamental no ambiente escolar, desde que tenhamos em perspectiva a construção de uma cultura inclusiva”. Para tal, precisaríamos compreender o currículo refletido no cultural, assim como território de disputa e interpretação no qual os diversos grupos tentam adicionar sua hegemonia. Portanto, numa análise cultural do currículo, não poderíamos deixar de enfatizá-lo como um artefato desta em duas vertentes — a primeira seria a “institucional”, pois o currículo é uma invenção social como qualquer outra categoria, e, por último, é seu “conteúdo”, que se configura nesse construto (Silva, 2005).

No contexto da pedagogia feminista, mencionada por Louro (1997, 2000) e Silva (2005), é ressaltado que os estereótipos de gênero se dissolveram e se tornaram integrantes das formações nas próprias instituições da Educação Formal. O currículo reflete tais estereótipos na sociedade mais ampla. Para tais análises, a conquista de acesso às instituições de ensino pelos grupos subordinados e o conhecimento da existência do patriarcado na estrutura social foram/são fundamentais, mas ainda são insuficientes para uma sociedade equânime e justa.

Dialogando sobre o currículo, o gênero e as sexualidades, Márcio Caetano (2013, p. 67) evidencia que,

[...] levando em consideração que o corpo é a base onde o conhecimento é significado e é ele o lócus em que parte a produção e a expressão da cultura, as sexualidades e os gêneros ganham significados e reafirmam a necessidade de problematizar os movimentos curriculares, à medida que eles são parte dos dispositivos pelos quais a escola executa a formação de seus sujeitos.

Conscientes de que transitam modelos de gênero e sexualidades nos currículos, as perspectivas pós-críticas ratificam que há certa urgência de transformar o contexto educacional para que nele se façam presentes perspectivas curriculares que reflitam, de modo equilibrado, experiências e interesses das mulheres (cisgênero), homens (heterossexuais) e demais identidades de gênero subalternizadas.

Em se tratando das múltiplas estratégias de enfrentamento às violências de gênero na escola, Dadico (2023, p. 84) deixa claro que não poderíamos esquecer que,

[...] no caso do preconceito de gênero, os estereótipos sexuais constituem um componente importante das representações ideológicas que alimentam a violência. Porém, estas representações não atuam de forma isolada, isto é, a violência expressa como preconceito de gênero também se apoia na associação de fatores de personalidade e fatores sociais, de modo que identificar os aspectos ideológicos que favorecem a agressão contribuem para desmistificar sua origem aparentemente “monadológica”.

Mediante isso, Louro (2000) expõe que as análises feministas questionam a aparente neutralidade dos termos de gênero, sexualidades e intersecção no mundo social. Para tal análise, nada é mais masculino do que a própria ciência, a qual funciona sob um impulso de dominação

e controle da natureza e dos seres humanos — forma corpo e mente, cognição e desejo, racionalidade e afeto.

Nessa direção, Silva (2005) acrescenta que o currículo oficial, além de ser claramente masculino, é instrumento de separação entre: o sujeito e o conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Sugere, portanto, que, apesar de a pedagogia feminista não estar centrada especificamente em questões curriculares, ela poderia servir de inspiração para uma perspectiva curricular preocupada com tais questões, tendo em vista que o currículo não se encontra desligado da pedagogia.

Para tal, segundo Silva (2005), precisaríamos enxergar a pedagogia como cultura e a cultura como pedagogia, pois a educação e a cultura estão entrelaçadas em processos de subjetivação e de identidade. Assim, ao mesmo tempo que a cultura é evidenciada como uma pedagogia, a pedagogia também é entendida como uma cultura. Numa trama de dupla relação, o cultural converte-se em pedagógico e o pedagógico converte-se em cultural.

Na dimensão pedagógica do enfrentamento às violências de gênero na escola, por intermédio do currículo, as perspectivas pós-críticas contestam que uma gama de conhecimentos ideológicos e hegemônicos, embora não percebidos pela escola como tais, mostram-se prevalentes na construção da identidade e da subjetividade dos sujeitos nas instâncias educacionais. Isso nos revela uma “pedagogia da violência”, não pela responsabilização inteira da escola pelas imposições de conhecimentos “equivocados” sobre gênero, sexualidades e intersecção, mas pelo fato de que a (re)produção de “proibições” têm efeitos de “verdades” sobre os corpos, ao mesmo tempo que os constitui e os significa por todo o social.

Desse modo, neste item, tentamos direcionar que múltiplas discussões teórico-práticas do currículo têm sido exploradas para que avancemos nas categorias *gênero* e *sexualidades*, e, assim confrontarmos as opressões que através delas se configuram, tanto na escola quanto em outras instâncias sociais. As teorias aqui mencionadas têm mergulhado no campo de saberes numa lógica histórica para, assim, discernir o “saber cotidiano”, o “saber cultural de massa” (Silva 2005), bem como o “saber da escola”. Confrontam concepções essencialistas e reducionistas dessas categorias no cenário educacional, ancoradas, principalmente, no currículo formal que organizam as práticas escolares.

---

### Algumas (in)conclusões

Neste estudo, foi possível constatar que a escola é um espaço de contradições das categorias gênero e sexualidades. Pois nela e a partir dela circulam saberes dominantes e hegemônicos por meio do currículo, expressos mediante conteúdo, materiais didáticos e paradidáticos, gestos, símbolos, linguagem, discursos, organização do espaço-tempo, permissões e proibições, entre outras manifestações dos saberes sociais culturalmente construídos e impostos.

A cultura e as relações de poder mostram-se preponderantes na organização do currículo formal; documento que se tornou, ao longo do tempo-histórico, um mecanismo de imposição direta e indireta de padrões dominantes. A escola, nessa direção, tornou-se uma das instâncias que (re)produz normas, padrões e expectativas de gêneros, sexualidades e intersecção. O silêncio ou até mesmo a naturalização de masculinidades e feminilidades, por vezes, têm constituído esse ambiente em um espaço fértil de violências contra diferentes identidades de gênero.

O currículo mostra-se, desde sua primeira concepção, como um documento de poder, que engloba os mais variados desejos ideológicos, sejam eles de classe, raça/etnia, gênero, sexualidades, e divisores sociais. Contudo, as teorias mais recentes, como as feministas e pós-críticas do currículo, têm buscado romper com tais ideais, tanto pelo campo teórico quanto pela estratégia prática, a saber, da escola. Estudos Feministas e Estudos Culturais vêm tentando aglutinar uma educação contra os padrões hegemônicos de gênero e sexualidades, como o binarismo, o machismo, o sexismo, a heterossexualidade compulsória, as normas heteronormativas entre outros, que geram violências de gênero na escola e fora dela.

Portanto, concluímos que as discussões atuais do currículo visualizam que o espaço escolar é um local primordial no desenvolvimento de práticas educativas para a diversidade e as diferenças. Apostando nele, temos a possível desconstrução de conceitos equivocados sobre o exercício da sexualidade, bem como sobre a produção/reprodução das regras de gênero e sobre a intersecção, que condicionam a submissão, a repressão e o silenciamento dos corpos.

---

## Referências

- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 02, p. 549-559, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>
- CAETANO, M. Movimentos curriculares e a construção da heteronormatividade. In: RODRIGUES, A.; BARRETO, M. A. S. C. (Orgs.). *Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas*, Vitória: Edufes, 2013. Disponível em: <https://edufes.ufes.br/items/show/265>. Acesso em: 28 dez. 2023.
- CHAUÍ, M. *Repressão sexual essa nossa (des)conhecida*. 1. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- CRUZ, T. M. *Sexualidade e orientação sexual: cultura e transformação social*. 1. ed. Palhoça: UnisulVirtual, 2014.
- DADICO, L. Violência escolar de gênero: uma abordagem teórico-crítica. *Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 32, n. 69, p. 78-89, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n69.p78-89>
- FOUCAULT, M. *A história da sexualidade 1: a vontade de saber*. Tradução: Maria Thereza da Costa de Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 20. imp. Rio de Janeiro: Edições Gaal, 1988.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica: Roberto Machado. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- LAURETIS, T. de. A tecnologia do Gênero. In: DE HOLLANDA, H. B. (Org.). *Pensamento Feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.
- LOURO, G. L. *Currículo, gênero e sexualidade*. 1. ed. Porto: Editora Porto, 2000.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem fronteiras*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no2/7.pdf> Acesso em: 18 jan. 2024.
- MILLER, J. L. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 2043-2063, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21679> Acesso em: 28 jan. 2024.
- MINAYO, M. C. de S. A análise de dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M.C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Orgs.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2016. p. 7-79.

---

PIZZANI, L. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *RDBCi: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012. <https://doi.org/10.20396/rdbci.v10i1.1896>. DOI: <https://doi.org/10.20396/rdbci.v10i1.1896>

SAFFIOTI, H. I. B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 16, p. 115-136, ago. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332001000100007>

SAFFIOTI, H. I. B. *Gênero, patriarcado, violência*. 3. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 5-19, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721> Acesso em: 10 jan. 2024.

SILVA, T.T da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WOLFF, C. S.; SALDANHA, R. A. Gênero, sexo, sexualidades: categorias do debate contemporâneo. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 9, n. 16, p. 29-46, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i16.482>

Submissão: 05.03.2024.

Aprovação: 10.05.2024.