

Gênero e Sexualidade no PPC de Pedagogia: Uma Análise Performativa

Gender and Sexuality in Pedagogy's PPC: A Performative Analysis

 <https://doi.org/10.67204/riel.v4i10.3139>

Recebido em 21/07/2026 • Aceito em 19/09/2026 • Publicado em 13/10/2026

Hélvio Frank, Ph.D.¹, Jonatan Damasceno, M.Ed.², Louise Leite Marotinho, M.Ed.³

Resumo: Este estudo busca analisar discursiva e criticamente como se dão e se são mobilizados os termos gênero e sexualidade no currículo da licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública, a partir da materialidade textual do Projeto Pedagógico do Curso (Doravante PPC). Por compreendermos o PPC do curso de Pedagogia como resultado dos interesses de uma comunidade em um espaço-tempo, e portanto, um documento que carrega conflito de interesses, optamos por utilizar como método a pesquisa documental com foco na análise dos textos/discursos existentes na Proposta, a fim de compreender a arquitetura dos enunciados. Os resultados apontam para a tímida inscrição textual-performativa das palavras gênero e sexualidade no currículo de licenciatura, as quais aparecem remotamente, contribuindo para uma formação inicial docente não discursivamente instigada a formalmente pensar e lidar com reflexões críticas sobre as diversidades sociais muito comuns em salas de aula contemporâneas.

Palavras-chave: Currículo, Performatividade, Gênero, Sexualidade.

Abstract: We understand that language operates performatively across all texts that circulate and guide educational practices, impacting social actions. In light of this, our study conducts a textual and discursive analysis of a Pedagogy Program Curriculum (PPC) designed for the undergraduate teaching degree modality. We examine how the terms gender and sexuality are mobilised within this institutional document, which is standardised and applies to multiple Pedagogy programs across different campuses of a public university in the interior of Goiás. Our analysis begins with a lexical approach, assessing whether specific terms are present or absent throughout the document, which consequently suggests how these themes and contents are addressed. The results indicate a limited textual-performative inscription of the words gender and sexuality in the undergraduate curriculum. These terms appear only marginally, contributing to an initial teacher education that does not actively encourage discursive engagement with critical reflections on the social diversities that are highly prevalent in contemporary classrooms.

Keywords: Curriculum, Performativity, Gender, Sexuality.

¹ Docente, Universidade Estadual de Goiás, Itapuranga, GO, Brasil
Doutorado em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás
 helvio.oliveira@ueg.br  <https://orcid.org/0000-0002-0553-8075>

² Discente, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO, Brasil
Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás
 drscena@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-6085-7650>

³ Docente, Secretaria Municipal de Educação, Luziânia, GO, Brasil
Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás
 saradanil780@gmail.com  <https://orcid.org/0009-0006-1657-4836>

Introdução

Guacira Lopes Louro, que possui inúmeras obras dedicadas a discutir gênero e sexualidade no âmbito educacional (Louro, 1997, 2001, 2007, 2023), afirma que “as armadilhas da linguagem atravessam todas as práticas escolares”, mobilizando sentidos por meio do que é ensinado e do como é ensinado (Louro, 1997, p. 68). Para a autora, uma das relevâncias pedagógicas consiste na compreensão das desigualdades e de suas causas vinculadas a gênero e sexualidade, desvelando o papel “eficaz e persistente” (Louro, 1997, p. 65) da linguagem na construção de dadas realidades. Seu pensamento se fundamenta em uma visão linguística pós-estruturalista (Butler, 2004, 2009; Derrida, 1991), por intermédio da qual a linguagem, mais do que descrever, faz trazer à existência aquilo para o que ela própria se destina.

Compreendemos que a linguagem opera performativamente sobre/a partir de todos os textos que circulam e orientam práticas educacionais. Em um Projeto Pedagógico de Curso (doravante PPC), por exemplo, os enunciados ali presentes não apenas constataam, mas fazem “coisas” (Austin, 1990) na cultura de um curso: orientam, recomendam, ordenam, impõem, sugerem, apontam ou indicam quesitos que podem surtir o efeito de cumprimento (obrigatório) naquele domínio institucional. Diante disso, neste estudo analisamos textual e discursivamente um PPC de Pedagogia construído para a modalidade de licenciatura, observando como são mobilizados os termos gênero e sexualidade no documento institucional, que é unificado e pertencente a diversos cursos de Pedagogia de uma universidade pública, espalhados em diferentes cidades do interior goiano.

Além de explorarmos uma visão performativa de linguagem (Austin, 1990; Derrida, 1991; Melo & Rocha, 2015) para criar inteligibilidades sobre os (efeitos de) sentidos produzidos no documento, adotamos uma abordagem performativa de gênero (Butler, 2004), segundo a qual o gênero não é algo natural ou um atributo da pessoa, mas performativo, ou seja, que se dá mediante relações sociais e de poder existentes.

Conduzimos, então, uma pesquisa qualitativo-interpretativista (Moita Lopes, 2019) tendo por método a análise performativo/discursiva (Melo & Rocha, 2015) dos enunciados presentes no documento institucional por completo, bem como uma análise crítica das autorias bibliográficas constantes das referências básicas e complementares das ementas na

parte específica de currículo do PPC. Considerando-se o contexto de produção do PPC, guiamo-nos pela seguinte reflexão: que tipo de realizações podem ser inauguradas – ou não – a partir do que é dito no PPC? Nas próximas seções, discutimos a perspectiva teórica que sustenta nossas análises, pensando o currículo enquanto documento político e, por isso, ideológico, para problematizar que atos o PPC está realizando ao dizer (ou não dizer) sobre gêneros e sexualidades.

Perspectiva Teórica de Currículo

Para Louro (1997), a produção de sentidos ocorre no espaço das disputas políticas, o que implica que o currículo deve ser analisado a partir de uma perspectiva discursiva que desafie as decisões que resultam em ausências e silenciamentos. No contexto brasileiro, pesquisadoras/es como Costa e Wortmann (2016), Traversini (2012), Lockmann e Traversini (2017), Oliveira e Paraíso (2013) e Paraíso (2014) abordam a relação entre o corpo e o currículo, destacando esse processo simbiótico pelo qual reverberam na construção e na produção de sentidos sobre a identidade social. A partir desses referenciais teóricos, compreendemos que as “formas de ser e de estar no mundo” (Oliveira & Paraíso, 2013, p. 620) são moldadas e perpetuadas pelo currículo, muitas vezes “encerrando em si mesmas” (Oliveira & Paraíso, 2013, p. 620) visões de mundo limitantes e excludentes.

Segundo Oliveira e Paraíso (2013), as limitações resultam da disputa entre as forças do mundo e as formas da vida e são essas relações que sustentam a crueldade no currículo. Paradoxalmente, essa mesma realidade também abre espaço para a coexistência da “potência de uma vida” (Oliveira & Paraíso, 2013, p. 620), em que o conflito pode se tornar um ponto de partida para questionamentos, críticas e resistências. A crueldade será, então, um convite à reflexão e à ação contra as formas atrofiadas de viver e aprender, prescritas pelo currículo. O “exercício de resistência” (Oliveira & Paraíso, 2013, p. 620) é, portanto, uma prática contínua de reflexão que busca desafiar essas limitações, pois o currículo se constitui de diferentes formas de vida: generificadas, racializadas, infantis, juvenis, discentes, docentes, etc. (Oliveira & Paraíso, 2013). Por esse motivo, o currículo não é apenas um campo de imposição, mas também um espaço de constante negociação e resistência, onde as narrativas podem ser desafiadas e transformadas. Alçamos essas discussões para pensar no currículo também enquanto um conjunto de discursos

performativos, pois “incorporam e produzem significados corporificados” (Ranniery, 2016, p. 54), isto é, na prática educacional, esses sentidos não se limitam ao texto e suas prescrições, uma vez que se materializam e ganham sentido por meio das interações cotidianas e das ações dos sujeitos envolvidos.

É nesse campo de disputa entre diferentes grupos, sujeitos e instituições que se realiza a produção cultural de uma proposta curricular, em constante disputa sobre os significados que constroem sobre/com a diferença. Assim, as/os professoras/es da instituição também participam temporalmente desse espaço de enunciação que prescreve o currículo, concebido como o “espaço-tempo de fronteira em que discursos globais e locais negociam sua existência” (Macedo, 2006, p. 17). Nesse sentido, discutir o currículo vai além de apenas analisar os conteúdos que ele transmite, mas também investigar os contextos que ele forja e como esses contextos se realizam enquanto efeitos dos discursos concretizados nele.

O PPC como Documento Político, Cultural e Identitário

O PPC é um texto por meio do qual se definem princípios balizadores de todas as ações – acadêmicas, pedagógicas e administrativas – a serem adotadas na organização e na condução do processo formativo-educacional universitário. Nesse sentido, diz respeito ao documento produzido institucionalmente por um curso, com vistas a politicamente operar na específica cultura de formação. É este o ato de fala (Austin, 1990) que se reserva a um PPC: emitir um dizer (orientar) responsável por um fazer (cumprir) em um curso universitário. Sendo assim, o documento acaba por incutir práticas educacionais, que, por sua vez, vão sustentar a cultura de um curso, uma vez que no instrumento estão articuladas orientações que supostamente deverão ser atendidas por dada comunidade.

Apesar de no PPC estarem contidas todas as dimensões que abrangem o curso de graduação proposto, tais como: identificação, concepção, justificativa, objetivo, perfil de egresso, organização didático-científica, metodologia de ensino e aprendizagem, avaliação, entre outras dinâmicas necessárias à integralização do curso, o fato é que existe uma parte constitutiva do PPC que é muito relevante e talvez a mais conhecida no âmbito educacional: a estrutura curricular. Dentro dessa seção, encontramos a matriz com as ementas disciplinares, com os respectivos dimensionamentos de cargas horárias, e com as

devidas referências bibliográficas. Diante disso, apontamos que o PPC materializa a dinâmica de como o curso será realizado e recomenda, em relação à estrutura curricular, quais disciplinas e conteúdos da disciplina deverão ser estudados ao longo do curso. Mobiliza, portanto, os conhecimentos e as condições pedagógicas que deverão ser percorridas durante a graduação.

Tanto em sua produção quanto em sua circulação e consumo no meio acadêmico, a fim de se construírem identidades (ser), a linguagem ocupa papel central no exercício de dizer do PPC. Nesse sentido, quando Austin (1990) defende a função performativa e não apenas constativa da linguagem, ele também define critérios para que tais formas de linguagem - os atos de fala - sejam felizes ou infelizes. Para ele, é preciso que os sujeitos sociais saibam e cumpram, com rigor, suas funções no contexto em que enunciam determinados atos de fala, além de agirem intencionalmente de acordo com a fala proferida (Austin, 1990). Por isso, a partir dessas condições de felicidade que consideram, principalmente, o contexto em que se enunciam atos de fala, é possível considerar que o PPC é um ato de fala que aciona práticas discursivas relevantes a serem adotadas dentro da cultura em que se insere, porque diz respeito a um texto confeccionado por pessoas autorizadas a dizer, visto que é elaborado por uma equipe de docentes qualificadas/ os para isso e o que escrevem pode ser influenciado pelo lugar de onde falam/ escrevem.

As questões circunscritas e escritas em um PPC tendem a ser vistas como prioridades, porque no documento são enredadas ordens de saber e poder. Nessa dinâmica, é óbvio, as práticas discursivas dos cursistas podem ser permeadas de negociações e disputas, ainda que o texto não seja algo totalmente conhecido ou levado à risca pela comunidade. É curioso pensarmos ainda que nem sempre um PPC é lido ou mesmo acessado pelas pessoas que participam de determinada cultura formativo-educacional: professores, alunos, servidores, família de discente, por variados motivos. Todavia, aquelas pessoas que sobre ele alegam algum tipo de conhecimento acabam por se tornarem legitimadas a validar, ponderar, julgar e/ou justificar saberes e práticas, especialmente quando eventualidades ocorrem nas relações educacionais e viram temas de discussão pedagógica dentro da instituição. Em outros casos, gestão institucional e demais envolvidos recorrem ao PPC, que assume uma espécie de conhecimento-poder que delibera sobre determinados casos, ainda que o texto do documento não seja totalmente por ele conhecido ou levado à risca.

A partir do momento em que “sugere” o que será feito durante um curso, torna-se relevante desvelar que práticas estão imersas no PPC a partir das performances-discursivas que produz. Gênero e sexualidade fazem parte dessa dinâmica tanto em relação ao modo como as práticas educacionais se organizam quanto em relação aos componentes curriculares a serem trabalhados. Enquanto questões vividas e produzidas cotidianamente pelo uso da linguagem, nos parece relevante saber o que existe em termos de gênero e sexualidade em um PPC de licenciatura em Pedagogia, especialmente por consequência do impacto que a (in)existência desses temas provoca dadas suas condições performativas no mundo social.

Silva (1999) nos chama a atenção para observar como o currículo é composto, como foi pensado e a quais conhecimentos beneficia ou não. Uma vez que em sua composição também está a estrutura curricular de um curso, o PPC, logo, torna-se documento de identidade (Silva, 1999), com vistas a sugerir maneiras de como os saberes dispostos em uma cultura universitária se relacionarão e movimentarão sujeitos e conhecimentos (Louro, 1997). De uma perspectiva linguístico-performativa, a materialidade textual desse documento, cuja existência se torna obrigatória para que um curso se implemente na instituição, produz valores articulados às leis educacionais específicas e, mais especificamente, ao perfil de profissional que o curso deseja formar. Diante disso, temos uma questão muito relevante a se pensar, ao problematizarmos um curso de licenciatura em Pedagogia, cujo objetivo central é formar docentes para atuação nos primeiros anos da educação básica e, somado a isso, pensarmos a questão da diversidade a partir dos temas tabus em nossa sociedade e, ousamos dizer, nas culturas educacionais, seja escola ou universidade, que são gênero e sexualidade.

Como destacamos, a performatividade da linguagem possui papel relevante nessa construção, uma vez que sujeitos são institucionalmente constituídos a partir dos efeitos discursivos acionados em determinados espaços e relações sociais (Butler, 2004). O currículo, assim como qualquer outra expressão da linguagem, opera com discursos da/na vida social, sobre os corpos e suas localizações simbólicas, uma vez que “não há currículo que não expresse ou não viva uma vida” (Corazza, 2012, p. 2). Por esse motivo, o currículo transcreve a vida e prioriza algumas discussões em detrimento de outras, que, por sua vez, ignoram ideais que constituem as identidades dos sujeitos, em especial a dos professores que irão atuar nas fases iniciais da educação básica.

Devido à grande relevância da estrutura curricular, que é parte fundamental de um PPC, compreender presenças ou ausências de termos como gênero e sexualidade no PPC e mais especificamente nos elementos da matriz curricular pode nos fornecer relevantes indícios discursivos de como ações de ensino e aprendizagem são projetadas nos cursos de Pedagogia. Acrescentando Louro (1997, p. 67), o currículo fornece pistas para pensar “[...] o não-dito, aquilo que é silenciado - os sujeitos que não são”, que não existem nem mesmo nas referências bibliográficas, de modo conceitual e vinculado às discussões sobre as relações de poder pelas quais inscrevem as categorias de gênero e sexualidade.

Contextualizando o PPC de Pedagogia

O *corpus* analisado diz respeito a um PPC de Pedagogia, com modalidade exclusiva para a licenciatura, pertencente a uma universidade pública do interior goiano, a Universidade Estadual de Goiás — doravante UEG. O documento tem 99 páginas, é dividido em 22 seções que organizam desde os objetivos do curso até às matrizes curriculares de cada disciplina. Além disso, encontra-se disponível no sítio da instituição em formato digital e foi aprovado pela Câmara de Graduação, retroativo a 2021/1, conforme Resolução CG 26, de 21 de junho de 2023. Uma de suas novidades é o caráter de unificação para todas as dezessete cidades goianas onde o curso é ofertado presencialmente, e, ainda, na modalidade de ensino a distância. Foi produzido por docentes que à época, compunham o Núcleo Docente Estruturante de Pedagogia.

Desse modo, implementamos, primeiramente, uma análise lexical, procurando pelas seguintes palavras-chave: “gênero” e “sexualidade” em todo o documento, perscrutando as conexões desse enunciado com elementos sintáticos, semânticos e pragmáticos, e depois passamos finalmente à seção curricular, a fim de analisarmos se os temas aparecem em meio aos conteúdos e títulos das ementas e/ou nos títulos e autorias das referências bibliográficas indicadas etc.

Análise de Dados

Iniciamos a análise do PPC a partir de uma abordagem de usos lexicais, observando se na íntegra do documento há presenças ou ausências de determinadas palavras, o que

consequentemente sugere o trabalho com os temas/conteúdos, caso elencados. Existem seis menções explícitas do termo “gênero” (UEG, 2023, p. 13, 15, 18, 22, 54 e 55), uma menção ao vocábulo derivativo de “sexo” – escolhas sexuais – (p. 15), nenhuma menção ao conceito sexualidade. Como boa parte do termo “gênero” aparece sintaticamente combinada com a palavra “diversidade”, com cinco menções explícitas (p. 13, 15, 18, 22, 22), observamos também o uso da palavra “diversidade”. Além do vínculo com a locução adjetiva “de gênero”, há seis menções ao termo “diversidade” genericamente correlacionado a dimensões culturais ou sócioidentitárias (UEG, 2023, p. 16, 18, 22, 27) e outras cinco menções “diversidade” combinadas com outros qualificadores que nada têm a ver com os anteriormente elencados (p. 22, 34, 39, 40, 41). A título de ilustração, na p. 41 temos o exemplo desse último grupo de palavras : o termo diversidade é informado como sinônimo de particularidade.

Em relação aos objetivos específicos do curso de Pedagogia, o sexto objetivo dentre os dezesseis propostos torna explícita a referência a gênero social, preconizando o seguinte:

Propiciar o desenvolvimento e consolidação de atitudes que envolvam o respeito às diferenças, diversidade étnico-racial de gêneros, de faixas gestacionais, de classes sociais, de religiões, de natureza ambiental-ecológica, de necessidades especiais, de escolhas sexuais, entre outras (UEG, 2023, p. 15).

Há o elencar de diferentes tipos de respeito, entre eles o de gênero, a serem promovidos ao longo do curso. Entretanto, nesse mesmo objetivo há uma expressão já bastante confrontada por estudos de gênero (Butler, 2004; Louro, 1997, 2001) e superada por evidências científicas de que não se trata de escolha ou opção sexual, e sim de orientação sexual, uma vez que corresponde à característica de cada pessoa determinada por uma combinação de fatores genéticos, hormonais, sociais e culturais, descoberta ao longo do desenvolvimento humano e sem comprovações de que experiências ou influências externas possa alterar tal condição.

Preocupa-nos o uso dessa expressão equivocada, especialmente porque, considerando os leitores do PPC e demais pessoas que por meio desse texto orientam suas ações durante o exercício do curso, o sentido engendrado pelo uso do termo “escolhas sexuais” (UEG, p. 15), apesar de um dito errôneo, vai ser encarado como sentido de verdade devido à força ilocucionária presente no ato de fala de um PPC. Isso ocorre porque

pressupomos confiar no dizer de quem está autorizado a fazê-lo em um PPC. Dada a legitimação que determinado enunciado suscita ao estar encadeado na condição de felicidade de um dizer documental, conferida por autoridades que o produziram, o que se tem é a adesão ao sentido proposto, isto é, de que a sexualidade é algo totalmente agenciado pela pessoa.

A materialidade textual posta, talvez de forma irreflexiva, acaba por reiterar um pensamento de que as pessoas escolhem ser gays, lésbicas, bissexuais etc., ou mesmo escolhem gostar de pessoas de determinado sexo ou que expressam determinadas identidades de gênero, apagando a trajetória científica responsável por apregoar que a terminologia correta é orientação sexual. Levando em conta o contexto de uma licenciatura em Pedagogia, isto é, uma cultura de formação profissional docente que supostamente vá lidar com crianças e adolescentes na escola, essa visão deturpada acerca da sexualidade, sem problematização, pode repercutir na orientação do futuro pedagogo de que crianças e adolescentes decidem se querem ou não ser homens, mulheres etc., se querem ou não seguir uma lógica cisheteronormativa pressuposta de uma correspondência estável entre gênero-sexo-desejo.

Recorrendo à legislação vigente, tendo por base a Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, o PPC propõe o seguinte perfil ao licenciado em Pedagogia na seção intitulada “Formação efetiva socialmente referenciada e orientação humanística da formação do discente”:

[...] atuar de forma consciente na diversidade cultural, identificando questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de promover o respeito às diversidades e contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e de gênero (UEG, 2023, p. 18).

Em pesquisa aos modos de se construir o PPC na universidade em questão, observamos que existe, na construção do documento, uma espécie de modelo oferecido pelas instâncias superiores da instituição, contendo tópicos e, inclusive, uma instrução normativa – apontando referência às leis e consensos já referendados – para a elaboração de cada seção do PPC. Talvez essa seja a grande motivação para que a palavra diversidade apareça e seja articulada de modo politicamente correto. Nas instruções para elaboração do

PPC, observamos, o próprio título de uma das seções é exigido para assim figurar: “formação efetiva socialmente referenciada e orientação humanística da formação do discente” (p. 21), tendo por respaldo a proposta de diversidade e a visão crítica referendada nas DCN e na própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996). Veja outro exemplo:

Assim, a educação como um direito social e humano inscrito e referendado na Constituição Federal de 1988, define que este direito deve ser garantido a todos/as brasileiros/as residentes no País. Uma educação que atenda as demandas sociais e históricas da sociedade, o que inclui acesso, permanência e desempenho em condições adequadas à diversidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero e cultural. [...] (UEG, 2023, p. 22).

De fato, a linguagem ocupa papel sociopolítico dentro em um PPC, se considerarmos as configurações pragmáticas da atividade comunicativa exercida. Mais do que um dito a se cumprir, o que é enunciado em um PPC revela as articulações ideológicas, por simplesmente enunciar e denunciar quais práticas serão assumidas e quais estarão em disputa.

Dadas as circunstâncias de produção, circulação e consumo de um PPC, a decisão por uma ou outra palavra em sua constituição, isso sim, pressupõe uma intencionalidade de quem diz, isto é, pressupõe uma escolha subjetiva autoral. Isso ocorre porque, na tentativa de se preencher o melhor significado, quem escreve tal documento leva em conta as próprias experiências e mundividências. Escrever um PPC é, pois, uma forma de externalização da própria tradução e de, conseqüentemente, indexar significados sociais para e a partir de ideologias. Isso está comungado entre quem decide sobre as palavras escritas a colocar, observando o impacto sobre quem lê.

O fato é que, independentemente da prática de se copiar o texto de outro PPC ou mesmo de se cogitar que o enunciado reverbera a ideologia de quem o emprega/mobiliza, há grande responsabilidade no que é dito em um PPC. Dadas as condições de produção, circulação e consumo do documento, e ainda as condições de felicidade (Austin, 1990), o ato de fala deste documento se torna um valor de verdade para construir humanidades ou desumanidades nos corpos (Butler, 2009). De qualquer modo, os sentidos vão estar ali discursivamente operando a partir das materialidades textuais postas. Por conta da seriedade que o documento assume conforme as circunstâncias de produção, há grande relevância de se pensar sobre os termos da conversa, e se preciso for mudá-los.

Na seção de justificativa, em um parágrafo destinado às oportunidades de formação profissional estabelecidas pelo curso de Pedagogia na educação básica, há o destaque para a competência interdisciplinar, que, entrelaçada às demandas socioculturais, visa contribuir “a) com o respeito à diversidade de gênero, de raça, cor, necessidades educacionais especiais” (PPC, p. 13). As combinações do termo “diversidade” com respeito, com valorização e com promoção parecem assumir hoje um lugar comum em documentos curriculares e políticos de ensino.

Ainda que “gênero”, “sexualidade” ou “diversidade [de gênero/sexualidade]” literalmente apareçam no documento, e quase sempre mobilizando discursos politicamente corretos, há outras textualidades que apontam para uma preocupação relacionada ao modo como o futuro profissional de pedagogia será formado ao longo do curso. Dentre a oportunidade de formação proposta pelo curso de Pedagogia, os objetivos 14 e 15 nos chamam a atenção por conta do alerta para a diversidade existente nos espaços escolares e da preocupação em formar pedagogos com compromisso social para lidarem com pessoas minorizadas.

- Problematicar a relação entre o eu e o outro nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, compreendendo os ambientes educativos como espaços multiculturais e socioculturais onde a diversidade se faz presente.
- Promover a formação de um educador capaz de resgatar o compromisso social da escola pública com a educação de pessoas historicamente minorizadas no contexto educacional brasileiro (UEG, 2023, p. 17).

Nos objetivos em destaque, os elaboradores do PPC propõem que o curso de licenciatura em Pedagogia se comprometa com uma formação de pedagogos que consigam problematizar e compreender os espaços educativos em suas diversidades e pluralidades culturais. Porém, como isso de fato acontece? Isso não deveria estar textualmente materializado na própria matriz curricular? Afirmamos que sim. Como futuros docentes poderão pensar na inclusão de grupos minorizados, como afirma o objetivo 15, se na própria formação inicial os temas que poderiam contemplar essas minorias sequer aparecem na ementa curricular, como veremos adiante?

Quanto à seção de estrutura curricular, com carga horária de 3.400 horas, é composta dos núcleos disciplinares, das ementas e bibliografias, do dimensionamento da carga horária de integralização, da identificação do curso e da matriz curricular. A matriz

curricular apresenta 44 disciplinas, classificadas em três grandes núcleos: comum (disciplinas comuns a qualquer curso de graduação da instituição), modalidade (disciplinas específicas de cursos de licenciatura) e específico (disciplinas específicas de habilitação em Pedagogia), distribuídas em oito eixos temáticos correspondentes aos oito semestres da licenciatura. Dentre todas essas disciplinas, apenas um componente curricular menciona a temática de gênero. Diz respeito ao componente curricular “Diversidade, Cidadania e Direitos”, que é ministrada obrigatoriamente em todo curso superior oferecido pela instituição, independentemente se bacharelado, licenciatura ou tecnológico. Sua ementa possui a seguinte redação:

Ementa: Diversidade; cultura, gênero, etnia, raça e desigualdades sociais. Noções sobre a formação da cultura brasileira. Relações étnico-raciais. Respeito e valorização das diferenças culturais, sociais e individuais. Cidadania: concepções, garantias e práticas. Estado democrático de Direito, democracia, movimentos sociais e cidadania. Constitucionalismo e Direitos: concepções, violações, promoção, defesa e garantias. Evolução do conceito: dos direitos de liberdade ao direito planetário e à sustentabilidade socioambiental (UEG, 2023, p. 54).

Como podemos observar, trata-se de uma disciplina de 60 horas de duração, que, diante de três grandes abrangências temáticas: diversidade, cidadania e direitos, pode ser que questões gênero e sexualidade não sejam contempladas ao longo da disciplina ou passem despercebidas pelo docente encarregado. Além disso, a ementa é bem genérica, uma vez que a disciplina é ofertada em mais de 34 cursos, e esse número se multiplica ao observarmos que apenas o curso de Pedagogia é oferecido em mais de 15 cidades.

De qualquer modo, a menção a gênero ou a sexualidade em um componente curricular de licenciatura em Pedagogia não é garantia de que tais temáticas vão ser trabalhadas durante a disciplina que as propõe. As possibilidades são dinâmicas e complexas, e se caracterizam desde o tema aparecer explicitamente na matriz e o debate em sala não vir a ocorrer até a não menção do tema no registro curricular e a discussão em sala de aula chegar a se concretizar. Isso ocorre porque, independentemente de haver um currículo formal, é possível que o currículo oculto seja promovido ou surja espontaneamente na interação em sala de aula, especialmente em se tratando de gênero e sexualidade. Além disso, pode ser que os temas façam parte das pesquisas ou mesmo do interesse docente, e nesse caso sejam priorizados.

Por mais que seja pré-elaborado, elaborado, rotulado, caracterizado, um currículo sempre está passível de fugas ou “bifurcações”. Sendo assim, a pergunta de Paraíso (2010, p. 588) é a seguinte: “por que não pensar o currículo por meio das suas bifurcações?”. Não é possível controlar um currículo, por conta de sua fluidez e do domínio sobre ele. Entretanto, há uma dualidade nisto: se por um lado, os currículos são artefatos bifurcados, por outro, podem ser utilizados para controlar e proibir temas insurgentes na sociedade. Esse controle molda o trabalho docente, as ideologias dos espaços onde o currículo se manifesta, além de manter a exclusão, silenciamentos e subordinação de grupos comumente estranhos (Paraíso, 2010; 2016).

Convém destacar, diante dessa complexidade, que gênero e sexualidade, especificamente, não dizem respeito tão somente a conteúdos formais de ensino, são questões que aparecem nas relações sociais e, portanto, são passíveis de surgimento, a qualquer instante, conforme a mediação e a interação se dão em sala de aula. O problema da ausência formal desses temas em componentes curriculares é que, na medida em que as ementas não propõem determinados conhecimentos, a possibilidade de que a discussão sobre eles ocorra em sala de aula passa a ser exclusivamente conforme a vontade do docente que leciona a disciplina. Diante da urgência desse tipo de debate na formação do pedagogo, muito por conta das demandas contemporâneas, do tabu social que o assunto engendra e da polêmica que se cria quando se investe falar sobre tais questões, portanto, não nos parece prudente depender exclusivamente do interesse ou do domínio docente para que esses temas emergjam no âmbito de um curso de licenciatura em Pedagogia.

A comodidade que se tem em não falar desses assuntos e não mexer na ferida colonial, convenhamos, pode ser o subterfúgio de um docente, que, em não havendo menção explícita de gênero e sexualidade no currículo, vai optar por emudecer ou silenciar esta parte da unidade de ensino. Como diriam Melo, Rocha e Silva Júnior (2013), há professores que não se importarão em problematizar dados temas em suas aulas, amparados por uma falsa neutralidade, e se silenciarão diante de uma sociedade opressora, eurocêntrica e colonial, produzindo conhecimentos com as mesmas características.

Outra disciplina que estaria relacionada, de alguma forma, às temáticas que investigamos seria a de “Corpo, cultura e expressividade”. Todavia, é um componente curricular que reduz seus conhecimentos a temas técnicos, não se interessa a pensar nos diferentes sentidos porque são construídos os diversos corpos em sociedade, muito menos

sobres as subjetividades que se materializam nesses corpos, impactando em dimensões pedagógicas. Diante de tantas questões educacionais atreladas a gênero e sexualidade, que são cotidianamente vivenciadas por pedagogos em formação inicial ou atuantes em escolas, como a preponderância feminina no magistério e a arte do cuidar, os casos de LGBTQIAPN+fobias dentro de salas de aula, o tabu da pedagogia masculina na educação infantil, entre outras heranças coloniais, esses temas, insistimos, não poderiam ser negligenciados em um currículo. Se o art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) diz que a educação superior tem por finalidade “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente”, é da ordem do dia a atenção especial aos temas gênero e sexualidade.

Eggert e Reis (2017) destacam que, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, existe um movimento internacional para promover a equidade de gênero e enfrentar as desigualdades por meio da educação. No entanto, no Brasil, essas iniciativas são frequentemente rotuladas de forma pejorativa como "ideologia de gênero", um termo amplamente difundido por discursos conservadores e fundamentalista-religiosos. Esses discursos, que condenam qualquer reflexão crítica sobre gênero e sexualidade em âmbito escolar, operam como uma ferramenta para deslegitimar ações pedagógicas que visam combater as desigualdades. Assim sendo, colaboram para a manutenção do currículo como um espaço de reafirmação da cisheteronormatividade.

No Brasil, o debate sobre a inclusão de temas relacionados à diversidade de gênero e sexualidade no currículo escolar tem sido objeto de intensos conflitos políticos e ideológicos. Em 2014, o Ministério da Educação (MEC) propôs, no Plano Nacional de Educação (PNE), a inclusão de conteúdos sobre educação sexual, combate à discriminação e promoção da diversidade de gênero e orientações sexuais. Contudo, essa proposta enfrentou forte resistência por parte de grupos conservadores e religiosos, que argumentam que a escola deveria ser um espaço neutro, isento de "ideologias". Essa visão é reforçada por movimentos como o "escola sem partido", que alega que a educação não deve promover nenhum tipo de debate que questione a (bio)lógica dos gêneros.

No entanto, o que esses grupos ignoram, ou deliberadamente omitem, é que o currículo escolar nunca foi neutro. Pelo contrário, ele é um instrumento de socialização que reflete e reforça as normas culturais e políticas de uma determinada sociedade. Nesse sentido, o currículo que não toca nesses temas tradicionalmente continua a ensinar papéis

de gênero, a construir hierarquias entre masculinidade e feminilidade e a reproduzir expectativas sobre sexualidade que estão alinhadas com o sistema patriarcal e cisheteronormativo. Dentro da hegemonia cultural e colonial já posta, não é preciso mais dizer no currículo. A normatividade de gênero e sexualidade colonial já diz sem dizer. A incorporação dos referidos temas no currículo, isso sim, precisa vir expressa, a fim de que se legitime a única possibilidade de transformação pedagógica. No exercício de poder hegemônico educacional, a neutralidade sempre surgirá para impedir qualquer investida de mudança diante da convencionalidade normativa.

Por isso, tenhamos consciência de que, ao suprimir o debate sobre gênero e sexualidade, o currículo não se torna neutro; ao contrário, ele continua a funcionar como um mecanismo de reforço das normativas vigentes. A escola, longe de ser um espaço isento de influências ideológicas, é um campo de disputa sobre que tipo de conhecimento deve ser transmitido e que tipo de sociedade queremos construir. Quando se nega o debate sobre questões de gênero e sexualidade, nega-se também a possibilidade de transformar as relações sociais e enfrentar as desigualdades que o currículo perpetua.

Passando a uma vista sobre as referências propostas pelas ementas, a saber, sobre a lista de bibliografias básica e complementar, não constatamos a presença de intelectuais que estudam gênero e/ou sexualidade. A única disciplina que menciona a palavra “diversidade” tem a seguinte proposta de obras para leitura:

Bibliografia Básica

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da.; HALL, Stuart e WOODWARD, Kathrynn. Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TONET, Ivo. Educação, Cidadania e Emancipação Humana. Ijuí: UNIJUI, 2005.

Bibliografia Complementar

BOULOS JUNIOR, Alfredo. História: sociedade e cidadania. São Paulo: FTD, 2020.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: ao longo do caminho. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CLEMENTE, Augusto Junior. Cidadania: um conceito inútil? Curitiba: Appris, 2020.

KIM, Richard Pae.; MORAES, Alexandre. Cidadania: novo conceito jurídico e suas relações com os direitos fundamentais individuais e coletivos. São Paulo: Atlas, 2013.

LIMA, Carolina Alves de Sousa. Cidadania, Direitos Humanos e Educação. São Paulo: Almeida Brasil, 2019 (UEG, 2023, p. 54-55).

A obra que mais se aproxima de uma discussão relativa a gênero e a sexualidade seria a proposta por Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall e Kathryn Woodward, a partir de um livro que propõe discutir identidade e diferença da perspectiva dos estudos culturais. De certa forma, a obra acaba tornando-se interessante, na medida que o debate pode conectar questões éticas vinculadas aos temas gênero e sexualidade. Dentro dessa articulação, há terreno para se problematizar, por exemplo, as concepções do “eu” e de como esse “eu” enxerga a diferença do “outro” (Louro, 2001), evidenciando supostos silenciamentos, apagamentos etc.

Ademais, precisamos cada vez mais procurar desnaturalizar os arranjos sociais consagrados ao gênero e à sexualidade, ordenados discursivamente, de modo a regular nossas relações diárias e a exercer controle sobre as formas de conhecimento transmitidas, especialmente por meio da educação. Nesse contexto, o currículo escolar se torna um artefato cultural que pode manter ou transformar essas normativas sociais. Se considerarmos o histórico de práticas pedagógicas ainda muito imersas em colonialidades, como é o caso do Brasil, a tarefa é árdua, uma vez que a formação inicial docente ainda busca modos para se desviar de um currículo tradicional, a fim de incorporar saberes que democraticamente passam pelos anseios de uma sociedade contemporânea construída na diversidade social.

Segundo Butler (2004), as formas pelas quais instituições – como escola, mídia e sistema jurídico – sustentam normas de gênero, regulando as vidas daqueles que delas se desviam, precisam ser postas em debate. As categorias de gênero, longe de serem neutras, estão sempre implicadas em relações de poder, e é a partir do reconhecimento dessa dinâmica que podemos começar a desestabilizar normas que produzem enquadramentos, homogeneizações para pessoas totalmente plurais.

Currículo, Práticas e “Coisas” do Gênero: Reverberações de um PPC

Conforme já ponderamos, a materialidade textual de um PPC elaborado para uma licenciatura em Pedagogia impacta (in)diretamente a cultura de formação inicial docente, porque é um dizer/fazer que movimenta práticas e, conseqüentemente, construções identitárias de pessoas envolvidas em/com o processo de acontecimento do curso. Assim sendo, reflete discursos que reverberarão na educação do cursista que se habilitará ao ofício

docente, isto é, estará formalmente apto a ministrar aulas na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental da educação básica enquanto professor. Estamos falando de um pedagogo, egresso de uma licenciatura.

Diante dessa condição, a ausência dos temas gênero e sexualidade no PPC borram as chances de uma formação condizente com as preconizações informadas no próprio documento: atuação crítica, cidadã etc. Mais ainda, apagam as possibilidades de esses assuntos serem pedagogicamente explorados, com vistas a educar para informar, formar, e principalmente cooperar para a diminuição de casos de abuso sexual ocorrido em lares, de gravidez indesejada. Esses temas servem até mesmo para problematizar o monstro da falácia da “ideologia de gênero” que rondam as práticas escolares.

Performativamente, o que está escrito em um PPC reflete uma orientação a ser formalmente cumprida. A dinâmica de organização de um curso pressuposta nesse documento nos permite observar, de uma perspectiva crítica, como se dão e como se darão, no caso dos cursistas, as futuras práticas enquanto docentes. Se se mantém a ausência de temas como gênero e sexualidade em componentes curriculares da matriz, coadunamos com a manutenção das coisas como elas já estão: de uma sociedade que pensa gênero e sexualidade como um feitiço passível de amaldiçoar crianças e adolescentes, caso o debate seja promovido na escola. Salientamos, do contrário, que o preconceito social continua justamente pela não abertura de discussão em contextos educacionais. É ironicamente por não falar que a sociedade se mantém opressora àquilo que foge da compulsória cisheteronormatividade, de questões sexuais que se enquadram exclusivamente em aspectos biológicos e do senso comum essencialista de gênero e sexualidade empreitado pela modernidade (Louro, 2001, 2007).

A dificuldade que egressos de um curso de pedagogia enfrentam no cotidiano escolar, para resolverem ou sequer enxergarem conflitos de gênero e sexualidade é uma consequência direta de um currículo que silencia, não fala assertivamente sobre tais conteúdos e interrompe qualquer investimento de mediação pedagógica ética. Se a quase ausência dos temas se perdura em um PPC de licenciatura em Pedagogia em pleno século XXI, consequentemente reitera práticas opressoras e historicamente reconhecidas, especialmente por quem não goza dos privilégios binários especificamente direcionados ao masculino. A própria ausência de conhecimentos propostos por intelectuais *queers* como referências de leituras já nos fornece indícios da perpetuação do *status quo*. Por questões

éticas, é preciso que questões de gênero e sexualidade sejam linguisticamente trazidas à tona e tratadas com a seriedade e a criticidade que merecem.

Existem pedagogos em atuação que ainda hoje concebem os significados sobre ser mulher ou homem definidos a partir da lógica da biologia, a qual pressupõe que nascemos com determinado gênero. Esse entendimento naturaliza e fixa as identidades de gênero, atribuindo a elas papéis e comportamentos específicos que se espera que indivíduos desempenhem de acordo com seu sexo ao nascer. Essa cosmovisão docente, sobretudo, encapsula a diversidade social e elimina a possibilidade de “construir o caminho do conhecimento para evitar a homofobia, o sexismo, o machismo, o racismo, o preconceito social(...)” (Mazzaro, 2021, p. 1069).

Hooks (2023) chama a atenção para dificuldades de docentes em falar sobre questões que envolvem corpo e sexualidade. A autora atribui o obstáculo ao dualismo ocidental, que descentraliza o corpo do processo de ensino e aprendizagem, o que leva a um distanciamento de mente e corpo. Dessa forma, convém o seguinte questionamento: “O que se faz com o corpo na sala de aula?” (hooks, 2023, p. 145). O questionamento proposto pela autora serve para pensarmos em como dificultamos e burocratizamos a maneira de lidarmos com algo tão comum a todas as pessoas dentro de sala de aula.

Não dizer sobre gênero e sexualidade em práticas pedagógicas, abrindo espaços para o diálogo com a diferença, com o estranhamento, com o tabu, com a polêmica, rompe severamente com as oportunidades de formação inicial proposta pelas práticas pedagógicas de um curso de licenciatura; silencia a oportunidade de libertação. Contudo, tentativas de transgressão (hooks, 2017) dessas amarras tradicionais devem contornar nossas práticas pedagógicas em todo o momento de formação. Em coro ao que Lorde (1977, p. 3), ativista dos Direitos Humanos, disse no século passado, acreditamos no fato de que estarmos aqui, dizendo exatamente essas palavras, “já é uma tentativa de quebrar o silêncio e estender uma ponte sobre nossas diferenças, porque não são as diferenças que nos imobilizam, mas o silêncio. E restam tantos silêncios para romper”.

Diante de tantas reflexões, queremos destacar que um PPC pode performar muitos sentidos e, inclusive, promover transformações, caso opte por expressamente dizer. Todavia, mais do que isso, é papel docente ter a criticidade para mobilizar tanto o que existe quanto aquilo que inexiste no texto de um PPC, especialmente em sua parte curricular. Um currículo não é neutro, sua projeção e constituição carregam sentidos e, assim como os

docentes e os discentes que por ele são orientados, são interpelados por condições ideológicas.

Torna-se muito eficaz, nesse sentido, a criticidade para lidar com os efeitos de sentidos produzidos pelo PPC, na prática e na cultura formadora. Esse exame envolve autocrítica, mas, primordialmente, envolve inteligibilidade discursiva para ler o PPC, ler as circunstâncias pedagógicas, ler a instituição e, pensar, dentro de tudo isso, o que iremos fazer. Um caminho que trouxemos aqui foi de ler o PPC, o currículo e nos preocuparmos com os seus sentidos vigentes, se há promoção de igualdade, respeito e valorização da diversidade em termos de gênero, se há uma possibilidade inclusiva ou excludente neste instrumento pedagógico demasiado relevante. Segundo Silva (1999), é pelo currículo que as relações de poder se inscrevem e por ele mesmo que se (re)produz um modelo de sociedade. Ao beneficiar determinados conhecimentos, intelectuais, métodos e práticas, o PPC que examinamos colabora para a omissão de sentidos em termos de gênero e sexualidade, o que é muito preocupante.

Abrir-se para temas como gênero e sexualidade não é apenas uma questão de inclusão de temas contemporâneos no debate educacional; trata-se de uma necessidade urgente para a construção de uma sociedade mais equitativa. Quando especialistas no assunto propõem que gênero parte de construções sociais, eles revelam que as normas que estruturam as relações sociais são passíveis de transformação. Nesse sentido, o debate sobre gênero e sexualidade questiona as desigualdades naturalizadas e propõe novas formas de existir e se relacionar. Ignorar essas questões é perpetuar um currículo que funciona como um mecanismo de reprodução das desigualdades, porque mobiliza apenas o desejo hegemônico normatizador sobre os demais, sobre as diferenças, essas que poderiam nos ajudar a enxergar melhor o mundo.

Considerações Finais

Para uma formação crítica precisamos estranhar os documentos oficiais como o PPC que, em âmbito universitário, regulam, orientam e elaboram políticas de formação docente. A inteligibilidade sobre seus sentidos é primordial porque eles impactam na cultura de formação, reverberando um *modus operandi* para outras práticas sociais, e no contexto de licenciatura a escola será o grande exemplo de repercussão. Não podemos nos esquecer que

a história da educação brasileira é marcada pela presença de movimentos conservadores e jesuíticos que perduram até hoje e ameaçam o aparecimento dos temas gênero e sexualidade.

Ao refletirmos sobre a ausência das questões de gênero e sexualidade (não) constantes na proposta curricular do PPC de Pedagogia, chegamos à conclusão de que não dizer no PPC se torna um fazer. Em “A epistemologia do armário”, Eve Kosofsky Sedgwick acrescenta que o silêncio acaba por ser um ato de fala performativo, uma vez que legitima o contexto atual como algo ideal e apropriado, ao não o confrontar (Sedgwick, 2007), pois mantém as coisas postas e quietas como estão. Questionamos, então, sobre quais seriam os efeitos desses silenciamentos, ao não se preocuparem com esses temas tão relevantes na formação de crianças e adolescentes, isto é, que vão reverberar por toda a educação básica. Não contemplar esses assuntos promove o quê socialmente às pessoas que não se enquadram universalizadas no currículo e a quais sujeitos esse currículo beneficia e marginaliza?

A necessidade de se continuar examinando a presença de temas dentro de instrumentos institucionais reguladores e orientadores de condutas, como os PPCs, parte de uma perspectiva crítica que tem na linguagem (performativa) a possibilidade de realizações de coisas no mundo escolar, universitário, social. A inclusão de debates sobre gênero e sexualidade na escola é essencial para questionar as estruturas de poder que se manifestam por meio do currículo. Assim, questionar o que um currículo pode fazer é o primeiro passo na busca por equidade e justiça social, abrindo espaço para novas formas de existência no currículo que rompam com as limitações impostas pelas normas de gênero e sexualidade tradicionalmente aceitas.

Referências

- Austin, J. L. (1990). *Quando dizer é fazer*, (D. M. Souza Filho, Trad.). Artes Médicas.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.
- Butler, J. (2009). *Frames of War. When is life grievable?*. Verso.
- Candau, V. M. (2002). Ênfases e omissões no currículo, *Educação & Sociedade*, 23(78), 296-298. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200017>
- Costa, M. V., Wortmann, M. L., & Bonin, I. T. (2016). Contribuições dos Estudos Culturais às pesquisas sobre currículo – Uma revisão. *Currículo sem Fronteiras*, 16(3), 509-541.
- Derrida, J. (1991). Assinatura, Acontecimento, Contexto. Em Derrida, J. *Limited Inc.*, (C. M. Cesar, Trad.). (pp. 11-37). Papirus.
- hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*, (M. B. Cipolla, Trad.). WMF Martins Fontes.
- hooks, b. (2023). Eros, erotismo e o processo pedagógico. Em Louro, G. L. (Org.). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*, (pp. 143-156). (T. T. Silva, Trad., pp. 143-156). Autêntica.
- Lockmann, K., & Traversini, C. S. (2018). Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da educacionalização do social. *Revista Educação Pública*, 26(63), 817-835. <https://doi.org/10.29286/rep.v26i63.2926>
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes.
- Louro, G. L. (2001). Teoria Queer – Uma política pós-identitária para a Educação. *Estudos Feministas*, 9(2), 541-553. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>
- Louro, G. L. (2007). Gênero, Sexualidade e educação: Das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, 46, 201-218. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000200008>
- Louro, G. L. (2023). Pedagogias da Sexualidade. Em Louro, G. L. (Org.). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*, (pp. 7-42). Autêntica.
- Macedo, E. (2006). Currículo: Política, Cultura e Poder. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 98-113.
- Mazzaro, D. (2021). Por uma educação linguística queer: Estranhando conceitos e práticas. *Gragoatá*, 26(56), 1052-1084. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.49224>
- Melo, G. C. V., & Rocha, L. L. (2015). Linguagem como Performance: Discursos que também ferem. Em Rodrigues, M. et al. (Orgs.). *Discurso: sentidos e ação*, (v. 10, pp. 101-119). Unifran.
- Meyer, D. E. (2003). Gênero e Educação: Teoria e prática. Em Louro, G. L., Neckel, J. F., & Goellner, S. V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na Educação*, (pp. 9-27). Vozes.

- Lopes, L. P. M. (2019). Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: A linguagem como condição e solução. *DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada*, 10(2), 329-338.
- Oliveira, H. F. (2016). Indivíduos do sexo masculino no curso de letras: Performances discursivas, gênero e profissão docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(247), 552-569. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/287336091>
- Oliveira, T. R. M., & Paraíso, M. A. (2013). Currículo, cultura e crueldade: Para compor uma ética com Antonin Artaud e o teatro. *Perspectiva*, 31(2), 615-644. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n2p615>
- ONU, Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948.
- Paraíso, M. A. (2010). Diferença no Currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 40(140), 587-604. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200014>
- Paraíso, M. A. (2014). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: Trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. Em Paraíso, M. A., & Meyer, D. (Orgs.). *Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação*, (pp.25-48). Mazza Edições.
- Paraíso, M. A. (2016). A Ciranda do Currículo com gênero, poder e resistência. *Currículo sem Fronteiras*, 16(3), 388-415.
- Ranniery, T. (2016). *Corpos feitos de plástico, pó e glitter: Currículos para dicções heterogêneas e visibilidades improváveis*, [Tese de Doutorado, Universidade Estadual do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital UERJ <http://www.bdttd.uerj.br/handle/1/10413>
- Reis, T., & Eggert, E. (2017). Ideologia de gênero: Uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educação & Sociedade*, 38(138), 09-26.
- Sedgwick, E. K. (2007). A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, 28, 19-54.
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.
- Universidade Estadual de Goiás. (2023). *Projeto pedagógico unificado do curso de Licenciatura em Pedagogia*. Pró-Reitoria de Graduação, Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas. <https://www.ueg.br/prg/referencia/13111>