

GÊNERO E SEXUALIDADE: O QUE PENSAM OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO PARFOR ?

Alex Alves Silvestre*

*Mestrando no Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em associação com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Redenção, Ceará, Brasil. allexped79@gmail.com

Resumo: O artigo¹ analisa as percepções de professores concluintes dos cursos de licenciatura do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) acerca da formação docente em gênero e sexualidade. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com aplicação de questionários como instrumento de coleta de dados. Os resultados foram discutidos à luz de Silveira *et all.* (2025), Louro (1997, 2001), Butler (2017), Joca (2009) entre outros. E revelam que os participantes se sentem inseguros para tratar dessas temáticas em sala de aula, evidenciando lacunas tanto na formação inicial quanto na continuada. Apesar de terem tido contato com conteúdos relacionados à diversidade e educação no âmbito do PARFOR-UFPI, os docentes consideram esse preparo insuficiente, uma vez que a disciplina “Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade” abordou as questões de gênero de forma generalista. O estudo também identificou equívocos conceituais sobre LGBTQfobia, bem como dificuldades em reconhecê-la no contexto escolar, o que levanta dúvidas quanto à real compreensão do fenômeno. Conclui-se que é urgente a promoção de uma formação docente mais crítica, transversal e efetiva, que capacite adequadamente os profissionais para lidar com questões de gênero, sexualidade e orientação afetivo-sexual no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação. Formação. Gênero. Sexualidade.

Introdução

A escola, enquanto espaço de socialização e formação de subjetividades, tem se mostrado, ao longo do tempo, tanto um ambiente de reprodução de normas heteronormativas quanto um possível espaço de resistência e transformação. Segundo Hooks (2013), as tensões em torno da diversidade sexual e de gênero no contexto educacional se revelam de maneira contundente,

¹ Este artigo é uma versão revisada e atualizada do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), desenvolvido por Alex Alves Silvestre ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus de Picos, sob orientação da professora Dra. Ana Carmita Bezerra de Souza, no ano de 2014.

especialmente quando se considera o papel do professor na promoção de práticas pedagógicas inclusivas e emancipatórias.

A crescente visibilidade das identidades LGBTQIA+ e a ampliação dos debates sobre direitos humanos na sociedade brasileira colocam em evidência os desafios enfrentados pela escola para acolher essa pluralidade, tornando urgente uma formação docente que vá além da mera tolerância e que incorpore, de fato, uma pedagogia crítica e comprometida com a justiça social (Freire, 1992; Candau, 2012).

Neste cenário, Silveira *et all.* (2025) e Franzo *et all.* (2023) defendem que compreender as percepções de professores em formação sobre a diversidade sexual e de gênero torna-se fundamental para repensar a prática educativa, problematizando discursos e práticas que, muitas vezes, silenciam ou marginalizam identidades dissidentes.

Estudos como os de Louro (2001) e Butler (2017) têm contribuído para a desconstrução de concepções essencialistas sobre o gênero, apontando o caráter performativo das identidades e os mecanismos de normatização social que atravessam os corpos na escola.

Autores como Joca (2009) e Pelúcio (2014) destacam como a LGBTQfobia se manifesta cotidianamente nas relações escolares, evidenciando a urgência de processos formativos que enfrentem essas violências.

No contexto desta discussão, a presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados questionários semiestruturados aplicados a professores vinculados ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no campus da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em Picos. A análise dos dados obtidos foi conduzida com base no método de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016).

A escolha desse público justifica-se pela relevância de compreender como educadores, em diferentes estágios de formação inicial ou continuada, percebem e atuam frente às questões de sexualidade, identidade de gênero e ao enfrentamento da LGBTQfobia no ambiente escolar.

Destacamos que, para preservar a identidade dos participantes desta pesquisa, optou-se por identificá-los por meio da sigla A-P (Aluno-Professor), acompanhada de uma numeração sequencial de 1 a 54, correspondente ao total de participantes. A escolha pela nomenclatura "aluno-professor" refere-se à condição singular dos sujeitos, que são, ao mesmo tempo, estudantes dos cursos de licenciatura ofertados pelo PARFOR e docentes em exercício na rede

pública de educação básica, conforme os critérios definidos pelo próprio programa. Essa dupla condição confere especificidade à sua participação na pesquisa, permitindo a análise de suas percepções a partir da intersecção entre formação acadêmica e prática profissional.

Assim, com base nesse panorama, o objetivo deste artigo é analisar as percepções dos professores em formação do PARFOR/UFPI sobre a diversidade de gênero e sexualidade. Espera-se, assim, contribuir para o debate sobre a formação docente crítica e a construção de práticas pedagógicas que promovam os direitos humanos e valorizem as múltiplas formas de existência.

Deste modo, a seguir, apresentamos as três categorias discursivas do trabalho.

Invisibilização da LGBTQfobia no espaço escolar

Nesta categoria, observamos que ao serem questionados se já haviam presenciado alguma situação de LGBTQfobia no ambiente escolar, 76,92% dos alunos-professores do PARFOR declararam nunca ter observado tal ocorrência. Esse dado revela uma aparente contradição em relação ao bojo introdutório deste artigo, uma vez que o ambiente escolar, conforme apontam diversos estudos, ainda é palco frequente de manifestações de LGBTQfobia, muitas vezes naturalizadas e silenciadas.

Essa naturalização de práticas discriminatórias, muitas vezes sutis e simbólicas, contribui para que elas não sejam identificadas como tal, a luz de Butler (2017). O que pode indicar uma lacuna importante na formação crítica desses professores. Por sua vez, Bourdieu (1996), ao tratar da violência simbólica, nos ajuda a compreender como a reprodução de normas e preconceitos pode ocorrer de forma silenciosa e até legitimada no cotidiano escolar.

Além disso, para Franço *et al.* (2023), a negação do problema pode funcionar como mecanismo de defesa, evitando o desconforto de confrontar uma realidade que exige posicionamento ético e pedagógico. Assim, este dado reforça a urgência de repensar a formação docente no que tange à diversidade sexual e de gênero, a fim de que os educadores possam não apenas identificar, mas também combater ativamente as manifestações de LGBTQfobia nas escolas.

Neste contexto, a divergência suscita reflexões importantes: estariam as escolas realmente livres da LGBTQfobia? Os(as) alunos(as) estariam suficientemente educados(as)

para conviverem com a diversidade? Ou, ainda, os(as) docentes investigados(as) carecem de sensibilidade e formação para identificar situações de violência simbólica ou explícita direcionadas às pessoas LGBTQIAPN+? É possível que a ausência de registros não revele a inexistência do fenômeno, mas sim a dificuldade em reconhecê-lo, fruto de sua banalização ou até mesmo da sua negação no cotidiano escolar.

Corroborando nesta discussão, Costa e Joca (2009, p. 21) observam que “os próprios educadores/as comumente consideram estes casos como ‘brincadeiras’, coisa sem importância. Daí, por muitas vezes, os/as educadores/as não só silenciam, mas colaboram ativamente na reprodução dessas violências.”

Louro (1997, p. 34) também aponta que, “na escola, espaço de formação e sociabilidade especialmente dos/as jovens, os preconceitos e os atos de discriminação contra a população lésbica, gay, bissexuais, travestis e transexuais muitas vezes são naturalizados e banalizados”.

Ainda segundo Louro (2001), a escola participa ativamente do processo de disciplinamento dos corpos e da reprodução da norma heteronormativa. Esse processo está ligado ao que Foucault (1993) denominou de “microfísicas do poder”, que são mecanismos sutis e cotidianos que normatizam condutas e regulam identidades.

Tais dinâmicas se manifestam, por exemplo, em expressões como: “isso é coisa de menino”, “menina não fala assim”, “homem não chora”, entre outras, que revelam a rigidez dos papéis de gênero ensinados desde a infância. Para Silva (2005, p. 171) “essas frases constituem estigmas que reforçam uma educação sexual pautada por normas excludentes e preconceituosas”.

Logo, presente estudo, essa naturalização foi evidenciada também pelas respostas dos participantes à questão sobre o que entendem por “LGBTQfobia”. Um grupo expressivo de 12,9% deixou a pergunta sem resposta, enquanto 18,51% apresentou definições equivocadas, ainda que aparentemente próximas da temática:

A-P 36: “Pessoas que gostam do mesmo sexo.”

A-P 26: “Pessoas que se atraem por pessoas do mesmo sexo.”

A-P 10: “É uma forma pessoal de cada um, ou seja, cada um vive como quiser.”

A-P 37: “Pessoas que sofrem porque gostam de pessoas do mesmo sexo.”

A-P 11: “São pessoas que desenvolvem o caráter ou compromisso de se relacionar com o mesmo sexo.”

Essas respostas demonstram uma confusão conceitual entre “LGBTQfobia” e “homossexualidade”, evidenciando a falta de compreensão do fenômeno da violência motivada por preconceito. Nascimento (2024), nos permite inferir que a não visualização de episódios LGBTQfóbicos não está necessariamente associada à inexistência de tais ocorrências, mas à insuficiência cognitiva e formativa para reconhecê-las como tal.

As perseguições e atos discriminatórios direcionados a indivíduos que não se enquadram nos padrões heteronormativos são, frequentemente, ignorados ou rotulados como “brincadeiras de mau gosto”, “coisa de criança” ou “exagero”. Essa banalização impede que tais questões sejam tematizadas em sala de aula, contribuindo para a manutenção de uma cultura que ainda não reconhece a homoafetividade como parte legítima do exercício da sexualidade humana (Louro, 2001).

Assim, a reprodução desse imaginário social se reflete diretamente no espaço escolar, onde crianças e adolescentes, desde cedo, aprendem a associar a homossexualidade a um desvio, patologia ou “monstruosidade” (Loiola, 2009). Trata-se, portanto, de um desafio urgente à formação docente: reconhecer, problematizar e enfrentar a LGBTQfobia como prática pedagógica e política, comprometida com a equidade e dignidade humana.

Lacunas na Formação Docente sobre Diversidade de Gênero e Sexualidade

Como observado na categoria anterior, a formação de educadores com ênfase nas questões de gênero e diversidade sexual mostra-se extremamente necessária, sobretudo diante dos dados levantados nesta pesquisa com alunos-professores concludentes do PARFOR/UFPI.

Constatou-se que, entre os respondentes, 48,71% afirmaram não se sentir adequadamente preparados para tratar da diversidade sexual e da LGBTQfobia no contexto escolar, alegando carência tanto de fundamentos teóricos quanto de instrumentos pedagógicos que lhes possibilitem intervir nas diversas situações que emergem nas salas de aula.

Dentre as justificativas apresentadas pelos sujeitos, duas se destacam de forma recorrente. A primeira refere-se à presença ainda incipiente do tema na formação docente, evidenciada pela superficialidade com que é abordado nas disciplinas, pela oferta reduzida de componentes curriculares específicos e pelas cargas horárias consideradas insuficientes. Essa

percepção é reforçada nas falas dos participantes, que relatam a experiência com a temática como pontual e limitada:

A-P 9: “[...] foi através de um minicurso, de carga horária muito pequena.”

A-P 24: “[...] a universidade deveria se preocupar mais com esse tema.”

A-P 7: “A carga horária desta disciplina é pequena. Precisa ser mais explanada e específica.”

Esses relatos exemplificam as fragilidades percebidas pelos licenciandos e reforçam a percepção de que a abordagem ainda é insuficiente, devido ao tratamento genérico dado à diversidade, muitas vezes diluído em abordagens amplas sobre o respeito às diferenças, sem um enfoque específico na diversidade sexual (Silveira *et al*, 2025).

Tal generalização dificulta o aprofundamento necessário para o enfrentamento de questões sensíveis no ambiente escolar. Neste prisma, alguns justificaram sentir-se inseguros para promover esse tipo de debate em sala de aula:

A-P 6: “Infelizmente ainda não me sinto totalmente preparada para tratar sobre essa temática na sala de aula.”

A-P 41: “[...] o curso fala um pouco, mas ainda deixa muito a desejar sobre como trabalharmos isso em sala de aula.”

Logo, entendemos que duas justificativas convergem para um ponto central: a necessidade de formações que contemplem as dimensões teóricas, técnicas e políticas da diversidade sexual na educação. Conforme aponta Joca (2009), a dimensão científica diz respeito ao domínio conceitual sobre gênero e sexualidade; a técnica, aos métodos e estratégias pedagógicas apropriadas; e a política, ao compromisso ético da escola com a equidade e os direitos humanos.

Neste sentido, a análise documental da grade curricular dos cursos do PARFOR/UFPI revelou que a disciplina “Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade” é a única que contempla os temas relacionados à diversidade sexual e de gênero, ainda que de forma abrangente e não específica. A ementa da disciplina, definida nacionalmente por (BRASIL, 2013), apresenta como conteúdos centrais: “Educação e Diversidade Cultural. O racismo, o preconceito e a discriminação racial e suas manifestações no currículo da escola. As diretrizes curriculares para

a educação das relações étnico-raciais. Diferenças de gênero e Diversidade na sala de aula.” (BRASIL, 2013, p.03)

Entretanto, apesar da existência formal dessa disciplina, a forma como ela é ministrada pode variar significativamente, já que os objetivos e estratégias pedagógicas são definidos pelos docentes responsáveis. Como esta pesquisa não realizou investigação direta com os professores da disciplina, não é possível avaliar em profundidade como o tema da diversidade sexual é abordado em sala.

Ainda assim, emergem nas falas dos participantes indícios de uma demanda por aprofundamento e por abordagens mais específicas. Sugerindo-se, inclusive, o desmembramento da disciplina em dois componentes distintos: um voltado às relações étnico-raciais e outro à temática de gênero e diversidade sexual.

Essa proposta vai ao encontro dos estudos de Silveira *et al* (2025), em um desejo por uma formação mais especializada, conduzida por métodos pedagógicos alinhados às realidades escolares e às demandas da sociedade contemporânea. Desse modo, observa-se que a existência formal da disciplina não garante, por si só, a efetividade da formação, uma vez que a implementação pedagógica depende de múltiplos fatores institucionais e individuais.

Essa expectativa se alinha à perspectiva dos currículos pós-críticos, como conceituado por Silva (2011), os quais propõem uma formação docente voltada para a desconstrução das desigualdades sociais e para o desenvolvimento de um pensamento crítico-reflexivo. Para esse autor, a inserção das temáticas de cultura, raça, etnia, sexualidade e gênero no currículo é condição para uma educação verdadeiramente emancipadora.

Por fim, vale destacar que essa lacuna formativa não diz respeito apenas à ausência de conteúdos, mas também à ausência de uma cultura institucional que legitime o tratamento das questões de diversidade sexual como parte indissociável da formação ética e cidadã dos estudantes. Nesse sentido, Silveira *et al* (2025) ressaltam que a consolidação de uma pedagogia da diversidade exige não apenas mudanças curriculares, mas também o enfrentamento de resistências culturais profundamente enraizadas.

Educação e Famílias Plurais: Desafios à Prática Docente

Nesta categoria, emergiu o eixo temático das novas formas de (re)construção familiar na sociedade, evidenciado a partir das falas de duas professoras:

A-P 17: Na escola que trabalho tem um aluno que é criado por dois rapazes, vejo que ele é alvo de piadinhas e brincadeiras de mau gosto pelos outros colegas, acho que isso é LGBTQfobia.

A-P 24: LGBTQfobia é você não entender que os homossexuais também têm direito de liberdade de expressão e de construir suas próprias famílias.

Essas falas revelam que as educadoras reconhecem a necessidade de romper com os modelos tradicionais e normativos de família, dando lugar à pluralidade de arranjos familiares, constituídos conforme as experiências e necessidades dos indivíduos.

Nesse sentido, Louro (2001) defende que a concepção contemporânea de família deve ser compreendida como um espaço de afeto e pertencimento, e não apenas como uma estrutura fixa, baseada em vínculos biológicos ou papéis de gênero pré-estabelecidos.

Ampliando essa reflexão, Butler (2017) contribui ao argumentar que as normas de gênero são construções performativas e não identidades fixas. As instituições, como a escola, reforçam tais normas ao estabelecer modelos idealizados de família, o que marginaliza aqueles que vivem em arranjos não convencionais. Questionar e desconstruir esses modelos normativos é, portanto, fundamental para uma educação verdadeiramente inclusiva.

Dentro desse contexto, torna-se ainda mais evidente que cabe ao professor contemporâneo evitar práticas pedagógicas que gerem frustrações ou exclusões, especialmente entre alunos que não veem suas configurações familiares representadas naquilo que a escola tradicionalmente considera como “normal”. (Junqueira, 2009)

Reforçando essa ideia, Furlani (2016) observa que as escolas continuam promovendo modelos idealizados de família nuclear, ignorando os múltiplos formatos familiares presentes na vida dos estudantes. Assim, o papel do educador é acolher essas diversidades sem julgamento moral, promovendo o diálogo e a inclusão.

Adotar um único modelo de família como referência, além disso, implica inevitavelmente na exclusão de outras formas legítimas de convivência. Siqueira (2009, p. 20) afirma que essa escolha gera uma hierarquia simbólica, colocando no topo a família tradicional, nuclear e

heteronormativa, e abaixo dela todos os demais arranjos: famílias homoafetivas, monoparentais ou reconstituídas.

Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) incluírem conteúdos voltados ao reconhecimento das diferentes origens familiares no ciclo inicial do ensino fundamental (BRASIL, 1997), é necessário reconhecer que tais conteúdos nem sempre são abordados de maneira sensível e contextualizada nas práticas escolares.

Diante disso, recomenda-se que o docente realize um mapeamento prévio das realidades familiares dos alunos antes de iniciar o trabalho com esses conteúdos. Essa prática evita constrangimentos e reforça a inclusão, conforme defendem Mott *et all.* (2009), ao destacar a importância de considerar a família do educando como parte integrante do processo educativo.

Além disso, Mott *et all.* (2009) apontam que a escola ainda privilegia datas comemorativas como o Dia das Mães ou o Dia dos Pais, sem considerar os impactos negativos dessas práticas sobre crianças que vivem em configurações familiares distintas.

Nesse cenário, a formação docente revela-se como um desafio crucial. Pesquisas indicam que as crianças e jovens retornam para casa com um currículo lapidado pela escola. O que pode, muitas vezes, reforçar visões excludentes e estigmatizantes sobre suas próprias famílias (Nascimento, 2024).

É nesse ponto que Furlani (2016) propõe uma educação comprometida com a liberdade, o reconhecimento da pluralidade e a justiça social. Ela defende que o espaço educacional precisa acolher subjetividades diversas, combatendo estruturas opressivas que marginalizam experiências fora da norma. Isso inclui valorizar os diferentes formatos familiares existentes na sociedade.

Dessa forma, torna-se evidente que o currículo escolar deve refletir a diversidade das famílias brasileiras. Para isso, é imprescindível que a formação docente contemple debates sobre identidade, afetividade e direitos humanos. Como reforça Louro (1997), a escola deve adotar uma postura ética e política que promova o reconhecimento das diferenças e combata qualquer forma de exclusão social.

Em suma, a instituição escolar precisa assumir o compromisso com práticas pedagógicas sensíveis às diferentes formas de organização familiar. Isso implica, não apenas conhecer a realidade vivida pelos estudantes, mas também atuar ativamente para garantir que nenhuma criança ou jovem seja marginalizado por sua origem familiar.

Conclusões:

A pesquisa analisa as percepções de professores concluintes dos cursos de licenciatura do PARFOR acerca da formação docente em gênero e sexualidade. Os dados revelam lacunas significativas na formação inicial/continuada dos professores. A maioria relata ausência de preparo teórico e metodológico para abordar temas relacionados à diversidade sexual no ambiente escolar.

Ao mesmo tempo, reconhecem a relevância do tema e expressam o desejo de ver mudanças efetivas no currículo dos cursos de licenciatura. Logo, as ementas analisadas mostram-se genéricas e distantes das realidades enfrentadas pelos docentes em formação.

As falas evidenciam uma carência de abordagens que discutam a pluralidade dos arranjos familiares, enfrentamento à LGBTQfobia nas práticas escolares e a valorização da diferença como princípio educativo.

Portanto, a pesquisa conclui que a diversidade sexual e de gênero ainda é marginalizada na formação docente. A superação dessa lacuna exige a construção de uma formação crítica, ética e comprometida com os direitos humanos e a justiça social.

Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL, Parâmetros curriculares nacionais. **Pluralidade cultural e orientação sexual. Temas transversais**. v.10.MEC.Brasília.1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano de ensino da Disciplina Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade**. PARFOR. Campus Senador Helvídeo Nunes de Barros. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES.2013.

BOURDIEU, P. **Espaço social e espaço simbólico**. In: Razões práticas. Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papius, 1996.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade multicultural e educação:** tensões e desafios. IN: CANDAU, Vera Maria (org.). Didática crítica intercultural: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

COSTA, Adriano Henrique Caetano & JOCA, Alexandre Martins. **Introdução.** IN: COSTA, Adriano H. C.; JOCA, Alexandre M.; LOIOLA, Luís P. (Org.). Desatando nós: fundamentos para uma práxis educativa sobre gênero e diversidade sexual. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

FRANZO, Giovanna Gallinari; MIRANDA, Nayara Carolino; CHOTOLLI, Wesley Piante. **Gênero e sexualidade no cotidiano escolar:** um estudo de caso sobre a visão de uma gestora. Revista GESTO-DEBATE, Campo Grande - MS, vol. 23, n. 07, p. 140-163, jan/dez 2023. <https://doi.org/10.55028/gd.v7i01.17972> .Acesso em: 24 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FOCAULT, M. **A história da sexualidade.** v. 1: A vontade de saber. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula:** relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. SP: Martins Fontes, 2013. p.25.

JOCA, Alexandre Martins. **Formação continuada para educadores/as sobre gênero e Diversidade sexual:** a experiência do Grupo de Resistência Asa Branca. IN: COSTA, Adriano H. C.; JOCA, Alexandre M.; LOIOLA, Luís P. (Org.). Desatando nós: fundamentos para uma práxis educativa sobre gênero e diversidade sexual. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

JUNQUEIRA, R. D. (Org.). (2009). **Diversidade Sexual na Educação:** Problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

LOIOLA, Luís Palhano. **Sexualidade, gênero e diversidade sexual.** IN: COSTA, Adriano H. C.; JOCA, Alexandre M.; LOIOLA, Luís P. (Org.). Desatando nós: fundamentos para uma práxis educativa sobre gênero e diversidade sexual. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

MOTT, M. ; CALDERÓN, A. I. ; ALVES, A. A. C.; LIMA, A. C.. **A escola e os novos arranjos familiares.** Saúde Coletiva (Barueri), 2009. Disponível em [\(99+\) MOTT, M. ; CALDERÓN, A. I. ; ALVES, A. A. C. ; LIMA, A. C. . A escola e os novos arranjos familiares. Saúde Coletiva \(Barueri\), v. 28, p. 63-66, 2009.](#)> Acesso em 08/04/25.

NASCIMENTO, Letícia Carolina; ADAD, Shara Jane H. C. **Trans*referenciando o currículo:** cartografias desejanter de jovens transvestigêneres. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v. 33, n. 1, p. 1-21, 2024. DOI:<https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2024v33n1.68641>.

PELÚCIO, Larissa. **Desfazendo o gênero.** In: MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge (org). Diferenças na educação: outros aprendizados. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 101-152.

SILVA, Daniela Magalhães. **Relações de gênero no espaço escolarizado:** o desafio de integrar polaridades.in.FRAZÃO,Lilian Meyer ; ROCHA,SergioLiziasC.de.O.(Orgs) Gestalt e Gênero.[S.L]:livro pleno,2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora,2011.

SILVEIRA, Liandra Ramos; SILVA, Fabiane Ferreira da; SOARES, Cristiane Barbosa. **Entre receios e estratégias: entendimentos de gênero na escola.** Diversidade e Educação, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 54–76, 2025. DOI: 10.14295/de.v12i2.18147. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/18147>. Acesso em: 9 abril. 2025