

“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS OUTRAS” SOBRE GÊNEROS E SEXUALIDADES NA COTIDIANIDADE DO 5º ANO

John Jamerson da Silva Brito¹

¹Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), jamersonbritobr@gmail.com

RESUMO:

O presente trabalho tem como objetivo refletir acerca da produção ou não de práticas pedagógicas outras, desenvolvidas por um docente dos anos iniciais em uma turma de 5º ano do ensino fundamental em 2026. Entende-se que a escrita de si e de sua prática possibilitam processos (trans)formativos e reflexivos, desta forma, este texto ancora-se na perspectiva das pesquisas autobiográficas para pensar acerca das práticas docentes e de como o trabalho de um professor gay pode sinalizar para a possibilidade de produzir práticas pedagógicas outras acerca das discussões de gêneros e sexualidades. Metodologicamente, utiliza-se da perspectiva autobiográfica, com registros memoriais do autor, discutindo a partir de referenciais pós-estruturalistas sobre gêneros e sexualidades. Entende-se, que apesar das intervenções, da presença e das atitudes do docente, muitas ações e situações cotidianas na sala de aula continuam reverberando em preconceitos, estereótipos e discriminações. Entretanto, sinaliza-se que um processo de desconstrução está em movimento, ao passo que algumas atitudes e práticas são notadas como transgressivas, desta forma, sinalizando o surgimento de práticas pedagógicas outras.

Palavras-chave: Cotidiano. Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Gêneros e Sexualidades.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Olhar para o cotidiano, para o diário, para si mesmo. Todos estes atos são complexos e difíceis de serem realizados, principalmente em uma investigação. Primeiro, porque olhar para si necessita de um desprendimento de certas certezas e vergonhas, e segundo, porque é necessário estranhar o conhecido, questionar o sabido, pôr em xeque as certezas tão confortáveis que temos sobre nós mesmos, e sobre nossas práticas. Este é um movimento das

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Pedagogo e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor dos Anos Iniciais em Davinópolis/MA e Professor substituto da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (Uemasul).

perspectivas pós-estruturalistas de pesquisa, que possibilitam olhar com estranheza, para problematizar dada situação ou fenômeno social (Corazza, 2002).

Os estudos no/do/com os cotidianos (Alves, 2003) podem ajudar neste processo, ao dialogarem com os referenciais autobiográficos de escrituras de si para pensarmos o espaço escolar em suas minúcias e relações sociais cotidianas, como uma forma de problematizar as relações de gêneros e sexualidades, tendo em vista que a cotidianidade possibilita “colocar questões ao mundo que nos cerca, à natureza, à maneira como homens/mulheres se relacionam entre si e com ela, a poetizar a vida, a amar o Outro” (Alves, 2003, p. 66).

Deste modo, este trabalho insere-se na seara de olhar para a minha própria prática, ou na verdade, para a cotidianidade da minha sala de aula, de maneira a perceber as nuances, representações, diálogos e discussões sobre as relações de gêneros e sexualidades. Enquanto professor gay, pesquisador nesta área, venho me dedicando a pensar sobre os currículos e as práticas pedagógicas como espaços férteis e potentes para problematizarmos as discussões de gêneros e sexualidades, com ênfase na educação básica (Brito, 2023), deste modo o interesse pela cotidianidade da minha turma.

Em minha dissertação de mestrado, investiguei acerca das práticas pedagógicas e histórias de vida de docentes LGBTQIPN² dos anos iniciais, onde desenvolvi reflexões acerca do que venho chamando de “práticas pedagógicas outras” (Brito, 2023). Essas práticas são modos de produção de cotidianidades na sala de aula a partir da *outridade*, da representação, significação e existência de outrem enquanto modo de invenção e anúncio das existências plurais, *queers*, abjetas e que de algum modo podem ou não transgredir as amarras e tentar mitigar as assimetrias de gêneros na educação.

Desta forma, este trabalho tem como objetivo refletir acerca da produção ou não de *práticas pedagógicas outras*, desenvolvidas por um docente dos anos iniciais, em uma turma de 5º ano em 2026. Para sua construção, estou me ancorando nos estudos autobiográficos, acerca da escrita de si como um modo de pesquisa para pensar e (trans)formar a si e a própria prática, pois, “ao iniciar a narrativa de sua formação, o Pesquisador e o Artista interagem com valores atribuídos à escrita de si e a modos pré-existentes de ser na instituição formadora.”,

² Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans*, Queers, Intersexuais, Pansexuais, Não-binárias e outras subjetividades de gêneros e sexualidades.



tomando que “a linguagem (Grafia) constitui esse elo entre o ser e o tempo, entre o ser e o espaço, entre o ser e o não ser, entre o ser e o texto que se escreve” (Passeggi, 2023, p. 8). As discussões de gêneros e sexualidades aqui pensadas, estão mais articuladas com referenciais pós-críticos, que as entendem como construções sociais, culturais e discursivas de um tempo histórico que constroem modos de sermos, estarmos e agirmos no mundo (Castro, 2014).

A pesquisa se realizou através da minha escrita, por meio de *rabiscos*, registros, observações e percepções durante os três primeiros meses do ano de 2026, em uma turma de 5º ano, onde atuo como professor 01 e 02³. Essa turma faz parte de uma escola urbana, localizada em uma cidade maranhense, composta em sua maioria por meninas negras e/ou pardas, e por meninos também negros. Apesar de não serem dados que utilizarei para análise, são subjetividades importantes para entendermos como as relações de gêneros e sexualidades vão operando nessa turma, em sua maioria feminina, mas com forte atuação e presença dos meninos em discussões e posicionamentos.

“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS OUTRAS” E CURRÍCULOS NA TURMA DO 5º ANO

Apesar de meu enfoque não ser no currículo especificamente neste texto, não tenho como deixá-lo de lado, tendo em vista os pressupostos que entendo sobre sua constituições, principalmente o entendendo como efeito direto das práticas pedagógicas e das relações sociais praticadas no espaço escolar. Em outro texto, eu já sinalizava para isso, ao pensar nelas como modos de construção do próprio currículo:

as práticas pedagógicas são expressão de dada sociedade e, nesse sentido, impactam diretamente a construção do currículo que, em nosso entendimento, é vivo e modificado diariamente a partir das relações que se estabelecem nos espaços educativos (Brito; Zapparoli, 2023, p. 150).

Elas não são práticas isoladas em um contexto educativo, mas estão situadas neste contexto social, ou seja, o meu contexto e das crianças desta pesquisa. Deste modo, é que entendo como necessário pensarmos nas constituições dos sujeitos como efeitos diretos das

³ No município em que trabalho, as disciplinas são divididas entre professores(as) 01 e 02, sendo respectivamente do primeiro grupo o responsável por ministrar Língua Portuguesa, Produção Textual, Ciências, Arte, Geografia e História, e do segundo grupo: Matemática, Ensino Religioso e Educação Física. Eu atuo ministrando todas as disciplinas, ocupando as duas funções.

vivências, e por conseguinte, os currículos como efeito das práticas desenvolvidas pelos(as) sujeitos dos espaços escolares. Pensando a partir de uma perspectiva foucaultiana, somos efeitos dos discursos, e nos constituímos através deles enquanto sujeitos (Foucault, 2010; 2014).

Deste modo, ao pensar sobre esta constituição dos sujeitos, entendo-as situada mente em contextos culturais, sociais e políticos, que impactam no modo como as práticas pedagógicas são produzidas no espaço escolar. As “práticas pedagógicas são gestacionadas a partir de nossa atuação enquanto docentes militantes e produtores/as de conhecimentos outros que resistem aos discursos hegemônicos postos nos currículos” (Brito, 2023, p. 21). De forma que contribuem nessas constituições dos sujeitos, enquanto processos recorrentes e quase que cíclicos.

Ao iniciar o ano letivo de 2026, no primeiro dia de aula, após as apresentações iniciais, sempre sinalizo sobre os combinados da turma, e um dos principais é acerca da tolerância zero para o preconceito, *bullying* e discriminação. Nomeio logo *a priori*, todos os tipos de preconceitos mais comuns que não toleraremos em sala, como o machismo, racismo, homofobia, gordofobia, lesbofobia, discriminação de classe e capacitismo. Faço isso, entendendo que a linguagem é poder, e ao nomearmos as coisas, as tornamos “palpáveis” e produzimos efeitos sobre elas (Castro, 2014), principalmente para as crianças estabelecerem uma relação mais concreta e de significância sobre isso.

Ao longo da minha experiência docente tenho percebido, que ao agruparmos todas as formas de preconceito apenas como *bullying*, criamos uma normatização e uma naturalização, que quase banalizou tais preconceitos, e tornou-se objeto de “zoação”, como brincadeiras e questões não tão importantes. Deste modo, assumo como uma posição política “dar nome aos bois”, ou dar nome aos problemas, para que as crianças já entendam e percebam do que estamos situando.

Ao passar dos primeiro mês, comecei a notar as primeiras marcações claras de gêneros no espaço escolar. Primeiro elemento, a divisão espacial da turma. Meninas sempre se sentando mais próximo a mim, todas juntas ao lado direito da sala, enquanto os meninos sentando todos juntos ao lado esquerdo, um pouco mais longe. Logo provoquei acerca disso, e a maioria afirmou que é porque tem mais amigos com essas pessoas, e por isso dividem assim, algumas



sinalizaram que gostam deste modo, pois as meninas são chatas, enquanto os meninos são bagunceiros.

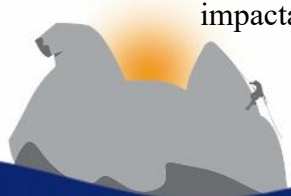
Este primeiro elemento da minha turma, logo já sinaliza algo que Guacira Louro (2014) denunciou, ao dizer que a escola foi constituída como um espaço que historicamente dividiu meninas e meninos, separou em filas, classificou, e tornou natural esta divisão. Ao perceber isso, comecei a tentar desestabilizar tais divisões, propondo círculos na sala, ou trabalhos em duplas e trios, que foram aos poucos tornando mais “mesclada” a junção entre meninas e meninos, de forma que eles(as) nem notassem, mas iam se agrupando e mitigando essa divisão de gênero marcadamente presente na turma.

Desse modo, ao pensarmos nisso, compreendemos como as práticas cotidianas, as pequenas falas, as pequenas reflexões sobre coisas que parecem “banais” podem provocar grandes mudanças e desconstruções nas vidas dos/as alunos/as. Logo, é necessário entender que por mais que o espaço escolar e o currículo em diversos momentos se apresentem como espaços tradicionais, eles também são espaços de transgressão (Brito; Zapparoli, 2023, p. 157 e 158, *grifo dos autores*).

As *práticas pedagógicas* outras não precisam ser grandiosas, e estarem em destaque, mas na verdade emergem do cotidiano, do banal, do simples, tal qual a naturalização das divisões, de forma que vai se tornando efeito, e através da naturalidade, vai desnaturalizando essa divisão. As crianças começam a reagir e a constituir outros modos de configuração no espaço escolar, através de sutis sugestões e modificações, que vão questionando de forma implícita e intrínseca, que talvez se eu o fizesse de forma combativa e direta, teriam reações, e resistências, que poderiam minimizar, espantar e impossibilitar tais efeitos transgressivos.

Um segundo elemento que comecei a perceber na turma, foi a dinâmica de “dominação da fala”, na qual os meninos, em especial uns três, possuem uma maior presença, sempre se colocando, tomando a frente das discussões, das colocações, das tomadas de decisões, das brincadeiras, papel de liderança. Notei que apesar de estarem em menor quantidade, os meninos dominavam mais a sala de aula, se agrupando em um espaço maior, bem como interagindo sempre comigo, em relação ao conteúdo, a quererem tomar a iniciativa de leitura, de resolução de problemas no quadro, de estarem a frente dos processos e ações em sala.

Sobre isto, Maria Claudia Dal'Igna (2007) investigou como as relações de gêneros, impactam no desempenho escolar, tendo em vista a maior preponderância dos meninos, e de



suas atuações no espaço escolar, bem como da passividade feminina. Nisto, existe uma dupla dicotomia, onde por vezes meninas se saem melhor, por serem consideradas e tidas como mais calmas, mais tranquilas, e os meninos mais agitados, e outras vezes o inverso acontece, onde atividades que necessitam de uma altivez e participação mais proativa, os meninos acabam se destacando, isto ocorre, pois, “muito antes de ingressarem na vida escolar, meninos e meninas já parecem destinados a lugares sociais distintos em função daquilo que a cultura nomeia como diferenças sexuais” (Dal'Igna, 2007, p. 255).

Essa proatividade dos meninos, acaba se tornando a referência para as meninas, deslocando suas existências sempre para uma lógica dicotômica, na qual eles são o padrão, o que deve ser levado como “régua” para medir a participação, enquanto o modo como elas participam não é questionado e estabelecido como natural, como algo inerente da personalidade. Ou seja, a timidez é vista como algo já associado ao feminino, enquanto o masculino é posto neste status de altivez e de liderança.

Com esse argumento, pode-se pensar que as feminilidades ativa e passiva são classificadas tendo-se como referente a noção de masculinidade ativa, o que contribuiria para reforçar a idéia de que há um princípio normativo masculino (no que se refere a comportamento e a conhecimento) em relação ao qual os desempenhos são classificados e hierarquizados (Dal'Igna, 2007, p. 263).

O papel que temos enquanto docentes é de começar a notar essas nuances, e não as ver como naturais, mas começar a estranhar (Corazza, 2002), a problematizar porque as meninas não participam tão altivez mente como os meninos. Deste modo, é que podemos pensar nessa binaridade e dicotomia das masculinidades e feminilidades como relações imbricadas que não desassociam, e são reforçadas historicamente de forma capilarizada, como modo de agenciamento e normalização presentes no currículo e no espaço escolar, onde “reconhece proposições verdadeiras e falsas; mas ela repele, para fora de suas margens, toda uma teratologia do saber” (Foucault, 2014, p. 31), toda uma constituição discursiva e social que produz os sujeitos e produz suas ações.

Ao notar isso, comecei a realizar alternâncias das leituras, participações, sempre tentando equiparar e colocar as meninas em destaque, para que elas também participassem do mesmo modo que os meninos. Um exemplo, nos momentos das leituras coletivas, solicitando

que um menino lesse, e depois uma menina, para que de alguma forma a turma começasse a entender essa dinâmica de que as meninas também poderiam participar ativamente.

Com o passar das aulas, notei pequenas mudanças, como elas agora se oferecendo mais para participar, para ler, e começarem a disputar “o grito” na hora das respostas, das discussões. Essas pequenas mudanças que vou notando, me fazem pensar e problematizar, que por vezes, não precisamos de grandes ações para começar a desestabilizar as assimetrias de gêneros no espaço escolar, mas começar a realizar atitudes profícuas que são tão naturalizadas, que não as notamos, e quando começamos a fazer diferente, de forma gradativa, também conseguimos alcançar efeitos potencializadores e transgressores.

Entretanto, para que isto possa ocorrer, é necessário que o(a) docente tenha um entendimento e uma problematização sobre todas as questões históricas, discursivas e políticas que moldam os meandros sociais e possibilitam e reverberam nessas práticas e nesses currículos, não somente reproduzindo mas aumentando as assimetrias e disparidades de gêneros. Sendo assim, “o movimento não é apenas de evidenciar as problemáticas, mas permitir que elas possam ser discutidas, a partir de uma explicitação e de uma compreensão dos processos históricos que provocaram diferentes formas de hierarquizações” como um modo de pensar as “subalternizações que tensionam a vida daqueles/as que fogem aos padrões” (Brito; Zaparoli, 2023, p. 159) e daquelas que de algum modo estão em padrões binários e hierarquizantes.

Um terceiro elemento que emergiu a partir das minha estranhezas da cotidianidade, são os modos como eles(as) se relacionam entre si. Notei mais preconceitos e discriminações advindas por parte dos meninos, principalmente em relação a sexualidade. Algumas brincadeiras associando comportamentos dos meninos que se aproximam de uma feminilidade, como algo relativo a homossexualidade, e a colocando em um status de negatividade.

Gritos finos, proximidades físicas entre meninos, brincadeiras com as meninas, são algumas das situações e alvos das vigilâncias dos próprios meninos para com seus pares. Penso junto a Raewyn Connell e James Messerschmidt (2013) acerca do conceito de masculinidades hegemônicas, como formas dos meninos serem constituídos sempre em padrões hegemônicos de como devem agir, se comportar, demonstrar sentimento, fugindo ao máximo de uma feminilidade ou de uma aproximação com ela, de forma que isso de algum modo os “torne

gays”. Essas “masculinidades hegemônicas podem ser construídas de forma que não correspondam verdadeiramente à vida de nenhum homem real. Mesmo assim esses modelos expressam, em vários sentidos, ideais, fantasias e desejos muito difundidos” de forma que “oferecem modelos de relações com as mulheres e soluções aos problemas das relações de gênero” (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 253).

Neste campo, o modo como vou agindo, é bem mais sutil, e por vezes, penso que menos efetivo, pois as relações vão sendo realizadas através de interações entre as próprias crianças, me torno mais um espectador destes elementos, e os tomo apenas como objeto de análises. As intervenções que realizo, ocorrem somente quando tais situações extrapolam uma interação e começam ou toma forma de preconceito direcionado. Então eu converso com a criança, e a questiono o porquê disto, tentando mitigar e tornar natural que os meninos podem ter sim aproximações com o feminino, sem haver qualquer implicação com a sexualidade. Entretanto, noto que ainda estou bastante distante de conseguir trabalhar e trazer elementos mais consistentes para essas problematizações, por conta do próprio espaço e lócus do currículo que acabam em muitos momentos minando minha atuação, bem como a resistência das crianças em entenderem e modificarem estes pensamentos e concepções.

O currículo compõe-se, nesse sentido, de jogos de poder, saber, verdade e significação. Saberes em disputa, em negociação. Discursos que invadem e colonizam os currículos, que os constituem. Currículos que constituem sujeitos pelos discursos que por eles "correm", que neles "habitam". Currículos que pretendem constituir sujeitos - docentes e discentes - em diferentes 'posições' (sociais e culturais). Narrativas sobre o mundo, realidades construídas discursivamente (Castro, 2014, p. 67, *grifos do autor*).

O currículo também é formado por estas relações que os meninos vão produzindo em sala de aula, relações imbricadas por jogos discursivos do que é ser menino, do que é masculinidade, e consequentemente do que é feminino, feminilidade, atrelando ainda um outro status, através da sexualidade homossexual. Sendo assim, apesar de ainda tentar sinalizar, de colocar questões, de buscar “naturalizar” tais relações como modos cotidianos da vida, que não precisam serem vinculados a um gênero ou a outro, se torna ainda mais complexo, difícil, e inconstante, devido aos fatores apontados por Roney Castro (2014) acerca do papel do currículo. Currículo este que não é somente o escolar, mas é o currículo da vida, do modo como



aprendemos, ensinamos, não aprendemos, e representamos para além do ambiente escolar formal.

Apesar destes elementos todos, ainda existem algumas transgressões, como exemplo: meninos que questionam e dizem ser completamente normal usar cores rosas, meninas que sinalizam que todos devem ajudar em tarefas domésticas de casa. Inclusive esta última citada, tornou-se uma das principais discussões e diálogos que tive com a turma. Os meninos sinalizando que ajudam em casa, que lavam, varrem, cuidam dos irmãos, como um modo de ajudar suas mães, bem como meninas e meninos trazendo exemplos de seus pais, ajudando nas tarefas domésticas, enquanto suas mães estão trabalhando.

O que noto ao ver estas discussões, é que algumas falas e temas que vão emergindo e que vou conversando com as crianças, são “assimiladas” e as marcam, como falas sobre machismo, em que por vezes elas acusam outros meninos, e inclusive meninas de estarem sendo machistas. Estes elementos, apesar de serem sutis, vão mostrando que as *práticas pedagógicas outras* vão emergindo no espaço escolar através da cotidianidade, vão disputando o espaço dos currículos de forma tímida, mas conseguindo florescer nas entranhas, nas brechas, nas fissuras dos jogos discursivos de poder, das metanarrativas hegemônicas de gêneros e sexualidades.

As *práticas pedagógicas outras*, vem se apresentando no cotidiano, como situações, como reflexões singulares, que por vezes possuem uma intencionalidade, e por vezes emergem por meio das fissuras, através dos diálogos, das discussões e das reflexões que vamos tecendo ao longo das aulas. Talvez uma aprendizagem e uma sinalização necessária é para que elas se efetivem e passem a existir, é necessário que “professores/as levem em consideração as experiências, as vidas e as existências das pessoas outras, para que a educação e o currículo possam ser desconstruídos e descolonizados” (Brito; Zapparoli, 2023, p. 161), gerando estas formas outras de práticas, como prelúdios para um abarcamento das diferenças, das singularidades, tentando de algum modo uma mitigação das assimetrias de gêneros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi de refletir acerca da produção ou não de *práticas pedagógicas outras*, desenvolvidas por um docente dos anos iniciais em uma turma de 5º ano do ensino fundamental em 2026. A partir da perspectiva de pensar o cotidiano como um



elemento potente para observar, refletir e problematizar acerca das questões de gêneros e sexualidades no espaço e currículo escolar.

A cotidianidade da turma tornou-se objeto de análise, ao passo que notei como as *práticas pedagógicas outras* são gestadas no cotidiano e pelo cotidiano, através de ações simples, singulares, minúsculas, mas com fortes efeitos ao longo do modo como as crianças e eu mesmo vou me constituindo. Os estudos autobiográficos e a escritura de si, ajudaram no modo como observo para minha própria prática, não como um modo de produzir somente o conhecimento, mas como um modo de produzir a si mesmo, a realidade e uma (re)invenção da minha existência junto com o modo como as crianças vão se constituindo, como modos de rupturas, e (trans)formações (Foucault, 2010).

Ao voltar meu olhar para a minha própria prática pedagógica, tenho que sinalizar, mesmo que não tenha sido objeto central de análise deste texto, que as práticas pedagógicas de docentes LGBTQIAPN+, em sua maioria, trazem processos reflexivos e transgressivos, por conta da própria existência e constituição desses(as) docentes, tendo em vista que “mesmo com os processos de silenciamento produzidos pela escola e os currículos, as práticas dos/as docentes tensionam, provocam escapes, vazamentos e subversões nesses currículos”, sejam elas realizadas “através das vivências dos/as estudantes com questões que emergem, ou da própria existência desses/as docentes como pessoas LGBTIA+” (Brito; Zapparoli, 2024, p. 1243).

O que se evidencia com minhas reflexões, por ora provisórias e sempre inconstantes, é de que as práticas pedagógicas outras são modos potentes de contribuir para o abarcamento das diferenças no espaço escolar, para a problematização e redução das disparidades e assimetrias de gêneros e sexualidades, sempre levando em considerações os múltiplos contextos sociais, culturais, educacionais que os(as) estudantes e docentes estão inseridos(as) para que possamos pensar em como estas vivências e a produção dessas práticas trazem prelúdios de um educação desestabilizadora, questionadora e que pode produzir no “chão da escola” rachaduras e fissuras para desmontar as hierarquizações e subalternizações de gêneros e sexualidades, permitindo a existência singular-plural de todos(as).



REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 62–74, maio 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200005>. Acesso em: 29 mar. 2026.

BRITO, John Jamerson da Silva. **Nossa presença incomoda!? A (re)produção dos currículos na formação experiência de sujeitos docentes LGBTIA+**. 2023. 192 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas- PPGFOPRED) - Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2023. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4956>. Acesso em: 27 mar. 2026.

BRITO, John Jamerson da Silva; ZAPAROLI, Witembergue Gomes. Narrativas de docentes LGBTIA+: currículos e práticas pedagógicas em gêneros e sexualidades. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 1231–1245, 2024. DOI: 10.14295/de.v12i1.16755. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/16755>. Acesso em: 29 mar. 2026.

BRITO, John Jamerson da Silva; ZAPAROLI, Witembergue Gomes. Práticas pedagógicas outras: reflexões sobre as discussões de gêneros e sexualidades nos currículos. IN: JULIO, Kelly Lislie; MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza (orgs.) **Currículo, cultura e práticas interdisciplinares**. São Luís: EDUFMA, 2023, p. 145-165. Disponível em: <https://www.edufma.ufma.br/index.php/produto/curriculo-cultura-e-praticas-interdisciplinares/>. Acesso em: 27 mar. 2026.

CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de sujeitos docentes**: relações de gênero e sexualidades e formação em Pedagogia. 2014, 258f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, Faculdade de Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1334>. Acesso em: 29 mar. 2026.

CONNELL, Raewyn; MESSERSCHMIDT, James W.. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, p. 241–282, jan. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>. Acesso em: 29 mar. 2026.

CORAZZA, Sandra M. Labirintos da pesquisa, diante de ferrolhos. In: COSTA, Marisa V.; BUJES, Maria Isabel E. (Orgs.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença?. **Educação em Revista**, n. 46, p. 241–267, dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000200010>. Acesso em: 29 mar. 2026.



FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de Frange (1981-1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3 ed. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**: aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis/RJ, Editora Vozes, 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Transformações das figuras de si e do outro na mediação biográfica. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 29, p. e48135, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/48135>. Acesso em: 29 mar. 2026.

