



## Tecnologias morais e os currículos de gênero em escolas de Campinas<sup>1</sup>

*Moral Technologies and the gender curricula in Campinas schools*

*Tecnologías morales y currículos de género en escuelas de Campinas*

Alan Isaac Mendes Caballero<sup>2</sup>  
Antonio Carlos Dias Júnior<sup>3</sup>

Citação: CABALLERO, Alan Isaac Mendes; DIAS JÚNIOR, Antonio Carlos. Tecnologias morais e os currículos de gênero em escolas de Campinas. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 18, e94396. Agosto de 2024.

 <http://10.5380/jpe.v17i0.94396>

**Resumo:** Reformas neoliberais em educação encontram na BNCC uma nova tecnologia moral para estabelecer uma governamentalidade orientada ao capital humano de cunho gerencialista. Partindo da abordagem do ciclo de políticas, valemo-nos dos métodos de análise documental de Projetos Pedagógicos e de entrevistas semiestruturadas com oito gestoras/es de quatro escolas municipais de Campinas para investigar como as tecnologias morais têm impactado na produção de currículos de gênero. Nossos resultados mostram que as tecnologias morais coagem escolas a aderirem ao dispositivo pedagógico, porém, a resistência local das escolas encontra formas de representar gênero em sua atuação e em correspondência aos seus ideais democráticos, apresentando contrariedades às heteronormatividades.

**Palavras-chave:** Gestão escolar; tecnologias morais; currículos de gênero, BNCC; Sociologia da Educação.

**Abstract:** Neoliberal reforms in education founded in BNCC a new moral technology to establish a neoliberal governmentality oriented to human capital and within a managerialist imprint. From the policy cycle approach, we use documental analysis of Pedagogical Projects and semi-structured interviews methods with eight managers from four county schools of Campinas to investigate how moral technologies had impacted in the gender curricula production. Our results shows that moral technologies coerce schools to adhere to the pedagogical dispositif, however, the local resistance of the schools find forms of represent

<sup>1</sup> Financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES.

<sup>2</sup>Mestre em Educação. Doutorando em Educação na Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4221-7043>. E-mail: [alanisaac09@gmail.com](mailto:alanisaac09@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutor em Sociologia. Professor Livre-Docente na Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6556-6118>. E-mail: [acdiashr@unicamp.br](mailto:acdiashr@unicamp.br)

gender in their enactment and in correspondence to their democratic ideals, presenting setbacks to heteronormativities.

**Key-words:** School management; moral technologies; gender curriculas; BNCC; sociology of education

**Resumen:** Reformas neoliberales en educación encuentran en la BNCC una nueva tecnología moral para establecer una gubernamentalidad neoliberal orientada hacia el capital humano y de sello gerencialista. Partiendo del abordaje del ciclo de políticas, nos valemos de los métodos de análisis documental de Proyectos Pedagógicos y de entrevistas semiestructuradas con ocho gestoras/es de cuatro escuelas municipales de Campinas para investigar como las tecnologías morales han impactado en la producción de currículos de género. Nuestros resultados muestran que las tecnologías morales presionan escuelas a adherir al dispositivo pedagógico, sin embargo, la resistencia local de las escuelas encuentra formas de representar el género en su actuación y en correspondencia a los ideales democráticos suyos, presentándose contrariedades a heteronormatividades.

**Palabras-clave:** Gestión escolar; tecnologías morales; currículos de género, BNCC; sociología de la educación.

## Introdução

As reformas neoliberais configuram um dos temas mais urgentes e atuais no cenário educacional brasileiro. Na última década, elas reapareceram fortemente por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2017), política referencial para os currículos escolares na qual são estabelecidas habilidades e competências que servem de parâmetros à aprendizagem nas escolas. Pesa sobre a BNCC algumas contradições, sendo uma delas de nosso particular interesse: a exclusão do termo *gênero* entre sua segunda e terceiras versões, simultaneamente à inclusão do ensino religioso como disciplina obrigatória, o que parece indicar um novo tom potencialmente fundamentalista e heteronormativo (CUNHA, 2018).

Soma-se a este panorama o seu cunho gerencialista, como exemplificado no uso repetitivo do termo “especialistas em educação”, que sinaliza para certa racionalidade neoliberal que põe em risco o princípio da gestão democrática (AGUIAR & DOURADO, 2018). Neste cenário de disputa de interesses políticos e ideológicos, emergem justificadas preocupações curriculares em torno da BNCC, uma vez que temas transversais contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), como *Orientação Sexual*, podem ser marginalizados em nome de “um projeto civilizatório de caráter heteronormativo” (FREIRE, 2018, p. 40).

Nosso propósito no artigo é o de apresentar alguns dos principais resultados e discussões acerca das influências de tecnologias morais sobre a autonomia de currículos de gênero nas escolas municipais de Campinas - SP, que se adaptavam às exigências da

BNCC.<sup>4</sup> Na primeira seção trataremos de expor as ferramentais e métodos adotados, a *Abordagem do ciclo de políticas*; em seguida, discorremos sobre o dispositivo sexopedagógico de políticas neoliberais para, em seguida, tendo como parâmetro o material de pesquisa recolhido em quatro escolas municipais de Campinas, chegarmos à análise dos projetos pedagógicos, trechos de entrevistas e políticas locais e nacionais na tentativa de problematizar o que se entende por currículos de gênero.

### **Abordagem do ciclo de políticas e metodologia**

Compreendemos com Ball *et al.* que a “atuação política envolve um processo criativo de recontextualização e retradução” de textos cujas liberdades interpretativas dependem de “aparelhos de poder [*apparatuses of power*] dentro dos quais são estabelecidas e dentro das limitações e possibilidades do contexto” (2012, p. 3, tradução nossa). Nesse sentido, as restrições e liberdades que determinam a atuação são definidas a partir de contextos fundamentais para a análise da política, presentes na abordagem do ciclo de políticas: a) contexto de influência; b) contexto de produção do texto da política; e c) contexto da prática (BOWE *et al.*, 1992; BALL, 1994).

No Brasil, os dois primeiros contextos se traduzem na Nova Gestão Pública, que se inicia com as reformas neoliberais em educação na década de 1990 – ainda que, naquele momento, de cunho mais econômico – tendo sido os discursos morais árdua e progressivamente recuperados, sobretudo a partir da década passada no campo educacional, com a emergência do discurso da “ideologia de gênero”, mobilizado sobretudo pelo Movimento de cunho conservador Escola Sem Partido - ESP, que atuou ostensivamente na crítica a pautas progressistas e no incentivo a noções como “capital humano” e “competências”, com importantes ressonâncias na disputa curricular em torno da BNCC (OLIVEIRA *et al.*, 2017; MACEDO, 2017).

Em cenários onde há agudas disputas de poder e de sentido em torno de reformas curriculares, estabelece, via de regra, a coação na atuação de gestoras/escolares em diversos níveis, sobretudo, via imposição de “objetivos e resultados”, o que compreendemos à guisa de tecnologia de controle e vigilância de performatividades, mas

---

<sup>4</sup> Resultado parcial da pesquisa de mestrado “A atuação de gestoras/es escolares da Rede Municipal de Ensino de Campinas na produção de currículos de gênero”, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2020). Registo no Comitê de Ética n. 95421218.5.0000.8142

que aparece como procedimentos que visam amparar e contribuir com o trabalho pedagógico nas escolas (BALL, 2012, 2013a; OLIVEIRA *et al.*, 2017). Neste aspecto, o fenômeno da municipalização poderia oferecer um contraste entre a implementação e a atuação pedagógica, permitindo perceber as estratégias e táticas particulares dos atores ao contexto escolar. Para averiguar e problematizar esta hipótese, nossa pesquisa elegeu quatro escolas municipais de Campinas que ofertam a modalidade Ensino Fundamental. Pautando-nos metodologicamente na ideia dos discursos de rendimento (BALL, 1994, 2010), as escolas foram escolhidas segundo os respectivos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica, cada uma representando um quartil.<sup>5</sup>

Identificamos atores e contextos, respectivamente, por entrevistadas/os e escolas: Entrevistada 1 (Diretora) e Entrevistado 2 (Orientador Pedagógico) da *Escola 1*; Entrevistado 3 (Diretor) da *Escola 2*; Entrevistadas 4 (Apoio à Gestão) e 5 (Diretora) da *Escola 3*; e Entrevistadas 6 (Vice-Diretora), 7 (Diretora) e 8 (Apoio à Gestão) da *Escola 4*. As entrevistas semiestruturadas com cada gestor/a foram gravadas e partiram dos resultados de Ball (1994) a respeito dos principais atores com os quais gestores ingleses estabeleceram conflito, além das colocações de Bourdieu (1997) e Powney e Watts (1987) a respeito da construção do roteiro de perguntas e procedimentos no momento das entrevistas.<sup>6</sup> A próxima etapa consistiu na transcrição das entrevistas, no intuito de oferecer um cenário comparativo com os Projetos Pedagógicos compreendidos no período 2015-2019, retirados do portal virtual *Projeto Pedagógicos Online*<sup>7</sup>. Já que nosso interesse recaiu na atuação e, portanto, na implementação criativa (BALL *et al.*, 2012), pressupomos a partir de Vianna (2018) e Fachini (2020) que as políticas de diversidade sexual são determinantes na educação brasileira para planejar currículos de gênero. A partir dessas políticas, selecionamos um conjunto de palavras-chave para operamos a análise dos Projetos.

Para a análise documental, a partir de Lüdke & André (1986), operamos a partir de dois processos distintos: o primeiro, qualitativo, resultou na formulação do Quadro 1: ocorrência das palavras-chaves *temas transversais* e *tema transversal* nos Projetos

<sup>5</sup> Fizemos uso de três métodos: pesquisa bibliográfica temática sobre a BNCC e a respeito das políticas de diversidade sexual no Brasil, análise documental de Projetos Pedagógicos das escolas participantes e entrevistas semiestruturadas com gestoras/es escolares.

<sup>6</sup> O roteiro foi testado e em seguida reformulado, com treze perguntas divididas em quatro seções, a saber: a) Adaptação, identidade profissional e cotidiano escolar; b) Conflitos entre gestão escolar e comunidade; c) Conflitos entre gestão escolar e governantes; e d) Conflitos entre gestão escolar e professores.

<sup>7</sup> Ver: <<https://pponlinesme.campinas.sp.gov.br/homologados/>>. Acesso em 13/07/2023.

Pedagógicos e sua correlação com as palavras que os identificam nos PCN (1997). Em seguida, priorizamos uma abordagem quantitativa para elaborar a Tabela 1: frequência de palavras-chaves, divididas entre termos de gênero, políticas influentes na educação nacional e alguns temas transversais.

## Conceitos

Por neoliberalismo, compreendemos, na pesquisa, um regime político de valorização da privatização do Estado e subjetivação do cidadão em agente de rendimento, via senso de justiça, pautado pelo princípio da meritocracia, que assume formas diversas em seus aspectos socioeconômicos e culturais e que recria nos contextos em que atua seres “autogovernáveis”, dispostos a entender como naturais as desigualdades sociais que cria e reatualiza (BALL, 2014). Tal noção conceitual, e seus desdobramentos sociais e políticos, apresenta-se nos estudos curriculares e de gênero enquanto “mecanismos de controle e regulação próprios da esfera da produção e do mercado, com o objetivo de produzir resultados educacionais que se ajustem mais estreitamente às demandas e especificações empresariais” (SILVA, 2001, p.30), e cujos efeitos seriam a acentuação da incerteza, da provisoriação e da vulnerabilidade da vida (LOURO, 2014).

As consequências dos avanços das políticas neoliberais constituem-se, assim, em uma perspectiva na qual os sujeitos, em suas relações com o Estado, são frequentemente aviltados, em especial, a partir do funcionamento institucional em seu nível micropolítico, à medida que são desenvolvidas táticas cotidianas capazes de alimentar a biopolítica, aqui entendida como um conjunto de técnicas de regulação e controle sobre os corpos dos sujeitos (FOUCAULT, 2015). Daí a necessidade de criação de dispositivos e tecnologias de normalização e incentivo de performances, que se valem de um acoplamento a um regime de verdade na forma de um aparelho político para resolver determinada urgência de caráter populacional (BALL, 2013b).

Nestes termos, o Estado dispõe de tecnologias tanto para assegurar a sua própria racionalidade, na forma de indicadores populacionais, como para descobrir constâncias, regularidades e políticas públicas capazes de produzir interesses gerais da população à sua norma (BALL, 2012). Este conjunto tecnológico tem, finalmente, o objetivo de estabelecer uma governamentalidade cuja intenção reside na produção de sujeitos de

direito identificados com a racionalidade estatal, e que se permitem por ela regular (GALLO, 2017).

Pautadas em modelos de visibilidade, as performances neoliberalizadas podem ser compreendidas como performatividades nas quais a qualidade é situada em valores correspondentes a um corpo ideal, este, adaptado às exigências de mercado - via personalidade competitiva, aquisitiva, individualista, dominadora, agressiva e predisposta à autoconservação (LOURO, 2014). Tais asserções asseguram ao cenário no qual floresce o neoliberalismo seu cunho propriamente conservador, que orienta suas tecnologias morais pelos dispositivos de sexualidade nos quais a governamentalidade empresarial acopla-se a normas sexuais na (re)criação de um gênero adequado à economia do conhecimento, capaz de acumular capital humano (BALL, 2013a).

Neste diapasão, comprehende-se que a escola representa uma instituição disciplinadora do prazer sexual quando permeada por investimentos econômicos, traduzidos aqui por capital humano, noção que estabelece a responsabilização do sujeito por seu sucesso ou fracasso pessoal (FOUCAULT, 2015). A instituição escolar, pois, é reconhecida, sobretudo, através de um currículo compreendido como regime de saberes cujos códigos são determinantes para representar o real e instaurar determinada identidade coletiva (SILVA, 2001).

Ao conceber que a governamentalidade neoliberal de aspecto biopolítico requer dispositivos de sexualidade para conduzir os desejos em correspondência aos valores liberais, torna-se possível aproximar tais tecnologias morais à economia escolar e sua produção de capital humano, via dispositivo pedagógico. Nesta união de dispositivos, doravante um dispositivo *sexopedagógico*, o currículo passa a ser determinante tanto para a regulação heteronormativa dos corpos escolares como pela publicização do eu via coerção a ideais performativos (BUTLER, 2017).

## Discussão e análise

No Quadro 1 abaixo, apresentamos, para os anos de 2015 a 2018 considerados, a maneira pela qual, nos Projetos Pedagógicos das escolas pesquisadas, os *Temas Transversais* se apresentam no âmbito de cada Disciplina curricular. A discrepância entre a Escola 1 e as demais é o primeiro aspecto que se observa, bem como a ausência de temáticas ligadas a *Temas Transversais* na Escola 3.

**Quadro 1 – Correlação de temáticas nos Projetos Pedagógicos relativas a *Temas Transversais*<sup>8</sup>**

Disciplinas	Escola 1		
	2015*/2016*	2017	2018
<b>Língua Portuguesa</b>	Sexualidade; ética; cidadania; meio ambiente; pluralidade cultural; etnia	Sexualidade; cidadania; etnia; meio ambiente	Sexualidade; cidadania; etnia; meio ambiente
<b>Matemática</b>	Orientação Sexual; Sexualidade; Ética; Meio Ambiente; Saúde; Trabalho e consumo; Cidadania; Etnia	Sexualidade; cidadania; etnia; meio ambiente	Sexualidade; cidadania; etnia; meio ambiente
<b>História</b>	Trabalho e Consumo/Meio Ambiente; Drogas; Lei 11.645/08; História da Matemática; tempo; espaço; fenômenos da natureza; biodiversidade; história da humanidade; desenvolvimento humano	Trabalho e Consumo/Meio Ambiente; Drogas; Lei 10.639/03; Lei 11.645/08;	Trabalho e Consumo/Meio Ambiente; Drogas; Lei 10.639/03; Lei 11.645/08; tempo; espaço; fenômenos da natureza; biodiversidade; história da humanidade; desenvolvimento humano
<b>Geografia</b>	História da Matemática; tempo; espaço; fenômenos da natureza; biodiversidade; história da humanidade; desenvolvimento humano	S/C	Tempo; espaço; fenômenos da natureza; biodiversidade; história da humanidade; desenvolvimento humano
<b>Ciências</b>	Meio ambiente; saúde; ética; pluralidade; Consumo; "conhecimentos matemáticos"; tempo; espaço; fenômenos da natureza; biodiversidade; história da humanidade; desenvolvimento humano	Sexualidade; Meio Ambiente; saúde; ética; consumo; cidadania; etnia; meio ambiente; pluralidade	Meio ambiente; saúde; ética; consumo; tempo; espaço; fenômenos da natureza; biodiversidade; história da humanidade; desenvolvimento humano
<b>Língua Estrangeira</b>	Orientação Sexual; Ética; Pluralidade Cultural; Meio Ambiente; temas locais	Orientação Sexual; Ética; Pluralidade Cultural; Meio Ambiente; temas locais	Orientação Sexual; sexualidade; Ética; Pluralidade Cultural; Meio Ambiente; cidadania; saúde; temas locais
<b>Educação Física</b>	Sexualidade; ética-valores morais; saúde; nutrição; cidadania; meio ambiente	Sexualidade; ética-valores morais; saúde; nutrição; cidadania; meio ambiente	Sexualidade; ética-valores morais; saúde; nutrição; cidadania; meio ambiente
Disciplinas	Escola 2		
	2015*	2016	
<b>História</b>	Identidade social	Identidade social	
<b>Artes</b>	Cidadania; ética e valores; prática da leitura; leitura das múltiplas linguagens	Cidadania; ética e valores; prática da leitura; leitura das múltiplas linguagens	
<b>Língua Estrangeira</b>	Sexualidade; cidadania; pluralidade cultural; saúde; meio ambiente	Sexualidade; cidadania; pluralidade cultural; saúde; meio ambiente	

<sup>8</sup> Como observado, a Escola 3 não tem correlação de temáticas a *Temas Transversais* em seu Projeto Pedagógico, e isto se repete para a Escola 1 no ano de 2019, para a Escola 2 entre 2017 e 2019 e para a Escola 4 em 2018 e 2019. As células pintadas representam as disciplinas que apresentam "Sexualidade" ou "Orientação Sexual" como temas transversais, enquanto S/C significa "Sem Correspondência".

Educação Física	S/C				Cidadania; responsabilidade social			
Disciplinas	<b>Escola 4</b>							
	2015		2016		2017			
História	Pluralidade Cultural; Meio Ambiente; Saúde; Trabalho e Consumo				S/C		S/C	
Língua Estrangeira	S/C		S/C		Sexualidade; cidadania; pluralidade cultural; vida saudável; meio ambiente			

Fonte: dados da pesquisa.

\* Projetos Pedagógicos cujos currículos elaborados por professores/as não requeriam *hiperlinks* para acesso e, portanto, contavam com mais palavras na íntegra que aqueles que requeriam, os quais não puderam ser acessados.

Por sua vez, na Tabela 1, oferecemos, nos anos e escolas consideradas, de que forma os Projetos Pedagógicos são atravessados pelos Termos-Chave trabalhados em nossa pesquisa. A seguir, trabalhamos quatro grandes pontos de análise, cruzando as informações recolhidas com a literatura pertinente.

**Tabela 1 – Frequência de palavras-chave nos Projetos Pedagógicos segundo ano e escola**

	2015				2016				2017				2018			
	Escola				Escola				Escola				Escola			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>Temas Transversais</b>	70	15	0	4	91	15	0	0	20	1	0	6	21	5	0	2
<b>Tema Transversal</b>	0	2	0	0	1	2	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
<b>Ética</b>	102	42	32	1	125	44	6	2	137	140	4	1	125	20	2	1
<b>Cidadania</b>	88	37	26	1	116	35	5	1	31	9	12	1	33	26	6	1
<b>Gênero</b>	17	13	0	17	22	7	0	4	23	0	0	3	10	5	0	3
<b>Orientação Sexual</b>	16	2	0	0	19	0	0	0	7	0	0	0	5	0	0	0
<b>Sexualidade Humana</b>	2	1	0	4	3	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
<b>Sexualidade</b>	22	13	2	8	6	13	2	0	7	2	2	2	8	4	2	1
<b>PCN</b>	2	11	0	8	6	11	0	0	7	0	0	0	8	8	0	2
<b>BNCC **</b>	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0
<b>REC ***</b>	2	1	0	1	2	1	0	0	2	2	0	0	1	1	0	0
<b>DC-AI ****</b>	7	10	0	3	13	5	1	3	8	0	0	2	11	3	0	5
<b>Lei orgânica Campinas</b>	3	0	0	0	4	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0

Fonte: dados da pesquisa

\*PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

\*\*Base Nacional Comum Curricular

\*\*\* Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas

\*\*\*\* Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais

1. Uma primeira análise concerne ao uso irregular que se faz dos temas transversais nos Projetos Pedagógicos se considerados os PCN (1997), seja por invenções de termos, interdisciplinaridades, apresentação, leis ou combinações destes elementos. Segundo Madureira (2007), Rodrigues *et al.* (2013) e Souza (2014), professores têm pouco tempo de estudo e preparo destinado a políticas curriculares de caráter

transversal, o que poderia denotar a ação de tecnologias morais conduzindo o currículo escolar para uma governamentalidade neoliberal. Já Fialho & Nascimento (2017) apontam para as más compreensões de gestoras/es escolares sobre os termos *sexo, gênero e sexualidade*, o que se estende, muitas vezes, também a professoras/es. Estas atuações acrescentariam às performatividades, produzidas via tecnologias morais, efeitos biopolíticos da normalização sexual nos quais a heteronormatividade determina os padrões de inteligibilidade, tornando impensável e condenável a existência de gêneros excêntricos (LOURO, 2013).

Ainda que o desconhecimento possa ser fonte e representação de conhecimento - justificando a existência de preconceitos -, é necessário reconhecer a influência de discursos de responsabilização de tecnologias morais sobre análises desse gênero, as quais orientam o/a pesquisador/a em defender uma política mais do que a compreender a relação de poder que determina seus contextos de tradução. Portanto, se os PCN não são a principal referência para a formulação do currículo nas escolas, qual é este parâmetro?

Para responder à questão, devemos pressupor a existência de certa autonomia relativa nas escolas. Nesta chave de leitura, Rodrigues *et al.* (2013) e Stock (2018) reconhecem que governos encontram poder para “abafar” os currículos de gênero e as problematizações que daí decorrem por meio do silenciamento institucional, no qual, pedidos, demandas e urgências em torno de questões de gênero não são atendidos pelas secretarias responsáveis. Para Santos (2018, p. 131), cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelas secretarias, por exemplo, muitas vezes oferecem uma formação “extremamente mitigada” para o/a professor/a em sala de aula”, perspectiva compartilhada por Silva (2019).

Apesar dos esforços da política global em neoliberalizar as subjetividades mundo afora e oferecer princípios tecnológicos para governos aperfeiçoarem seus dispositivos pedagógicos (ROCHA, 2012; VIANNA, 2012; BALL, 2013a), gostaríamos de insistir que essa governamentalidade não se encontra plenamente implementada nas escolas pesquisadas, cujos currículos baseiam-se, sobretudo, em políticas municipais (ou parte delas) formuladas por professoras/es da rede pública de ensino de Campinas, remetendo a histórias de resistência do ensino na cidade em torno de temas marginalizados pela educação compulsória, sendo a *sexualidade humana* a sua maior representante, com um desenvolvimento conceitual comparável ao de gênero (FACHINI, 2020).

Quando questionados a respeito das orientações externas que norteiam a formulação de currículos de gênero nos Projetos Pedagógicos, gestoras/es sugerem que as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais (2012)<sup>9</sup> são centrais para a problematização do tema no cotidiano escolar, política que conta com a participação de professoras/es da rede em sua elaboração.

*[...] vocês recebem orientações externas para trabalhar com essas questões?*  
Muito pouco, muito pouco, né, na verdade a gente vive um momento hoje, eu não sei se você chegou a ler o documento das diretrizes curriculares municipais, a gente vive um momento hoje de estar resgatando o debate dessas diretrizes por conta inclusive da BNCC, da Base Nacional Curricular Comum, Comum Curricular, e até pra pensar onde a gente defende, onde a gente avança, onde a gente luta pra manter, né, tá bem, bem pontuado, bem difícil inclusive, a gente não tem uma oriente[ação], por exemplo, essa questão das ISTs... (Entrevistado 2, Orientador Pedagógico, Escola 1)

A menção à DCM se repete para, pelo menos, um/a gestor/a de cada Unidade Escolar nas entrevistas. Ao compararmos com a Tabela 1, a sua ocorrência predomina nos Projetos Pedagógicos, sendo a BNCC a política menos mencionada na totalidade dos Projetos Pedagógicos. Já os PCN configuram a política que vem sem seguida em número de ocorrências, embora não apareçam de forma significativa nas entrevistas. Já os termos referentes ao Regimento Escolar Comum (DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS, 2010) mantiveram a maior constância entre as palavras por nós buscadas (ao menos 1 ocorrência por ano entre 2015-2019). Contudo, tal política apresenta baixa quantidade de ocorrências se comparada às políticas anteriores, conforme mencionado brevemente pela Entrevistada 4.<sup>10</sup>

Portanto, evidencia-se certa distância entre o texto e a prática, o que, para nós, corresponde a uma implementação criativa de toda política, embora costumeiramente seja explicada em função da dupla desqualificação das/os educadoras/es (MADUREIRA, 2007; SOUZA, 2014; SANTANA *et al.*, 2016; SANTOS, 2018; FIALHO & NASCIMENTO, 2017; SILVA, 2019): o desconhecimento as/os tornaria incapazes de combater efetivamente as normalizações presentes no dispositivo sexopedagógico (primeira

<sup>9</sup> Utilizaremos daqui em diante a sigla DCM para representar esta política.

<sup>10</sup> [...] tem mais alguma outra orientação externa [além das diretrizes municipais] que vocês usam pra trabalhar gênero [no currículo]? Tem o Regimento Escolar Comum [...] (Entrevistada 4, Apoio à Gestão, Escola 3).

desqualificação), o que denotaria a sua incompetência para implementar Direitos Humanos (segunda desqualificação), os quais, por sua vez, não costumam ser concebidos em meio a tecnologias morais ou como estratégias de governo, tal como advertido por Vianna (2012) e Gallo (2017).

2. Descobertas as referências curriculares das escolas pesquisadas, passamos a outro questionamento: qual a relevância de gênero para os currículos escolares? A resposta remete a uma segunda observação, referente ao Quadro 1: a aparição da transversalidade de temáticas relacionadas a gênero no currículo, as quais podem ser explicitamente discriminadas por *Orientação Sexual, Sexualidade e Sexualidade Humana*, não apresentam regularidades entre os Projetos Pedagógicos senão pela escolha de termos que parecem determinar questões de gênero e não sofrem alteração ao longo dos anos, com exceção da disciplina de Língua Estrangeira na Escola 1, que operou concomitantemente com *sexualidade* e *Orientação Sexual* no ano de 2018.

Partindo da Tabela 1, o termo *temas transversais* apresenta queda acentuada para a Escola 1 e é irrelevante nos demais Projetos Pedagógicos. Já os termos *orientação sexual, sexualidade, sexualidade humana e gênero* possuem valores variados para cada escola, nem sempre irrelevantes em sua ocorrência, mas que diminuem significativamente no período de 2015-2019, chegando ao ponto zero ou com menções mínimas comparáveis ao Regimento Escolar Comum (DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS, 2010).

Neste sentido, a Entrevistada 8 enfatiza a importância dos PCN para proporcionar discussões de gênero.

*[...] Vocês recebem orientações externas para trabalhar gênero e sexualidades?*

[...] nos PCNs gênero era uma questão de atividades, [...], temas transversais, era tema transversal, não era um conteúdo, não era uma disciplina, não era um momento que *para tudo para estudarmos isso*, como meios de transportes, ou por exemplo, a história medieval, não existe um momento para aquilo, era um tema transversal, então podia entrar em qualquer matéria, tinha que perpassar por todas, de uma forma mais sutil, de uma forma mais delicada, entende o que eu quero dizer? (Entrevistada 8, Apoio à Gestão, Escola 4).

Apesar da menção aos PCN pela entrevistada, este documento não foi encontrado no Projeto Pedagógico de 2019 de sua escola, constando apenas o Regimento Escolar Comum. Fatos como este são decisivos para autoras/es como Dias & Oliveira (2015) determinarem a pontualidade e o esquecimento de determinados temas transversais em

comparação a outros. No entanto, preferimos caminhar por meio de outro argumento: estes apagamentos parecem indicar formas diversas de conceber gênero no currículo, ou outra forma de representá-lo, já que a aparência e o sentido nunca são entidades fixas e estáveis, mas sujeitas a tensões metamórficas (WEEDON, 1987).

3. Ainda na esteira deste argumento, caberia uma terceira ponderação: constatam-se 16 correlações entre temas transversais e termos de gênero nos Projetos Pedagógicos (indicadas, como observado, pelas células pintadas no Quadro 1). Todas elas, sem exceção, exibem também a correlação de *ética* e *ética e cidadania* a temas transversais para as mesmas disciplinas e anos, além de configurarem os temas mais presentes no Quadro 1. Por sua vez, *consumo* e *trabalho e consumo* não estão relacionados ao gênero, o que poderia sugerir a relação desses temas com uma governamentalidade democrática (GALLO, 2017), mais do que uma governamentalidade neoliberal (BALL, 2012), vale dizer, uma chave de leitura que articula termos de gênero a ideais democráticos e que o afasta da compreensão usual de conhecimento inútil propagado por tecnologias morais (MACEDO, 2016; 2017).

[...] a gente tenta na medida do possível ser uma escola democrática, a gente trabalha com assembleias, amanhã inclusive tem assembleia (Entrevistada 1, Diretora, Escola 1).

[...] eu fico batendo a cabeça de como que eu faço um projeto político pedagógico de fato ser um documento de planejamento, não de mil e oitocentas páginas, contemplar a voz dos professores naquilo que eles querem fazer nessa comunidade [...] (Entrevistado 3, Diretor, Escola 2).

Como se percebe, não é possível eliminar a existência de perspectivas de currículo oculto para gênero, visto se constituírem muitas vezes em práticas homofóbicas praticadas pela gestão escolar ou táticas de silenciamento (JUNQUEIRA, 2010; SANTANA *et al.*, 2018). Ao mesmo tempo, não podemos perder de vista que os valores democráticos contidos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Base (BRASIL, 1996) se sobrepõem às questões de gênero pela disputa da transversalidade do currículo, no caso de considerarmos os dados apresentados na Tabela 1 como tendencialmente representativos de uma diminuição das ocorrências de *ética* e *cidadania* ao longo dos anos em todos os Projetos Pedagógicos (ou uma variação próxima a 0) - o que não representa, todavia, uma libertação da Unidade Escolar de seu dispositivo

pedagógico ou plena autonomia sobre seus currículos locais, como evidenciado pelo sentimento de subjetivação sofrido pelo Entrevistado 3.

Por sua vez, a Entrevistada 1 qualifica a “psicografia” como uma liberdade de escrita do Projeto Pedagógico na Escola 1.

[...] A grande autora do projeto pedagógico é a Comênia [orientadora pedagógica] [...], ela reflete o que acontece na escola, o projeto não é “ela faz o projeto”, ela é uma escriba do projeto, então na realidade o projeto, o nosso PP é um reflexo do que acontece aqui [...] tem muito detalhe, então o que acontece na hora que sai o projeto tem muitas vozes, a Alexandra é uma... ela recebe, ela psicografa algumas coisas, ela fala as vozes que ela ouve, então ela é muito atenta [...] (Entrevistada 1, Diretora, Escola 1).

Percebe-se, a partir das entrevistas, que a transversalidade de gênero no currículo escolar depende, fundamentalmente, de uma adesão particular de professor/es, que ocupam “brechas” de resistência a determinadas governamentalidades curriculares para, assim, defender vivências mais democráticas e problematizar gênero, o que resulta em abordagens e concepções diversas.

*[...] vocês têm algum material, algum projeto de gênero e sexualidade na escola?*

Em específico acho que não, acho que está pulverizado no próprio currículo, [...] a própria professora Carlota por exemplo, o ano passado ela trabalhou muito com aquele livro “Lute como uma garota”, ela leu muitas biografias, tem a professora Vanessa, uma professora de geografia que também fez o trabalho das mulheres [...]. (Entrevistada 5, Diretora, Escola 3).

Ademais, os Projetos Pedagógicos denunciam a predominância de avaliações externas sobre as avaliações internas, o que denota, em si, estratégia de controle do currículo escolar em detrimento da valorização do cotidiano e dos currículos locais. Portanto, se os Projetos Pedagógicos enunciam situações de moralização que incentivam a performatividade neoliberal, as entrevistas enfatizam o caráter de resistência ao sinalizarem que a autonomia escolar não é totalmente restrita, haja vista a existência de espaços inventivos para currículo de gênero, ainda que “pulverizado”.

4. Finalmente, um último ponto deve ser problematizado: as temáticas *saúde, drogas, vida saudável, nutrição e desenvolvimento humano* são igualmente irregulares quando aparecem nas disciplinas, e, nestes casos, a ênfase diz respeito exclusivamente ao incentivo de regulações biopolíticas e heteronormativas. Das 16 ocorrências de temas

transversais referentes a gênero, metade apresenta um planejamento simultâneo com temáticas de saúde, cuja relação pode ser constatada na determinação de um discurso sobre o outro, mas que não oferece qualquer validade relacional.

O Entrevistado 2, por exemplo, faz referência ao fato de, anteriormente, a BNCC obstaculizar certas discussões, como sobre as doenças sexualmente transmissíveis – DST's, embora mencione também em outro trecho da entrevista a existência de professoras/es que trabalham “estereótipos de gênero” e questões “cotidianas”. Isto pode representar, por um lado, certa ambiguidade no discurso, caso os temas revelem normalizações para a produção de corpos biopolíticos (FOUCAULT, 2015) e, de outro, certa complementaridade temática, já que o corpo também é matéria sujeita a doenças, e os estudos de gênero podem problematizar os discursos biológicos e suas representações de vida e morte, bem como as técnicas de regulação do prazer (BENTO, 2006; BUTLER, 2017).

Com efeito, acreditamos que os efeitos da performatividade neoliberal contribuíram para o fortalecimento de currículos ocultos, por meio dos quais se revelam dispositivos de sexualidade, vale dizer, quando o dispositivo pedagógico se exime da intervenção de currículos de gênero. Logo, se as tecnologias morais não levam à desaparição completa dos currículos de gênero, constata-se também que estas resistências ocorrem em cenários de instabilidade e incerteza, pois não há garantias de sua continuidade: dependem de adesões espontâneas de educadoras/es motivadas/os em produzir gênero nas escolas, e melhor seria se a gestão escolar pudesse respaldá-las.

## Conclusão

A partir da abordagem do ciclo de políticas (BOWE *et al.*, 1992; BALL, 1994), investigamos a atuação de gestoras/es escolares na produção de currículos de gênero em um período de avanço do neoliberalismo e das práticas gerencialistas no contexto educacional brasileiro. Nossas entrevistas e análise documental visaram contribuir para repensar a medida em que a implementação criativa reconstitui experiências educacionais na implementação de políticas, sendo este processo de recriação o ponto que consideramos determinante para estudar currículos, não os considerando como elaborações de signos descontextualizados, mas antes como práticas discursivas que

estão no fundamento das representações mobilizadas por intérpretes e tradutoras/es (BALL *et al.*, 2012).

Apesar do grau de autonomia próprio à decodificação dos textos, as tecnologias morais também contribuem para controlar e vigiar o currículo escolar no propósito de incentivar performatividades coerentes à governamentalidade neoliberal, estas trazidas pela BNCC e seu corolário afeito às teorias do capital humano. Nesse sentido, as escolas estudadas, a julgar pelo conjunto de nossas entrevistas, reconhecem a existência destas coerções políticas e recorrem aos esforços locais da equipe pedagógica para combater normalizações biopolíticas contrárias a seus ideais, potencialmente democráticos.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pró-Posições**, Campinas, v.28, suppl.1, p.182-203, 2017.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, p.34-37, 2018.

BALL, Stephen. *Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada*. **Educação**, Porto Alegre, v.36, n.2, p.144-155, maio-ago. 2013a.

BALL, Stephen. **Educação Global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen. **Education reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham; Philadelphia: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen. **Foucault, power and education**. New York: Routledge, 2013b.

BALL, Stephen. **Global education inc.**: new policy networks and the neo-liberal imaginary. Abingdon, Oxon; New York: Routledge, 2012.

BALL, Stephen. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.35, n.2, p.37-55, maio-ago. 2010.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How schools do policy**: policy enactment in secondary schools. London: Routledge, 2012.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 13/04/2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 13/04/2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 13/04/2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CABALLERO, Alan Isaac Mendes. **A atuação de gestoras/es escolares da Rede Municipal de Ensino de Campinas na produção de currículos de gênero**. 2020. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1640517>. Acesso em: 8 ago. 2024.

CÂMARA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Lei Orgânica do Município de Campinas/SP. 30 de março de 1990. Disponível em: <<https://www.campinas.sp.leg.br/atividade-legislativa/lei-organica/lei-organica-do-municipio>>. Acesso em: 13/04/2021.

CUNHA, Luiz Antônio. Três décadas de conflitos em torno do ensino religioso: laico ou religioso? **Educação & Sociedade**, Campinas, v.39, n.145, p.890-907, out. Dez. 2018.

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS. Secretaria de Educação. Portaria SME Nº114/2010. Homologação do Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. 2010.

DIAS, Alfrancio Ferreira; OLIVEIRA, Danilo Araújo de. *As abordagens de corpo, gênero e sexualidades no projeto político pedagógico em um colégio estadual de Aracaju, SE*.

HOLOS, Natal, ano 31, v.3, p. 259-271, 2015.

FACHINI, Michele Alexandra. **Sexualidade, gênero e educação nas políticas do município de Campinas-SP: movimentos sociais, projetos educacionais e matrizes jurídicas em disputa (1988-2015)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: UNICAMP, 2020. 175 p.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; NASCIMENTO, Lorena Brenda Santos. O que os gestores escolares da rede pública entendem sobre gênero? **Política e Gestão Educacional** [online], Araraquara, v.21, n.esp.2, p.-927-945, nov. 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque; José Augusto Gilhon Albuquerque. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução: Eduardo Brandão; revisão da tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Priscila. “Ideologia de gênero” e a política de educação no Brasil: exclusão e manipulação de um discurso heteronormativo. **Exaequo**, Lisboa, n.37, p.33-46, 2018.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. **Biopolítica e subjetividade: resistência? Educar em Revista**, Curitiba, n.66, p.77-94, out.-dez. 2017.

GODOY, Heliton Leite de (coord. e org.). **Diretrizes Curriculares de Educação Básica para o Ensino Fundamental** – Anos iniciais: um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.2, n.2, p.208-230, set. 2009/mar. 2010.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Maria Luiz M. Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana Viodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.38, n.139, p.507-524, abr.-jun. 2017.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo

Horizonte, v.32, n.02, p.45-67, abr.-jun. 2016.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. **Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática.** Tese (Doutorado em Educação). Brasília-DF: UnB, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Base nacional comum curricular: educação é a base. Brasília, DF: SEB, CNE, Consed, Undime, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. MEC/SEF, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBPAE**, Brasília, v.33, p.707-726, set.-dez. 2017.

POWNEY, Janet; WATTS, Mike. **Interviewing in educational research.** London: Routledge & Kegan Paul, 1987.

ROCHA, Késia dos Anjos. **Da política educacional à política da escola: os silêncios e sussurros da diversidade sexual na escola pública.** Dissertação (Mestrado em Educação). Marília: UNESP, 2012. 165 p.

RODRIGUES, Alexsandro; RAMOS, Hugo Souza Garcia; SILVA, Ronan Barreto Rangel da. Gênero e sexualidade nas escolas: leituras que nos aproximam do campo dos direitos humanos de alunos e professores. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (orgs.). **Curriculos, gêneros e sexualidades:** experiências misturadas e compartilhadas. Vitória: Edufes, p.165-182, 2013.

SANTOS, Émerson Silva. **(Des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de Caruaru – PE: a questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da Gestão Escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Caruaru: Universidade Federal de Pernambuco, 2018. 193 p.

SILVA, Daniel Vieira. Caminhos possíveis para produção de práticas pedagógicas no enfrentamento das violências de gênero e sexualidade. **Periferia**, Duque de Caxias, v.11, n.2, p.424-441, maio-ago. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Marcos Lopes de. Partilhando uma experiência de ensino sobre gênero e sexualidade em curso de formação de professores de Ciências e Biologia. **Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED**, Bogotá, n.extraordinário, Memórias, Sexto Congresso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias, p. 278-284, 08 a 10 de outubro de 2014.

STOCK, Brunna Sordi. **Gênero e sexualidade na educação: uma discussão da gestão escolar, a partir de autobiografia e análise documental.** Monografia (Especialização

CABALLERO, Alan Isaac Mendes; DIAS JÚNIOR, Antonio Carlos. Tecnologias morais e os currículos de gênero em escolas de Campinas

em Gestão Educacional). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2018. 70 p.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pró-Posições**, Campinas, v.23, n.2, p.127-143, maio-ago. 2012.

WEEDON, Chris. **Feminist practice and poststructuralist theory**. Cambridge; Oxford: Blackwell, 1987.

---

*Recebido em Fevereiro de 2024*

*Aprovado em Maio de 2024*

*Publicado em Agosto de 2024*

---