

## Educação e diversidade sexual: contribuições da abordagem pós-estruturalista

RONNEY GUSMÃO\*

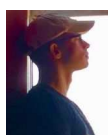
**Resumo:** Discute-se neste texto a articulação entre as mudanças epistemológicas sobre o conceito de “sujeito” e o contexto histórico pós-moderno no transcurso do século XX. A “morte do sujeito cartesiano” foi, na verdade, produto de alterações profundas na prática social e nos modos de visibilidade dos grupos sociais. Tal fato impactou diretamente os espaços educacionais, trazendo à tona reflexões em torno da diversidade e dos novos desafios postos à prática pedagógica. Portanto, neste texto será apresentada uma breve revisão de literatura sobre a forma como a corrente pós-estruturalista, ancorada no tempo histórico pós-moderno, revela um modo de pensar o sujeito dentro de novos dilemas postos à educação.

**Palavras-chave:** Educação; Diversidade; Pós-estruturalismo.

### Education and sexual diversity: contributions of the post-structuralist approach

**Abstract:** This article discusses the link between epistemological changes on the concept of “subject” and the postmodern historical context during the course of the 20th century. The “death of the Cartesian subject” was, in fact, the product of profound changes in social practice and in the ways of visibility of social groups. This fact directly impacted the educational spaces, bringing to the fore reflections on diversity and new challenges posed to pedagogical practice. Therefore, this text will present a brief framework about how the post-structuralist current, anchored in postmodern historical time, reveals a way of thinking about the subject within new dilemmas posed to education.

**Key words:** Education; Diversity; Post-structuralism.



\* **RONNEY GUSMÃO** é Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. É professor adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB/CECULT.

## **Introdução**

Nos últimos anos tem sido possível verificar a expansão de debates em torno da diversidade sexual na educação. Embora a prática pedagógica no cotidiano das escolas tenha sido ainda pouco impactada, é certo dizer que a ampliação de publicações sobre o tema da diversidade se deve do reconhecimento desta como uma questão a ser problematizada. Obviamente, este pode ser compreendido como um largo avanço para as causas minoritárias na educação, uma vez que há vinte anos, por exemplo, falar de LGBT nas escolas era algo impensável, não somente pelos estigmas moralizantes aplicados ao tema, como também por causa do não reconhecimento deste como um problema social e, por conseguinte, como um problema de pesquisa.

Diante do exposto, é importante observar que os efeitos (ainda tímidos) das discussões em torno da diversidade sexual nas escolas estão ancorados a uma dinâmica histórica mais ampla, cujos contornos demonstram mudanças radicais nas percepções acadêmicas sobre o conceito de “sujeito”. O que parecia pura erudição epistemológica, tratava, na verdade, de um resultado direto das relações sociais e dos modos como as pessoas passaram a se posicionar frente desafios postos na contemporaneidade. Assim, a mudança do conceito epistemológico de “sujeito” coexiste com a própria mudança no conceito prático de “sujeito” no curso do tempo contemporâneo.

Portanto, é partindo dessas ideias que o presente texto foi estruturado, tendo por objetivo perceber a forma como o tema da diversidade sexual na escola se associa a uma dinâmica histórica ampla que eclodiu na contestação de visibilidades na prática social e, ao mesmo tempo, em mudanças radicais de

paradigmas sobre quem são os “sujeitos” e suas subjetividades. Desse modo, interessa-nos ancorar o debate acadêmico neste rol de transformações, observando a relação dialética entre os desafios postos à educação e o tempo que se tem entendido como pós-moderno. Ademais, ao tratar do tema “diversidade” pela lente epistemológica pós-estruturalista, temos a oportunidade de conectar dialeticamente “o sujeito” a uma temporalidade específica, que, por hora, chamamos de pós-modernidade.

## **Pós-modernidade e a “morte do sujeito”**

Entende-se por pós-modernidade o conjunto de transformações que ocorreram a partir de meados do Século XX, capazes de impactar a dinâmica humana de tal modo que desequilibrou drasticamente debates teóricos em torno da categoria epistemológica “sujeito”. No centro das investigações das ciências sociais e humanas, o “sujeito” deixou de ser coeso para se tornar fragmentado e contraditório, ou seja, menos metafísico e mais próximo do real. É oportuno lembrar que modernidade nasceu com os filósofos das luzes e se concretizou na sociedade industrial (POURTOIS & DESMET, 1999) numa tentativa de romper com o misticismo medieval, com triunfo da razão cientificista. Assim, a redenção humana passaria a ser através do conhecimento científico, cujas promessas despertavam convicções sobre a superioridade da ideologia racionalista em detrimento de outras formas de conhecimento.

O “sujeito” na ótica moderna devia se opor aos temores irracionais, ao misticismo e à ignorância precisando, portanto, se submeter aos modelos hegemônicos de conhecimento para alcançar a realização pessoal e, por efeito, o progresso social. A escola, então, foi posta a este serviço:

A escola é lugar de rupturas com o meio de origem para alcançar o progresso. As crianças não passam de alunos, e o mestre é um mediador entre elas e os valores universais da verdade, do bem e do belo. Trata-se, também de eliminar os privilegiados, os herdeiros de um passado superado, para eleger elites em todo o corpo social, recrutadas graças a concursos realizados sobre bases objetivas (POURTOIS & DESMET, 1999, p. 23).

Esse formato de escola sobre bases objetivas positivistas, como lembram os autores, se encarregou de fragmentar o conhecimento, isolar o saber, eliminar subjetividades e decompor a totalidade. É uma escola desconectada da vida, que nega a diversidade e pretende a uniformização com fins pragmáticos da sociedade industrial. Aqui o espaço escolar apenas refletia os valores hegemônicos de um tempo, cujas contradições eram rejeitadas com fins de “normalização” comportamental e eliminação de todo “desvio” à moral burguesa.

No entanto, é no transcurso do Século XX que o fracasso do pensamento racionalista se tornou mais explícito, uma vez que o conhecimento científico, contrariando promessas de outrora, foi posto para fins altamente destrutivos. Duas grandes guerras regadas a aparatos tecnológicos, bomba atômica, devastação do meio ambiente, aprofundamento da desigualdade social, fome, pobreza, epidemias... são algumas das evidências de que a ciência, como qualquer outra forma de conhecimento, podia ser posta ao serviço dos jogos de poder numa sociedade desigual.

Nem mesmo o olhar perspicaz de teóricos como Marx, Durkheim ou Weber foi capaz de prever as consequências danosas dos usos perversos da razão, cujas

manifestações no campo do militarismo, da cultura e do meio ambiente, levaram Adorno e Horkheimer a anunciar com irredimível pessimismo a agonia definitiva do projeto iluminista, uma vez que a razão teria perdido o controle de si mesma e assim perdido sua capacidade reflexiva autônoma, a única capaz de evitar a barbárie. A razão declarada soberana e eleita condutora do progresso emancipatório do homem, segundo esses autores, tornou-se escrava e instrumental (GOERGEN, 2000, p. 109).

A estratégia de pensar a razão como resposta humana aos males trevosos medievais se tornava obsoleta, endossando um pessimismo generalizado que, a partir dos anos 1960, eclodiu em mobilizações ao redor do mundo por diversas causas minoritárias empenhadas em denunciar os usos meramente instrumentais da razão moderna. A causa feminista foi amplamente visibilizada pelo mundo e, paulatinamente, ganhou ampla adesão, o movimento negro passava a lutar com maior força contra o racismo, movimentos ambientalistas denunciavam as atrocidades ambientais provocadas pela sociedade de consumo, movimentos gays pelo mundo tomavam as ruas para lutar pelo direito de visibilidade... é neste contexto de eclosão de minorias, até recentemente invisíveis, que nascia aquilo que Lyotard (1988, p. xvi) define por pós-modernidade: “uma sociedade que se baseia menos numa antropologia newtoniana (como o estruturalismo ou a teoria dos sistemas) e mais numa pragmática das partículas de linguagem”.

Diante desse desprestígio do pensamento racionalista, o “sujeito” deixou de ser visto como coerente, uno, harmônico, para ser percebido como contraditório e carregado de subjetividades transitórias.

É por isso que, no argumento de alguns teóricos, suspeita-se da morte do “sujeito”<sup>1</sup> (moderno), cuja essência não mais reside no racionalismo presunçoso de Descartes, mas pluralidade de perspectivas e na particularidade da experiência. O ser humano, então, deixou de ser visto como um substrato de leis universais, para ser refletido em sua realidade cognoscente e em trajetórias particulares que anunciam o cruzamento de formas múltiplas de (auto) percepção no mundo.

Concomitante com a suposta morte do sujeito, a corrente pós-estruturalista se torna importante corrente teórica no final do século XX. Tal mudança de paradigmas já ocorria de modo embrionário na primeira metade do Século, quando teórico estruturalistas apontavam para a ideia de que qualquer fenômeno social deve ser interpretado a partir de um todo estrutural. Aqui destacam Saussure, Lévi-Strauss, Althusser, Lacan e Piaget, como alguns representantes da corrente estruturalista que, embora demonstrasse heterogênea, apontou pistas fundamentais para desconstrução do sujeito cartesiano de Descartes. Mas foi somente a partir dos anos 1970, que novas leituras de Nietzsche iniciam um movimento de pensamento entendido como pós-estruturalista, muito associados a expoentes como Deleuze, Derrida e Foucault (RIBEIRO, VELOSO & ZANARDI, 2016).

Apesar da diversidade de pensamentos na corrente pós-estruturalista, existe concordância no que tange à percepção do sujeito, agora não mais racional e autônomo, mas sim descentrado e dependente de um sistema linguístico. Ao romper com concepções de verdades

universais, no pós-estruturalismo cria-se a oportunidade de interpretar os sujeitos a partir de referências pessoais de existência, o que potencializa a fenomenologia como método oportuno para tal fim. Ademais, é a oposição aos paradigmas universais que distanciou o pós-estruturalismo do estruturalismo, principalmente pela valorização da subjetividade e rejeição de visões dicotômicas sobre fenômenos.

No campo educacional essas ideias repercutiram muito positivamente na medida em que valorizaram enfoques autobiográficos na construção do currículo. Além disso, a corrente pós-estruturalista contribuiu para “desconfiar das asserções argumentativas e das afirmações sobre o conhecimento e sobre política baseadas em apelos à precisão, à certeza, à clareza e ao rigor” (CHERRYHOLMES, 1993, p. 162). Desse modo, o fomento às incertezas sobre o formato de educação que temos promoveu uma crítica de paradigmas altamente férteis para repensar as bases conservadoras do currículo, o que oportuniza a contestação por grupos minoritários pelo direito de terem suas identidades contempladas na escola. Assim, até mesmo alguns modelos pedagógicos que se pretendiam revolucionários acabavam gravitando na órbita eurocêntrica e, portanto, perpetuavam os mesmos pressupostos racionalistas que privilegiam grupos minoritários:

A teoria social pós-moderna tem muito a oferecer à crítica dos discursos coloniais na pesquisa educacional, uma vez que adota a posição de que a era do modernismo foi caracterizada pela construção geopolítica do centro e das margens,

<sup>1</sup> É importante sublinhar a suspeita da morte do sujeito porque não há consenso sobre tal fato, nem entre os teóricos pós-estruturalistas, uma

vez que a presença do “sujeito” seria importante como lugar de alteridade e reivindicação de grupos minoritários no cenário recente.

no contexto da hegemonia expansiva do conquistador (...) A crítica pós-colonial tem revelado, de forma importante, como mesmo a linguagem da teoria crítica, que tem suas raízes epistemológicas na história e no pensamento europeus carrega consigo uma violência eurocêntrica debilitadora que continua a privilegiar o discurso do colonizador branco e masculino (MCLAREN, 1993, p. 18).

A emersão desse novo modelo de pensamento mata o velho “sujeito” cartesiano, mas ao mesmo tempo faz nascer um “sujeito” carregado de individualidade e subjetividades, cuja base de existência concreta o consubstancia. Portanto, para alguns, a “morte do sujeito” é asserção falaciosa, na medida em que “recusa a tratar da questão da subjetividade em termos históricos e políticos” (GIROUX, 1993, p. 63). Noutros termos, há que negar a construção epistemológica do “sujeito” cartesiano, de modo que novos paradigmas contribuam para emersão de um “sujeito” em conformidade as necessidades de visibilização de grupos até então relegados. Não se trata agora de um sujeito morto, mas de um sujeito fragmentado, inconcluso, cambiante, ou como diz Louro (2018, p. 13): “um sujeito que viaja, ele próprio dividido, fragmentado (...) Não há um lugar de chegar, não há destino pré-fixado, o que interessa é o movimento e as mudanças que se dão ao longo do trajeto”.

### Teoria *queer* e educação

As transformações de paradigmas apontadas no tópico anterior demonstram inúmeras possibilidades de mudanças para a educação, não apenas porque põe em dúvida a dicotomia alta x baixa cultura, que tão incisivamente

excluiu as identidades culturais segregadas dos espaços educacionais, mas também porque propicia a introdução de uma pedagogia inclusiva. Isso já era previsto por Lyotard (1988, p. xvii) ao afirmar que “o saber pós-moderno não é somente o instrumento dos poderes. Ele aguça nossa sensibilidade para as diferenças e reforça nossa capacidade de suportar o incomensurável”.

Desse modo, é no cerne dessas mudanças que nascem formas de pensar a educação pela ótica da inserção de todos aqueles então qualificados como estranhos, excêntricos e inferiores. A teoria *queer*<sup>2</sup> nasce exatamente desta necessidade de repensar o diferente fora do discurso opressor, refazendo a semântica do “bizarro” como característica inerente à diversidade humana fora da órbita pretenciosa de normalidade. É interessante observar que o próprio uso subversivo da expressão “queer” aponta para a desconstrução de dicotomias inclusive na linguagem, pois, o xingamento, embora objetivasse anunciar o sujeito em seu lugar de adjeção, passou a ser utilizado como recurso de contestação e alteridade. Ademais, é válido lembrar que o surgimento da teoria *queer* não tem uma única base teórica, pois constitui num conjunto de engajamentos teóricos em torno de sexo, gênero e desejo sexual de forte herança pós-estruturalista. Logo,

se a teoria *queer* é uma escola de pensamento, ela tem uma visão profundamente não ortodoxa de disciplina. O termo descreve uma gama diversificada de práticas e prioridades críticas: interpretações da representação do desejo entre pessoas do mesmo sexo em textos literários, filmes, músicas e

<sup>2</sup> Originalmente a expressão “*queer*” possui significado pejorativo de “estranho”, “bizarro”,

“anormal”; contudo a expressão foi reapropriada pela comunidade LGBT.

imagens; análises das relações de poder sociais e estudos sobre identificação transexual e transgênero, sobre sadomasoquismo e sobre desejos transgressivos (SPARGO, 2017, p. 13).

Compondo uma das bases teóricas da teoria *queer*, Foucault tem participação fundamental, principalmente ao compreender o sexo como categoria construída discursivamente a partir de referenciais históricos, sociais e culturais, e não biológicos. Por isso, Foucault (1988) lembra que foi a partir da Era Vitoriana no século XIX que o discurso sobre sexo passou a ser muito mais modulado pelo poder, afinal, a partir dali os Estados estavam muito mais preocupados em controlar as populações de modo a garantir a produtividade. Por esta razão, o governo passou a atribuir maior atenção às famílias, dando grande atenção à reprodução e práticas sociais como forma de indicar um modelo moral perfeito de inserção na sociedade. Disso resulta que, como lembra Foucault, não é que pararam de falar sobre sexo, a questão foi como conduzir o tema de modo a garantir o seu controle ideológico.

Ao final do século XIX, serão homens, médicos e também filósofos, moralistas e pensadores (das grandes nações da Europa) que vão fazer as mais importantes “descobertas” e definições sobre os corpos de homens e mulheres. Será o seu olhar “autorizado” que irá estabelecer as diferenças relevantes entre sujeitos e práticas sexuais, classificando uns e outros a partir do ponto de vista da saúde, da moral e da higiene (LOURO, 2009, p. 88).

É nesse cenário de consolidação do pensamento racionalista, como bem descrito pela autora, que é inventado o homossexual e a homossexualidade, uma

vez que o próprio discurso moralista (de forte herança judaico-cristã) se serviu do nascente cientificismo para estigmatizar a homossexualidade como distinta dos padrões “naturais” de comportamento. Como resultado, impregnou-se na cultura ocidental da percepção quase consensual da homossexualidade como fora da natureza procriativa do sexo, fazendo do homossexual um desvio da norma, um apêndice social.

Como forma de sustentar a ideologia moralizante sobre sexo, a escola se tornou um dos lugares privilegiados de controle dos corpos e do desejo. Para este fim, o próprio currículo de herança positivista racionalista se tornou útil, pois parte do pressuposto de que os alunos entram em sala de aula “descorporizados”, ou seja, desprovidos de emoções, medos, desejos, sexualidades, contradições etc. Toda a afetividade que compõe o processo educativo é negada e toda diferença é metrificada num ritmo de aprendizagem que supõe a uniformização. A educação cartesiana renunciou o corpo como forma de anulação da sexualidade e, mesmo que não tenha conseguido fazê-lo, apenas contribuiu para um adestramento do corpo sob o estigma moralizante ocidental. O desejo de “normalização” dos corpos e emoções fez com que os raros discursos sobre sexualidade fossem abordados na escola pelo viés biologizante, principalmente preocupados com DST’s e gravidez na adolescência. Inclui-se nesta questão a própria visão binária sobre sexo, que excluía qualquer outra possibilidade de existência sexuada que não fosse homem e mulher. Com isso, reforçava-se dentre os jovens a percepção do comportamento heteronormativo como único possível e cuja sacralidade devia ser preservada.

Esse modelo conservador de educação, conquanto tenha fortes características positivistas, tem sido conservado ainda no tempo presente, uma vez que sustenta o pensamento de extratos significativos da sociedade, sobretudo daqueles que defendem o reconhecimento da diversidade como uma ameaça aos valores tradicionais da família. O que essa forma de pensamento ignora é que, ao problematizar o direito à diversidade, a ideia não consiste em sobrepor, estimular ou doutrinar nenhuma orientação sexual como ideal, ao contrário; significa, sim, reconhecer a pluralidade como um direito dos muitos sujeitos que buscam a escola. Aliado a isso, é preciso lembrar que os padrões heteronormativos reproduzidos pela educação já demonstraram sinais claros de exaustão à medida que rechaçam quaisquer formas de afeto que não sejam as estandardizadas pelo pensamento paternalista, até mesmo porque a percepção binária sobre sexo, além de frágil, tem se tornado incoerente diante dos inúmeros formatos de família que temos visto chegar à escola.

É recusando interpretações dicotômicas e pouco inclusivas, que a teoria *queer* tem provocado uma oportuna desestabilização de convicções, pois aqui sexo e gênero são entendidos como categorias independentes, transcendendo binarismos que insistem em enquadrar as múltiplas identidades sexuais em prismas tão restritivos. Desta feita, o gênero, como construto social psíquico, transpassa as condições físicas grafadas no sexo corpóreo, mas não se submete a elas, demonstrando fluidez e diversidade, conforme as identidades específicas de cada sujeito. Com isso, Butler (2003, p. 163) deduz que gênero “é uma espécie de devir ou atividade, e não deve ser concebido como substantivo, como coisa substantiva ou marcador cultural estático, mas antes

como uma ação incessante e repetida de algum tipo”.

Na escola, a ratificação da ótica binária sobre sexo tem efeito traumático sobre os sujeitos que não se sentem enquadrados em moldes tão simplistas de normalização. É por isso que argumentamos que a teoria *queer* pode ser importante aliada da diversidade na educação, cuja lógica concebe a diferença como parte do devir humano. Essa proposta é motivada pela constatação de que as pessoas não cabem em binarismos, homem/mulher, macho/fêmea, heterossexual/homossexual; já que as identidades humanas são altamente cambiantes e transitam em modos múltiplos de (auto) percepção na vida social. O pensar *queer*, portanto, é oportunidade para que a educação seja refletida segundo exigências contemporâneas de diversidade, tendo o diferente, o subalternizado e o subterrâneo como modos legítimos de existência.

A proposta dos pós-coloniais, dos *queer*, em suma, dos saberes subalternos, é a de uma política da diferença, o reconhecimento de quem é diferente para transformar a cultura hegemônica. Em resumo, uma política da diferença emerge como crítica do multiculturalismo e da retórica da diversidade, afirmando a necessidade de ir além da tolerância e da inclusão mudando a cultura como um todo por meio da incorporação da diferença, do reconhecimento do outro como parte de todos nós (MIKOLSCI, 2017, p. 52).

Como salienta o autor, o escopo de propostas pós-coloniais para a educação está muito mais centrado na diversidade do que propriamente na abordagem privilegiada de grupos específicos. Por efeito, uma pedagogia *queer* não pode

ser entendida como uma educação para gays, o que se tem pautado, na verdade, é a ideia de que todos os sujeitos escapam, em alguma medida, as normatizações binárias, comprovando que as dicotomias não dão conta da diversidade de meninos e meninas que buscam a escola. Pensar *queer* é pensar também pelo ângulo da diferença, visando desconstruir os motivos pelos quais alguns são entendidos como normais e outros marginais, o que desestabiliza a heteronormatividade como moduladora dos padrões comportamentais.

Assim, pensar para além de binarismos parece ser tão inovador que chega a ser difícil imaginar uma prática pedagógica que lhe transcenda. Isso porque a nossa cultura é de tal modo impregnada por visões dicotômicas sobre sexo, que qualquer forma de pensamento que transgrida, parece ferir valores consensualmente inatos na humanidade. Sobre isso, Louro (2018, p. 65) compara a uma tábua de trabalho, base na qual nossa mente consegue operar a partir de um quadro de referências, de outro lado, “práticas e sujeitos [que] transgridem toda a imaginação, são incompreensíveis ou impensáveis e, então, são recusados e ignorados”.

No campo da sexualidade, a lógica binária parece ser a única possível, fato que frequentemente nos leva a entender que esta reflexão é inconcebível no tempo corrente. Entretanto, a história já demonstrou que outras formas de pensamento aparentemente consensuais foram desconstruídas a partir de movimentos de resistência persistentes. Se, por hora, o pensamento binário insiste em enquadrar os sexos a referenciais arbitrários, por outro há que lembrar que esta não é a única forma possível de ver as identidades, logo, existe uma possibilidade de

transformação conquistada pelo diálogo, pela resistência e, sobretudo, pela educação.

### Considerações

O propósito deste texto foi refletir brevemente sobre o desdobramento de alguns cenários históricos que eclodiram em mudanças profundas de paradigmas. Estas alterações dizem respeito, sobretudo, ao conceito de sujeito que, ao nosso ver, não diz respeito apenas a uma mudança abstrata de pensamento, mas trata-se também de um novo modo de refletir sobre a própria condição humana e as práticas sociais nela implícitas.

Não que essas mudanças de paradigmas tenham sido a causa dos novos sujeitos que adentram a escola; elas foram, na verdade, produto de uma sociedade que, aliás, não mais cabe nos velhos modos de fazer educação. De modo semelhante, quando falamos da teoria *queer* na educação, estamos mencionando uma demanda deste contexto, cujos corpos desviantes adentram a cena a despeito dos padrões de normalidade herdados do cartesianismo. E, por mais que setores mais conservadores da sociedade insistam na contenção do movimento de minorias, persiste um aguçamento de desejos de existir pelas diferenças e de resistir pela diversidade. Por fim, vale acrescentar que falar de *queer* na educação significa reconhecer que as estratégias de normalização, por tanto tempo utilizadas nos espaços educacionais, além de terem fracassado, não mais dão conta da sociedade que temos.

### Referências

- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.
- CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturalistas.

In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993 (p. 143-172).

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GIROUX, Harry A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993 (p. 41-72).

GOERGEN, Pedro. A crise de identidade da universidade moderna. In: PEREIRA, Elizabete Monteiro de A. et al. **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000 (p. 101-162).

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo educado: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2009

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1988.

MCLAREN, Peter. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993 (p. 9-40).

MIKOLSKI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pela diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

POURTOIS, Jean-Pierre & DESMET, Hugette. **A educação pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

RIBEIRO, Márcen de Pádua, VELOSO, Silene Gelmini A. & ZANARDI, Teodoro Adriano C. Fim da teoria crítica? Crítica aos extremos pós-modernos e pós-estruturais da teoria curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 2, maio/ago, 2016 (p. 255-282).

SPARGO, Tamsin. **Foucault e a teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

Recebido em 2021-01-28  
Publicado em 2022-01-01