

Sexualidade, gênero e subjetividade no campo curricular para as infâncias: uma revisão narrativa crítica

Mariana Inés Garbarino¹

Maria Thereza Costa Coelho de Souza²

Luciana Maria Caetano³

Maria Isabel da Silva Leme⁴

Pedro Fernando da Silva⁵

Marco Aurélio de Lima⁶

RESUMO

O presente trabalho objetivou a elaboração de uma revisão narrativa a fim de investigar e analisar criticamente as históricas resistências para a incorporação do enfrentamento da violência de gênero e da homofobia no currículo escolar. Para atender tal objetivo, a revisão discutiu a perpetuação e as resistências nas produções curriculares, bem como a sua relação com a construção da subjetividade nas infâncias; explorou estudos dos movimentos curriculares no Brasil, tecendo diálogo com movimentos análogos na Argentina e na Espanha; e discutiu a ausência dos termos gênero e orientação sexual na atual BNCC. Os resultados identificaram convergências e divergências nas pautas educativas sobre sexismo, patriarcado e heteronormatividade e sistematizaram impactos da presença ou omissão curricular dessas temáticas nas ofertas identificatórias, bem como seus efeitos para a formação da subjetividade infantil e para a discussão de políticas públicas sobre a construção dos currículos pautados em pressupostos democráticos.

Palavras-chave: Currículo Escolar. Gênero. Heteronormatividade. Educação.

¹Professora Doutora do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade (PSA|IPUSP) e do programa de Pós-Graduação PSA | IPUSP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9544-9625> E-mail: marianagarbarino@usp.br

²Professora Titular do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade (PSA|IPUSP) e do programa de Pós-Graduação PSA | IPUSP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9802-0864> E-mail: mtdesouza@usp.br

³Professora livre-docente do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade (PSA,IPUSP) e do programa de Pós-Graduação PSA | IPUSP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2068-7375> E-mail: lmcaetano@usp.br

⁴Professora titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e do programa de Pós-Graduação PSA | IPUSP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0844-3554> E-mail: belleme@usp.br

⁵ Professor Doutor do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade (PSA|IPUSP) e do programa de Pós-Graduação PSA | IPUSP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4219-0282> E-mail: pedrofernando.silva@usp.br

⁶Professor Doutor do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade (PSA|IPUSP). ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5338-3908> E-mail: marcolima@usp.br

Sexuality, gender, and subjectivity in the curriculum for early childhood: a critical narrative review**Abstract**

This study aimed to conduct a narrative review to investigate and critically analyze the historical resistance to incorporating the addressing of gender-based violence and homophobia into the school curriculum. To achieve this objective, the review discussed the perpetuation of—and resistance to—these issues in curriculum development, as well as their relationship to the construction of subjectivity during childhood; it explored studies on curriculum movements in Brazil, drawing parallels with similar movements in Argentina and Spain; and it discussed the absence of the terms "gender" and "sexual orientation" in the current National Common Curricular Base (BNCC). The results identified convergences and divergences in educational agendas regarding sexism, patriarchy, and heteronormativity, and systematized the impacts of including or omitting these themes from the curriculum—specifically regarding the available models for identity formation, the development of children's subjectivity, and the discussion of public policies aimed at building curricula grounded in democratic principles.

Keywords: School Curriculum. Gender. Heteronormativity. Education.

Sexualidad, género y subjetividad en el currículo de la primera infancia: una revisión narrativa crítica**RESUMEN**

El presente trabajo tuvo como objetivo elaborar una revisión narrativa para investigar y analizar críticamente las resistencias históricas a la incorporación del abordaje de la violencia de género y la homofobia en el currículo escolar. Para cumplir con este objetivo, la revisión abordó la perpetuación de dichas resistencias en las propuestas curriculares, así como su relación con la construcción de la subjetividad en la infancia; exploró estudios sobre los movimientos curriculares en Brasil, estableciendo un diálogo con movimientos análogos en Argentina y España; y analizó la ausencia de los términos «género» y «orientación sexual» en la actual BNCC. Los resultados identificaron convergencias y divergencias en las agendas educativas sobre sexismo, patriarcado y heteronormatividad, y sistematizaron los impactos de la presencia u omisión curricular de estas temáticas en las ofertas de identificación, así como sus efectos en la formación de la subjetividad infantil y en el debate sobre políticas públicas para la elaboración de currículos basados en principios democráticos.

Palabras clave: Currículo escolar. Género. Heteronormatividad. Educación.

Introdução

O currículo escolar tem sido, historicamente, um território de disputas, onde se decide não apenas o que ensinar, mas também o que calar. No campo da educação infantil, essas escolhas assumem contornos ainda mais delicados, especialmente quando envolvem questões de sexualidade, gênero e subjetividade. A infância, frequentemente idealizada como fase de "pureza" e neutralidade, é mantida sob

vigilância por discursos que normatizam corpos, afetos e identidades — muitas vezes sob o pretexto de proteção.

Essa vigilância curricular não é apenas local: ela atravessa contextos históricos e culturais diversos, refletindo correlações de força que moldam políticas públicas, documentos oficiais e práticas pedagógicas. Ao longo do tempo, as disputas em torno da presença ou ausência dessas temáticas nos currículos escolares revelam não só embates políticos e morais, mas também os limites de uma educação comprometida com a diversidade e com a justiça social. A comparação entre movimentos curriculares no Brasil, na Argentina e na Espanha ilustra como essas dinâmicas operam de formas distintas e, ao mesmo tempo, sintomáticas no Sul Global.

No caso brasileiro, a leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidencia como a linguagem oficial pode atuar tanto como instrumento de visibilidade quanto de apagamento. A forma como os termos "gênero" e "orientação sexual" são tratados, evitados ou reconfigurados indica estratégias discursivas que moldam o que se entende por infância, por cidadania e por educação.

Partindo do pressuposto de que toda educação envolve uma dimensão sexual e de gênero, promovendo impactos na produção de subjetividade nas infâncias, objetivou-se a elaboração de uma revisão narrativa a fim de investigar e analisar criticamente as históricas resistências para a incorporação dessas temáticas no currículo escolar. Para atender tal objetivo, a revisão explorou os estudos de movimentos curriculares brasileiros, tanto de perpetuação do silenciamento de gênero, como aqueles de confronto ao sexismo, tecendo diálogo com movimentos análogos na Argentina e na Espanha, além disso, discutiu, especificamente, a ausência dos termos gênero e orientação sexual na atual BNCC brasileira.

A revisão narrativa crítica se organizou em três dimensões. A primeira diz respeito à discussão a respeito da perpetuação do sexismo e da importância de resistências históricas a ele nas produções curriculares. Para isso, tomou-se a literatura do campo da educação para analisar sua relação com a construção da subjetividade nas infâncias, contemplando pesquisas brasileiras e internacionais que identificam os impactos do sexismo na educação e nas práticas pedagógicas permeadas por estereótipos de gênero. A segunda dimensão apresenta a discussão

das disputas e a criação de possibilidades de novos e antigos movimentos de resistência, focalizando disputas e tentativas de criações de outras formas de subjetivação em três países: Brasil, Argentina e Espanha. Considerou-se os epifenômenos cronológicos e acontecimentos marcados por problematizações oriundas de campos diversos do currículo oficial-institucional e do currículo oculto. Para isso, examinamos os embates relacionados à Lei de Educação Sexual Integral (ESI, Argentina), os tabus no dito e não dito sobre heteronormatividade.

E, finalmente, na terceira dimensão desenvolve-se a análise das relações invisibilizadas entre gênero e fracasso escolar; e os impactos de processos identificatórios inerentes à imposição de subjetividades padronizadas como forma de dominação patriarcal. Para enriquecer tal dimensão da revisão narrativa, utilizou-se resultados de pesquisas sobre homoparentalidade e literatura infanto-juvenil antissexista, por compreendê-la como campo simbólico que gera resistências à incorporação de preconceitos relacionados à sexualidade e ao gênero no âmbito escolar, especialmente quando pautados na ambiguidade de legitimidade curricular para sua adoção. Hipotetizou-se que sua presença nos currículos feitos com as infâncias, é abertura e brecha para propiciar a diferença na escola, no embate com pautas curriculares prescritivas que reduzem, invisibilizam e anulam a formação de infâncias mais livres e plurais, no marco da democracia e dos Direitos Humanos. Propomos, assim, que a visibilidade de famílias que não se enquadram nos moldes heteronormativos patriarcais, e as produções literárias antissexistas, contribuem para a criação de currículos mais abertos e promovedores de processos subjetivos de emancipação, ludicidade e invenção.

Método

A presente investigação caracteriza-se como uma revisão narrativa de caráter crítico. Foi delineada pela análise teórica e qualitativa de produções acadêmicas e documentos curriculares, procedimento que formula algumas suposições sobre as relações de poder que atravessam o campo do currículo escolar. O procedimento analítico estruturou-se a partir da seleção e do exame de pesquisas que discutem a perpetuação do sexismo e as resistências de gênero, com foco central no impacto dessas dinâmicas sobre a construção da subjetividade nas infâncias. O corpus da revisão foi submetido a uma perspectiva comparada, estabelecendo um diálogo

transnacional entre os movimentos curriculares do Brasil, da Argentina e da Espanha.

Essa triangulação permitiu identificar como as infâncias são impactadas por diferentes propostas curriculares, destacando o papel da Lei de Educação Sexual Integral (ESI) argentina como marco de política pública. Movimentos de resistência legal e de luta pela garantia de direitos na América Latina, contrasta com o que vem ocorrendo no cenário brasileiro, marcado pelo apagamento deliberado dos termos "gênero" e "orientação sexual" na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por outro lado, encontra convergência com movimentos brasileiros de luta e resistência feminista. Essa abordagem de diálogo comparativo com a Argentina e a Espanha analisou os impactos do silenciamento institucional e das lacunas curriculares, e da literatura infantil antissexista como um dispositivo de resistência pedagógica.

Resultados e Discussão

Educação e produções curriculares: perpetuação e resistências na construção de subjetividades nas infâncias

O modo como o campo curricular afeta a produção de subjetividade compreende a participação de áreas e de campos epistêmicos diversos. Dentre eles, a educação sexual e as identidades de gênero são, certamente, âmbitos historicamente delicados, controversos e permeados de tabus propulsores de fortes disputas e controvérsias que expandem suas ressonâncias dentro e fora do território escolar, tanto físico como político-simbólico (Louro, 2008, Madureira & Branco, 2015).

Contextos educativos prevalentes na infância, tais como família e escola, funcionam como dispositivos de poder permeados pelas chamadas “políticas sexuais”. De acordo com Foucault (2003), até o século XVIII, as práticas sexuais que eram alvo das relações de poder eram aquelas relativas ao casamento: “o sexo dos cônjuges era sobrecarregado de regras e recomendações. A relação matrimonial era o foco mais intenso das constrições; era sobretudo dela que se falava; mais do que qualquer outra tinha que ser confessada em detalhes.” (ibid, p. 38) Em relação à sexualidade infantil não havia mais do que certa indiferença. No entanto, foi ao final desse mesmo século que se produz uma mudança: o sexo das crianças e dos adolescentes se torna um foco fundamental ao redor do qual se organizaram vários “dispositivos institucionais e estratégias discursivas” (Foucault, 2003, p. 32). Assim, conforme

Foucault (2003), a pedagogização do sexo da criança foi um aparelho estratégico de saber e poder, cujo grande expoente foi a “guerra contra o onanismo”.

Desde então, umas das formas de manifestação das relações de poder ligadas à sexualidade infantil se deu por meio de uma lógica de controle. Atualmente, pode-se considerar que essa lógica se apresenta no seu avesso, na justificativa de que a educação sexual nas escolas funcionaria como um dispositivo de “doutrinação” ou perversão das crianças, especialmente das pequenas. Nesse palco, entretanto, sob a aparência de des pudor e liberdade sexual para jovens e adultos, o mercado e a mídia reproduzem clichês de gênero que fecham as possibilidades identificatórias nas infâncias. No mundo dos adultos, indicando como, quando e onde vivenciar uma sexualidade plena e saudável para responder aos estereótipos que propiciarão um estado de bem-estar e satisfação sexual padronizada. Nessa conjuntura de padronização, no campo educativo o sexismo perpetua-se como uma dimensão complexa e contraditória das relações de poder entre jovens e velhos/as, pais, mães e filhas/os, educadoras/es e estudantes (Nunes & Silva, 2000).

Cabe salientar, assim, que no século XXI, falar sobre identidades de gênero e sexualidade por fora da heteronormatividade ainda resulta constrangedor. Nas escolas brasileiras o tema gera uma resistência que não se condiz, por um lado, com sua midiatização e suposta abertura e, por outro, com sua presença durante quase duas décadas no eixo “Orientação sexual” do currículo escolar, que acabou sendo suprimido no contexto da nova BNCC (2018). A discussão sobre a retirada do eixo revelou que, mesmo quando sua incorporação tinha sido um avanço em matéria de oficializar o tema no contexto escolar, sua abordagem naturalista deixava de lado a diversidade sexual e de gênero, e a problematização dos valores socioculturais que permeiam o sexismo, não indo além da mera informação biológica (Vianna, 2012; Louro, 2008).

As pesquisas brasileiras sobre educação sexual no âmbito do currículo escolar são de longa data, e diversos estudos que vêm discutindo os aspectos sócio-históricos do sexismo focam, notadamente, os preconceitos de professores e pais, os estereótipos fomentados pelas escolas, a vulgarização da sexualidade na mídia e a ausência ou distorções de explicações sobre as diferenças sexuais, as identidades de gênero e a reprodução humana (Figueiró, 2009; Madureira & Branco, 2015). As bases

curriculares nacionais evidenciam o velamento da temática para a primeira infância e sua emergência superficial, voltada ao público adolescente, em temáticas como prevenção da gravidez ou doenças sexualmente transmissíveis.

Essa constatação deixa as professoras sem uma matriz clara sobre como (não) trabalhar a educação sexual e de gênero com a população infantil. Desse modo, na escola, o sexismo é abordado, de forma explícita ou velada, com base em posições ideológicas, pedagógicas e epistêmicas diversas, que permeiam as posições do professorado, e suas escolhas curriculares na hora de realizar o planejamento. Frequentemente observam-se três linhas de intervenção, a depender dos valores pessoais das/os docentes: como prolongamento da família e reforço de seus valores, como meio de abertura de horizontes para a criança na linha de sua emancipação, ou como agente moralizador (Guimarães, 1995; Altmann, 2009).

Além disso, essas mudanças na BNCC trouxeram impactos na abordagem da diversidade, em livros didáticos de áreas como História, evidenciando uma fragmentação de conteúdos. Tal como apontado por Paula e Zaluski (2022), o atual PNLD também silencia a interseccionalidade das opressões, resultando em um retrocesso para a formação de uma consciência histórica crítica e na compreensão das desigualdades estruturais de raça, classe e gênero. Essa fragmentação é fortalecida pela prevalência do universal masculino que perpetua a exclusão de figuras femininas e de outras identidades na narrativa histórica tradicional.

No âmbito escolar institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP), recurso paradigmático da coeducação comunidade-escola, salienta a ausência de convocatória e/ou participação dos familiares para discutir a pluralidade de gênero e orientação sexual. Ao mesmo tempo, verifica-se também que muitas famílias acreditam que a escola possui o saber “certo” e, portanto, científico, em torno do tema (Moizés & Bueno, 2010). Nesses casos, além do sentimento de incompetência ou incapacidade para se posicionar como possuidores de um saber, infere-se a delegação de responsabilidade para resguardar-se do encontro com a própria intimidade sexual (Reis & Maia, 2009). Mas, o movimento contrário também se evidencia na atual conjuntura de políticas neoconservadoras: famílias que impõem suas formas endogâmicas de entender o assunto e, tentam censurar ou expressar rejeição diante de posições democráticas e/ou sustentadas nos Direitos Humanos,

quando entendem que elas contradizem valores intra-familiares (homofóbicos, transfóbicos, patriarcais etc). Mais adiante, analisaremos essa dinâmica no âmbito da escolarização espanhola.

De forma convergente, tanto na conjuntura de delegação da educação sexual, como do neoconservadorismo, o papel do currículo para garantir a visibilidade e problematização do sexismo e da homofobia é vago e insuficiente. Pesquisas evidenciam que a figura materna ainda é a informante principal sobre tópicos de sexualidade e gênero, em detrimento da escola, confirmando que as mulheres-cuidadoras são ainda as principais responsáveis da educação de filhos acerca de assuntos que constroem ou geram controvérsias (Reis & Maia, 2009; Garbarino, 2021).

A construção do currículo escolar como uma escolha política já foi longamente evidenciada e discutida. O que é velado, implícito, escondido e não dito nos currículos oficiais, reverbera em sala de aula, como campo de relações de poder simbólico sobretudo irreconhecíveis pelos diversos atores institucionais (Saviani, 2012; Luckesi, 1992). O macropoder sedimenta-se nas relações que constituem o corpo social, o micropoder expressa-se em relações tais como professora-estudante, permeadas e construídas *em* e *por* corpos sexuados, instituídos em relações de gênero. O campo curricular, base do planejamento pedagógico, organiza a matriz dessas relações, como um ato político, um processo dialógico e interativo, em constante revisão (Luckesi, 1992). O crescente aumento e aperfeiçoamento tecnicista nos currículos e roteiros-fluxos de planejamento, junto ao chamado “furor avaliativo”, escondem ou enfraquecem a dimensão política de toda escolha curricular e da possibilidade de criticidade com que os fenômenos sociais são abordados.

O currículo instituído faz-se corpo no ato de planejar: atividade intencional pela qual se projetam fins e meios para atingi-los. E ao mesmo tempo, esse ato de planejar está também assentado em uma escolha orientada por valores e juízos: o currículo oculto e latente das crenças, atitudes e discursos que circulam externamente desses desenhos curriculares formais (Luckesi, 1992). Nesse sentido, um currículo-outro, possível de ato dialógico crítico, de reconhecimento do corpo sexuado e da pluralidade de identidades de gênero, é uma aposta viva e orgânica que encontra não poucos impasses na atual conjuntura política (Morgade, 2016).

Disputas curriculares: movimentos na Espanha, no Brasil e na Argentina

Há 100 anos, Freud (1925/1996, p. 42) afirmou que ainda que os conceitos de *masculino* e *feminino* não aparentassem ambiguidade no registro do senso comum, “figuram entre os mais confusos da ciência”. Em 1933, fundamentou a bissexualidade humana de origem e enfatizou que a cultura leva a objetos e atividades diferenciadas entre meninos e meninas. As manifestações de agressão e sadismo da fase anal, comuns a ambos, é tonalizada pela cultura, assim como a educação intelectual é ligada a uma educação sexual diferenciada que resulta mais repressiva para as mulheres (Freud, 1908/1996). Entender a orientação sexual e a identidade de gênero no quadro dos Direitos Humanos, externamente aos estereótipos binários *homem x mulher*, demanda estabelecer relações complexas. Nesse sentido, a aposta por uma educação antissexista desde a primeira infância, na Educação Infantil, torna-se uma pauta necessária, e com justificativas de longa data no campo das ciências humanas.

Gênero e sexualidade se configuram em um objeto sociocultural e interpessoal, por serem domínios historicamente deformados, fantasiados ou anulados, em que convergem discursos paralelos e fraturas entre o campo da ciência, da religião e da moral (Parisotto *et al.*, 2003). Atualmente, o sexismo se expande atrelado ao avanço de pautas políticas que reforçam ideologias conservadoras. Essa conjuntura sociopolítica dificulta a abordagem de temáticas vinculadas aos Direitos Humanos, tais como a violência de gênero, o racismo e a homofobia.

No ano de 2021, a violência contra gays, travestis e mulheres trans, entre 20 e 39 anos, aumentou 33%. A heteronormatividade patriarcal e as categorias binárias da sexualidade prevalecem nos âmbitos educacionais, e a homossexualidade ainda é entendida por grandes segmentos da sociedade como um transtorno mental que precisa de cura, o que entrelaça crenças oriundas do negacionismo, da naturalização, biologização e estigmatização da vida social.

A nível mundial, os dados sobre situações de violência relacionadas com preconceitos de gênero e homofobia continuam se manifestando em ataques verbais e agressão física contra estudantes LGBTQIAPN+ na escola (Tokarnia, 2016). Ao longo dos anos, houve tentativas de erradicar essas práticas no contexto escolar, seja a partir da legislação, seja a partir da introdução de práticas pedagógicas e material

didático. No caso do Brasil, cabe lembrar a proposta apresentada no Senado, em 2011, de elaboração e distribuição de um “*kit contra homofobia*” sendo também da mesma época o projeto de lei para criminalizar o preconceito contra gays, transexuais e transgêneros (Balieiro, 2018) e a utilização massiva da expressão pejorativa “*kit gay*”, por setores conservadores da política, para atacar as iniciativas de combate ao preconceito contra a diversidade sexual e de gênero.

Nessa conjuntura, o fortalecimento do tema transversal “Orientação Sexual” no currículo escolar brasileiro tornou-se impostergável e pertinente em função das novas configurações familiares e dos direitos da população LGBTQIAPN+. O eixo tinha sido incorporado em 1997 nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) desde o Ciclo I do Ensino Fundamental. A partir da sua inserção no currículo e em projetos de formação de professores, o sexismo e a diversidade de identidades de gênero deveriam ser abordados no estatuto oficial de “tema transversal” (Altmann, 2001; Vianna, 2012). Porém, na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018), homologada em 2017, a Orientação Sexual foi retirada do currículo escolar. Atualmente, a educação sexual é abordada no âmbito do Programa Saúde na Escola (decreto 1.004/2023), mas a temática produz controvérsias e verificam-se iniciativas de retrocesso sobre o assunto em propostas como “*Escola sem partido*”, cuja vinculação com o conservadorismo moral favoreceu a articulação de forças políticas partidárias e de outros setores da cultura, como alguns grupos cristãos fundamentalistas, em prol de um rechaço coordenado contra os avanços no campo dos direitos humanos e da educação em relação à diversidade sexual e de gênero (Moura & Silva, 2023).

No contexto espanhol, um estudo publicado pelo Conselho da Europa mostra que 60% dos estudantes madrilenhos já presenciaram assédio homofóbico e transfóbico, e 7% testemunharam situações de violência física por orientação sexual e identidades de gênero (Agência EFE, 2018). Os materiais sobre educação sexual, produzidos pelo Ministério de Educação espanhol entre 1983 e 2006, foram principalmente dirigidos ao Ensino Médio, ou seja, destinados para a população de jovens e adolescentes (Pastrana & Méndez, 2007). Entretanto, sua formalização como tema transversal para todas as etapas da educação básica (desde a Educação infantil) está atualmente em desenvolvimento, promovendo intensos dissensos. Os objetivos

da sua incorporação envolvem o respeito à diversidade afetivo-sexual e a prevenção da violência de gênero (Remacha, 2019).

No quadro desse processo na Espanha surgiu o chamado “*Pin parental*”, alvo de intensos debates midiáticos. A expressão foi proposta pelo partido conservador “Vox”, e consiste em um veto parental que reivindica a liberdade das famílias para retirar seus filhos/as de aulas complementares sobre sexualidade e religião ministradas no horário escolar (Sanmartín, 2020). Demandas similares já foram identificadas em estudos brasileiros, especialmente no que se refere à rejeição parental de materiais didáticos, e programas educacionais que abordam as diferenças de gênero e sexualidade (Balieiro, 2018).

Na Argentina, o atual governo de extrema-direita entrou em embate com a Lei 26.150 de Educação Sexual Integral (ESI), regulamentada em 2006, que entende e aborda a sexualidade nas escolas em sentido amplo, articulando “aspectos biológicos, psicológicos, sociais, afetivos e éticos” (ESI, 2006). No início de 2025, o governo de Javier Milei (presidente autodeclarado como anarco-capitalista), eliminou conteúdos da Lei ESI, por considerar que exerciam “doutrinação político” sem “rigor científico”. Após a censura, foram escolhidos conteúdos “da biologia”, sustentando que o Estado não pode interferir na temática e “deve ser neutro”.

A ESI é parte das políticas do MEC argentino, com tomada de decisões do Conselho Federal de Educação (CFE), transcendendo, portanto, “governos de turno” e também estaduais, coordenando critérios educacionais no nível nacional (Torres, 2024). A implementação da lei ainda é progressiva, mas observam-se avanços. Nesse contexto, o Conselho Federal de Educação delimita eixos conceituais e dispositivos de formação docente para garantir o desenvolvimento das orientações curriculares definidas em 2008. Dentre suas ações, também foram pautados a institucionalização do *Observatório Federal da ESI* para monitorar a implementação da lei e o desenho de materiais educativos para todo o país.

Apesar disso, pesquisas argentinas mostram o aumento de normas de enunciação neoconservadoras que rejeitam a implementação da ESI, especialmente com a circulação do termo aglutinador “ideologia de gênero” e “doutrinação” (frequentes também no Brasil). Contestam, assim, a vigência da ESI como direito no

currículo escolar argentino, evidenciando uma contra-ofensiva aos direitos das mulheres, movimentos feministas, direitos sexuais reprodutivos e reconhecimento da diversidade de gênero (Torres, 2024).

No caso brasileiro, a educação antissexista foi longamente debatida em recente audiência na Câmara dos Deputados para sua incorporação no novo Plano Nacional de Educação (PNE). Cabe lembrar as polêmicas dos últimos anos relacionadas à “Escola sem partido” e a demanda de restrição curricular em matéria de discussões sobre gênero, sexismo e orientação sexual na educação básica. A atual onda conservadora na educação reverbera nas impossibilidades de novas aberturas para a diversidade. Diversas são as violências sofridas pelas/os professoras/es que tentam essas brechas. Um exemplo desses impasses no Estado de São Paulo foi expressivo no município de Santo André, onde o então vereador Sargento Lobo apresentou o projeto de lei 299/2017 na Câmara Municipal de Santo André, em que preconizava demissão de professoras/es que cometerem “infração” de discutir questões de gênero nas escolas da região (Adusp, 2019).

O débil papel da instituição escolar na educação sexual, amplamente superado pela intimidade endogâmica da educação familiar (encarnada nas mães), reforça a reflexão foucaultiana acerca de um aumento fictício da “liberdade sexual” na contemporaneidade (Foucault, 2003). Entretanto, tal como mostramos em pesquisa anterior, as crianças constroem seus próprios espaços de circulação de falas e brincadeiras, onde a sexualidade emerge como aquilo sobre o que, segundo elas, *“todo mundo fala no recreio”* (Garbarino, 2012).

A pauta da diversidade sexual e de gênero encontra resistência no currículo escolar nas suas múltiplas expressões e, dentro dessa temática ampla, a homoparentalidade e dupla maternidade, são dos mais rejeitados no âmbito escolar. Sua abordagem gera especiais resistências no âmbito da primeira infância, o que obstaculiza a inserção curricular da temática na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Nos escassos trabalhos brasileiros e internacionais sobre a questão, é consenso que a união homoparental é ainda rejeitada na concepção de família, o que corresponde à ausência do tema no contexto escolar (Cadete, Ferreira & Silva, 2012; Martín & Artiaga, 2017).

Vários fatores explicam essa rejeição, dentre eles, o fato de que a legitimação das uniões homoafetivas é relativamente recente (Cardeira, 2013; Silva & Uziel, 2011), fator que se acrescenta às crenças e valores pessoais do professorado, à ausência de legitimidade nas diretrizes do Ministério de Educação, ao temor de possíveis represálias das famílias, dirigentes ou funcionários governamentais, e aos discursos da mídia, redes sociais e da opinião pública no geral.

Na Espanha, o casamento homoafetivo foi legalizado em 2005, e o direito de adoção foi reconhecido em 2008. No cenário da América Latina, a Argentina se tornou, em 2010, o primeiro país a legalizar o casamento homoafetivo e a reconhecer os direitos de homoparentalidade e dupla maternidade. Já no Brasil, em 2011 foi legalizada a união homoafetiva e a possibilidade de adoção homoparental só foi reconhecida em 2015, mas ainda encontra empecilhos, preconceitos e intensa resistência.

Nesse sentido, é notável que a cultura da família dita “homoparental” representa uma ferida infligida à ordem simbólica humana ao envolver o desejo de *normatividade*. É o que explica a psicanalista Elizabeth Roudinesco (2003), quando afirma que os casais homoafetivos não desejam rejeitar a ordem familiar estabelecida, mas adotá-la e se integrar a uma norma, “daí esse terror a um fim do pai, de um naufrágio da autoridade ou de um poder ilimitado do materno” (Roudinesco, 2003, p. 10). Ou seja, ela ameaça o patriarcado e o histórico papel subalterno do feminino.

A ausência dos termos “gênero” e “orientação sexual” da BNCC, são expressões paradigmáticas desse temor. No polo oposto das conquistas de legitimação jurídica das uniões homoafetivas, o projeto de lei de “cura gay” para o tratamento psicológico da homossexualidade (contra a qual lutaram várias instituições, dentre elas o Conselho Federal de Psicologia), ilustrou de forma paradigmática a atualidade dessa rejeição à organização familiar homoafetiva no retorno ao fenômeno de patologização e biologização da homossexualidade, paradigmáticas do histórico reducionismo da sexualidade humana (Venancio & Belmonte, 2017).

Pesquisas em escolas espanholas também evidenciaram o predomínio de modelos de família nuclear heterossexual presente nos discursos do professorado,

nas propostas das aulas, nos livros e material didático (Galán, 2011). Essa verificação é coerente com o achado de que, dentre as maiores preocupações das famílias homoparentais, está a possibilidade dos filhos serem rejeitados ou discriminados no contexto escolar, por preconceitos e atitudes homofóbicas (Galán, 2011). A invisibilidade das famílias que não respondem à heteronormatividade patriarcal acaba fortalecendo nas crianças a ideia de que as famílias que não se enquadram nessa estrutura são subalternas, secundárias ou “anormais”. Os impactos na produção de subjetividade decorrentes desse ocultamento são expressivos na infância.

Entre as ofertas educacionais que podem colaborar com a produção de novas possibilidades de subjetividade, a literatura infantil contemporânea “não-sexista” e que apresenta famílias homoparentais, protagoniza um papel transgressor nesse processo, abordando a desconstrução de estereótipos. Recursos culturais como esse podem ampliar o campo de determinação objetiva, de modo a que se possa tratar de modo politicamente mais consciente e eticamente mais responsável o sentido da produção de subjetividade por meio da educação, como foi discutido por Bleichmar (2019, p. 96): “se a produção de subjetividade é componente forte da socialização, evidentemente tem sido regulada, ao longo da história da humanidade, pelos centros de poder que definem o tipo de indivíduo necessário para conservar o sistema e se conservar a si mesmo”.

É o que analisaremos a seguir, propondo um leque de justificativas e análises amplas para sua inserção nos currículos produzidos com e para as infâncias em um campo de possíveis ações que promovam a construção de sujeitos democráticos no encontro com a alteridade e com a diferença.

Por que problematizar a invisibilidade do sexismo nos currículos?

Assumir uma identidade de gênero e se aceitar como corpo sexuado são assuntos sobre os quais todo ser humano, desde criança, é exposto e, na maioria das vezes, sem que possa experimentar com liberdade ou refletir criticamente. Em geral, é convocado a se posicionar subjetivamente, seja pela vivência das mudanças de seu próprio corpo, seja pela autoconstrução da sua identidade de gênero. Desde o nascimento, esse processo psicogenético assume as marcas das atitudes

comunicativas e afetivas desiguais dos adultos primários (familiares ou professores), conforme sejam direcionadas aos meninos ou às meninas (Madureira & Branco, 2015). Nesse sentido, as escolhas infantis de jogos e brinquedos também são propiciadas pelas experiências lúdicas diferenciais oferecidas pelas educadoras/es (intencionalmente ou não) (Le Maner, 1997).

A esse respeito, vale retomar a argumentação de Laplanche (2015), em sua obra madura, “Sexual: a sexualidade ampliada no sentido freudiano”, na qual pode interpretar o gênero como uma designação do outro, que ocorre a partir de experiências muito precoces, mas se estende na influência da sociedade sobre o indivíduo:

É que o gênero é primeiramente uma mensagem, primeiramente uma designação (veremos: enigmática), uma designação no social, no sentido mais geral do termo, pelo *socius*, isto é, por um próximo, um genitor, um amigo ou um grupo de pessoas: “tu, Henrique, tu és um garoto”; mas, frequentemente, há outras modalidades. (Laplanche, 2015, p. 113)

Os modelos de masculinidade na escola costumam ser ligados à agressividade e aos riscos, enquanto os femininos estão mais relacionados ao âmbito doméstico e ao “ser bela”, via controle do peso e cuidado do corpo, das unhas e do cabelo (Morgade, 2016). Modelos que foram cronicamente repetidos ao longo da história, na literatura infanto juvenil que salienta os papéis cristalizados do príncipe heroico, forte e “salvador” de uma princesa passiva, de beleza eurocêntrica e que precisa ser “salva”.

Conforme Morgade (2016), as mulheres foram, durante muito tempo, educadas para a submissão e a obediência, o que ficou bem ilustrado em fatos históricos tardios em relação aos homens, tais como o voto feminino e o ingresso na universidade. Destarte, a mulher foi invisibilizada nos relatos históricos e relegada ao âmbito doméstico, o que é perpetuado em exemplos contemporâneos, como as novelas que reforçam figuras femininas que sempre sofrem por amor, mas nunca por problemas laborais ou econômicos do âmbito público. Concordando com o postulado de que toda educação é sexual, entendemos que, de maneira implícita ou oculta, a instituição escolar sempre transmite uma visão de mundo.

Nesse sentido, Morgade (2016), salienta o pressuposto de que toda educação

sempre é política e sexual, enfatizando uma das perguntas chaves para introduzir a discussão de gênero no contexto escolar: por que o magistério é feminino? A autora lembra que, diferentemente de outras profissões, o professorado não passou por uma etapa de feminização, ele “nasceu” feminino, fruto de decisões políticas subsidiadas em duas premissas. A primeira é do campo econômico, porque o salário docente tende a ser mais baixo em comparação com outras profissões. A segunda é cultural, e está relacionado à analogia da escola como um segundo lar, e da professora como uma segunda mãe, além do estereótipo patriarcal da mulher afetiva, cuidadora, que desempenha a docência como um sacerdócio.

Com base nos trabalhos de Morgade (2016), pode-se concluir que o fortalecimento da educação sexual e das temáticas de gênero no campo curricular justifica-se na seguinte premissa: “toda educação é de gênero”, tenha-se ou não consciência disso, seja de forma latente ou explícita. Seguindo essa perspectiva de análise intersetorial, também identificam-se impactos do sexismo nos processos de subjetivação das crianças relacionados ao fracasso escolar. Nesse sentido, cabe lembrar que os três fatores característicos de estudantes que mais impactam o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) são os marcadores sociais: nível socioeconômico, cor/raça e gênero. Numa perspectiva diacrônica, o índice tende a diminuir significativamente nos anos finais do Ensino Fundamental, o que afeta mais alunos não brancos devido à incidência de reprovação ou abandono escolar precoce.

Os estereótipos de gênero, a heteronormatividade e o domínio patriarcal resultam consubstanciados em processos históricos marcados pela colonização, sendo um movimento sociopolítico que deixa marcas no corpo e no psiquismo, e que se estende e fortalece ao longo da escolarização nas diversas formas de imposição. Assim, refletir sobre a questão do gênero no currículo escolar envolve uma temática menos evidenciada e pesquisada: suas relações com o fracasso escolar.

A subjetividade infantil é atravessada pelo discurso escolar. Identidades de gênero e identidades cognitivas (ser reconhecido como um ser pensante e inteligente) são aprendidas na escola mediante discursos de professoras/es e materiais didáticos que não são neutros em sua construção. A escola contribui com modos de subjetivação das crianças reproduzindo os discursos predominantes em cada época histórica. O livro *Como se ensina a ser menina?* de Monserrat Moreno (1999), discutiu

largamente essa questão, mostrando como o sexismo se reproduz no cotidiano da escola.

Se os estudos dos discursos e preconceitos sobre gênero na escola estão presentes há vários anos na produção acadêmica, sua relação com o fracasso escolar é mais incipiente, especialmente pela sua interface com a maior proporção de meninos encaminhados pela escola para atendimentos de saúde mental. O fato encontra consonância com pesquisas que evidenciam uma discrepância de gênero em tendências de comportamentos internalizantes em meninas e externalizantes em meninos; divergência que, entretanto, não é consenso na literatura (Borsa, Souza & Bandeira, 2011).

Ao longo do desenvolvimento infantil, a educação sexista acaba reforçando certos padrões de conduta que se expressam em diferenças epidemiológicas no campo da saúde mental. Nesse contexto, as hipóteses etiológico-culturais remetem aos aspectos de educação pautadas em estereótipos de gênero. Com base nessa linha de raciocínio, as meninas, ao serem mais educadas para falar dos seus sentimentos, se permitiriam uma maior expressão da tristeza o que contribuiria, por exemplo, à prevalência de mulheres no diagnóstico de depressão. Diferentemente, os homens com depressão manifestariam mais raiva e irritação do que tristeza, motivo pelo qual o diagnóstico pode ser “escondido” ou disfarçado.

Carvalho (2003) tem discutido as causas da prevalência do fracasso escolar de meninos. Sem chegar a conclusões definitivas, a autora sugere que há um imaginário de masculinidade que poderia explicar em parte essa diferença de gênero assinalando que o menino que “vai bem” na escola ou que é elogiado pela professora “acaba sendo desprezado pelos colegas, chamado de 'bicha' ou de 'mulherzinha', e para afirmar sua masculinidade acaba tendo que recorrer até ao mau desempenho escolar, à indisciplina” (Carvalho, 2003, p. 191). Desde outra ótica, Fernandez (2006) identificou que no primeiro ciclo do Ensino Fundamental mais de 90% dos profissionais da educação são figuras femininas, o que produz impasses na identificação dos meninos com as professoras e, em consequência, com a significação prazerosa do conhecimento.

Nesse contexto, e na atual conjuntura político-curricular, quais ações são

possíveis para promover outras formas identificatórias na infância? Na contramão das posições de perpetuação binária de modelos de masculinidade e feminilidade, a literatura infantil antissexista e que retrata famílias por fora de padrões heteronormativos se apresenta como um recurso com forte potencial para auxiliar a tarefa de mediação nas escolas.

Tal como já foi exposto, a incorporação dessa literatura encontra diversos obstáculos em países com traços coerentes com a atual conjuntura sociopolítica que pretende silenciar o tema tanto nos documentos curriculares como no planejamento de intervenções pedagógicas, fortalecendo, assim, a perpetuação de preconceitos, constrangimento, medo e violência diante da diversidade sexual na escola. Entretanto, espaços, coletivos e produções artísticas de resistência diante da persistência dos impactos do sexismo, da violência de gênero e da homofobia vêm sendo fortemente construídos e disseminados ao longo dos últimos anos, promovendo ofertas socioculturais que produzem impactos na subjetividade.

O campo da literatura infanto-juvenil contemporânea denominada “novos contos de fadas”; “não-sexista”; “anti-princesas” ou “anti-heróis” são exemplos da expressão dessas formas de resistência e de um papel transgressor na desconstrução de estereótipos. Essas histórias procuram resgatar mulheres livres e heroínas, e novas formas de masculinidade. A literatura infantil não-sexista, ao questionar os clichês de gênero e os modelos tradicionais de família, constitui um recurso com forte potencial como instrumento de mudança curricular.

Nas narrativas, apresentam-se princesas independentes que não querem se casar e preferem atividades historicamente destinadas aos homens, assim como príncipes que gostam de cozinhar e não se mostram sempre fortes e valentes. A crescente presença de famílias homoparentais nos contos também contesta esses papéis sexuais clássicos (Silveira & Kaercher, 2013).

Problematizar qual concepção de currículo escolar e de formação docente prevalece no contexto brasileiro atual, e a serviço de qual projeto de sociedade, envolve repensar o compromisso social da escola com a preservação da cultura e com os direitos humanos. Isso, certamente, implica uma educação que estimule o desenvolvimento de pessoas com uma consciência crítica e abertas à experiência

com a diversidade característica do ser humano. Em uma direção próxima da que se está assumindo neste artigo, Adorno (1995) insistiu na pergunta sobre o “para quê?” da educação. Conforme argumentou, “A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação (...). Porém seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people* (...)” (Adorno, 1995, p. 143). Ultrapassar o mero ajustamento a uma ordem social que têm negado o direito à diversidade humana requer o estabelecimento de objetivos comprometidos com autodeterminação e com a democracia; requer mudança. Tal como apontado por Paulo Freire (2013), esse processo de mudança não é produto do “extensionismo” de um centro difusor irradiador que estende mudança à prática escolar.

A transformação para outras formas de subjetivação das infâncias não está fora da organicidade da escola, como conhecimento externo de um currículo verticalista criado por *experts*, bastando persuadir os atores para a adoção ou adaptação da mudança. É construção institucional e não mera transferência, sendo o Projeto Político Pedagógico (PPP) o reflexo de compromissos coletivos e de criação de condições de trabalho, seja na perpetuação ou na resistência diante dos silenciamentos ou invisibilidades que as pautas curriculares possam propiciar.

Considerações finais

A fundamentação deste estudo ancorou-se na revisão narrativa de caráter crítico, metodologia que permite a articulação reflexiva de conceitos fundamentais e a análise das disputas políticas que moldam o campo educacional e o currículo escolar. Por meio dessa abordagem, buscou-se compreender como o sexismo e as questões de gênero são processados no currículo escolar, analisando a dialética entre a perpetuação de normas binárias e as estratégias de resistência com base nas conjunturas histórico-políticas e aumento de movimentos neoconservadores.

O foco central residiu na compreensão das dinâmicas sexistas que incidem na construção da subjetividade nas infâncias com base em uma revisão que promoveu um diálogo transnacional entre Brasil, Argentina e Espanha, evidenciando como as experiências das infâncias nesses países são moldadas por tensões entre avanços legislativos e retrocessos conservadores que impactam nos campos curriculares.

Diante do cenário acima esboçado, torna-se premente a necessidade de construção de um currículo que incorpore temas e pautas antissexistas e que questione a heteronormatividade. Nesse sentido, a acolhida da literatura infantil que versa sobre homoparentalidade e sexismo por parte das professoras de educação infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, torna-se uma ação possível para o planejamento de propostas pedagógicas não-sexistas, que contribuam com a formação de sujeitos democráticos, críticos e plurais.

Tal como apontado ao longo do presente trabalho, os altos níveis de sexismo e homofobia nas escolas brasileiras evidenciam que a diversidade de orientações sexuais e estruturas familiares são ainda temas “tabus”, que colocam novos desafios e se apresentam como uma pauta curricular necessária e urgente *da e na* escola. Na transição dos embates e lutas para se atingir esse intuito, a literatura infantil antissexista se apresenta como um recurso em consonância com outro olhar curricular, abrindo espaços para trabalhar os conceitos de diversidade, pluralidade e democracia no contexto da construção coletiva do conhecimento, da elaboração de conflitos latentes e da desconstrução de preconceitos de gênero.

Ao romper com estereótipos e oferecer novas narrativas de existência, essas obras literárias atuam como fissuras no currículo hegemônico, possibilitando que as infâncias transitem por referenciais de identidade mais plurais e menos violentos. Assim, a revisão evidenciou que o enfrentamento ao sexismo nos três países dependem de marcos legais, propostas curriculares, e da mediação de práticas culturais e estéticas que validem a diversidade desde os primeiros anos da escolarização.

A anulação da sexualidade e da pluralidade de gênero encarnada no outro-alteridade, que acrescenta e complexifica o diálogo na escola, produz a restrição e anulação das possibilidades do outro, pela imposição de uma cultura hegemônica que desvaloriza a diferença. A produção curricular que reproduz a distribuição do capital cultural mantendo-se aparentemente neutro, divide a posse prévia dos instrumentos de apropriação e deciframento dos bens culturais. Portanto, assumir o compromisso ético de se apropriar do chamado para a abertura da diversidade de gênero e de orientação sexual, como bens da cultura democrática, é um dos grandes desafios atuais das escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADUSP. **Vereadores de Santo André rejeitam projeto que queria proibir discussão de questões de gênero nas escolas**. 2019. Disponível em: <https://adusp.org.br/conjuntura-politica/vereadores-de-santo-andre-rejeitam-projeto-que-queria-proibir-discussao-de-questoes-de-genero-nas-escolas/>. Acesso em: 21 maio 2026.

AGÊNCIA EFE. El 60% de los estudiantes madrileños ha presenciado acoso homófobo y transfobo en la escuela. **El Diario.es**, 12 dez. 2018. Disponível em: https://www.eldiario.es/madrid/estudiantes-madrilenos-visto-homofobo-escuelas_0_845866094.html. Acesso em: 21 maio 2026.

ALTMANN, H. Educação sexual em uma escola: da reprodução à prevenção. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 175–200, abr. 2009.

ARRIBAS, E. El Gobierno eliminó contenidos de la ESI por considerar que ejercían “adoctrinamiento”. **La Nación**, 9 jan. 2025.

BALIEIRO, F. F. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 53, e185306, 2018.

BLEICHMAR, S. **La subjetividad en riesgo**. Buenos Aires / AR: Topia Editorial, 2019.

BORSA, J. C.; SOUZA, D. S.; BANDEIRA, D. R. Prevalência dos problemas de comportamento em uma amostra de crianças do Rio Grande do Sul. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 15–29, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BROUGÈRE, G. Les expériences ludiques des filles et des garçons. In: LEMEL, Y.; ROUDET, B. (Orgs.). **Filles et garçons jusqu’à l’adolescence**. Paris: L’Harmattan, 1999. p. 199–222.

CADETE, V. G.; FERREIRA, S. P. A.; SILVA, D. B. Os sentidos e os significados produzidos pela escola em relação à família homoparental: um estudo de caso. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 16, n. 1, p. 101–112, jan./abr. 2012.

CAMARGO, A. M. F.; RIBEIRO, C. **Sexualidade(s) e infância(s): A sexualidade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna, 1999.

CARDEIRA, H. Attitudes towards the adoption of children for homosexual couples. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, INFAD Revista de Psicologia, Badajoz, v. 1, n. 1, p. 135–142, 2013.

CARVALHO, M. P. de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185–193, jan./abr. 2003.

CECHIN, M. B. C.; SILVA, T. Assim falava Barbie: uma boneca para todos e para ninguém. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 623–638, set./dez. 2012.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

FIGUEIRÓ, M. **Educação sexual**: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina: UEL, 2009.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Vol. 1. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREUD, S. A feminilidade. In: **Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. Algumas consequências psíquicas da diferença anatômica entre os sexos. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. Sobre as teorias sexuais das crianças. In: **Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GALÁN, J. I. P. Diversidad familiar, homoparentalidad y educación. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 414, p. 41–44, 2011.

GARBARINO, M. I. Crenças sobre a origem dos bebês em crianças de 4 a 9 anos: uma abordagem a partir da psicogênese piagetiana e da psicanálise freudiana. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – USP, São Paulo, 2012.

GARBARINO, M. I. O tabu da educação sexual: gênese e perpetuação dos preconceitos na infância. **Cadernos Pagu**, n. 63, p. e216316, 2021.

GUIMARÃES, I. **Educação sexual na escola**: mito e realidade. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

JAGSTAIDT, V. **A sexualidade e a criança**. São Paulo: Manole, 1987.

LAPLANCHE, J. **Sexual: a sexualidade ampliada no sentido freudiano**. Porto Alegre: Dublinense, 2015.

LE MANER, G. I. **L'identité sexuée**. Paris: Dunod, 1997.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17–23, maio/ago. 2008.

LUCKESI, C. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. **Idéias**, São Paulo, n. 15, p. 115–125, 1992.

MADUREIRA, A. F. A.; BRANCO, Â. U. Gênero, sexualidade e diversidade na escola **Ensaio Pedagógico** (Sorocaba), vol.10, n.2, mai./ago. 2026, p.116-139

a partir da perspectiva de professores/as. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 577–591, set. 2015.

MARTÍN, I. M.; ARTIAGA, G. R. Des-patriarcalizar y des-colonizar la educación: experiencias para una formación feminista del profesorado. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**, Madrid, v. 6, n. 2, p. 81–95, 2017.

MOIZÉS, J. S.; BUENO, S. M. V. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 205–212, mar. 2010.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

MORGADE, G. Toda educación es sexual. In: MERCHÁN, C.; FINK, N. (Orgs.). **Ni una menos desde los primeros años**: educación en géneros para infancias más libres. Buenos Aires: Las Juanas Editoras, 2016.

MOURA, C. H. G.; SILVA, P. F. da. Escola sem Partido e Conservadorismo Moral: Instrumentalização da Religião, Sexualidade e Gênero. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, p. 1-18, 2023. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003250951>

NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2000.

PARISOTTO, L. et al. Diferenças de gênero no desenvolvimento sexual: integração dos paradigmas biológico, psicanalítico e evolucionista. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 25, supl. 1, p. 75–87, 2003.

PAULA, E.; ZALUSKI, J. L. Gênero, interseccionalidade e ensino de história. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 4, p. e49167, 2022. DOI: [10.47149/pemo.v4.e49167](https://doi.org/10.47149/pemo.v4.e49167)

PASTRAÑA, M. G.; MÉNDEZ, A. M. **Revisión bibliográfica sobre mujeres y educación en España (1983-2007)**. [S.l.]: CIDE/Instituto de la Mujer, 2007.

REIS, K. C. F.; MAIA, A. C. B. Estereótipos sexuais e a educação sexista no discurso de mães. In: VALLE, T. G. M. (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento humano**: avaliações e intervenções. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 137–154.

REMACHA, B. El Gobierno incluirá la educación sexual para el alumnado "en todas las etapas". **El Diario.es**, 11 fev. 2019.

ROUDINESCO, E. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

SANMARTÍN, O. Qué es el pin parental, la herramienta para que los padres puedan vetar contenidos en las aulas. **El Mundo**, 19 fev. 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVEIRA, R. M. H.; KAERCHER, G. E. S. Dois papais, duas mães: novas famílias na literatura infantil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1191–1206, out./dez. 2013.

TOKARNIA, M. Mais de um terço de alunos LGBT sofreram agressão física na escola, diz pesquisa. **Agência Brasil**, 22 nov. 2016.

TORRES, G. S. M. Discursos (neo)conservadores en Argentina ante la Educación Sexual Integral (2018-2021). **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 32, n. 2, e96575, 2024.

VENANCIO, A. T. A.; BELMONTE, P. R. O debate legislativo carioca sobre a “mudança da homossexualidade”: ciência, política e religião. **Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 103–125, 2017.

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

Recebido em: 10.05.2026

Aprovado em: 10.08.2026