



PEDAGOGIA DO NÃO LUGAR: FICCIONANDO NARRATIVAS DE UM PROFESSOR NÃO BINÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PEDAGOGÍA DEL NO LUGAR: NARRATIVAS DE FICCIÓN DE UN PROFESOR NO BINARIO EN EDUCACIÓN BÁSICA

PEDAGOGY OF NON-PLACE: FICTIONING NARRATIVES OF A NON-BINARY TEACHER IN BASIC EDUCATION

Glau Marques Xavier Casanova¹

RESUMO

Habitar a escola como um professor dissidente da norma produz diferentes maneiras de pensarmos a docência e o processo de ensino-aprendizagem. Este texto traz reflexões sobre a presença do corpo não binário enquanto figura docente no contexto escolar, explorando as potencialidades e desafios dessa vivência. Para tanto, foram utilizadas ferramentas autoetnográficas articuladas ao conceito de *Escrevivências*. Propõe-se uma “pedagogia do não lugar”, que subverte as expectativas tradicionais do papel docente, negando imposições normativas para abrir caminho a novas formas de ser e existir enquanto professor. A discussão abrange como as normas cisheterossexuais contribuem para que a escola seja um lugar de vigilância e regulação do gênero e da sexualidade, bem como as possibilidades de tornar este um ambiente mais inclusivo e respeitoso. O compartilhamento do professor sobre si constrói relações de cumplicidade e confiança com estudantes, promovendo uma educação que valoriza a diversidade e questiona as normas estabelecidas.

PALAVRAS-CHAVE: não binário. professor. pedagogia. educação básica.

RESUMEN

Habitar la escuela como un profesor disiente de la norma produce diferentes maneras de pensar la docencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este texto trae reflexiones sobre la presencia del cuerpo no binario como docente en el contexto escolar, las potencialidades y desafíos de esta experiencia. Para ello se utilizaron herramientas autoetnográficas vinculadas al concepto de *Escrevivências*. Proponiendo una “pedagogía del no lugar”, se subvierte la tradicionalidad del rol docente, negando imposiciones normativas para allanar el camino a nuevas formas de existir como profesor. La discusión

¹ Mestre em Educação em Ciências. Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Salgado Filho, Gramado, Rio Grande do Sul, Brasil.

abarca cómo las normas cisheterossexuales contribuyen a que la escuela sea un lugar de vigilancia del género y la sexualidad, así como las posibilidades de hacer de este un ambiente más inclusivo y respetuoso. El compartir de sí mismo por parte del docente construye relaciones de complicidad y confianza con los estudiantes, promoviendo una educación que valora la diversidad y cuestiona las normas establecidas.

PALABRAS-CLAVE: no binario. profesor. pedagogía. educación básica.

ABSTRACT

Inhabiting school as a non-conforming teacher produces different ways of thinking about teaching and the teaching-learning process. This text reflects on the presence of the non-binary body as a teaching figure in school context, exploring the potentialities and challenges of this experience. To this end, autoethnographic tools were used in conjunction with the concept of *Escrevivências*. A “pedagogy of non-place” is proposed, which subverts traditional expectations of the teaching role, denying normative impositions to pave the way for new ways of being and existing as a teacher. The discussion covers how cisheterosexual norms contribute to the school being a place of surveillance and regulation of gender and sexuality, as well as the possibilities of turning this into a more inclusive and respectful environment. The teacher’s sharing of themselves builds relationships of complicity and trust with students, promoting an education that values diversity and questions established norms.

KEYWORDS: non-binary. teacher. pedagogy. basic education.

Diversidade
*** Educação

*Sim, eles nos despedaçaram, porque não sabem que,
uma vez aos pedaços, nós nos espalharemos.
Não como povo, mas como peste:
no cerne mesmo do mundo, e contra ele.*
Jota Mombaça

Introdução

Um mergulho dentro de si mesma² nunca é apenas sobre si. Se deixar levar pelas profundezas do nosso corpo/mente é, também, desbravar o que o outro pensa, diz e constrói sobre nós. Se me afirmo não binário³, é porque estou rejeitando uma imposição do outro sobre o meu corpo e o que acham que ele “deveria” ser. Sendo um corpo branco, não posso me eximir de como a branquitude⁴ se beneficia do racismo e do impacto que

² Sou uma pessoa não binária que utiliza qualquer pronome, portanto, ao longo da escrita deste texto irei variar entre o pronome masculino, feminino e neutro para me referir a mim mesmo.

³ Identidade de gênero referente a pessoas que não se identificam nem com o sexo feminino nem com o masculino.

⁴ Conceito que aponta para a racialização da identidade branca, que “pressupõe uma autopercepção de si e de sua cultura (europeia) como representantes da universalidade humana” (Frantz Fanon, 1980 *apud* Mariana Rocha, 2021).

isso tem em minhas relações interpessoais. Ser diagnosticada autista⁵ só passa a ter significado a partir da existência de pessoas neurotípicas⁶. Ao me entender não monogâmica⁷, esse entendimento passa pela minha não identificação com um sistema que dita de que maneira e com quem as pessoas podem – e devem – se relacionar. Dizer que sou vegano⁸ e antiespecista⁹ só faz sentido pois, no mundo em que vivemos, seres humanos se permitem explorar e usar animais de outras espécies para seu consumo.

A relação que se estabelece entre si e o mundo ao redor é capaz de tecer compreensões de fenômenos sociais, de formas de ser e de estar, e do que nos cerca como um todo. A experiência de ser uma pessoa não binária atuando como professor da educação básica me trouxe diversas reflexões acerca do entendimento de gênero e de sexualidade por parte de estudantes e professores. Ocupando o espaço de professor, e ao mesmo tempo habitando um “não lugar” que a não binariedade me permite habitar, é possível capturar pistas do que torna nossos corpos inteligíveis ou ininteligíveis por parte desses sujeitos que nos cercam diariamente.

Assim, este trabalho tem como objetivo explorar a presença do corpo não binário enquanto figura docente no contexto escolar, e discutir as potencialidades e desafios da inserção de pessoas sexo-gênero dissidentes na educação básica. Para tanto, exercito o conceito de *Escrevivências*, de Conceição Evaristo, e me utilizo de ferramentas da metodologia autoetnográfica. As discussões e reflexões que trago são feitas a partir da minha própria vivência (Fabiano Bossle; Vicente M. Neto, 2009) enquanto professor da educação básica. A partir da ficcionalização de narrativas que partem da minha experiência de vida, insiro minha história no mundo, não para falar apenas de mim, mas como forma de ressoar formas de existência no – e a partir do – coletivo (Conceição Evaristo, 2020).

⁵ Segundo o American Psychiatric Association (2014), o transtorno do espectro autista é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado pelo comprometimento da interação social, comunicação verbal e não verbal e comportamento restrito e repetitivo.

⁶ Pessoas que apresentam um padrão neurocognitivo típico, ou seja, sem um transtorno neurológico.

⁷ Partilho da concepção de não monogamia através de uma perspectiva guarani, trazida por Geni Núñez, João Oliveira e Mara Lago (2021) em seu trabalho. As autoras definem esse conceito pela lógica anticolonial dos afetos, em que cada pessoa tem o direito sobre seu próprio corpo e sua própria vida, podendo exercer sua autonomia sem ser controlado, punida ou vigiada por outro alguém.

⁸ Pessoa que não se alimenta nem utiliza nenhum produto de origem animal ou que tenha sido testado em animais.

⁹ O antiespecismo é um movimento que considera todos os seres vivos sencientes como iguais. Através dessa perspectiva, esses seres têm direito à própria vida e não servem para o consumo e utilização por parte do ser humano. Portanto, o movimento antiespecista luta pela abolição da exploração animal, se alinhando à luta anticapitalista.

Atuo, em escola pública, desde novembro de 2019. Ao longo desses quase cinco anos, transitei pelos municípios de Porto Alegre, Canela e Gramado, em escolas estaduais e municipais, com um vínculo de contrato temporário e como concursada. Neste texto, discutirei relatos de situações que vivenciei em sala de aula e na sala dos professores, com estudantes e colegas docentes durante esse período.

Uma frase que ouvi mais de uma vez em ambiente escolar – e amigas professoras/as também já ouviram – é “não dá para mostrar os dentes”. O que essas e essas colegas querem dizer com esse “aviso” a um/a professor/a novo/a, é que na sala de aula é preciso “ser sério”, nada de brincadeiras, conversas e amizades com estudantes. É preciso demarcar explícita, e constantemente, a separação entre professor e alune, entre o que é público e o que é privado. Como se precisasse haver uma fortaleza, invisível e impenetrável, entre estes dois sujeitos.

Pois para meus e minhas alunas/os, eu não só mostro o melhor sorriso que tenho, como também mostro muitas das particulares que fazem eu ser quem sou. Não é possível me despir da minha não binariedade, da minha branquitude, da minha neurodivergência e do que me faz ser uma pessoa dissidente da norma. Quando entro em sala de aula, entro por completo. Romper a fortaleza imaginária construída historicamente entre professores e alunes exige lidar com nossas fragilidades, o que não é fácil, nem intuitivo. Porém, a completude permite uma troca com os e as estudantes, que a separação entre público e privado insiste em interditar, que abre espaços para pensarmos diferentes maneiras de sermos e estarmos professores, assim como de tornar a escola um ambiente mais inclusivo e respeitoso.

Inspirada no conceito de “pedagogia do salto alto”¹⁰, que Fernando Seffner e Marina Reidel (2015) propuseram em seu trabalho, e pelas reflexões promovidas por minha vivência enquanto professor e pessoa não binária, proponho o conceito de “pedagogia do não lugar” para pensar as narrativas que trago nesta escrita. A partir da noção de que um corpo sempre irá ocupar uma posição ao olhar dos outros, nego o que me foi atribuído como verdade e crio meu próprio olhar sobre mim mesmo. Não sou um homem, nem uma mulher, não me associo aos conceitos de masculino ou feminino para me descrever e existir da maneira que existo.

¹⁰ A “pedagogia do salto alto” se refere a uma prática pedagógica que se afasta da figura tradicional da professora, sem corpo e sem sexo, e vai ao encontro de uma figura que tem seu gênero e sua sexualidade demarcados e que constituem sua presença na sala de aula enquanto um adulto de referência.

Negando a posição à qual costumam me atribuir, abro caminho para meus e minhas estudantes e colegas professores/as a repensarem o lugar que estão ocupando pelo olhar de outres. O corpo masculino – cisgênero¹¹ – branco, heterossexual, de classe média é a identidade que é aceita e legitimada em nossa sociedade, é a norma (Dagmar E. Meyer, 2003).

Assim, o não lugar também é onde aqueles e aquelas que desviam dessa norma dominante podem se sentir acolhidos, é onde habitam novas possibilidades de ser e existir. Ao dizer “não sou isso que vocês dizem que sou”, me liberto das amarras do gênero e convido a todes que estão lendo: questionem as suas amarras também.

Procedimentos Metodológicos

Leigh Berge e Carolyn Elis (p.166, 2007) definem a autoetnografia como “um estilo de escrita e pesquisa que conecta experiências pessoais e culturais”¹². Para as autoras, é necessário que se escreva sobre seus sentimentos, se utilize de diálogos e crie narrativas que mostrem, e não apenas escrevam, ao leitor os fenômenos sociais que você quer relevar com a sua escrita. O conceito de *Escrevivência* fala sobre a condição de vida de uma pessoa, que transborda para uma vivência coletiva (Evaristo, 2020).

Assim, este trabalho é escrito com meu corpo todo (Berger, Elis, 2007). Com meu cérebro que pensa, mas também com meus dedos que me permitem transmitir esses pensamentos em palavras. É escrito com minha boca, que dialoga diariamente com meus e minhas estudantes; com meu coração, que dispara rápido quando entro na sala de uma turma pela primeira vez; e com minhas pernas e braços que me permitem existir da maneira que existo.

É escrito a partir da minha história, mas não apenas sobre mim (Evaristo, 2020). É sobre professores e professoras que se abrem e se permitem ser quem são com seus e suas estudantes, é sobre pessoas não binárias ocupando espaços de referência para os e as jovens, é sobre, e para, todas as pessoas sexo/gênero dissidentes¹³ que seguem em luta por dignidade e respeito.

¹¹ Adição do autor. Pessoa cisgênero é aquela que se identifica com o gênero que lhe foi atribuído ao nascimento (Jaqueline G. de Jesus, 2012).

¹² Traduzido pela autora.

¹³ A escolha de utilizar a expressão “pessoas sexo-gênero dissidentes” vem do entedimento de que nem sempre a sigla LGBTQIAPN+ contempla vivências fora da norma cisgênera, fazendo com que algumas pessoas não se sintam representadas por ela, como aponta Núñez (2023).

Navegando entre os quatro anos e nove meses em que exerço a profissão de professora, identifiquei duas categorias de análises que emergiram do material que trago neste texto, relacionadas à minha prática docente e às relações de gênero e sexualidade. São elas: “Corpo que incomoda: desconfortos causados e vividos no contexto escolar” e “Corpo que ensina: percepções de estudantes sobre o gênero e a sexualidade”.

As categorias são compostas por cinco narrativas envolvendo situações que vivenciei enquanto professor, em ordem cronológica¹⁴ de seus acontecimentos, acrescidas de um caráter ficcional, a fim de envolver o/a leitor ao que quero mostrar com minha escrita.

TABELA 1: Narrativas presentes em cada categoria de análise.

Categorias de análise	Narrativas
Corpo que incomoda: desconfortos causados e vividos no contexto escolar	1. “Por que <i>tu</i> não tá usando sutiã?”
Corpo que ensina: percepções de estudantes sobre o gênero e a sexualidade	2. “Eu tiro tudo, das pernas à sobancelha!”
	3. “Eu sou <i>normal!</i> Sou hétero!”
	4. “Então vamo chamar de sore!”
	5. “Sou bi!”

Fonte: elaborado pelo autor.

Corpo que incomoda: desconfortos causados e vividos no contexto escolar

“Por que *tu* não tá usando sutiã?”

O dia amanheceu mais quente do que era previsto. Fitei por um momento minhas roupas jogadas em cima da cadeira do computador – sempre escolho a roupa que vou usar no trabalho na noite anterior, confiando na previsão do tempo. A roupa que eu havia

¹⁴ Exceto a narrativa um, que inicia com um acontecimento desse ano, mas também retoma algo que aconteceu enquanto eu estava na Universidade, em 2016.

escolhido com certeza não serviria para os 30°C previstos de acontecer naquele dia na serra gaúcha. Procurei em minha arara de roupas uma combinação mais adequada para o calor, tentando não demorar muito para não acabar me atrasando para o trabalho.

Escolhi um short verde musgo e rapidamente combinei com uma camiseta rosa pastel. Antes de sair de casa, passei pelo espelho e, como quem vê um vulto no canto da casa, voltei e encarei meu corpo. “Essa blusa não” pensei comigo mesmo. Um pensamento recorrente nos quase cinco anos em que sou professor. Ainda mais hoje, que eu iria substituir uma professora em turmas que eu não conhecia, lidar com adolescentes que eu não sabia quem eram, encarar novas realidades e possivelmente “passar trabalho” com desconhecidos. “Essa blusa marca meu peito e meus mamilos”, o pensamento que sempre vem seguido de argumentos para usar a tal blusa: “se fosse os mamilos do professor Leandro ninguém se incomodaria”, “o seu corpo não é um corpo feminino para tu se preocupar com mostrá-lo ou não”, “se fosse um corpo feminino, não deveria ser um problema ter o peito e mamilos marcados de qualquer forma”.

A enxurrada de pensamentos me afoga em ansiedade e me percebo quase atrasado. Rapidamente, retiro a camiseta rosa e coloco uma blusa preta, de alcinha, com um kimono amarelo pastel estampado com figuras em azul, preto, vermelho e rosa por cima, caso as salas estejam geladas por causa do ar condicionado. Dirigindo do caminho de casa até o trabalho, a mudança de roupa não sai da minha cabeça. “Por que preciso me preocupar com o que os outros vão pensar sobre o meu corpo?”, penso. Relembro das vezes em que meu peito foi alvo de olhares ou comentários no ambiente escolar.

*A primeira vez aconteceu quando eu estava ainda no estágio docente, cursando Ciências Biológicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dando aula para um sexto ano, um aluno me disse que não conseguia prestar atenção, pois meus peitos estavam distraíndo ele. “Por que tu não tá usando sutiã?”, ele questionou. Eu, professor em formação, totalmente despreparado para lidar com a abordagem do estudante, respondi, nervoso e rindo: “Por que **tu**¹⁵ não tá usando sutiã?”.*

Hoje em dia acho engraçada a reação que tive. Respondi como uma criança contrariada, que só repete o que lhe foi dito. Mas pensando bem, de que maneira seria melhor reagir quando algo desse tipo acontece? Pelo menos as crianças são sinceras, então acho que responder como uma pode ser o maior sinal de sanidade ao me deparar

¹⁵ Escolhi grifar em negrito palavras que quero destacar nas narrativas.

com o incômodo de outra pessoa em relação ao meu corpo. “Deveria ter vindo com a camiseta rosa”, penso, enquanto estaciono o carro na rua da escola.

Quando a cena que relembro nesta primeira narrativa aconteceu, eu ainda não havia me reconhecido como pessoa não binária e me identificava como mulher cisgênero (cis). Nesse contexto, o incômodo do estudante vem da ideia de que um corpo feminino deve ser um corpo que, necessariamente, usa sutiã. Ao questionar a ausência do uso dessa peça de roupa por minha parte, o estudante se torna cúmplice da performatividade de gênero (Judith Butler, 2003), produzindo a ideia do que seria o sexo feminino à medida que nomeia como esse corpo deveria ser e se comportar (Butler, 2023).

Desde muito cedo, meninos e meninas aprendem a “ocupar e/ou reconhecer seus lugares sociais” (Meyer, 2003, p.24), assim o estudante parece cumprir seu lugar masculino de “contemplar” um corpo feminino e se autorizar a opinar sobre ele. Sua distração demonstra que ele sabe, em seu repertório de gênero, o que pode ou não ser feito/vestido por esse tipo de corpo. Além de haver no imaginário social uma maneira “correta” de ser mulher, essa maneira deve ser fiscalizada por todos ao redor, papel que o estudante, mesmo que provavelmente sem compreender de onde vem seu incômodo, cumpriu fielmente.

Se estar sem sutiã leva à distração de estudantes em uma sala de aula, a mensagem que está sendo passada é a de que o corpo feminino está à mercê do desejo masculino, de que as vestimentas, gestos e comportamentos de mulheres, cisgêneras ou transgêneras¹⁶ (trans), seriam pautadas pelo olhar do homem sobre aquele corpo. Em contrapartida, homens héteros cisgêneros têm a liberdade de vestir certas roupas e não precisarem se preocupar se isso será motivo de assédio ou de violência.

Meu questionamento sobre a roupa que eu deveria ir trabalhar, na primeira parte dessa narrativa, reitera o olhar fiscalizador (Michel Foucault, 2007) de outres sobre corpos femininos. Ainda que não me reconheça mais em uma identidade feminina, a maneira que o outro me enxerga muitas vezes determina as formas com que vou agir, me vestir, interagir com o mundo ao meu redor.

A leitura social do corpo não binário que não performa uma androginia, muitas vezes, é a do gênero que foi atribuído àquela pessoa ao nascer. Portanto, sei que, apesar de quase todos professores e estudantes saberem da minha identidade de gênero no

¹⁶ Pessoas que não se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascimento (Jesus, 2012)

ambiente em que trabalho, isso não significa que essa identidade será respeitada e que meu corpo passará a ser visto como um “corpo não binário”¹⁷.

Ao me olhar no espelho e resolver trocar de roupa para evitar olhares e comentários desagradáveis em relação ao meu corpo, fortaleço a visão binária e essencialista que predomina em nossa sociedade sobre os gêneros feminino e masculino e a invisibilização das identidades não binárias.

O que essas narrativas revelam é que pessoas que desviam da norma (sejam mulheres, cis e trans, homens trans ou pessoas não binárias) vivem uma constante vigilância sobre o próprio corpo, na tentativa de reduzir a atenção dirigida a si e ao seu corpo e evitar situações desagradáveis e/ou violentas.

Essas situações tensionam o não lugar a que me refiro enquanto pedagogia. Não há um lugar de existência tranquila para corpos de pessoas sexo gênero dissidentes. Não existe lugar em que o corpo não branco e/ou não cisgênero e/ou não masculino não seja vigiado e fiscalizado. E quantas vezes os agentes dessa vigília e fiscalização, influenciados pela cisheteronorma que nos cerca, não acabam sendo nós mesmos?

“Eu tiro tudo, das pernas à sobrancelha”

O sinal bateu e fui direto sentar no sofá da sala dos professores – o único lugar que sempre pareceu ser minimamente seguro no espaço opressivo daquela escola em Porto Alegre. Estar mais longe da mesa de onde o restante das e dos colegas faziam o lanche era uma estratégia para evitar conversas desconfortáveis e/ou constrangedoras. Desde o momento em que entrei na escola pela primeira vez, senti como se fosse “uma estranha no ninho”. Os olhares dos e das colegas professoras/es não faziam essa sensação passar, pelo contrário, aumentavam, e muito, o meu senso de deslocamento.

Enquanto fazia meu lanche, sentada no sofá que era só meu, percebi a professora Carmen¹⁸ me observando de canto. Ela olhou e desviou o olhar das minhas pernas, algumas vezes. Eu estava de shorts e, portanto, com os pelos não depilados à mostra. Até que aconteceu, em um desses olhares, ela parou, me encarou, e disse: “Eu to preocupada com esses pelos nas tuas pernas”. “Por quê?”, perguntei, rindo. Constrangida, ela respondeu: “Tu gosta deles assim?”. “Sim”, eu disse, meio confusa. Ela parou por um

¹⁷ Escrito entre aspas, pois, afinal, um “corpo não binário” não existe, considerando que há incontáveis formas de ser e expressar a não binariedade.

¹⁸ Todos os nomes atribuídos aos personagens nas narrativas são fictícios.

segundo, e depois seguiu: “Não consigo imaginar, eu tiro tudo, das pernas à sobancelha”. Respondi que eu também fazia isso, mas que agora não via mais sentido e deixava assim. Ela se desculpou, argumentando que nunca tinha visto uma mulher¹⁹ com tanto pelo assim. Não satisfeita com a interação horrível que ela havia criado entre nós, virou para o professor que estava próximo de nós duas e disse, rindo: “Imagina para depilar com cera tudo aquilo ali...”.

“Imagina se as pessoas não se preocupassem com o corpo alheio e não se sentissem no direito de opinar sobre qualquer corpo que não o seu”, senti vontade de dizer. Ao invés disso, sorri, sem mostrar os dentes, e fiquei quieta. Voltei para o meu lanche e o sinal tocou. Era hora de ir para a sala de aula e agradecer por aquela conversa ter sido encerrada.

Ao encontro da situação que ocorreu quando eu estava no estágio, a cena que trago nesta narrativa demonstra que, a partir da lógica normativa, qualquer ruptura com o que é esperado de um corpo feminino deve ser apontada e questionada. O incômodo da professora com meus pelos dizia respeito não apenas à presença deles em meu corpo, mas também à quantidade. Na repetição e naturalização de atos que constituem o que entendemos como feminino (Butler, 2003) em nossa sociedade atualmente, depilar os pelos é uma ação que não pode deixar de acontecer.

Ou seja, há como se fosse uma espécie de “regra” invisível que dita como o corpo feminino deve aparentar. Em relação aos pelos, essa regra é clara: eles não devem existir e, se existirem, devem ser poucos e não chamativos. A “preocupação” da colega, na verdade, era uma maneira de expressar que minha não conformação com as expectativas do gênero que me foi atribuído não passariam despercebidas.

Essa situação que ocorreu em 2020 não foi a primeira nem a última vez em que meus pelos causaram incômodo a alguém. É comum quando passo a fazer parte de um espaço, como uma nova escola, que meu corpo seja alvo de olhares por parte das pessoas que me cercam. Muitas vezes me olham de cima a baixo, após manterem o olhar fixado por alguns segundos em minhas pernas. Na escola em que trabalho atualmente, na serra gaúcha, os e as estudantes parecem particularmente transtornados/as com a presença de pelos em um corpo que eles entendem como feminino.

¹⁹ Na época eu ainda não havia me entendido uma pessoa não binária.

Houveram diversos momentos em que percebi crianças e adolescentes olhando, sem disfarçar, para minhas pernas ou axilas e cochichando com algum outro colega. Um cochicho que às vezes vinha acompanhado de uma risada. Já fazem quase dez anos que deixei de ser adepto da depilação, portanto já me “acostumei” com as reações alheias ao meu corpo.

No entanto, penso como seria mais fácil se as pessoas não se sentissem no direito de fiscalizar o corpo de outres. Penso que, se não fossem naturalizadas as formas “corretas” de um corpo feminino e um corpo masculino existir (Butler, 2003), nossa relação com o gênero se tornaria muito mais leve. É vislumbrando essa utópica leveza que trago algumas das discussões das próximas narrativas. Em devaneios sobre o que é pouco provável, escrevo sobre o que é possível: ensinar e aprender.

Corpo que ensina: percepções de estudantes sobre o gênero e a sexualidade

“Eu sou *normal!* Sou hétero”

Entrei na sala do sétimo ano e dei boa tarde, observando o caos que já era rotineiro naqueles dois primeiros períodos de segunda-feira com aquela turma. Havia três estudantes em pé conversando com mais uma que estava sentada em cima da mesa. Os outros/as oito estudantes estavam sentados em seus lugares, virados/as para o lado, conversando entre si. Não importava que a turma era formada por apenas 12 adolescentes, entrar naquela sala era sempre desafiador para o meu cérebro neurodivergente com dificuldade para lidar com diversas demandas ao mesmo tempo.

*Me dirigi até minha cadeira, sentei e comecei a organizar meus materiais. Noah se aproximou de minha mesa e, chegando bem pertinho de mim, falou: ‘Sora, posso te perguntar uma coisa?’”. O tipo de pergunta que o professor sabe que vai ser sobre qualquer outro assunto que não de algum conteúdo de aula. “Pode”, respondi. “Tu é não binário?”, ele me perguntou. Sorri internamente e respondi que sim, ele sorriu para mim e disse que eu era a primeira pessoa não binária que ele conhecia. “Legal. E tu?”, perguntei. Ele me olhou meio espantado, se afastou um pouco de minha mesa e respondeu: “Eu sou **normal!** Sou hétero!”.*

Respondi que ser hétero dizia respeito à orientação sexual, por quem nos atraímos, e que o gênero tinha a ver com ser homem, mulher ou nenhum dos dois. Dei o exemplo de eu ser uma pessoa não binária (minha identidade de gênero) e ao mesmo tempo ser

bissexual (minha orientação sexual). Ele pareceu confuso e, encerrando nossa conversa antes de me dar uma resposta, correu até o colega que estava sentado e começou a conversar sobre um assunto qualquer. Pensei, não tendo com quem terminar a conversa, “se ser hétero é ser “normal”, me contento, felizmente, com a anormalidade que há em ser uma pessoa sexo-gênero dissidente”.

Nessa narrativa, a resposta de Noah carrega consigo uma honesta confusão, muito comum, em relação ao gênero e à sexualidade: a de associar identidade de gênero com orientação sexual. Ao afirmar ser hétero, ele ainda vincula essa posição à noção de normalidade, reiterando a cisheteronormatividade, que classifica a cisgeneridade e a heterossexualidade como norma e como única expressão legítima de gênero e de sexualidade (Viviane Vergueiro, 2016).

A confusão em relação a esses dois conceitos é recorrente em sala de aula. No oitavo ano da mesma escola em que Noah estuda, uma estudante perguntou, no meio de uma atividade que estávamos fazendo sobre hormônios e puberdade, se eu era gênero fluído ou bissexual. A matriz de inteligibilidade²⁰ (Butler, 2003) parece funcionar, nestes contextos, de maneira a apagar a continuidade entre sexo, gênero e orientação sexual, transformando esses três aspectos em uma coisa só.

Apesar dos estudantes conhecerem o termo “não binário” e “gênero fluído” e trazerem esse assunto para a sala de aula, a fala delus demonstra uma confusão em relação ao significado de tais conceitos, sinalizando para uma lacuna no letramento sobre questões relacionadas ao gênero e à sexualidade. Essa lacuna se estende não apenas para outros estudantes, mas também para professores e professoras.

É comum que profissionais da educação não saibam o significado e a diferença entre gênero, sexualidade, orientação sexual, entre outros conceitos que cercam essa temática. Isso foi observado por mim em formações que ministrei para professores em Gramado e Porto Alegre. A tendência é que os docentes não saibam o que significa uma pessoa ser cisgênero ou transgênero e como isso se diferencia de ser homossexual, bissexual, heterossexual, etc.

²⁰ Butler (2003) define a matriz de inteligibilidade como o conjunto de normas sociais, culturais e discursivas que moldam e determinam como entendemos e reconhecemos certas identidades e práticas sociais como legítimas e compreensíveis. Para essa legitimação e compreensão, deve haver uma coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Ou seja, a partir dessa matriz, uma pessoa que nasce com vulva é designada do sexo feminino e sua identidade de gênero coerente é mulher, assim como o desejo e a prática sexual coerentes são a heterossexualidade.

Ainda que falte conhecimento e preparo para lidar com questões sobre gênero e sexualidade por parte de docentes e equipes escolares, a escola é um espaço altamente generificado e atravessado por temas envolvendo sexualidade (Seffner; Yara de P. Pichetti, 2016), que ensina e dá lições sobre esses conceitos cotidianamente (Guacira L. Louro, 2012).

Mesmo desconhecendo os termos e seus significados, professores e equipe escolar sabem o que é “esperado” dos e das estudantes – que sejam heterossexuais e cisgênero. Se alguém rompe com essa expectativa, a cisheteronorma dominante no contexto escolar é abalada. Esse abalo resulta, muitas vezes, em situações desconfortáveis, constrangedoras e/ou violentas vivenciadas por parte dos e das estudantes ou professores/as sexo-gênero dissidentes que fazem parte desse espaço, como as que relatei nas narrativas um e dois.

A confusão entre identidade de gênero e orientação sexual e a correlação entre heterossexualidade e normalidade, apontam para uma necessidade de (des)construir conceitos e estruturas que estão socialmente enraizados nos pensamentos de estudantes e professores/as. (Des)construir é abrir novas possibilidades de existência, é mostrar que existem mundos, que não o imposto pela norma cisheterossexual, possíveis de serem habitados. É criar novas narrativas sobre corpos dissidentes, é criar um lugar que não é pautado na fixidez e absolutismo das identidades de sexo e gênero: um não lugar.

“Então vamo chamar de sore”

*“Só mais um período”, pensei enquanto subia as escadas, cansado, até o segundo andar da escola, em direção à sala do sexto ano. Quintas-feiras são dias de aula tranquilos, tenho só três períodos em sala, um período livre e um período cuidando dos recreios. Mas um último período com um sexto ano, ainda mais pós educação física, é sempre **um último período com o sexto ano**. Chegando no topo da escada, Uri estava me esperando para levar meus materiais até a sala – toda segunda e quinta fazemos esse mesmo ritual. Chegando na sala, tinham poucos alunos sentados, a maioria estava em pé, conversando, rindo e fazendo gestos de quem está com o corpo cheio de endorfina.*

Parei em frente a sala e esperei alguns segundos até eles fazerem silêncio. Enquanto esperava, Uri e Ariel vieram até mim e falaram: “Sora, a gente teve uma ideia. E se a gente te chamar de sore?”. Não pude conter o sorriso que brotou instantaneamente no meu rosto ao ouvir aquela proposta vindo de duas estudantes por quem tenho muito

carinho. Respondi que claro que podiam, que eu iria adorar, inclusive. Elas voltaram ao seu lugar, animadas com nossa interação, enquanto eu continuei esperando o silêncio que parecia que não iria se materializar sozinho. “Ô, gente!”, gritou um estudante, “a sora quer falar!”. “É sore!! Ou sor!!”, corrigiu Uri. Ariel concordou veemente com a cabeça ao lado da colega.

Depois de algum tempo, consegui dar início à aula, escrevi na lousa algumas anotações sobre o conteúdo de níveis de organização dos seres vivos, esperei todos copiarem e expliquei o que havia passado. No final da aula, me escorei na mesa ao lado da mesa de Uri e perguntei a ela de onde havia vindo a ideia de me chamar de sore. “É que assim...”, ela começou a me responder, “no início da aula a gente tava falando que deveria existir ‘elu’, porque tem ‘ele’ pra falar de menino, ‘ela’ pra falar de menina, e tinha que ter ‘elu’ pra falar de menine. Daí Ariel disse que tu gosta de ser chamado de sora e de sor, aí eu disse “então vamo chamar de sore”.

Passaram pela minha cabeça os momentos em que, em outras escolas, havia sofrido algum tipo de violência por causa da minha identidade de gênero. Quando a diretora da escola em que eu dava aula em Canela disse que eu não poderia perguntar o pronome dos e das estudantes, pois era um assunto muito polêmico e que a escola ainda não sabia como lidar. Quando, em Porto Alegre, uma professora me perguntou, com desdém, se então era eu o professor que usava pronome neutro em aula.

Respirei fundo e pensei “que significativo, na escola em que nunca usei o pronome neutro, alunas pensarem, por conta própria, em não se referir a mim pelo pronome masculino, nem pelo feminino”. Parece que “mostrar os dentes”, afinal, não é tão ruim quanto fazem parecer.

Complementando a análise da narrativa anterior, a narrativa envolvendo Uri e Ariel nos sugere que os temas referentes à gênero e sexualidade, às vezes, já são apropriados, de maneira correta, pelos próprios estudantes. O entendimento de que deveria haver um pronome neutro, quando Uri se refere a “elu”, revela um cuidado e uma sensibilidade para com a inclusão de pessoas sexo/gênero dissidentes no contexto escolar.

Famílias e colegas conservadores acreditam que falar sobre gênero e sexualidade em aula seria uma maneira de doutrinar estudantes (Rogério D. Junqueira, 2017) para se tornarem gays, lésbicas e transgêneros. Mas a verdade é que, na grande maioria das vezes, os assuntos referentes a essa temática surgem na aula por iniciativa dos próprios estudantes, cabendo ao professor saber dialogar com eles.

A falta de preparo por parte de docentes para abordar esses assuntos resulta na confusão por parte de alguns estudantes em relação aos conceitos envolvendo o gênero e a sexualidade. Isso pode levar também a visões reducionistas e preconceituosas sobre essa temática, que muitas vezes leva à violência contra pessoas que desviam da norma cisheterossexual.

As situações violentas que vivenciei em outros contextos escolares, por ser uma pessoa não binária, me fizeram optar por não usar o pronome neutro na escola em que essa narrativa se passa. O fato de partir de duas estudantes o movimento de me chamar de “sore”, sem demarcar o pronome masculino ou feminino, é significativo de muitas formas. O mecanismo de repensar as maneiras de se referir a outres, refletindo sobre a existência de “ele” e “ela”, para então chegar na conclusão que também deveria existir “elu”, evidencia um pensamento questionador e ao mesmo tempo empático, que percebe pistas e significados ao seu redor e muda sua realidade a partir disso.

Ao corrigir os colegas que me trataram no feminino, as alunas se colocam numa posição de aliadas à luta pelo respeito à comunidade não binária. Entonar “é sore!”, em uma escola municipal na serra gaúcha, e sustentar a escolha do uso do pronome neutro, mostra como a sala de aula pode ser um espaço de aprendizado e letramento sobre as questões de gênero e sexualidade.

Contrariando a recomendação das professoras de “não mostrar os dentes”, a cena com Uri e Ariel demonstram a potencialidade que há em compartilhar quem se é com seus e suas estudantes. Derrubar a fortaleza imaginária que existe entre professor e alune possibilita a construção de uma relação baseada em confiança, respeito e cuidado. Ocupar a posição de um adulto de referência que foge da norma cisheterossexual parece contribuir para que os e as estudantes (re)pensem o que lhes foi ensinado como “normal”.

A simples existência de um corpo que não performa o que é esperado do gênero que lhe foi atribuído ao nascer “ensina” aos e às estudantes que existem outras formas de habitar o mundo, fazendo-os questionar, mesmo que minimamente, o que nos é imposto como normalidade. Ao se mostrarem dispostas e atentas, as alunas Uri e Ariel revelam que é possível tratar de maneira natural e acolhedora a dissidência de sexo/gênero e apontam para um caminho esperançoso no que diz respeito às formas de lidar com o corpo não binário no contexto escolar.

A “pedagogia do não lugar” é acionada nessa narrativa como meio de mostrar que, às vezes, para educar, não é necessário falar, mostrar, escrever. Basta existir.

Narrativa 5 - “sou bi”

Decidi que iria conversar com todas as minhas turmas sobre ser uma pessoa autista. Começaria falando sobre o que é o transtorno do espectro autista (TEA), depois falaria sobre as minhas dificuldades enquanto professor que está no espectro e finalizaria com uma atividade sobre diversidade. “É isso”, pensei, vai ser legal ter essa troca com as turmas. Cheguei na sala do oitavo ano e os e as estudantes estavam todes sentades. Era o primeiro período e faltavam quatro estudantes. A turma estava quieta, como de costume, e o pouco de conversa que se ouvia entre os 15 estudantes não chegava a ser incômodo.

Dei boa tarde e escrevi no quadro o que iríamos fazer naquele período que tínhamos juntas. “Conversa sobre TEA” e “Atividade sobre diversidade”. “Conversa sobre chá?”, gritou uma estudante do fundo da sala. “Tea é chá em inglês!”, disse outra que sentava mais na frente. ‘Sim, tea é chá em inglês, mas hoje vamos falar sobre o significado de TEA em português. Alguém sabe o que significa?’, alguns disseram que não sabiam, outros negaram com a cabeça. Expliquei o significado, falei da minha experiência como professor autista, conversamos um pouco sobre o assunto e partimos para a atividade.

Cada estudante deveria colocar sua mão sobre uma folha e contorná-la com uma canetinha. Em cima de cada dedo, deveriam escrever uma característica sua e no espaço restante da folha coisas que gostam de fazer e que fazem eles serem quem são. Por fim, deveriam desenhar, dentro da mão, algo que representasse suas características e seus gostos. Engajadas, as estudantes começaram a contornar suas mãos e falar empolgadas umas para as outras o que iriam escrever na folha. Passei pela sala observando eles trabalharem e, ao chegar em um grupinho de três alunas, fui surpreendida com os gritos delas: “Não, sora! Não olha! O nosso é uma surpresa pra ti, sai pra lá!”. Seguindo as ordens do trio, me dirigi até minha mesa e esperei elus terminarem a atividade.

As três, quando terminaram, vieram saltitando até minha mesa e entregaram a atividade. Olhei para as mãos nas folhas e vi escrito em um dedão, em um mindinho e em um dedo indicador “sou bi”. Os dizeres vinham acompanhados de pulseiras nos pulsos de cada mão com as cores da bandeira da bissexualidade. “Gostou?”, perguntou Gabi. “Amei!”, respondi, animado. Aquele mesmo trio já havia me perguntado em outro momento sobre minha sexualidade e sabiam que eu sou uma pessoa bissexual. Emocionado, lembrei da época em que eu estava na escola. Uma professora descobriu

que eu estava me relacionando afetivamente com outra menina²¹ e me chamou num canto para dizer como isso “deveria ser só uma fase” e que eu “devia cuidar com o que eu fazia”, pois as pessoas podiam “comentar dentro ou fora da escola e isso poderia ser ruim para mim”.

Me senti recebendo um abraço daquele Glau com 15 anos, que estava confuso com sua sexualidade e se sentiu compelido a escondê-la por mais tempo depois daquela conversa. Senti um quentinho no coração e pensei “que bom poder ser um espaço seguro para minhas alunas expressarem, sem medo, sua sexualidade”.

Essa última narrativa demonstra, assim como a narrativa anterior, que compartilhar quem você é com estudantes, para além da figura de autoridade do professor, resulta em cumplicidade e afeto. Ao falarem sobre sua sexualidade, em forma de “surpresa” para mim, as três alunas revelam que confiam em mim para também compartilhar particularidades sobre si e existirem de uma maneira semelhante à minha, sem vergonha de serem quem são.

Não fosse a minha abertura e leveza ao falar sobre ser não binário, não monogâmico, autista, entre outras características que me fazem ser quem sou, acredito que dificilmente elas escolheriam compartilhar esse aspecto das suas vidas comigo e com a turma. Esse compartilhamento demonstra a importância de um espaço de aprendizado onde a diversidade sexual e de gênero é respeitada.

Novamente, partiu das estudantes a abordagem sobre um tema relacionado ao gênero e à sexualidade na sala de aula, o que reitera que esses assuntos não são impostos pelos/as professores às turmas, mas sim trazidos pelos/as estudantes em sua maioria das vezes. Talvez esses temas não seriam compartilhados com tanta naturalidade se eu “não mostrasse os dentes” em minhas turmas, ou talvez eles borbulhassem em murmúrios pelos cantos das salas, sendo ignorados pela fortaleza imaginária que separaria professor e estudante.

Na época em que eu frequentava a escola, não só existia uma fortaleza imaginária entre professor e alune, como também parecia haver uma prerrogativa por parte dos e das professoras para fiscalizar e controlar a sexualidade (Foucault, 2007) dos e das estudantes, garantindo que elus se “mantivessem” dentro da normalidade. A escola, muitas vezes, se torna mais um dos ambientes de vigilância e fiscalização do gênero e da sexualidade

²¹ Hoje essa menina se identifica como não binário e segue sendo meu amigo próximo. Na época eu também me identificava como menina.

(*Ibid.*) dos e das estudantes, na tentativa de fazer com que todes sigam a matriz de inteligibilidade (Butler, 2003) corretamente.

Ao me relacionar afetivamente com alguém do mesmo gênero que eu, rompi com as expectativas de coerência entre gênero e orientação sexual (Butler, 2003), fazendo com que uma das professoras se sentisse no direito de tentar “consertar” tal desvio. Essa interação com a professora fez com que eu demorasse muitos anos, após aquele momento, para me reconhecer como uma pessoa bissexual, mesmo tendo, desde a adolescência, relações com pessoas do mesmo gênero que o meu e de gêneros diferentes.

Essa segurança transparece quando reafirmo minha posição enquanto figura de referência que é, também, dissidente da imposição social de sexo/gênero. Por isso, me emociono ao ver estudantes do oitavo ano do ensino fundamental se orgulhando de serem quem são. Penso em quantas outras pessoas também demoram a reconhecer ou assumir sua sexualidade por conta da regulação de seus desejos e interesses por parte dos adultos de referência ao seu redor.

O compartilhamento de suas identidades por parte das estudantes demonstra a potência que há em romper com a fortaleza imaginária que separa professores e estudantes. Quando entro na sala de aula e permito que os e as estudantes me conheçam para além da profissão que eu exerço, estabeleço um espaço de trocas onde podemos nos sentir seguros e dividir experiências, expectativas, dificuldades e fragmentos de nossas vidas.

Assumir a posição de “estranho”, “esquisito”, “excêntrico” perturba (Louro, 2003), abre fissuras, na norma cisheterossexual. Afirmando minha não binariedade ao invés de escondê-la, mostro que existem outras maneiras de habitar o mundo, e assim produzo um lugar de sujeito possível de ser ocupado²² por meus e minhas estudantes. O não lugar que uma identidade que nega imposições ocupa, possibilita novas formas de interagir e se relacionar com o mundo ao redor. Sem fortalezas imaginárias, fiscalização ou controle. O não lugar passa a ser um espaço seguro para simplesmente ser quem se é.

²² Amilton Gustavo Passos teceu este comentário na banca da minha apresentação de trabalho de conclusão do curso de Ciências Biológicas, em 18 de janeiro de 2018. Em uma das intervenções durante minha pesquisa, expliquei o que eram pessoas cisgêneras e pessoas transgêneras para os e as estudantes que estavam participando dela. Uma das estudantes afirmou que, então, era uma mulher transgênero. Assim, ao abordar esse tema com aquela turma, produzi um lugar possível de sujeito para ser ocupado por aquela estudante, perspectiva que trago como reflexão para esse trabalho.

Considerações Finais

Minha trajetória como professor não binário deixa pistas para pensarmos o fazer docente e a relação professor-estudante, assim como a maneira que habitamos a sala de aula e a escola. As narrativas um e dois apontam para a escola como um espaço de vigilância e de regulação da sexualidade (Foucault, 2007) e do gênero, em que a norma cisheterossexual é reiterada e tem um impacto direto nos corpos que compõem esse espaço. As narrativas quatro e cinco, por outro lado, demonstram como a escola pode se tornar um espaço de desconstrução de conceitos e construção de perspectivas respeitadas e inclusivas (bell hooks, 2017) a respeito do gênero e da sexualidade.

A partir da narrativa três, é possível observar que o compartilhamento de quem eu sou, além da figura de professor, com minhas turmas, gera um vínculo de afeto e cuidado com os e as estudantes. Derrubar a fortaleza impenetrável e invisível existente entre professor e alune resulta em uma cumplicidade, confiança e respeito entre esses sujeitos.

Ao ser chamada de “sore”, percebo que o simples fato de não esconder quem eu sou fez com que alunas se questionassem sobre a melhor maneira de se referir a mim. Três meninas compartilharem comigo que são bissexuais, me faz ver que falar sobre a minha sexualidade em aula abre espaço para os e as estudantes falarem sobre a sua também e não se envergonharem de desviar da norma cisheterossexual.

Contrariando o “conselho” de colegas professores sobre “não mostrar os dentes”, esse trabalho revela a potência que há em sorrir em sala de aula. Sendo uma pessoa dissidente da norma monogâmica, cisheterossexual e neurotípica, “mostrar os dentes” se torna uma maneira de sensibilizar os e as estudantes para a existência da diferença. Ser você mesmo, e falar sobre quem se é, possibilita uma troca com os e as estudantes que o distanciamento insiste em interditar.

A pedagogia do não lugar, pensada em meio à minha própria trajetória como professor não binário, desafia a lógica binária e excludente que permeia a escola. Através das narrativas, podemos pensar a dissidência como uma maneira de subverter as normas e construir espaços inclusivos e respeitosos para a diversidade.

Para além da existência de corpos desviantes da norma como maneira de ensinar a acolher e valorizar a pluralidade de identidades no espaço escolar, é necessário que as formações pedagógicas para professores contemplem as temáticas de gênero e sexualidade. Assim, poderemos desconstruir conceitos e estruturas excludentes e

preconceituosas e caminhar para a construção de uma educação mais inclusiva e acolhedora.

Habitar o “não lugar” da dissidência cria posições de sujeito possíveis de serem habitados por nossos e nossas estudantes. Ser um adulto de referência que também é um sujeito desviante do que é esperado socialmente de um professor, abre espaço para repensarmos as maneiras “corretas” de ensinar e de estar em sala de aula que são passadas adiante por gerações de professores.

Ao fazermos o papel do professor de uma maneira que não é a esperada, reviramos o que a norma dita sobre as relações em sala de aula. Também reviramos a nós mesmos e aos nossos e nossas estudantes, mostrando que existem outros jeitos de ser e de estar na escola enquanto espaço-tempo de formação e de aprendizado. Assim, a pedagogia do não lugar é uma pedagogia do avesso. Daquilo que não se é. E de tudo que é possível ser a partir da negação do que nos é imposto.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BERGER, Leigh; ELLIS, Carolyn. Composing autoethnographic stories. In: ANGROSINO, Michael V. *Doing cultural anthropology*. 2. ed. Illinois: Waveland Press, p. 161-176, 2007.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”*. 2. ed. São Paulo: n-1 edições; crocodilo, 2023.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Org). *Escrivências: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, p. 26-46, 2020.

BOSSLE, Fabiano; NETO, Vicente M. No “olho do furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de porto alegre. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, set. 2009.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JESUS, Jaqueline G. de. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. 2. ed. Brasília, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério D. “Ideologia de gênero”: a invenção de uma categoria polêmica contra os direitos sexuais. In: RAMOS, Marcelo M.; NICOLI, Pedro A. G.; ALKMIN, Gabriela C. (Org.). *Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos: perspectivas multidisciplinares*. 1. ed. Belo Horizonte: Initia Via, p. 221–236, 2017.

LOURO, Guacira L. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar E. E.; SOARES, Rosângela de F. R.; ZEN, Maria I. H. D.; XAVIER, Maria L. M. de F. (Org.). *Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens*. Porto Alegre: Mediação, p. 93-102, 2012.

LOURO, Guacira L.. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, p. 43-53, 2003.

MEYER, Dagmar E. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Org.). Editora Vozes. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, p. 11-29, 2003.

NÚÑEZ, Geni; OLIVEIRA, João M. de; LAGO, Mara C. de S. Monogamia e (anti)colonialidades: uma artesanaria narrativa indígena. *Teoria e cultura*. Juiz de Fora, v. 16, n. 3, p. 76-88, dez. 2021.

NÚÑEZ, Geni. *Descolonizando os afetos: experimentações sobre outras formas de amar*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

ROCHA, Mariana M. O potencial do conceito de branquitude para uma análise das narrativas históricas sobre a fundação da Universidade de São Paulo. *Revista da ABPN*, Curitiba, v. 13, n. 37, p. 107-122, jun./ago. 2021.

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara de P. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 61–81, 2016. DOI: 10.17058/rea.v24i1.6986.

SEFFNER, Fernando; Reidel, Marina. Professoras travestis e transexuais: saberes docentes e pedagogia do salto alto. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 2, p. 445-464, mai./ago. 2015.

VERGUEIRO, Viviane. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. In: MESSEDER, Suely, CASTRO; Maria G.; MOUTINHO, Laura. (Org.). *Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero*. Salvador: EDUFBA, p. 249-270, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788523218669.0014> Acesso em: 25 ago. 2024.

Recebido em agosto de 2024.

Aprovado em setembro de 2024.

Revista
Diver  **idade**
e Educação