

# “A FLOR DE JACINTO”: E QUANDO O/A PROFESSOR/A É GÊNERO NÃO BINÁRIO?

José Washington de Morais Medeiros<sup>1</sup>

**Resumo:** No Brasil, ainda são escassos os estudos sobre deslocamento de gênero e perfil docente. Assim, este ensaio discute o não binarismo de gênero como performatividade docente. A metodologia fundou-se na pesquisa teórico-hermenêutica, subsidiada por aportes teóricos *queer*. Enfatiza que professores/as não binários/as travam a luta da resistência, muitas vezes vilipendiados/as pela ordem de um discurso heteronormativo inquisidor, que oblitera o corpo diferente, nega a subjetividade divergente e busca (re)enquadrar a pessoa nos padrões instituídos pelo binarismo. A indolência do Estado/escola ao docente não binário tende a instaurar um jogo de degenerescência opressora que encurrala o sujeito na própria condição existencial.

**Palavras-Chave:** Gênero não binário; Perfil docente; Teoria Queer.

**Abstract:** In Brazil, they are still scarce the studies about displacement of teachers' gender and profile. Therefore, this essay discusses the non-binarism of gender as teaching performativity. The methodology was based on theoretical-hermeneutic research, subsidized by queer theoretical contributions. It emphasizes that non-binary teachers struggle the fight of resistance, oftentimes vilified by the order of an inquisitor heteronormative speech, that obliterates the different body, denies the divergent subjectivity and intends to (re)frame the person in the patterns established by binarism. The indolence-of-the-State/school-to-the non-binary teacher tends to install a game of oppressive degeneracy that corners the subject in its own existencial condition.

**Keywords:** Non-binary gender; Teacher profile; Queer Theory.

**Introdução:** A construção dos gêneros

Na mitologia grega, o príncipe espartano, Jacinto, era tão belo e gentil que chamou a atenção de dois deuses: Apolo (deus da juventude/beleza) e Zéfiro (deus dos ventos Oestes). Cobiçado pelos dois, Jacinto enamorou-se de Apolo, com quem viveu um grande amor. Um dia, em uma competição de lançamento

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Professor do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação Gestão em Organizações Aprendentes (PPGOA), da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. E-mail: wa-shi\_med@yahoo.com.br.

de disco, por acidente, Apolo provocou a morte de seu amado, mas foi Zéfiro o culpado, tomado por cólera e ciúmes. Quando Apolo lançou o disco, Zéfiro manobrou uma rajada de vento, que fez com que a peça atingisse a cabeça de Jacinto, que teve morte súbita. Com muita tristeza, Apolo assim proferiu: “Morreste, Jacinto, [...] roubado por mim de tua juventude. O sofrimento é teu, e meu o crime. Pudesse eu morrer por ti! Como, porém, isto é impossível, viverás comigo, na memória e no canto. Minha lira há de celebrar-te, meu canto contará teu destino e tu te trans-formarás numa flor gravada com minha saudade” (BULFINCH, 2002, p. 83, grifos nossos). Enquanto Apolo amparava o corpo desfalecido de Jacinto, o sangue escorria pelo chão, e logo se transfigurou em uma flor, cujas pétalas traziam a dor impressa (“ai! ai!”). A lira de Apolo, sempre que instigada, lembrava a presença de Jacinto em um canto sereno, saudoso e perfumado.

O mito de Jacinto é um convite à reflexão sobre as formas como corpo e gênero podem se autotransmutar, o que significa dizer que as *trans*-formações identitárias são processos de ressignificação contínua. Jacinto encerrou seu último “ato de gênero” em um corpo e figurou renascido com outra forma de existência, em um novo ciclo. Ele encarnou uma metamorfose, uma nova “performance de gênero”, uma espécie de ontologia trans.

Lembrando Foucault (2011, p. 70), a alusão ao mito também é atinente ao ensinamento de que, “na Grécia, a verdade e o sexo se ligavam, na forma da pedagogia, pela transmissão corpo-a-corpo de um saber precioso; o sexo servia como suporte às iniciações do conhecimento”. Isso posto, podemos antever que, na pedagogia do mito grego, corpo, sexo, sexualidade, gênero e amor não se circunscrevem a regimes de normatização que, por sua vez, esguiam-se na disciplina do corpo e na vigilância do gênero; desdobram-se em hiperpadronizações culturais que determinam e fiscalizam o ordenamento do sistema binário como via única sobre o comportamento e as formas de vida.

O binarismo de gênero é um sistema cultural que se estabelece pela manutenção da tradição e das convenções patriarcais, instituindo os significados de homem/mulher, macho/fêmea, corpo, sexo e gênero. A relação entre os polos opostos do sistema binário, regida pelo desejo, homologa-se por dogmas religiosos e pela estrutura jurídica e resguarda regimes de poder que sobrelevam o falocentrismo e a *heterossexualidade compulsória*, a chamada *norma hetero*: uma pressão pré-estabelecida para que a heterossexualidade, como instituição política e com o intuito de evitar inconfidências contra ela mesma e contra as forças que a apoiam (a família, a igreja e o Estado), garanta sua soberania. Tudo isso é corolário de um patriarcado que se espalha na figura do homem branco, heterossexual e provedor da família, como também do poder falocêntrico, que age implacavelmente sobre outra figura estável e fixa nesse processo, já que também é vítima dele: a mulher, uma categoria estreitamente polarizada pela normatização e que é sobrepujada pela heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2003).

Então, o sistema binário é o postulado dominante que, historicamente, ideologiza a heterossexualidade compulsória. Por essa lógica, o corpo é marcado pelos signos do sexo que carrega, e esse instrumental demanda as expressões/estilos ou os atos que constituem as performances de gênero. Para Judith Butler (2018; 2003), filósofa, professora e feminista americana, estilos de gênero sedimentaram as formas como se fundaram as configurações naturais dos corpos e suas determinações e relações binárias. Assim, atos de gênero requerem performances que se repetem para confirmar e/ou renovar os próprios significados e sua legitimação. Do ponto de vista das convenções, a performance atua com a responsabilidade de manter o gênero em sua estrutura binária. Sua identidade não é estável, mas constituída de um contínuo processo de manutenção e/ou renovação, por intermédio de múltiplos atos ao longo do tempo.

É assim que o gênero precisa empreender uma incessante repetição estilizada de atos para que a própria estilização do corpo atenda às exigências externas do que se espera do sistema binário sexo-gênero, no terreno de poder da heterossexualidade compulsória. Assim, o gênero só pode transgredir o sistema binário se romper com a esfera dos atos repetitivos, o que pode demandar uma *trans*-formação de si e uma superação do regime de poder instituído, mesmo passível de punição. Então, representar, produzir e sustentar gêneros polarizados é regra indistinta, e

[...] quem não efetua a sua distinção de gênero de modo adequado é regularmente punido; [...] como o gênero não é um fato, os vários atos de gênero criam a ideia de gênero; sem esses atos, não haveria gênero. O gênero, portanto, é uma construção que oculta regularmente a sua própria gênese. (BUTLER, 2018, p. 6).

Atender aos desejos que se distanciam do núcleo de poder que gerencia a heterossexualidade compulsória, masculilista e falocêntrica é um problema que deve ser combatido. Essa assertiva levou Butler (2003) a entender que o poder opera “na própria produção desta estrutura binária em que se pensa o conceito de gênero”.

Na perspectiva da teoria *queer*, este ensaio foi escrito com o intuito de *discutir sobre o não binarismo de gênero na perspectiva docente*. Gênero não binário designa a compreensão segundo a qual ser mulher e ser homem são construções subjetivo-históricas, o que implica dizer que sexo é uma característica cromossômica, e gênero transfigura o binarismo, é a identidade/narrativa não normativa, forjada pelo poder da subjetividade. Ao conviver com o fenômeno de gênero no terreno de suas complexidades intrínsecas, a escola contemporânea é povoada não somente de estudantes como também de docentes não binários. Nesse aspecto, chamou-nos à atenção o fato de que, em sala de aula, nos mais diferentes níveis de ensino, há professores/as cujas performances de gênero apresentam atos dis-

sidentes da estrutura binária apregoadas culturalmente. Por performarem em um espaço de controle do Estado que legitima o saber (a escola), há professores/as que protagonizam a *transição* de gênero, insurgem-se contra a polarização dos opostos e incitam a desconstituição do binarismo. Nesse contexto, as inquietações que se erguem são propícias à reflexão: se a escola é um *lócus* de (re)produção da normatividade heterossexual, como o cotidiano do ensino, em sua dinâmica complexa, naturaliza a despadronização de atos e performances de gênero? E que circunstâncias são somadas com tudo isso quando o gênero dissidente é o/a professor/a?

Sem pretensões de dar respostas findas, valemo-nos da hermenêutica como um método válido para interpretar o fenômeno, porque a tarefa comunicativa da hermenêutica media a conexão entre mundos: a) o mundo de quem interpreta; e b) o mundo daquilo que se torna matriz de compreensão – o fenômeno estudado. E como a hermenêutica “[...] equivale à maneira científica do agir interpretativo do cotidiano”, conforme enfatiza Habermas (1987, p. 185), trazemos esse fundamento interpretativo como base para entender os gêneros não binários docentes e suas performatividades no terreno do ensino e da educação.

Nesses termos, o caráter fundamental da interpretação hermenêutica não depende de uma observação controlada, restrita a uma experimentação, mas de uma reflexão do papel do investigador em relação ao seu objeto, o que se descortina pelas exegeses tecidas nos fios da racionalização sobre gênero não binário e sua complexa articulação com o perfil docente.

No cenário político atual do Brasil, em que a (auto)afirmação das diferenças modula-se consoante a (in)tolerância e os perigos furtivos de sua própria existência, pensar em “gênero livres” é ainda mais relevante, principalmente quando se insufla a linguagem da violência como articuladora do discurso do medo e do ódio.

### **A Teoria Queer e a (des)polarização do binarismo de gênero: (r)evolução?**

Em 1960, os chamados novos movimentos sociais de contracultura respaldaram reivindicações contra uma hegemonia burguesa: o *movimento negro americano*, a segunda onda do *movimento feminista* e o *movimento homossexual* predispuseram outras lutas depois do movimento operário e, por isso, denominados de “novos”. Foi nesse cenário em que surgiram as prospecções do que ficaria conhecido como movimento/teoria *queer*: a luta pela libertação do gênero e da sexualidade (MISKOLCI, 2016, p. 22). Por esse distinto caráter, no auge da epidemia da AIDS no mundo, a revolução *queer* começou assumindo para si mesma a carga adjetivada do próprio significado, já que, em inglês, *queer* é um termo que, conotativamente, pode significar “estranho”, “aberração”, “bicha”.

As reivindicações *queer* não se circunscrevem à problemática da homosse-

xualidade *per se*, já que não objetivam aceitação/integração ao sistema social, porquanto condizem mais com o postulado de que a sociedade é que deve se condicionar à sistemática queer, o que faz com que os estigmas que a própria sociedade criou para pessoas “despadronizadas”, dignas de vergonha social, percam o sentido. Por isso, trata-se de uma nova política e de um (re)posicionamento sociocultural dos/as estranhos/as/anormais, cujas representações são instituídas pelas relações de poder e seus dispositivos hiperdisciplinares.

A essas estratégias hiperdisciplinares e histórico-ontológicas e suas raízes de ação concreta sobre as pessoas, a teoria *queer* chama de *heteronormatividade*: “[...] um regime de visibilidade, ou seja, um modelo social regulador das formas como as pessoas se relacionam” (MISKOLCI, 2016, p. 44-5). Pela vigilância da heteronormatividade, até se tolera a relação entre pessoas do mesmo sexo, desde que se tome como parâmetro o modelo de relacionamento hetero.

O movimento *queer* luta contra a heteronormatividade e seu sistema de condutas que assombra o/a diferente e o/a abstrai de si mesmo/a, enquadrando-o/a no prisma das convenções. A heteronormatividade decreta que tolerância tem limites, o que implica obediência à ínfima divisão entre ser gay/lésbica, porém, padronizado/a nas normativas hetero, e aqueles/as que caem no abismo dos absurdos, de tão anormais, como os meninos efeminados e as meninas masculinizadas, por exemplo, deverão ser expurgados/as, caso não empreendam seu próprio ‘apagamento’ (CORNEJO, 2016). Para Miskolci (2016, p. 25), “o *queer*, portanto, não é uma defesa da homossexualidade, é a recusa dos valores morais violentos que instituem e fazem valer a linha da abjeção, essa fronteira rígida entre os que são socialmente aceitos e os que são relegados à humilhação e ao desprezo coletivo”.

Abjeção é um termo advindo da Psicanálise que, em sentido mais estrito, condiz com a ideia de “nojo”. O abjeto pode ser tipificado por algo ou por alguém, uma coisa ou um comportamento transgressor da ordem autoproclamada. Por isso, geralmente, suscita o horror e o temor, cuja repulsa reprova, subjuga e abnega a gênese abjeta. Miskolci (2016, p. 43), fundado em Mary Douglas, diz que “[...] a dinâmica da abjeção opera de maneira que as pessoas sejam induzidas socialmente a ‘extirparem’ de si mesmas, em geral, de formas dolorosas, o que é considerado pela coletividade como ‘impuro’, incorreto ou, em termos atuais, anormal”. Portanto, a abjeção é uma espécie de veículo de (auto)julgamento, um termômetro que avalia o nível dos absurdos, uma ferramenta utilizada pela heronormatividade que Foucault (2011) chamaria de dispositivo de poder e de controle sobre o Outro.

A partir de 1980, a (re)convalidação do conceito de gênero e suas interfaces com a analítica de poder foucaultiana dimensionaram uma política de gênero com base na problematização das normas culturais e da ponderação por meio da qual se expõem os controles sociais sobre a sexualidade. Deflagrou-se o fato de

que o gênero seria uma construção muito mais cultural do que um determinismo biológico, tendo em vista que as convenções de gênero e de sexualidade são forjadas por sendas alheias à condução natural da identidade e do desejo. Essas forças e a violência simbólica que engendram Miskolci (2016, p. 34) denomina de *regime de terrorismo cultural*: “[...] um nome que busca ressaltar a maneira como opera socialmente o heterossexismo, fazendo do modo da violência a forma mais eficiente de imposição da heterossexualidade compulsória”. Isso implica dizer que a ruptura com as aporias da heteronormatização e a incorporação de uma política de gênero para além do binarismo homem/mulher e suas construções de sentido unívoco perfazem os encaixes do movimento *queer* em função de outra lógica sobre o corpo, o desejo e a sexualidade diante das relações de poder e seu discurso (des)autorizado sobre gênero diante de uma epistemologia dominante.

Reconhecida como um saber subalterno, porque é criticada pela Ciência moderna por seu status de parcialidade, em razão de advir da experiência e dos movimentos sociais, a teoria *queer* impactou na educação a partir de 1990 e reivindica um diálogo crítico com as diferenças, e não, necessariamente, com a diversidade e a inclusão.

Enquanto a perspectiva da diversidade tenta inserir diferentes na sociedade evitando contato em nome de uma questionável harmonia, a perspectiva das diferenças nos convida sempre ao contato, ao diálogo, às divergências, mas também à negociação de consensos e à transformação da vida coletiva como um todo. A perspectiva das diferenças é mais democrática porque nos convida a descobrir a alteridade [...] (MISKOLCI, 2016, p. 41).

Dessa feita, devido ao olhar da *diferença* que singulariza, e não, à *diversidade* que planifica, as ações *queer* na educação invertem a normatização como regra de submissão e sujeição e usam o próprio caráter normativo para simplificar suas ações, propiciar a perda de sentido do poder hegemônico, como, por exemplo, a heterossexualidade compulsória e a heteronormatividade, nos dispositivos de sexualidade, e, a partir daí, reestruturar os processos educativos. Não seriam os/as diferentes e/ou as condutas desviantes da ordem que deveriam “entrar nos eixos”, mas as próprias normatizações que problematizam tais condutas e hiperpolarizam as formas de vida. “A diversidade trabalha com a uma ideia de poder horizontal [...]. Ao contrário, na perspectiva da diferença, reside a proposta de mudar as relações de poder” (MISKOLCI, 2016, p. 50-1).

Como um espaço de reprodução da cultura de seu tempo, um verdadeiro aparelho ideológico do Estado, a escola veicula, através de seu arcabouço didático-pedagógico, um conjunto de normatização: do currículo oculto ao *bullying*. Historicamente, coletiviza a normatização disciplinar por “pontos de corte”, ou

seja, aparentemente sem considerar a distinção das individualidades. Isso implica dizer que o/a “diferente” atravesse fronteiras, e pelo desvio da norma deve ser contido/a, (re)posicionado/a na ordem, caso contrário, será excluído/a e/ou violado/a com sanções duras, como o *bullying*, por exemplo. Do ponto de vista das sexualidades, meninos e meninas que não se portam conforme os padrões sentem a força do poder nas múltiplas formas de violência.

O poder das normatizações e as normatizações do poder encapsulam as personalidades por intermédio do que Foucault (2004) chamou de *saber-poder*: um conjunto de disposições (formais/não formais) que incorpora “verdades”, apregoa as bases sobre *ser/estar* no mundo, reverbera-se na contenção do pensamento e das ações e perpetua-se pelas irrigações do poder que os gere, devido à manutenção da “ordem e do progresso”. Nessa relação que se entrelaça nas malhas de sua própria existência e que germina pelo caráter de sua própria (re)produtividade, as teias dos domínios (da consciência de si e do mundo) vão sendo cingidas, cristalizando espécies de regimes de verdade, cujo intuito é de teleguiar as formas de *pensar-agir* que, arraigadas no tecido sociocultural, parasitam as possibilidades da consciência reflexiva e da emancipação.

As manobras investidas na relação saber-poder constroem verdades sobre discursos que se expressam por meio do grito e/ou do silêncio, e a autonomia reflexiva é invadida por uma dinâmica que condiciona as verdades sobre corpo, sexo, sexualidade, gênero e suas interfaces comportamentais. São essas manobras de saber-poder que, por exemplo, com interesses político-eleitorais, ficionam as supostas verdades sobre “ideologia de gênero” e “*kit gay*”: um constructo de representações que ajuda a enfiar as bases do poder e que corrobora a institucionalização de uma verdade que apregoa a homossexualidade e/ou a pluralidade de gêneros como ameaças coletivas aos padrões normativos estabelecidos, uma condenação social que se deve desviar, caso contrário, serão severas as represálias.

Portanto, nos meandros maniqueístas do poder, até será tolerável que gays e lésbicas sejam integrados/as à família, à escola e à sociedade, desde que se mantenham “discretos/as”, isto é, que neutralizem as “afetações” de sua própria existência. A tolerância é a medida de integração da conduta sexual desviante na sociedade e determina uma série de artimanhas, que Foucault (2011) chama de dispositivo de sexualidade, um aparato de regulações de poder que incide no pensamento e no comportamento, o que (des)vela relações de domínios sobre a natureza da pessoa e sua sexualidade. O dispositivo de sexualidade fortalece a heteronormatividade, é fortalecido por ela e angulariza uma espécie de “prisão” para a (res)socialização, o que significa conter o outro em si mesmo e enquadrá-lo no padrão comportamental da matriz heterossexual, de modo que a própria pessoa (gay/lésbica) se torne um agente (re)produtor desse padrão, para legitimar as forças externas/extremas que inoculam as próprias coerções e limitam sua existência.

Vergam, ao peso de tudo isso, as clivagens de uma violência simbólica tão au-

daz e eficaz que, sutilmente, coloniza as instâncias culturais de formação de valores e de certificação do saber, como a família e a escola, por exemplo. “A violência simbólica nunca se exerce, de fato, sem uma forma de cumplicidade (extorquida) daqueles que a sofrem [...]” (BOURDIEU, 1998, p. 24), o que implica dizer que se constitui como uma rede integrada, via de regra, com a complacência da própria pessoa que é vítima, mesmo inconscientemente, já que se curva à hierarquia estabelecida pelo sistema político-normativo ao qual está psiquicamente subordinada. Nesses termos, historicamente, a escola sempre foi propensa à dinâmica heteronormativa, porquanto a homologação da violência simbólica praticada pela escola legitima-se por meio de dinâmicas pedagógicas que se travestem de disciplina, autoridade, currículo, didática, metodologia de ensino, avaliação etc.

Assim, a ousadia em desvirtuar o modelo estabelecido pelos/as que são invertidos à normalidade afronta as condições impostas. Não é à toa, por exemplo, que o Brasil é um dos países do mundo que mais mata a população LGBTQI (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queers* e intersexuais), e quando a vítima é *trans* (travesti, transgênero, transexual), o crime tende a ser mais hediondo, porque, quanto mais desviante do ponto central da medida da tolerância, mais risco de morte suscita. Então, não é difícil entender que a pessoa *trans* – a que desloca o gênero e foge à lógica dos opostos – é muito mais susceptível às situações de violência e de morte nas ruas do que a cisgênero – correspondência entre a identidade de gênero e as disposições hormonais do sexo de origem. Então, a percepção de si e das regras do jogo heteronormativo, a afirmação da diferença como um fator de resistência e de propulsão ao reconhecimento e a ruptura com as normatizações culturais e seus discursos instituídos são a grande luta do movimento político e, de igual modo, do aporte teórico *queer*.

Em que pese tudo isso, poderíamos afirmar que os espectros da política *queer* denunciam a opressão de gênero nos percalços históricos dos papéis binários dos eternos opostos e seus enredos pré-determinados: sexo/gênero, corpo/mente, natureza/cultura, feminino/masculino – um imperialismo cultural que comprime os sexos em protótipos de gênero, mediante o que Butler (2003), citando Igaray, chama de *economia significante masculinista*. Historicamente, tal imperialismo tem sido suficiente para demarcar a posição do sexo, as expressões da sexualidade e os papéis de gênero, mas passa a ser combatido pelos aportes *queer*, que contestam os códigos rígidos das oposições binárias. Isso conduz Butler (2003, p. 209) a afirmar que “[...] é somente no interior das práticas de significação repetitiva que é possível subverter a identidade”.

Por esse intermédio, o problema está na automática “reprodução irrefletida de identidades de gênero que sustentam categorias distintas e binárias de homem e mulher” (BUTLER, 2018, p. 8). Assim, é possível dizer que a despolarização do binarismo de gênero, para a teoria *queer*, é muito mais do que uma subversão isolada de um gênero incontido, é uma (r)evolução cultural contra um estágio de

minoração a pessoas em quem, na relação de forças, o masculinismo e a heterossexualidade compulsória inoculam seu regime de terrorismo cultural, degenerando a personificação ou a autenticidade da performatividade de gênero.

### **Performatividade: (sub)versão incontida à normatividade**

O gênero é marcado por um estilo que leva as marcas da própria história que impulsiona e limita suas possibilidades. Nesse sentido, constrói a estilística corporal, por meio da qual permeiam seus “atos performáticos” que constituem a dramatização contingente dos sentidos em sua existência. Assim, gênero é um projeto de sobrevivência cultural, cujas estratégias demandam o que se entende por *performances do gênero*. Os gêneros distintos ou dissidentes, que não desempenham o papel tradicionalmente condizente com as convenções, são passíveis de retratação e se põem sob o (re)alinhamento. Por isso, atos de gênero, que Butler (2003) chama de “estilos da carne”, nem sempre são originais (não deflagram a essência), mas normativos, porque materializam a conduta binária ideal.

Nesse aspecto, a restrição binária da identidade de gênero é um referencial da heterossexualidade, e o que os pressupostos *queer* concebem como preocupante é quando esse padrão é rompido e torna-se reificação, limitando atos de gênero fora desse sistema. Atos de gênero são as múltiplas formas como os significados culturais são exibidos e/ou produzidos pelo corpo performático. Atos assumidos e empreendidos formam o cânone das performances de gênero, cujos enredos, via de regra, recapitulam o ordenamento normalizador, nos moldes das relações entre saber e poder referidas por Foucault (2004), roteirizam e encenam atos que vocalizam discursos e ações para o atendimento e o cumprimento devidos, conforme lhe reserva a obediência esperada. Por isso, o ato é um objeto de crença do sujeito, e é isso que conduz à estilização do corpo e à repetição dos próprios atos que, por sua vez, garantem a ilusória sensação de autoafirmação. Sendo assim, os atos aspiram performances, e a identidade de gênero alude a realizações performativas profundamente rechaçadas pelo controle, pela vigilância, pelos tabus e pelas sanções para quem foge das normas presumidas.

De outro modo, performances de gênero manifestam suas expressões através de atos, o que forma experiências partilhadas e herdadas culturalmente. Porém, nem sempre o ato é genuíno, razão por que encena roteiros pré-estabelecidos por ordenamentos e instituições de poder, como, por exemplo, a família, a escola e o Estado. O conjunto de performances forma o gênero, que se retroalimenta de atos cotidianos iminentes à reprodução. Essa é a estratégia do regime de poder para manter o “gênero domado”.

O ato que o gênero é, o ato que os agentes corporificados são – na medida em que corporificam dramática e ativamente determinadas significações culturais, além de

propriamente vesti-las –, claramente não é um ato de alguém isolado. Sem dúvida, existem maneiras matizadas e individuais de alguém fazer o gênero, mas o fato de que esse alguém o faz de acordo com certas sanções e proscricções claramente não é uma questão apenas individual. (BUTLER, 2018, p.10).

Um dos aspectos centrais por meio do qual as teorias subalternas, especificamente as feministas (BUTLER, 2018; 2003) e a *queer* (MISKOLCI, 2016), articulam suas críticas é a questão dos argumentos naturalistas do sexo e da sexualidade em reduções fisiológicas e biológicas, sinalizadas culturalmente pelas marcas do corpo, e os significados que a existência corporal assume no cenário da experiência. Esse pressuposto, angular para desmascarar as contingências sobre as quais corpo, sexo e gênero são costurados como “pacotes” culturais de uma normatização imperiosa, é lógico e justo o suficiente para se compreender e aceitar uma das teses de Beauvoir (1980) de que, para qualquer gênero, a experiência do corpo (e, conseqüentemente, o sexo) deve ser empreendida como uma “ideia histórica”, e não, como uma “espécie natural”.

Entre os fatos naturais e as situações históricas, residem as dissidências de gênero no que tange ao enfrentamento das normatizações, incluindo o rompimento com a sistemática que outorga para o gênero suas condições e contensões. Portanto, o corpo é uma possibilidade do gênero, o que significa dizer, conforme argumenta Butler (2018, p. 4), “que a) a sua aparição no mundo, do ponto de vista da percepção, não é determinada por nenhum tipo de essência interior; e b) a sua expressão concreta no mundo assume e torna específico um conjunto de possibilidades históricas”.

Do ponto de vista das normas culturais que se fiam pela tradição, o corpo e o gênero são condicionantes um do outro, o que implica dizer que são indissociáveis. Assim, conforme enfatiza Butler (2018, p. 8), “uma sedimentação de normas de gênero produz o fenômeno peculiar de um sexo natural, [isto é], toma a forma de uma configuração natural de corpos em sexos que existem em uma relação binária uns com os outros”. Conseqüentemente, sexo natural e gênero distintivo conjugam, no terreno cultural, o desejo pelo sexo/gênero oposto, cuja simetria atende aos parâmetros do matrimônio, da reprodução e das conjunções culturais do binarismo de gênero, uma perfeita coalização ideológica da heterossexualidade compulsória. Assim, “[...] o sexo, o gênero e a heterossexualidade são produtos históricos, combinados e reificados como naturais [...]” (BUTLER, 2018, p. 9).

Para Butler (2003, p. 24), o sexo é uma condição biológica inquestionável, e o gênero é uma construção cultural. Assim, o gênero assume significados culturais advindos de um corpo sexuado. “Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos”, e tal protagonismo pode (re)apropriar e (re)produzir

narrativas sobre as possibilidades autônomas do gênero (re)formado, emancipado de si e do sistema que o cerceia.

O gênero é uma construção que oculta normalmente sua gênese; o acordo coletivo tácito de exercer, produzir e sustentar gêneros distintos e polarizados como ficções culturais é obscurecido pela credibilidade dessas produções — e pelas punições que penalizam a recusa a acreditar neles; a construção “obriga” nossa crença em sua necessidade e naturalidade. As possibilidades históricas materializadas por meio dos vários estilos corporais nada mais são do que ficções culturais punitivamente reguladas, alternadamente incorporadas e desviadas sob coação (BUTLER, 2003, p. 199).

A leitura que Butler (2003, p. 43) faz de Wittig deflagra que “o gênero não somente designa as pessoas, ‘qualifica-as’, por assim dizer, como também constitui uma episteme conceitual mediante a qual o gênero binário é universalizado”. Dessa feita, o sistema binário é uma regulação sociocultural e histórica da sexualidade que suprime e reprime diásporas alheias aos objetivos reprodutivos que materializam a hegemonia heterossexual. Como diria Butler (2003, p. 41), “a regulação binária da sexualidade suprime a multiplicidade subversiva de uma sexualidade que rompe as hegemonias heterossexual, reprodutiva e médico-jurídica”. Em contraponto, livrar-se dos grilhões do sexo implica a derrocada da heterossexualidade compulsória, o que abre precedentes para a assunção do gênero “pessoa”, mais humanista e concernente ao *estado de si*.

A realidade do gênero perpassa uma identidade de gênero, e isso não tem a ver com sexo, mas com o que Butler (2003) diz ser *unidade de experiência*. Portanto, a experiência tanto marca as disposições psíquicas da pessoa quanto sua identidade cultural de gênero mediante as próprias necessidades. Isso implica dizer que, se um homem assim afirmar: “sinto-me mulher”, haverá um choque de anatomia concernente ao sexo, mas não um paradoxo no que tange ao gênero, se partirmos do pressuposto de que gênero é um fenômeno além do determinismo cromossômico, cuja performance processual se erige na identidade ou na unidade de experiência da pessoa. Rompe-se aí, portanto, o sistema binário sexo/gênero. E é nessa relação dialética entre performar conforme o regime de regras ou suplantá-lo por se rebelar contra seus espectros doutrinários que a identidade de gênero pode se contrapor às suas condições de reificações pujantes com as quais sempre esteve paramentada.

### Educação e diferenças: performatividades docentes

No Brasil, nos últimos anos, aumentou significativamente o número de docentes que mudaram de gênero e/ou pessoas não binárias que iniciaram suas car-

reiras docentes. Embora ainda não haja um mapeamento nacional consistente no sistema público e no privado de educação e seus níveis de ensino, é fato que professores/as cruzam as convivências dos opostos de gênero e, em sala de aula, encarnam o paradoxo do binarismo ao passo que desempenham seus papéis pedagógicos como agentes educativos.

Segundos dados do MEC (2016), em menos de um ano, somente na rede pública estadual de São Paulo, quinze profissionais masculinos romperam as barreiras do sexo-gênero e solicitaram mudança de nome social. Acompanhando tal realidade, entre janeiro e setembro do mesmo ano, também da rede estadual de São Paulo, 358 estudantes formalizaram a mudança do registro para o novo nome social. São Paulo também tem a primeira educadora transexual a se tornar diretora de escola no Brasil por mais de dez anos no cargo.

Do ponto de vista do alunado, esse quadro corrobora a observação de Carvalho (2018, p. 28), que assevera que “[...] o uso do nome social no ambiente escolar tem possibilitado a diminuição na evasão escolar e, conseqüentemente, o aumento na escolaridade média da população trans, perceptível inclusive na criação de coletivos universitários trans (algo impensável dez anos atrás)”. Além disso, outras pesquisas têm sido subsidiadas, de modo que o fenômeno já encampa visibilidade na educação e na ciência.

Rosa (2014), ao investigar a (re)apropriação do corpo masculino docente no contexto do ensino médio, pretendeu entender como professores experienciam a insubordinação à masculinidade hegemônica por meio de seus corpos. Para a pesquisa, escolheu atores que vivem nas fronteiras do imbricamento corpo-gêneros e que se desviavam da linearidade de como o homem deve ser. Os resultados demonstraram que, diante da (re)invenção de si, o corpo masculino insubmisso pode até ser perseguido e combatido pelas forças disciplinares externas, mas, na escola, ganha fôlego na interação natural que se estabelece mais com os estudantes do que com os/as colegas que formam o corpo pedagógico. Como diz Rosa (2014, p. 15), “[...] percebemos uma ambivalência entre um corpo perseguido e um corpo que escapa. O corpo mirado pelo poder disciplinar é o corpo orgânico [...]”.

A pesquisa de Reidel (2013) mostrou que um dos primeiros enfrentamentos docentes para quem vive a condição trans é uma espécie de atravessamento que ocorre em virtude da curiosidade que gera nas pessoas, o que significa dizer que “a escola vive a vida da professora”, o que não ocorre, necessariamente, com o/a docente cisgênero. O estudo constatou o quanto o preconceito institucionalizado na escola é implacável, principalmente por parte de outros professores/as e da gestão escolar. Os dados também mostraram que docentes trans se preocupam muito em refletir sobre educação e sexualidade em sala de aula, a fim de gerar compreensão e respeito e para que os/as estudantes entendam que, independentemente da identidade de gênero, o/a professor/a é um adulto de referência.

Em um ano, Seffner e Reidel (2015, 448) mapearam 92 professores/as trans espalhados pelo Brasil, incluindo capitais e cidades do interior:

A maioria delas é professora com efetivo exercício em sala de aula, variando entre as séries iniciais, o ensino fundamental e o ensino médio. Praticamente todas estão empregadas nas redes públicas estaduais ou municipais, o que significa que a grande maioria foi aprovada em concurso público de títulos e provas. Algumas exercem funções em secretarias de educação, e outras são supervisoras, orientadoras educacionais, bibliotecárias e diretoras de escola, neste último caso eleitas pela comunidade escolar.

Ouros estudos, como os de Franco e Cicillini (2015) e Torres e Prado (2014), também trazem narrativas importantes sobre a atuação de professores/as não normatizados/as pelo binarismo e suas atuações no cenário escolar. De modo geral, destacam como essas pessoas, que conseguiram suportar a vulnerabilidade social e as imposições da heteronormatividade, permeiam seus afazeres docentes, ora debelando as incongruências dos enfrentamentos, ora colhendo resultados positivos do acolhimento e do reconhecimento de suas diferenças.

Para contribuir com o debate, acentuamos o fato de que o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 explica ‘diversidade’ como um eixo de articulações pedagógicas, especificamente relacionadas à cultura, à educação étnico-racial, à regionalidade e às necessidades das pessoas com deficiência. No entanto, em nenhuma parte do documento, mencionam-se as categorias ‘diferença sexual’, ‘gênero’ e ‘identidade de gênero’ (BRASIL, 2014).

A edição publicada pela Câmara dos Deputados foi feita por Paulo Sena, consultor legislativo da Câmara dos Deputados (área XV) – Educação, Cultura e Desporto. A seção 6 do texto introdutório intitula-se ‘Polêmicas em destaque’ e chama à atenção para o fato de que o projeto original do PNE partiu da Câmara dos Deputados para o Senado enfatizando a diretriz “igualdade de gênero”. Porém o Senado Federal não aceitou essa redação e modificou-a. Isso fez Paulo Sena, no documento oficial do próprio PNE, considerar tal alteração como “a mais ruidosa polêmica”. Sobre isso, o autor assevera:

A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da ‘igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual’, expressão substituída por ‘cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação’. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto. (SENA in BRASIL, 2014, p. 22).

Os “espasmos” do PNE em relação aos vácuos sobre gênero e orientação sexual não podem ser considerados meras lacunas, quando deflagram censuras obliterantes escamoteadas por um regime de verdade que impera sobre o não dito, aquilo que não pode ser mencionado nem sancionado. O poder, como enfatiza Foucault (2011), também se reverbera pelo silêncio e pelas omissões. Convalidam-se, pois, as aporias sobre as quais as diferenças de gênero são menosprezadas ou sitiadas, ao modo do que Butler (2018, p. 13-4) chama de ‘intratáveis’ pelo resguardo e pela conservação do binarismo.

Os gêneros, então, não podem ser verdadeiros nem falsos, reais ou aparentes. Além disso, somos forçados a viver em um mundo no qual os gêneros constituem significantes unívocos, no qual o gênero é estabilizado, polarizado, diferenciado e *intratável*. Assim, o gênero é feito em conformidade com um modelo de verdade e falsidade que não só contradiz a sua própria fluidez performativa, mas serve a uma política social de regulação e controle do gênero. Performar o gênero de modo inadequado desencadeia uma série de punições ao mesmo tempo óbvias e indiretas, e performá-lo bem proporciona uma sensação de garantia de que existe, afinal de contas, um essencialismo na identidade de gênero.

Em relação ao perfil docente, em termos gerais, o PNE sintoniza incumbências sobre a formação para as modalidades de ensino e as perspectivas de gestão, o que corresponde às adesões e às competências docentes como agentes educacionais: da didática à administração dos processos pedagógicos. Entretanto, nenhuma parte do documento cita os termos ‘docente’, ‘professor’ e ‘professora’ em relação às diferenças e/ou à identidade de gênero. Esse fato também é destacado pela pesquisa de Souza e Araújo (2017), quando enfatizam que, uma vez aprovado o PNE, em 2014, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) recomendaram a estados e a municípios que, ao elaborar seus planos de educação locais, evitassem a palavra “gênero”, o que, segundo as autoras, foi uma forma de homogeneizar as diferenças.

Nesse aspecto, salta-nos aos olhos o fato de que o PNE não só desmerece a realidade e as expressões de gênero em relação a estudantes como também ignora o fato de que essa também é uma realidade vivida por professores/as. Por causa disso, não é difícil atinar para o fato de que o PNE, como planejamento estratégico para a educação brasileira até 2024, cumpre o papel que lhe foi delegado, no sentido de se autoinstaurar como reflexo da norma presumida, ou seja, resignando as possibilidades de uma pedagogia das diferenças. Além do mais, o PNE antagoniza as diretrizes de aprendizagem da Unesco (2017) voltadas para a educação (desenvolvimento sustentável), cujo documento registra 66 vezes a

categoria ‘gênero’ e suas nuances polissêmicas, no que tange ao reconhecimento e ao respeito às suas diferentes expressões.

Como seria para a escola, como um pequeno mundo que sintetiza a vigilância e o controle da ordem instituída, incluindo os dispositivos da sexualidade, ter um/a professor/a travesti, transgênero ou transexual? O PNE não só se esquia da discussão sobre tal pergunta como também nega sua existência.

Assim, o PNE está rechaçado por não ditos que (des)velam as disjunções da relação entre educação e sexualidade e seus compromissos com a reflexão crítica de gênero, o que exorta os interesses do capital cultural que irrigam a hegemonia do poder político-econômico. Essa ideia ecoa no pensamento de Bourdieu (1998), para quem o capital cultural é uma das investidas mais frutíferas da ideologia dominante no arcabouço do ensino e da educação.

Uma das teses de Bourdieu (1998) é de que o sistema escolar, sob o subterfúgio ideológico de “escola libertadora”, é, na verdade, um dos aspectos mais eficazes de conservação social da ordem, porquanto favorece as desigualdades sociais e legitima a herança cultural como *dom*. Por isso, ele desenvolveu o conceito de capital cultural para dar conta da compreensão sobre como as formas de conservar agem através da estrutura escolar, cujo sistema reproduz formas de desigualdades que fazem parte de seu próprio funcionamento intrínseco, como, por exemplo, o PNE, mas que também estão associados a questões macroestruturais reguladas por forças externas à escola.

Tanto a heterossexualidade compulsória quanto a heteronormatividade são expressões do capital cultural o qual, em termos práticos, mantém um léxico discursivo próprio, encrava-se por medidas de ordem e tangencia as formas como as manifestações de violência simbólica sobre o não binarismo de gênero emplacam suas estratégias de sucesso no cotidiano.

## Ideias (in)conclusas

Ao longo do processo de compreensão por meio do qual este ensaio foi perpetrado, sobre docentes que vivenciam gêneros não binários e as performances que os constituem, percebemos o quanto há de movimento natural que, nesse tempo, parece encarar as forças motrizes do pensamento binário.

No Século XXI, tais circunstâncias corroboram os pressupostos da teoria *queer*, nos créditos que ela atribui à liberdade de gênero, pois, em plena fase da hipertecnologização e do superdimensionamento da Ciência, a marcha da (re) afirmação e da (re)configuração de gênero é incontestável, mesmo reconhecendo que também são firmes as obstinações da heterossexualidade compulsória e da heteronormatividade, no bojo do conjunto das normas presumidas que tentam exaurir as possibilidades das diferenças.

Na perspectiva docente, embora essa realidade não fuja à regra, só está vindo à tona nesta década. Da mesma forma como a experiência de São Paulo relatada, situações similares espalham-se por todo o país, no sentido de que professores/as, meritosos/as em suas carreiras e competências docentes enfrentam os domínios coercitivos da violência simbólica por meio das performances eloquentes de seus gêneros fluidos ou não binários. Tudo isso acompanhado por estudantes que, principalmente no ensino médio e/ou no superior, despolarizam-se do binarismo e reinscrevem, com muita luta, histórias de performances subversivas e seu conjunto de ato contínuo.

Por essas vias, a incidência de um *ato contínuo* de resistência e reconhecimento de gênero não binário no cenário do ensino e da gestão da educação é uma realidade e condiz com o que Butler (2018, p. 16) chama de *performances subversivas*:

O gênero não é passivamente inscrito no corpo nem determinado pela natureza, a língua, o domínio simbólico ou a assoberbante história do patriarcado. O gênero é aquilo que se supõe, invariavelmente, sob coerção, diária e incessantemente, com angústia e prazer. Se esse ato contínuo, porém, é tomado como um fato natural ou linguístico, renuncia-se ao poder de ampliar o campo cultural corporal com performances subversivas de diversas classes.

Dialogando com a feminista francesa Monique Wittig, que originou o conceito de contrato heterossexual, Butler (2003, p. 172) considera que “a derrubada do sistema do sexo binário daria início a um campo cultural de muitos sexos”. Tal consideração nos faz entender que a relação sexo-gênero é cambiante e que os atos do corpo e as performances de gênero podem assumir as marcas históricas de narrativas emancipadas do sistema cultural binário. É oportuno, pois, entender que, se o gênero emancipado é flutuante no que condiz com seus atos e sua narrativa, é ele que, em suas performances empreendidas, define a pessoa. Tratando-se especificamente da sala de aula, o/a professor/a é gênero não binário quando a aparência contradiz a realidade cultural de gênero e suas associações com o corpo e o sexo.

Por isso, neste momento histórico-político do Brasil e das incertezas que acinzentam os horizontes do futuro, destacamos duas ideias (in)conclusivas no centro de uma arena dialética:

a) a *utopia subversiva de uma pedagogia queer*, que reivindica uma educação antiautoritária e demanda princípios e práticas educativas depuradas no fato de que a cultura hegemônica, sobretudo depois do Cristianismo, fundou-se na perspectiva do paradigma da heterossexualidade. Na contramão desse processo, a educação *queer* reconhece o sujeito educativo como um ser integral (RODRIGUES, 2010), portanto, as diferenças são bem-vindas, principalmente as múlti-

plas manifestações do gênero e da sexualidade, que pluralizam as formas como os gêneros podem demandar atos e performances atinentes à sua própria essência sem pré-determinismos;

b) o *ordenamento estratégico neoliberal na educação*, que suscita pedagogias tecnicistas cada vez mais atreladas ao mundo do trabalho e cada vez menos na assunção crítica do sujeito integral e suas diferenças. Exige-se que o ensino seja constituído de planificações pedagógicas, uma espécie de racionalidade instrumental, cuja sagacidade impõe limites à emancipação do pensamento, das escolhas livres, das ações autônomas, do posicionamento político e da crítica audaz. Como objetos de controle do poder, o sujeito e a escola vão sendo gerenciados por interesses estranhos à própria condição emancipatória da educação, aprisionados em um regime que, aos poucos, esquartera as possibilidades criativas e ousadas do pensamento, inclusive, da perspectiva *queer*. Parafrazeando Foucault (2014), a escola é uma máquina, e o ensino, uma engrenagem que adestra corpo e mente, forçosamente indissolúveis devido aos interesses em formatar as individualidades para uma mão de obra suficiente, eficiente, barata e dócil, que suscita do controle do currículo escolar reformas trabalhistas que sigam tal linha.

Nessa seara, professores/as de gêneros desprogramados ou despadronizados são células abjetas resistentes que, diante das atuais ameaças à democracia, correm os mesmos riscos aos quais a própria educação também está susceptível, tendo em vista que paira no ar a intenção de estagnar a escola nos moldes de neorreformatórios.

Assim, considerando tudo isso, há de se supor que, para os/as professores/as não binários, resistência é uma categoria que ressoa em suas histórias de vida cujos significados guardam laços profundos com a perseverança. Portanto, é preciso que, assim como a lira de Apolo faz ressurgir o canto de Jacinto, (re)acendamos as fagulhas da esperança porque a luta pela liberdade continua. Dizendo de outro modo, conclamando Foucault (2011, p. 69), “[...] o poder reduz ao silêncio; a verdade não pertence à ordem do poder, mas tem um parentesco originário com a liberdade”.

## Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980, v. I.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 6. ed. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 1998. (Ciências Sociais da Educação).

BRASIL. **Primeira diretora transexual dirige escola em São Paulo com apoio da comunidade**. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/42211>>. Acesso em: 04/10/2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014 (Série Legislação). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 12/07/2018.

BULFINCH, Thomas. **O livro de outro da mitologia**: histórias de deuses e heróis. 26. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

BUTLER, Judith. **Os atos performativos e a constituição do gênero**: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. Belo Horizonte: Edições Chão da Feira, 2018 (Cadernos de leitura, 78). Disponível em: <<https://chaodafeira.com/catalogo/caderno78/>>. Acesso em: 12/08/2018.

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

CARVALHO, Mário. “Travesti”, “mulher transexual”, “homem trans” e “não binário”: interseccionalidades de classe e geração na produção de identidades políticas. **Cadernos Pagu**. Campinas: Unicamp, n. 52, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n52/1809-4449-cpa-18094449201800520011.pdf>>. Acesso em: 02/10/2018.

CORNEJO, Giancarlo. A guerra declarada contra o menino afeminado. In: MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2016 (Série Cadernos da Diversidade, 6).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 10. ed. São Paulo: edições Loyola, 2004.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. **Estudos Feministas**, v. 23, n. 2, maio/ago., 2015, p. 325-346. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/38860/29341>>. Acesso em: 30/09/2018.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. Belo

Horizonte: Autêntica Editora; UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2016 (Série Cadernos da Diversidade, 6).

REIDEL, Marina. A pedagogia do salto alto: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira. **Dissertação** (Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/98604/000922589.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 14/09/2018.

RODRIGUES, Gabriela de Andrade. Pedagogias queer e libertária para educação em cultura visual. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.36, n.3, set./dez. 2010, p. 735-745. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a06.pdf>>. Acesso em: 12/08/2018.

ROSA, Rogério Machado. A docência como espaço de reinvenção do corpo masculino: resistência e subjetivação. **POIÉSIS**. Tubarão – SC, v.8, n.14, jul/dez, 2014, p.453 a 467. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/viewFile/2290/1912>. Acesso em: 18/09/2018.

SEFFNER, Fernando; REIDEL, Marina. Professoras travestis e transexuais: saberes docentes e pedagogia do salto alto. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, maio/ago. 2015, p. 445-464. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/seffner-reidel.pdf>>. Acesso em: 02/10/2018.

SOUZA, Ravelli Henrique de; ARAÚJO, Karina de Toledo. Gênero na escola: quebrando a barreira da homogenização das diferenças. **Anais**. 8º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar; 3º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2017. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/conpef/portal/pages/arquivos/ANAIS%20CONPEF%202017/genero%20na%20escola%20128597-19775.pdf>>. Acesso em: 20/10/2018.

TORRES, Marco A.; PRADO, Marco A. Professoras transexuais e travestis no contexto escolar: entre estabelecidos e outsiders. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, jan./mar. 2014, p. 201-220. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n1/v39n1a12.pdf>>. Acesso em: 11/09/2018.

UNESCO. **Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável**: objetivos de aprendizagem. Brasília: Unesco, 2017. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002521/252197por.pdf>>. Acesso em: 20/09/2018.

Recebido em dezembro de 2018.

Aprovado em março de 2019.