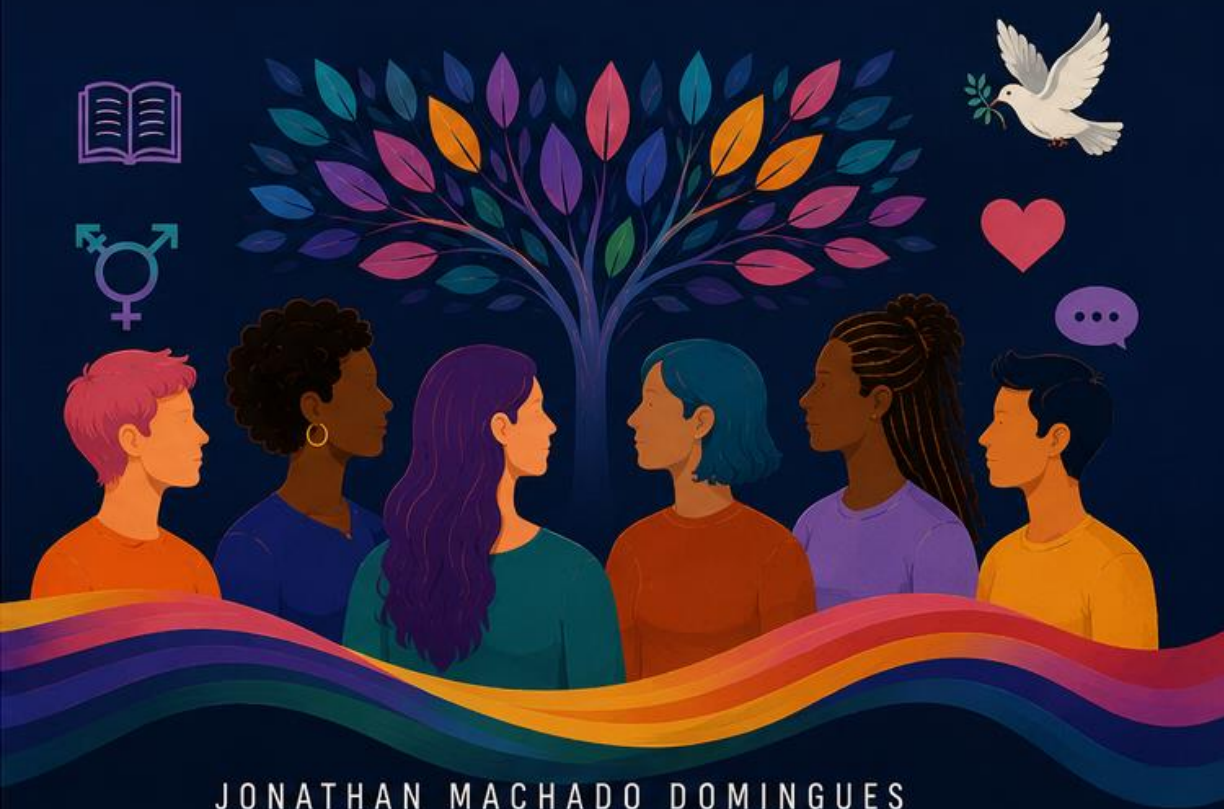


DESOBEDIÊNCIA ÉTICA:

GÊNERO COMO TECNOLOGIA DE PAZ
E A
REVOLUÇÃO DOS CORPOS
NA ESCOLA



JONATHAN MACHADO DOMINGUES

Akademý
EDITORA

Jonathan Machado Domingues

**Desobediência ética: Gênero
como tecnologia de paz e a
revolução dos corpos na escola**

Akademy
EDITORA
2026

Copyright © 2026 Editora Akademy
Editor-chefe: Celso Ribeiro Campos
Diagramação e revisão: Editora Akademy
Capa: Editora Akademy

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

D671d

Domingues, Jonathan Machado. Desobediência
ética: Gênero como tecnologia de paz e a
revolução dos corpos na escola. São Paulo:
Editora Akademy, 2026.

Bibliografia

ISBN 978-65-80008-96-4

1. Decolonialidade 2. Gênero 3. Sexualidade 4.
Etnomodelagem 5. Direitos humanos 6. Desobediência
ética

I. Título

CDD: 340

Índice para catálogo sistemático:
341.481 - Direitos humanos

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação
poderá ser reproduzida por qualquer meio sem a prévia
autorização da Editora Akademy.

A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei n.
9.610/98 e punido pelo artigo 184 do Código Penal.

O autor e a editora empenharam-se para citar adequadamente e
dar o devido crédito a todos os detentores dos direitos autorais de
qualquer material utilizado neste livro, dispondo-se a possíveis
acertos caso, inadvertidamente, a identificação de algum deles
tenha sido omitida.

Editora Akademy – São Paulo, SP

Corpo editorial

Alessandra Mollo (UNIFESP-CETRUS)
Ana Hutz (PUC-SP)
Ana Lucia Manrique (PUC-SP)
André Galhardo Fernandes (UNIP)
Andréa Pavan Perin (FATEC)
Antonio Correa de Lacerda (PUC-SP)
Aurélio Hess (FOC)
Camila Bernardes de Souza (UNIFESP/EORTC/WHO)
Carlos Ricardo Bifi (FATEC)
Cassio Cristiano Giordano (FURG)
Claudio Rafael Bifi (PUC-SP)
Daniel José Machado (PUC-SP)
Fernanda Sevarolli Creston Faria Kistemann (UFJF)
Francisco Carlos Gomes (PUC-SP)
Freda M. D. Vasse (Groningen/HOLANDA)
Heloisa de Sá Nobriga (ECA/USP)
Jayr Figueiredo de Oliveira (FATEC)
José Nicolau Pompeo (PUC-SP)
Marcelo José Ranieri Cardoso (PUC-SP)
Marco Aurelio Kistemann Junior (UFJF)
Maria Cristina Kanobel (UTN – ARGENTINA)
Maria Lucia Lorenzetti Wodewotzki (UNESP)
Mario Mollo Neto (UNESP)
Mauro Maia Laruccia (PUC-SP)
Michael Adelowotan (University of JOHANNESBURG)
Océlio de Jesus Carneiro Morais (UNAMA)
Paula Gonçalves Sauer (ESPM)
Roberta Soares da Silva (PUC-SP)
Sandra Gonçalves Vilas Bôas (UNIUBE)
Tankiso Moloji (University of JOHANNESBURG)

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas ad hoc.

Sumário

Prefácio.....	06
Apresentação.....	09
1 - O grito na carne: Micropenalidades e o fim do silêncio.....	14
2 - Decolonizando o binário: Gênero como etnomodelagem da vida.....	39
3 - Problema de gênero ou problema de poder? - Notas butlerianas.....	56
4 - Telas de transgressão: Estética, corpo e subjetividade.....	81
5 - Educação planetária: Cultura, diversidade e transcendência.....	103
6 - Letramento ético e transcendência: Um guia para o professor na arena cultural da escola.....	117
Referências.....	130
Posfácio.....	132

Prefácio

A obra: *Desobediência Ética: Gênero Como Tecnologia de Paz e a Revolução dos Corpos na Escola* tem por finalidade repensar o espaço escolar, suas problemáticas e fatores responsáveis pela difícil tarefa, que é integrar as múltiplas diversidades existentes entre os diversos corpos e clamores por espaços de aceitação nos ambientes de educação no país.

Nesse contexto, se recordará a produção cinematográfica do ano de 1995: “*Mentes Perigosas*”, onde uma professora do ensino médio foi responsável pelas mudanças de realidades de seus discentes, quando sensibilizou os alunos contra os conflitos sociais motivados por violência de gênero, de classe, marginalização, exclusão social, xenofobia, misoginia, preconceito racial etc.

Realidades de uma perspectiva social desigual de uma sociedade norte-americana dos anos oitenta, que claramente poderia, também, sem ambientada no contexto de educação brasileiro. Na obra, a professora, interpretada por Michelle Pfeiffer, lidava com diversos obstáculos para lograr a sensibilização e inclusão de personagens em situações de múltiplas exclusões.

Com essa motivação artística é possível trabalhar as realidades de diferentes formas de violências, como por exemplo: de gênero e acesso feminino na ocupação dos espaços educacionais, sem preconceitos e discriminações, ou nas hipóteses de rejeições aos temas da essencialidade e

dignidade humana, quando a identidade de gênero é tratada como obstáculos quanto ao direito de ser e existir.

Igualmente, em situações em que a diversidade sexual não é normalizada e episódios discriminatórios imperam pela exclusão dessas pessoas e promovem, sobretudo, a dominação por parte de um grupo, que detém os domínios característicos das normalizações e autorizações sociais.

A escrita sobre o presente tema é baseada nas vulnerabilidades de muitos indivíduos em relação às estruturais de dominações excludentes. Postos esses responsáveis pelos alijamentos e inferiorizações de muitas pessoas na sociedade em geral, onde violências e desrespeitos reforçam mecanismos que inviabilizam a aplicação efetiva da educação para os Direitos Humanos.

É nessa conjuntura que o filme “Mentes Perigosas”, inspirado no livro de memórias da professora do ensino médio, LouAnne Johnson, mencionado no início desse prefácio, pode servir como inspiração para mudanças de realidades no Brasil, em destaque no ensino educacional pelo país.

Que as buscas pela equidade de oportunidades, sem obstáculos impeditivos por razões de gênero, suas identidades, raça, etnia, classe ou qualquer outro critério de diferenciação injustificável, possam ser viabilizadas no Brasil como indica a obra, ora prefaciada.

Que esse livro possa ser alento para as vozes silenciadas!

Brasília - Brasil, junho de 2026.

Prof. Dr. Douglas Verbicaro Soares¹

¹ Possui estágios de Pós-Doutorados em Direito (2024) e Direitos Humanos e Cidadania (2026) pela Universidade de Brasília. É Doutor em Direito pelo Programa: Pasado y Presente de los Derechos Humanos - Universidad de Salamanca (2015), título reconhecido no Brasil pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE/UFC), de acordo com a Resolução CNE/CES n 03, de 22 de junho de 2016. Mestre em Estudios Interdisciplinares de Género en la Especialidad Jurídica - Universidad de Salamanca (2012). Graduado em Direito pela Universidade Federal do Pará (2004). Integra como pesquisador os grupos de pesquisas (CNPq): Laboratório de Direitos Humanos, Género e Sexualidade - LADIHGES (UFRR); Núcleo de Estudos e Pesquisas Ovelário Tames - NEPOT (UFRR); Grupo de Pesquisa em Arquitetura e Cidade - GPAC (UFRR); Clínica Jurídica de Inovação Pedagógica (CJIP) (UFC); Direito Antidiscriminatório e Marginalizações Sociais na Amazônia (GPDAMSA/UFAM); Consumo Responsável e Globalização Econômica (CESUPA/PA); Consumo e Cidadania (CCJPA/UFPA) e Direito, Género e Famílias (UnB). Tem experiência nas áreas de Direitos Humanos, Género, Direito do Consumidor, Direito Administrativo e Sexualidade. Atua como Coordenador do Laboratório de Direitos Humanos, Género e Sexualidade (LADIHGES). É professor Adjunto do magistério superior no Curso de Direito (UFRR), cedido para o Ministério de Direitos Humanos e Cidadania (2026), para exercer como coordenador de acompanhamento de parcerias, da Coordenação-Geral de Acompanhamento de Parcerias da Secretaria Nacional dos Direitos das Pessoas LGBTQIA+.

Apresentação

Meu amigo, minha amiga, companheiro, companheira de travessia educativa, antes de qualquer conceito, referência bibliográfica ou disputa de ideias, quero lhe oferecer uma cadeira puxada para perto, um café imaginário compartilhado entre pessoas que ainda acreditam que educar é uma forma de cuidar da permanência da vida no mundo.

O livro que você tem nas mãos não nasceu no silêncio confortável das certezas prontas.

Nasceu em aeroportos, corredores de universidade, salas de aula abafadas pelo calor e pela pressa, reuniões atravessadas por medo, palestras interrompidas por perguntas difíceis, e, sobretudo, nasceu do encontro com educadores e educadoras que carregam uma pergunta insistente no peito: *como continuar ensinando humanidade em tempos que parecem desaprender o humano?*

Talvez você conheça essa sensação.

Aquela de entrar na escola com planos de aula, textos, avaliações..., mas perceber que há algo maior pedindo atenção.

Um mal-estar difuso.

Um medo sem nome claro.

Uma espécie de fadiga da convivência.

Como se estivéssemos ensinando conteúdos enquanto o próprio triângulo da vida: indivíduo, sociedade e natureza, tremesse discretamente debaixo dos nossos pés.

Foi nesse território de inquietação que este livro começou a respirar.

Escrevo para você, professor, professora, estudante, pesquisador, pesquisadora, gente do chão da escola, gente da luta cotidiana do conhecimento, que já sentiu a garganta apertar diante de um tema interdito, de um estudante silenciado, de uma pergunta que parecia simples, mas carregava dentro de si um universo inteiro de humanidade.

Porque, sejamos honestos: falar de gênero, sexualidade, corpo e diferença nunca foi apenas falar sobre conceitos.

Estamos falando sobre quem pode existir sem pedir desculpas.

Sobre quem aprende a diminuir a própria voz para caber.

Sobre quantas vidas atravessam o portão da escola tentando negociar, silenciosamente, o direito de serem plenamente humanas.

E talvez seja justamente por isso que este texto tenha pausas..., interrupções..., pequenos vazios espalhados pelo caminho.

Não é descuido estilístico.

É uma escolha ética.

Esses "...", que serão encontradas ao longo do texto, carregam minhas hesitações, minhas perguntas sem acabamento, meus momentos de escuta diante da complexidade do que tentamos compreender.

Aprendi com Ubiratan D'Ambrosio que conhecer não é dominar o mundo com respostas rápidas.

Conhecer é assumir responsabilidade diante da vida.

É reconhecer que o saber só faz sentido quando amplia dignidade, cooperação, solidariedade e possibilidade de coexistência.

Por isso, este livro não pretende oferecer fórmulas salvadoras.

Não espere encontrar aqui um manual de sobrevivência pedagógica embalado em respostas fáceis.

O que encontrará é outra coisa: uma conversa rigorosa, sim, mas profundamente humana.

Uma tentativa de construir, junto com você, um mapa possível para atravessar o labirinto do medo sem abandonar a ternura, a ciência, a coragem nem a capacidade de continuar perguntando.

Minha motivação nasceu de um espanto muito concreto: *como um nome, um pronome, uma identidade, uma palavra científica como 'gênero' podem ser transformados em fantasmas tão distantes daquilo que realmente significam?*

Andando por escolas, universidades, eventos e rodas de conversa, fui percebendo algo que talvez você também já tenha percebido: muitos educadores desejam dialogar, acolher, ensinar com responsabilidade e rigor..., mas se sentem observados, desautorizados, cansados, atravessados por um mutismo pedagógico que não nasce da ausência de conhecimento, mas do excesso de vigilância.

Este livro nasce desse encontro entre desejo e medo.

Mas nasce também como recusa.

Recusa ao silêncio que transforma diversidade em ameaça.

Recusa à ideia de que a escola precise escolher entre ciência e humanidade.

Recusa à monocultura do pensamento, do corpo e da própria esperança.

Aqui buscamos aquilo que Ubiratan D'Ambrosio chamava de unidade na diversidade.

Não uma unidade que apaga diferenças para produzir uniformidade..., mas uma convivência ética capaz de reconhecer que a pluralidade humana não é um problema a ser administrado; ela é a própria matéria-prima da educação.

Falar de gêneros e sexualidades, neste livro, não é defender um tema específico do currículo.

É defender a possibilidade de uma educação comprometida com a paz.

Com a sobrevivência coletiva.

Com a dignidade de cada estudante que atravessa a escola carregando histórias, perguntas, desejos, medos, sonhos e contradições.

Como nos lembraria Paulo Freire (2002), ninguém chega pronto ao mundo.

Nós vamos nos fazendo.

Errando, desaprendendo, reconstruindo, reaprendendo a olhar.

Talvez este livro queira fazer exatamente isso: não lhe entregar certezas fechadas, mas lhe fazer companhia no exercício difícil..., e

profundamente bonito, de continuar aprendendo a educar em tempos de ruído, disputa e urgência.

Então, seja bem-vindo, bem-vinda, bem-vinde.

Entre sem pedir licença às suas próprias dúvidas.

Traga suas perguntas.

Suas discordâncias.

Suas memórias de sala de aula.

Suas pequenas vitórias invisíveis.

Porque esta obra não deseja leitores passivos.

Deseja companhia de caminhada.

E, se ao final destas páginas algo tiver mudado, espero que não seja apenas uma opinião..., mas a percepção radical de que o direito de ensinar talvez seja, antes de tudo, o compromisso ético de não permitir que nenhuma vida seja tratada como descartável, invisível ou impossível de ser narrada.

Sigamos..., não porque o caminho seja simples, mas porque a esperança também é uma tecnologia de sobrevivência.

Jonathan Machado Domingues

Autor da obra

1 - O grito na carne: Micropenalidades e o fim do silêncio

Para iniciarmos esta jornada, peço licença para lhe estender não apenas um convite à leitura, mas um abraço fraternal, fundamentado no reconhecimento de nossa humanidade compartilhada.

Porque escrever sobre gênero, silêncio, medo e escola nunca é um exercício puramente acadêmico; é tocar a carne viva das experiências humanas.

É falar das marcas que carregamos, das palavras que nos salvaram, das ausências que nos atravessaram e dos silêncios que, por vezes, aprendemos a confundir com normalidade.

Como nos ensinou Ubiratan D'Ambrosio (2022), a educação deve ser compreendida, antes de tudo, como uma estratégia para a sobrevivência e para a transcendência da dignidade humana.

Essa afirmação, embora bela, exige de nós uma pergunta desconfortável: *sobrevivência para quem? Dignidade assegurada a quais corpos?*

Porque, quando atravessamos o portão da escola e pisamos em seu chão concreto, esse território simultaneamente fértil e contraditório,

percebemos rapidamente que nem todos os corpos experimentam a educação da mesma maneira.

Há corpos autorizados a existir em voz alta.

Outros aprendem, desde muito cedo, a diminuir o passo, modular a fala, esconder trejeitos, controlar afetos, negociar a própria presença para evitar o riso, a punição, a exclusão ou a violência.

É nesse cotidiano aparentemente banal, um comentário no corredor, uma piada naturalizada, um olhar de censura, uma ausência curricular cuidadosamente mantida, que operam as micropenalidades.

Pequenas sanções cotidianas que, embora discretas, deixam profundas inscrições subjetivas.

Ao adentrarmos o universo escolar, percebemos que o triângulo fundamental da vida, composto pelo indivíduo, pelo outro/sociedade e pela natureza, encontra-se severamente tensionado pelo medo.

Medo de ser nomeado.

Medo de ser descoberto.

Medo de fazer perguntas.

Medo de abordar determinados temas em sala de aula.

Medo de perder o emprego.

Medo de contrariar famílias, instituições, moralidades sedimentadas ou discursos políticos que transformaram a diversidade em campo de batalha simbólica.

Mas talvez seja preciso perguntar: *o que acontece com uma escola que educa pelo medo? O que acontece com docentes que silenciam partes inteiras da realidade para sobreviver institucionalmente? E o que acontece com estudantes que aprendem, ainda na infância, que sua existência pode ser tolerada desde que permaneça invisível?*

Este capítulo propõe um olhar transdisciplinar sobre essas feridas. Não para produzir um inventário do sofrimento, mas para compreender os mecanismos sutis que fabricam silenciamentos, disciplinam corpos e administram pertencimentos.

Queremos olhar para as rachaduras sem romantizá-las. Queremos nomear as dores sem transformar ninguém em objeto de estudo distante.

Porque romper o silêncio não é produzir ruído gratuito; é inaugurar possibilidades éticas de existência. É deslocar a angústia existencial, tantas vezes privatizada, medicalizada ou culpabilizada, em direção a uma ética da diversidade.

Uma ética que não se limita à tolerância superficial, mas que compreende a diferença como condição constitutiva da vida humana.

Uma ética capaz de afirmar que educar não é fabricar normalidades, mas ampliar as condições para que múltiplas humanidades possam respirar, aprender e permanecer vivas dentro da escola.

O ambiente escolar contemporâneo tem sido profundamente atravessado por aquilo que muitos pesquisadores identificam como uma ‘onda conservadora’, marcada pelo uso do terrorismo ideológico como sofisticada ferramenta de controle social.

Não se trata apenas de divergências de opinião ou de debates legítimos sobre educação; trata-se da fabricação sistemática de pânico morais capazes de produzir medo, autocensura e paralisia institucional.

De acordo com Alexandre Bortolini (2023), essa estratégia opera por meio da disseminação deliberada de desinformação e *fakenews*, convertendo o conceito científico de gênero em uma espécie de espectro ameaçador, apresentado às famílias como perigo iminente à infância, à moralidade e à própria estrutura social.

O curioso, e profundamente revelador, é que aquilo que nasce nos estudos acadêmicos como ferramenta analítica para compreender desigualdades acaba sendo caricaturado publicamente como um plano obscuro de destruição de valores.

Mas o que acontece quando uma mentira repetida suficientemente alto invade os corredores escolares?

Ela não permanece apenas nas redes sociais, nos programas televisivos ou nos discursos inflamados de determinados grupos políticos. Ela desce para o cotidiano da escola. Instala-se nas reuniões pedagógicas, nas conversas cautelosas da sala dos professores, nos planejamentos revisados dezenas de vezes, nas palavras evitadas, nos temas abandonados antes mesmo de serem propostos.

Surge, então, aquilo que podemos chamar de labirinto do medo.

Nele, o professor ou a professora já não pergunta apenas “*como ensinar?*”, mas “*até onde posso falar sem sofrer retaliações?*”.

Uma aula sobre Direitos Humanos pode parecer arriscada.

Uma discussão sobre *bullying* pode exigir autocontenção vocabular.

Um debate sobre violência contra mulheres, masculinidades, diversidade familiar ou respeito às diferenças passa a ser calculado como quem atravessa um campo minado discursivo. E aqui reside uma das violências mais sutis deste cenário: o medo não precisa, necessariamente, materializar-se em punição formal para produzir seus efeitos.

Muitas vezes, basta a possibilidade da denúncia, a ameaça difusa da exposição pública, o receio de gravações clandestinas, ataques em redes sociais, constrangimentos administrativos ou incompreensões institucionalmente mal administradas.

O medo funciona, precisamente, porque se torna preventivo. Ele antecede o conflito e reorganiza comportamentos antes mesmo que qualquer acusação aconteça.

Nesse contexto, muitos docentes, frequentemente sobrecarregados, desassistidos e emocionalmente exauridos, recuam para uma zona cinzenta do silêncio. Não porque deixaram de acreditar na importância do tema, nem porque desconhecem a urgência das desigualdades que atravessam seus estudantes, mas porque se percebem vulneráveis em uma arena onde o apoio institucional nem sempre está garantido.

É importante dizer isso com honestidade: o silêncio docente nem sempre nasce da omissão voluntária. Às vezes, nasce do cansaço. Da precarização do trabalho. Do sentimento de abandono. Do cálculo cotidiano entre proteger a própria subsistência profissional e sustentar compromissos éticos-pedagógicos.

Entretanto, a zona cinzenta do silêncio possui um custo coletivo elevado. Porque aquilo que a escola deixa de nomear não desaparece da vida real. O gênero continua organizando experiências.

A violência continua atravessando corpos.

O preconceito continua ensinando suas lições, mesmo sem plano de aula, mesmo sem autorização curricular.

A pergunta, portanto, talvez não seja se a escola deve falar sobre essas questões. A questão mais profunda é: *quem ocupa pedagogicamente o espaço produzido quando a escola decide não falar?*

Porque o silêncio também educa.

E, muitas vezes, educa para o medo, para a invisibilidade e para a naturalização das desigualdades.

Contudo, é preciso compreender que este silêncio não representa ausência de conhecimento, desconhecimento pedagógico ou neutralidade institucional. O silêncio, aqui, opera como estratégia de interdição.

Como nos ajuda a perceber Michel Foucault (1995), o silêncio não é o oposto do discurso; ele participa ativamente da sua produção, organizando regimes de verdade, delimitando fronteiras do dizível e do indizível, autorizando determinadas narrativas enquanto empurra outras para as margens da legitimidade.

Em outras palavras: o silêncio também fala.

Ele fala quando certos temas desaparecem do currículo.

Fala quando uma professora hesita antes de responder a uma pergunta sobre diversidade sexual.

Fala quando um aluno aprende, sem que ninguém precise dizer explicitamente, que algumas experiências humanas podem ser discutidas livremente enquanto outras devem permanecer escondidas, amenizadas ou cuidadosamente traduzidas para não causar desconforto.

É nesse sentido que podemos compreender o silêncio escolar como um tipo de mutismo pedagógico: uma pedagogia não declarada que decide o que pode ser dito, como pode ser dito e, sobretudo, quem recebe autorização simbólica para existir publicamente no espaço educativo.

Porque toda escola ensina muito além do conteúdo formal.

Ela ensina quem merece reconhecimento.

Quem pode ocupar o centro da narrativa.

Quais corpos aparecem nos exemplos, nos livros, nas comemorações, nas referências culturais e afetivas.

Ensina, inclusive, quais vidas precisam desenvolver sofisticadas habilidades de camuflagem para sobreviver à rotina escolar.

Quando o tema da diversidade é sistematicamente silenciado, a mensagem pedagógica transmitida aos estudantes torna-se poderosa, ainda que implícita: existir fora da norma exige cautela. Demonstrar diferença pode gerar risco. Certas identidades devem permanecer discretas, certos afetos precisam ser editados, certos modos de ser devem aprender a pedir desculpas por ocupar espaço.

E talvez resida aqui uma das formas mais profundas de violência educativa: não a proibição explícita, mas a produção cotidiana da invisibilidade.

Quantos estudantes atravessam anos inteiros de escolarização sem encontrar uma única narrativa na qual possam se reconhecer? Quantos aprendem a performar versões aceitáveis de si mesmos para evitar o isolamento, a ridicularização ou a punição social? Quantos professores percebem esse sofrimento silencioso, mas se veem aprisionados em estruturas institucionais que transformam o cuidado em potencial problema político?

Quando a diversidade é tratada como anormalidade, ameaça ou assunto proibido, a escola não apenas falha em promover inclusão; ela participa, ainda que involuntariamente, da fabricação de subjetividades marcadas pela vergonha, pelo medo e pelo apagamento.

Por isso, defender uma educação para a paz exige ir além de discursos conciliatórios ou campanhas pontuais de convivência. Exige enfrentar criticamente os mecanismos cotidianos de silenciamento que ensinam, de forma subterrânea, quais humanidades são plenamente reconhecidas e quais permanecem condenadas à clandestinidade simbólica.

Uma educação para a paz não pode ser construída sobre o apagamento da diferença. Paz não é ausência de conflito produzida pelo silêncio dos corpos dissidentes. Paz, talvez, comece precisamente quando ninguém precise mutilar partes de si para caber dentro da escola.

Quando o educador se cala por medo, por exaustão ou por ausência de respaldo institucional, o espaço pedagógico não permanece neutro. O silêncio raramente produz vazio.

Pelo contrário: ele abre terreno para que outras pedagogias, menos explícitas, porém profundamente eficazes, assumam a tarefa de ensinar.

É nesse ponto que emerge aquilo que a literatura identifica como pedagogia do insulto.

Segundo Sullivan (1996), estudantes LGBTQIA+ encontram-se, desde muito cedo, imersos em uma trama cotidiana de piadas, apelidos, provocações, olhares, rumores e insinuações que funcionam como autênticas engrenagens sociais de hostilidade.

Não estamos falando apenas de episódios isolados de *bullying*, nem de “*brincadeiras inocentes*” próprias da infância ou adolescência, como tantas vezes se tenta minimizar. Estamos diante de uma gramática social da violência, cuidadosamente normalizada no cotidiano escolar.

Porque o insulto educa.

Ele ensina quem ocupa o lugar do aceitável e quem será permanentemente submetido à suspeita, à ridicularização ou ao policiamento simbólico.

Ensina quais masculinidades merecem reconhecimento, quais feminilidades podem existir sem punição e quais corpos serão constantemente convocados a justificar sua presença.

Uma palavra lançada no corredor.

Um apelido repetido diariamente.

O riso coletivo diante de um gesto considerado “*afeminado*”.

A pergunta carregada de ironia.

A imitação debochada.

O comentário aparentemente banal: “*isso é coisa de viado*”, “*parece homem*”, “*vira homem*”, “*isso não é comportamento de menina*”.

Quantas vezes a escola presencia essas cenas sem reconhecê-las como currículo oculto da violência?

Porque há uma pedagogia acontecendo ali.

Uma pedagogia brutal, informal e extremamente eficiente.

Ela ensina hierarquias de gênero sem necessidade de quadro, giz ou planejamento didático.

Ensina, pela repetição, quais modos de existir serão premiados com pertencimento e quais serão empurrados para a margem.

Essa violência, portanto, não é acidental; ela é estruturante.

Estruturante porque não depende exclusivamente da intenção individual de um agressor específico.

Ela circula em normas culturais, expectativas sociais, códigos de masculinidade, padrões de feminilidade e dispositivos institucionais que frequentemente escapam ao olhar apressado.

Por isso, reduzir a questão a “*casos de indisciplina*” ou “*conflitos entre alunos*” significa perder de vista a profundidade do fenômeno.

E aqui surge uma questão difícil, mas incontornável para quem educa: quando a escola não intervém criticamente na pedagogia do insulto, ela acaba permitindo que a própria violência desempenhe funções pedagógicas.

Os estudantes aprendem rápido essa lição.

Aprendem quem pode andar de mãos dadas sem medo. Quem precisa monitorar o próprio tom de voz. Quem deve endurecer o corpo,

esconder afetos, recalcular gestos e editar partes inteiras da própria identidade para atravessar o recreio com menor chance de humilhação.

Alguns aprendem a atacar para sobreviver à lógica da pertença. Outros aprendem a desaparecer.

E talvez uma das perguntas mais urgentes deste capítulo seja justamente esta: *que tipo de aprendizagem estamos produzindo quando a escola deixa que o insulto se torne professor?*

Porque uma educação comprometida com a paz não pode aceitar que a violência seja responsável por ensinar pertencimento, humanidade ou valor social aos nossos estudantes.

Nas séries iniciais, a manutenção daquilo que se convencionou chamar de “normalidade” raramente acontece por meio de grandes proibições explícitas. Ela se constrói, sobretudo, através de mecanismos discretos, repetitivos e aparentemente banais.

Conforme descrevem Paula Regina Ribeiro, Nádya Geisa Silveira de Souza e Diogo Onofre Souza (2004), a escola opera por meio das chamadas micropenalidades: pequenos processos corretivos que variam entre humilhações sutis, advertências veladas, comentários disciplinadores, brincadeiras naturalizadas e repreensões quase imperceptíveis, mas profundamente eficazes na tarefa de enquadrar os corpos que escapam às expectativas heteronormativas.

É importante notar que, nas infâncias, esse policiamento dificilmente aparece nomeado como violência.

Ele costuma vestir a roupa da preocupação pedagógica, da orientação moral, do “*ajuste de comportamento*”, do “*é para o seu bem*”, do

“*vamos corrigir isso agora porque depois será pior*”. E é precisamente nessa aparência de cuidado que reside parte significativa de sua potência disciplinadora.

As narrativas de professoras analisadas por Paula Regina Ribeiro, Nádia Geisa Silveira de Souza e Diogo Onofre Souza (2004), indicam cenas que, para muitos educadores, podem soar dolorosamente familiares: meninos chamados de “*bichinhas*” por demonstrarem carinho, preferirem determinadas brincadeiras, caminharem de maneira considerada “*delicada*” ou estabelecerem vínculos mais próximos com meninas.

Pequenos episódios que, à primeira vista, podem parecer triviais, mas que carregam um sofisticado trabalho de vigilância sobre os modos permitidos de existir.

O que está em jogo nesses momentos vai muito além de uma simples ofensa entre crianças.

Estamos diante de um esforço coletivo, por vezes consciente, por vezes profundamente internalizado, de monitorar gestos, afetos, expressões corporais, amizades, gostos, tons de voz, brincadeiras e formas de pertencimento. Como se a infância precisasse ser continuamente corrigida para não desviar do roteiro esperado.

E talvez seja necessário formular uma pergunta incômoda: *em que momento a escola passou a acreditar que demonstrar afeto, brincar livremente ou experimentar formas diversas de sociabilidade constitui um problema pedagógico?*

Porque as micropenalidades não atuam apenas punindo comportamentos considerados desviantes; elas produzem pedagogias do medo e da autocensura.

A criança aprende rapidamente a lição.

Aprende quais brinquedos deve abandonar.

Quais palavras precisa evitar.

Com quem pode sentar.

Como deve ocupar o próprio corpo.

Aprende a recalcular seus movimentos antes mesmo de compreender plenamente quem é.

Há algo profundamente doloroso nisso: crianças muito pequenas sendo introduzidas, precocemente, à arte da vigilância sobre si mesmas.

Quando uma escola intervém constantemente para “reencaminhar” aquilo que define como sexualidade anormal, ela não está apenas regulando condutas isoladas; está ensinando uma determinada arquitetura moral do mundo. Está dizendo, ainda que indiretamente, que existem formas legítimas e ilegítimas de sentir, brincar, falar, relacionar-se e existir.

O problema é que esse processo deixa marcas.

Algumas crianças aprendem a endurecer rapidamente para escapar da punição simbólica. Outras desenvolvem sofisticadas estratégias de invisibilidade. Algumas internalizam vergonha antes mesmo de possuírem vocabulário para compreender o que lhes acontece.

E então surge uma questão fundamental para este capítulo: *que tipo de educação para a paz pode florescer em ambientes onde a espontaneidade infantil é permanentemente submetida à inspeção normativa?*

Se a paz pressupõe dignidade, reconhecimento e possibilidade de existência plena, talvez precisemos reconhecer que a vigilância cotidiana dos corpos infantis constitui uma das primeiras fronteiras onde a violência educativa aprende a falar baixinho, mas profundamente.

Essa estrutura binária, como nos ajuda a compreender Guacira Lopes Louro (1999), não opera apenas como uma forma de organizar diferenças; ela funciona como uma verdadeira tecnologia pedagógica de classificação dos corpos, dos afetos e das possibilidades de existência.

Desde muito cedo, a escola, em diálogo com outras instituições sociais, ensina uma sexualidade considerada legítima, inteligível e desejável: aquela definida como “normal”.

Mas o problema talvez não esteja apenas na existência de modelos sociais de referência. O problema emerge quando esses modelos são apresentados como únicos, naturais e universais.

Nesse cenário, os discursos passam a ser construídos em pares opostos rigidamente hierarquizados: masculino/feminino, forte/frágil, racional/emocional, normal/anormal, aceitável/desviante.

E, como observa Guacira Lopes Louro (1999), a prioridade simbólica recai sistematicamente sobre o primeiro elemento do par, transformado em medida silenciosa pela qual todas as outras existências serão avaliadas.

É uma lógica poderosa porque frequentemente se apresenta como algo “óbvio”, quase invisível.

Ninguém precisa anunciar formalmente que determinadas formas de ser possuem mais valor social que outras; o cotidiano encarrega-se de ensinar isso. Os exemplos curriculares, as brincadeiras toleradas, os comentários naturalizados, as expectativas sobre meninos e meninas, os elogios distribuídos seletivamente, os constrangimentos aparentemente banais, tudo isso participa da fabricação cotidiana da norma.

Assim, a heteronormatividade não se mantém apenas por discursos explícitos de exclusão. Ela sobrevive, muitas vezes, pela pedagogia silenciosa da repetição.

Repete-se quem pode amar sem explicações.

Quem pode demonstrar afeto sem vigilância.

Quem encontra sua existência refletida nos livros, nas festas escolares, nas referências culturais, nos exemplos utilizados em sala de aula.

E, paralelamente, repete-se quem deverá aprender a administrar a própria diferença como problema privado.

É precisamente nesse contexto que o silêncio docente diante dos insultos precisa ser compreendido em toda a sua complexidade ética e pedagógica.

Porque não se trata simplesmente de “não interferir”.

Quando um comentário discriminatório atravessa a sala de aula sem problematização; quando um apelido humilhante é tratado como brincadeira infantil; quando uma agressão verbal é minimizada em nome da manutenção

da ordem ou da economia de conflitos, produz-se algo maior que uma omissão pontual.

Produz-se legitimação.

O silêncio adulto, sobretudo em contextos educativos, possui enorme força normativa. Os estudantes observam. Interpretam. Aprendem rapidamente aquilo que merece intervenção imediata e aquilo que pode circular livremente sob o selo da normalidade.

Por isso, o silêncio docente diante do insulto não é neutro.

Ele atua como uma espécie de sanção coletiva difusa, conferindo permissividade social à discriminação.

Não porque o educador necessariamente concorde com a violência, mas porque, na ausência de contraposição ética e pedagógica, a agressão encontra terreno para consolidar-se como linguagem legítima de regulação social.

E talvez esta seja uma das questões mais difíceis, e mais urgentes, para quem habita o chão da escola: *o que ensinamos quando escolhemos não interromper a violência?*

Porque educar nunca acontece apenas nas palavras que pronunciamos. Educa-se também através das pausas, das hesitações, das ausências de resposta, dos temas abandonados e dos conflitos deixados intactos.

Uma educação comprometida com a paz exige coragem para reconhecer essa dimensão incômoda: diante da discriminação, o silêncio institucional não produz convivência; frequentemente, produz autorização.

Para transcendermos esse cenário de exclusão, vigilância e silenciamento, talvez não baste apenas ampliar conteúdos curriculares, criar novos protocolos institucionais ou incorporar vocabulários mais atualizados.

A tarefa é mais profunda.

Ela exige uma transformação na própria maneira como concebemos o conhecimento, sua finalidade e sua responsabilidade ética no mundo.

Na perspectiva transdisciplinar de Ubiratan D'Ambrosio (2022), o conhecimento não encontra legitimidade em si mesmo, nem se justifica pela simples acumulação de informações, títulos acadêmicos ou competências técnicas.

O saber só alcança sua potência humanizadora quando colocado a serviço do respeito pelo outro, da solidariedade, da cooperação e da preservação da vida em suas múltiplas expressões.

Essa formulação nos obriga a uma pergunta simples, mas profundamente desestabilizadora: *de que vale um conhecimento sofisticado se ele não amplia nossa capacidade de convivência humana?*

Porque podemos dominar conceitos complexos, produzir pesquisas refinadas, acumular dados, legislações, teorias pedagógicas e indicadores educacionais e, ainda assim, permanecer incapazes de construir ambientes onde pessoas reais se sintam reconhecidas em sua dignidade.

É justamente aqui que se encontra uma das tensões centrais deste capítulo.

O problema da exclusão não nasce apenas da falta de informação. Muitas vezes, ele persiste apesar dela.

Há escolas repletas de documentos sobre direitos humanos e diversidade que continuam reproduzindo silenciamentos cotidianos.

Há profissionais profundamente qualificados tecnicamente que, diante da diferença, ainda recorrem ao medo, à evasiva ou à neutralidade defensiva.

Isso significa que informação, por si só, não produz transformação ética.

A grande mudança necessária..., talvez uma das mais urgentes para a educação contemporânea..., é o encontro entre conhecimento e consciência.

Mas o que significa, concretamente, esse encontro?

Significa reconhecer que ensinar nunca é um ato meramente cognitivo; é sempre uma intervenção no tecido das relações humanas.

Significa compreender que toda prática educativa comunica valores, produz pertencimentos, organiza visibilidades e participa da construção das possibilidades de existência disponíveis aos estudantes.

Conhecimento sem consciência pode tornar-se mera técnica de adaptação ao mundo tal como ele já está organizado.

Consciência sem conhecimento pode perder força analítica para compreender as estruturas da desigualdade.

O desafio ético-pedagógico reside precisamente na articulação entre ambos.

No chão da escola, essa articulação ganha rostos muito concretos: o professor que decide não ignorar uma violência verbal naturalizada; a coordenação pedagógica que escolhe sustentar debates difíceis em vez de apagá-los preventivamente; a escola que compreende que educar para a paz não significa evitar conflitos, mas aprender a enfrentá-los sem produzir desumanização.

Talvez seja essa a revolução silenciosa que precisamos cultivar.

Uma educação em que o conhecimento deixe de funcionar como mecanismo de classificação dos corpos e passe a operar como prática de ampliação da vida.

Uma educação capaz de ensinar não apenas matemática, literatura, ciências ou história, mas também a difícil arte de coexistir sem exigir que o outro abandone sua humanidade para merecer pertencimento.

Porque, no fundo, a grande transformação educativa não ocorre quando sabemos mais sobre o mundo.

Ela começa quando aquilo que sabemos modifica nossa maneira de habitar o mundo com os outros.

Muitos educadores e educadoras reconhecem, com honestidade, sentir-se despreparados para abordar questões relacionadas à gênero, sexualidade e diversidade no espaço escolar.

Não raramente, esse sentimento vem acompanhado de insegurança, receio de conflitos, medo de julgamentos externos ou da sensação de estar pisando em território para o qual a formação inicial pouco, ou quase nada, ofereceu ferramentas.

É importante afirmar isso sem simplificações: há uma lacuna histórica na formação docente.

Durante muito tempo, cursos de licenciatura ensinaram metodologias, conteúdos disciplinares, teorias da aprendizagem e técnicas de avaliação, mas deixaram à margem discussões fundamentais sobre corpos, afetos, desigualdades, violências de gênero, sexualidade, diferença e direitos humanos.

Como resultado, muitos profissionais chegam à escola carregando excelente domínio técnico em suas áreas específicas, mas atravessados por dúvidas profundas sobre como lidar com dimensões humanas que já estão presentes, inevitavelmente, dentro da sala de aula.

Porque a diversidade não entra na escola quando decidimos falar sobre ela.

Ela já está lá.

Está na criança que sofre por não corresponder às expectativas de masculinidade.

Está na estudante que vive violência de gênero dentro de casa.

Está nos arranjos familiares múltiplos, nos afetos silenciados, nas perguntas que aparecem espontaneamente no cotidiano escolar, nas inseguranças adolescentes, nos conflitos relacionais, nos corpos que procuram reconhecimento antes mesmo de encontrarem linguagem para nomear suas experiências.

Diante disso, talvez seja necessário deslocar uma expectativa frequentemente injusta: o professor não precisa possuir respostas perfeitas para começar a construir práticas educativas éticas.

Porque ensinar, como nos lembra Paulo Freire (2002), nunca foi um exercício de transferência de conhecimentos prontos, congelados ou mecanicamente depositados sobre estudantes passivos.

Ensinar é criar condições de possibilidade para a produção compartilhada do conhecimento.

É encontro.

É diálogo.

É curiosidade crítica.

É abertura ao inacabamento humano.

Essa perspectiva transforma radicalmente a conversa sobre educação sexual, gênero e diversidade na escola.

O desafio deixa de ser “ter domínio absoluto sobre todos os conceitos” para tornar-se uma questão mais profundamente pedagógica: *que qualidade de relações estamos construindo em nossos ambientes educativos?*

Paulo Freire (2002) oferece uma chave para essa reflexão ao afirmar que a grande educadora sexual na escola são, justamente, as relações humanas estabelecidas em seu interior.

E isso muda tudo.

Porque, antes mesmo de qualquer aula temática, a escola já educa sexualmente quando distribui reconhecimento ou vergonha, quando acolhe

ou ridiculariza, quando protege ou abandona, quando intervém diante da violência ou decide normalizá-la em nome da conveniência institucional.

Toda relação pedagógica comunica uma ética do corpo, do afeto e da convivência.

Por isso, romper o silêncio e enfrentar o medo não deve ser entendido como gesto heroico reservado a especialistas, militantes ou sujeitos sem vulnerabilidades.

Trata-se, antes, de um compromisso ético profundamente humano com a defesa da vida em sua pluralidade.

E talvez seja justamente aqui que emerge o sentido daquilo que este livro chama de desobediência ética.

Uma desobediência que não nasce do desejo de confronto vazio, nem da recusa irresponsável do diálogo, mas da decisão consciente de não colaborar com pedagogias do apagamento.

Uma desobediência que se manifesta quando educadores recusam transformar a invisibilidade em método, o medo em currículo oculto ou a neutralidade em desculpa para a omissão.

Romper o silêncio, nesse contexto, torna-se um ato radicalmente pedagógico.

É afirmar que nenhuma aprendizagem significativa pode florescer onde a dignidade humana precisa pedir autorização para existir.

É sustentar, mesmo em cenários adversos, a convicção de que educar continua sendo uma prática de produção de humanidade.

E produzir humanidade, talvez, seja uma das formas mais profundas de lutar pela vida dentro da escola.

A escola precisa deixar de operar como aparelho de normalização colonial para assumir, radicalmente, sua condição de arena cultural de encontros entre diferenças. Isso implica reconhecer algo fundamental: educar nunca foi uma atividade neutra.

Toda prática educativa participa da produção de modos de vida, de pertencimentos, de exclusões, de memórias e de futuros possíveis.

Por muito tempo, a escola moderna foi organizada sob a promessa da homogeneização: um currículo centralizador, um corpo disciplinado, uma racionalidade única, uma identidade considerada universal, embora profundamente marcada por referências coloniais, patriarcais, heteronormativas e hierarquizantes.

Em nome da ordem, muitas diferenças foram toleradas apenas na condição de que permanecessem discretas, assimiladas ou silenciosamente ajustadas à norma dominante.

Mas a diferença não é um problema a ser administrado.

Ela é o próprio terreno onde a vida acontece.

E, justamente porque a diferenciação constitui um dos lugares privilegiados onde o poder opera para incluir, excluir, legitimar ou marginalizar, nossa tarefa educativa exige um movimento decidido de decolonização do saber, do currículo, das relações pedagógicas e das formas pelas quais aprendemos a reconhecer humanidade nos outros.

Decolonizar², aqui, não significa substituir uma verdade única por outra igualmente fechada. Significa ampliar o horizonte do possível.

Significa interrogar quem historicamente recebeu autorização para falar, ensinar, produzir conhecimento e definir o que conta como existência legítima dentro da escola.

É nesse horizonte que a desobediência ao silêncio imposto emerge como nossa tecnologia de paz.

Uma paz que não se confunde com acomodação, conformidade ou ausência artificial de conflito.

Paz, neste livro, significa criação ativa de condições para que múltiplas humanidades possam existir sem que precisem negociar continuamente sua dignidade.

Ao defendermos o direito de ensinar gêneros e sexualidades, não estamos promovendo ameaça alguma à sociedade, à família ou à educação. Estamos afirmando algo muito mais profundo: a defesa da sobrevivência humana em sua pluralidade.

² Adota-se aqui deliberadamente a grafia neológica "decolonizar" (e suas derivações, como decolonial e decolonialidade), afastando-se da forma padrão tradicional "descolonizar". Essa escolha alinha-se à perspectiva teórica do grupo Modernidade/Colonialidade (composto por autores como Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo e Catherine Walsh), que estabelece uma distinção conceitual crucial: enquanto a "descolonização" (com s) refere-se ao processo histórico e jurídico de independência política de antigas colônias, a "decolonização" (sem s) evoca um movimento contínuo de fratura, resistência e superação da colonialidade, isto é, das estruturas de poder, saber, gênero e ser que persistem enraizadas na cultura e nas instituições (como a escola) mesmo após o fim do colonialismo factual.

Porque uma sociedade que aprende a perseguir diferenças compromete, inevitavelmente, sua própria capacidade de convivência, de democracia e de continuidade ética.

Talvez seja preciso dizer isso sem hesitação: educar para a diversidade não ameaça a humanidade.

O que ameaça a humanidade é a incapacidade de conviver com ela.

E, ao contrário do que os discursos de pânico moral frequentemente anunciam, a ciência e a lei não são nossas adversárias nessa travessia. Elas constituem, muitas vezes, instrumentos fundamentais de proteção democrática, referências éticas e escudos institucionais que sustentam o nosso direito, e também o nosso dever... de educar seres humanos para a liberdade, para a responsabilidade coletiva e para a transcendência da dignidade humana.

Nos próximos capítulos, veremos que conhecimento científico, direitos humanos, marcos legais e compromisso pedagógico não precisam habitar trincheiras opostas. Eles podem compor alianças potentes em defesa da vida.

Porque, no fundo, esta obra nasce de uma convicção simples e profundamente política: nenhuma pedagogia do medo deve possuir a palavra final sobre aquilo que significa educar.

Se o medo deseja nos reduzir ao silêncio, que recusemos a pedagogia da mudez.

Que o nosso grito na carne deixe de ser apenas registro da dor e se converta em linguagem ética, prática educativa e horizonte coletivo.

Que ele se transforme no verbo potente capaz de anunciar um novo amanhã: um amanhã onde ninguém precise mutilar sua diferença para merecer aprender, ensinar, existir ou sonhar.

2 - Decolonizando o binário: Gênero como etnomodelagem da vida

Caro leitor, cara leitora, ao iniciarmos este segundo passo de nossa caminhada, convido-os a deslocar o olhar.

Talvez seja preciso desaprender algumas certezas antes de prosseguirmos.

Talvez seja necessário olhar para o conhecimento não como um conjunto de verdades frias, neutras e imutáveis, cuidadosamente armazenadas em livros, instituições ou especialistas, mas como aquilo que Ubiratan D'Ambrosio (2002) compreendia em sua dimensão mais profundamente humana: uma estratégia para a sobrevivência e para a transcendência da vida.

Conhecer é uma ação vital.

Muito antes de existir como disciplina acadêmica, currículo escolar ou produção científica formal, o conhecimento já era gesto de sobrevivência.

Era a leitura dos ciclos da natureza, o cuidado com os corpos, a construção de vínculos comunitários, a interpretação dos mistérios da existência, a invenção de caminhos para enfrentar o medo, a fome, a perda,

o nascimento, a morte e o desejo humano de permanecer no mundo com algum sentido.

As culturas humanas nunca viveram sem produzir explicações.

É nesse horizonte que Ubiratan D'Ambrosio (2002) nos apresenta a ideia de etnomodelagem: os modos pelos quais diferentes povos elaboram formas próprias de interpretar a realidade, organizar experiências, construir saberes e responder às grandes perguntas da existência.

Em outras palavras, cada sociedade cria modelos para compreender o mundo..., e esses modelos não são simples abstrações intelectuais; são ferramentas culturais que orientam modos de viver, sentir, educar e imaginar o humano.

Mas aqui emerge uma questão decisiva para este capítulo: *o que acontece quando um único modelo passa a reivindicar para si o monopólio da verdade?*

Porque, ao longo de nossa formação social, escolar e cultural, fomos amplamente ensinados a acreditar que existe apenas uma gramática legítima para compreender os corpos: o binário rígido entre masculino e feminino, apresentado não como interpretação histórica ou construção sociocultural, mas como expressão natural, universal e incontestável da própria realidade.

Poucas ideias foram naturalizadas com tanta eficiência.

Ela aparece nos documentos, nas linguagens, nos banheiros escolares, nos brinquedos infantis, nos currículos, nos códigos de vestimenta, nas expectativas familiares, nos formulários burocráticos, nas práticas médicas, nos discursos religiosos, nos modos como distribuímos afetos, medos, permissões e punições.

Aprendemos a enxergar esse modelo com tamanha familiaridade que frequentemente esquecemos uma pergunta fundamental: *e se aquilo que chamamos de “natural” for, em parte significativa, um arranjo histórico de poder?*

Este capítulo nasce precisamente dessa inquietação.

Propomos aqui um exercício de desobediência epistêmica.

Não uma rejeição simplista do conhecimento, da ciência ou da produção intelectual, mas uma ampliação crítica do nosso repertório interpretativo.

Uma recusa em aceitar como inevitável aquilo que foi historicamente produzido, institucionalmente reforçado e colonialmente universalizado.

Porque o binarismo não é simplesmente um reflexo neutro da natureza aguardando ser descoberto; ele constitui um modelo específico de inteligibilidade dos corpos, profundamente entrelaçado a projetos históricos de classificação, normalização e hierarquização da vida.

Decolonizar esse saber, portanto, não significa negar diferenças corporais, experiências biológicas ou materialidades da existência humana.

Significa algo mais exigente: compreender que as maneiras pelas quais interpretamos essas diferenças nunca são inocentes.

Elas carregam histórias, interesses, disputas políticas, visões de mundo e tecnologias de poder.

E talvez esta seja uma das tarefas mais urgentes da educação contemporânea.

Porque uma escola comprometida com a paz não pode limitar-se a reproduzir modelos únicos de humanidade como se fossem verdades naturais indiscutíveis.

Ela precisa tornar-se espaço de investigação crítica, de pluralização dos saberes e de reconhecimento da complexidade humana.

Se queremos uma pedagogia da liberdade, talvez precisemos começar por uma pergunta aparentemente simples, mas profundamente revolucionária: *quem decidiu, afinal, quais modelos de corpo, gênero e humanidade merecem ser ensinados como natureza?*

É essa pergunta, desconfortável, necessária e radicalmente pedagógica, que nos acompanhará nas próximas páginas.

Muitas vezes, ouvimos no senso comum uma narrativa aparentemente simples: o sexo seria um fato puramente biológico, objetivo, imutável, enquanto o gênero corresponderia apenas ao seu “reflexo” cultural, uma espécie de camada interpretativa acrescentada posteriormente à realidade dos corpos.

A força dessa explicação reside justamente em sua aparência de obviedade. Ela parece tão natural que raramente perguntamos de onde veio, quem a consolidou ou quais interesses históricos participaram de sua construção.

Mas talvez seja precisamente aqui que devemos desacelerar o pensamento.

Porque, segundo a perspectiva decolonial de Walter D. Mignolo (2020), aquilo que chamamos de verdade universal não emerge fora das relações de poder.

Vivemos sob aquilo que ele denomina colonialidade do saber: um processo histórico por meio do qual determinadas formas ocidentais de produzir conhecimento foram elevadas à condição de parâmetro global de racionalidade, legitimidade e verdade.

Isso não significa afirmar que todo conhecimento científico deva ser descartado ou tratado como mera manipulação política.

A questão é outra..., e muito mais complexa.

Trata-se de compreender como certos modelos explicativos foram historicamente universalizados, apresentados como únicos, neutros e inevitáveis, enquanto outros modos de compreender a vida, o corpo, a sexualidade e a organização social foram sistematicamente deslegitimados, invisibilizados ou destruídos.

A colonialidade não operou apenas com exércitos, mapas, catequismos ou exploração econômica.

Ela também avançou através de classificações, taxonomias, nomenclaturas, teorias e formas autorizadas de nomear o humano.

Em outras palavras: o poder colonial escreveu o mundo com armas, mas também com categorias.

É nesse horizonte que podemos compreender criticamente o dimorfismo sexual, a ideia de que existem apenas dois corpos possíveis, rigorosamente distintos, opostos e plenamente inteligíveis: o masculino e o feminino.

Essa formulação, frequentemente apresentada como simples reflexo transparente da natureza, pode ser lida, em chave decolonial, como parte do

“lado iluminado” do projeto moderno-colonial: um sistema de ordenação da vida que classificou corpos, organizou hierarquias humanas, distribuiu funções sociais e definiu quais existências seriam reconhecidas como plenamente humanas, civilizadas ou legítimas.

Para os projetos colonizadores, impor modelos rígidos de diferenciação sexual e de gênero não representava apenas uma questão moral ou simbólica. Tratava-se também de uma estratégia concreta de organização do trabalho, da família, da reprodução, da propriedade e da administração social dos corpos.

Nesse processo, múltiplas formas de existência que já habitavam territórios africanos, indígenas e outras cosmologias não europeias foram violentamente confrontadas, apagadas, reinterpretadas ou enquadradas dentro das categorias binárias trazidas pela lógica colonial.

Vale a pena perguntar: *quantas maneiras de compreender os corpos foram silenciadas para que uma única gramática da diferença pudesse parecer universal?*

Porque antes da invasão colonial, diferentes sociedades possuíam cosmologias, organizações afetivas, sistemas de parentesco, papéis sociais e concepções de corporalidade que nem sempre se encaixavam nos esquemas rígidos posteriormente naturalizados pela modernidade europeia.

Quando levamos essa reflexão para o chão da escola, uma implicação importante emerge.

O binarismo que frequentemente ensinamos, muitas vezes sem sequer percebê-lo, não chega à sala de aula como simples “biologia pura”

livre de história, cultura e poder. Ele aparece atravessado por processos históricos de normalização, universalização e colonialidade do saber.

Reconhecer isso não significa negar materialidades corporais, diferenças biológicas ou contribuições científicas para a compreensão da vida humana.

Significa admitir algo talvez mais exigente pedagogicamente: nossas explicações sobre os corpos nunca chegam intactas à escola. Elas carregam consigo histórias de poder, disputas epistemológicas, escolhas interpretativas e projetos de humanidade.

E se a escola deseja tornar-se, de fato, território de paz, talvez uma de suas tarefas mais urgentes seja justamente esta: ensinar que toda verdade sobre o humano precisa permanecer aberta à investigação crítica, ao diálogo plural e à responsabilidade ética diante da complexidade da vida.

Porque decolonizar o saber não é abolir o conhecimento.

É recusar que uma única narrativa sobre os corpos seja confundida com a própria totalidade do real.

Precisamos aprender a desconfiar da antiga ideia de que a anatomia é destino.

Durante séculos, fomos ensinados a acreditar que o corpo biológico contém, em si mesmo, um roteiro completo da existência humana: quem somos, como devemos agir, amar, ocupar espaços sociais, exercer autoridade, construir vínculos ou imaginar nosso futuro.

Mas será que os corpos realmente falam sozinhos?

Ou será que aprendemos, historicamente, maneiras específicas de interpretar aquilo que os corpos “significam”?

É precisamente essa provocação que atravessa a obra de Oyèrónkẹ Oyěwùmí (1997).

Ao analisar criticamente a experiência ocidental moderna, Oyèrónkẹ Oyěwùmí (1997) questiona aquilo que denomina “bio-lógica”: uma racionalidade que organiza a vida social a partir da centralidade do corpo biológico, transformando características anatômicas em fundamento privilegiado das hierarquias, papéis sociais e classificações humanas.

O ponto é profundo ... e, profundamente pedagógico.

Oyèrónkẹ Oyěwùmí (1997) nos ajuda a perceber que aquilo que muitas vezes imaginamos como organização “natural” da sociedade talvez seja, na verdade, um modelo cultural específico, historicamente localizado e colonialmente universalizado.

Ao investigar a Nigéria pré-colonial, por exemplo, a autora desvela contextos nos quais o gênero não funcionava necessariamente como eixo central da organização social da vida.

As posições ocupadas pelas pessoas podiam relacionar-se muito mais ao lugar comunitário, à senioridade, à responsabilidade social ou às dinâmicas coletivas do que à genitália entendida como marcador absoluto do destino humano.

Nesse contexto, mulheres podiam ocupar posições reconhecidas como “maridos”, exercer liderança, administrar relações sociais e desempenhar papéis que, sob a lente binária ocidental moderna, seriam imediatamente classificados como contradições.

O desconforto que essa ideia costuma provocar talvez diga menos sobre essas sociedades e mais sobre os limites de nosso próprio repertório interpretativo.

Porque, quando só conhecemos uma gramática para compreender os corpos, toda alternativa parece impossível, ilógica ou ameaçadora.

É justamente por isso que a colonialidade do saber possui tamanha força: ela nos convence de que um modelo histórico específico corresponde à própria natureza das coisas.

Quando transportamos essa reflexão para o cotidiano escolar, suas implicações tornam-se extremamente concretas.

Toda vez que a escola reduz a complexidade humana a um pequeno quadrado burocrático marcado por “M” ou “F”, ela não está apenas registrando uma informação administrativa aparentemente neutra. Ela participa daquilo que Judith Butler (2018) descreve como atos performativos institucionalizados.

Essa formulação merece ser respirada com calma.

Segundo Judith Butler (2018), gênero não é uma substância fixa escondida dentro de nós, esperando ser descoberta como um núcleo essencial da identidade.

Tampouco corresponde a uma verdade pura derivada automaticamente da anatomia.

O gênero constitui-se por meio de práticas repetidas, normas reiteradas, expectativas sociais continuamente encenadas até produzirem a aparência de algo natural, estável e inevitável.

Em outras palavras: aprendemos gênero vivendo-o reiteradamente dentro de estruturas sociais que nos ensinam como um corpo deve mover-se, falar, vestir-se, desejar, sonhar, sofrer, amar e pertencer.

É por isso que a nomeação nunca é inocente.

Quando uma criança é imediatamente reconhecida apenas como “menino” ou “menina”, não estamos realizando uma observação puramente descritiva sobre um corpo. Estamos ativando um vasto universo de expectativas sociais, projeções afetivas, permissões, proibições, medos, desejos e antecipações de futuro.

O quarto ganha determinadas cores.

Certos brinquedos tornam-se apropriados e outros suspeitos.

Algumas emoções passam a ser incentivadas; outras, disciplinadas.

Certas vulnerabilidades são toleradas; outras, reprimidas.

Começa, silenciosamente, um longo processo pedagógico de fabricação da inteligibilidade social daquele corpo.

A escola conhece profundamente esse processo ..., ainda que nem sempre o reconheça.

Ele aparece nas filas separadas, nos uniformes rigidamente diferenciados, nos esportes autorizados, nas expectativas sobre comportamento, nos elogios distribuídos de maneira desigual, nos formulários, nos banheiros, nas repreensões aparentemente banais e nas pedagogias sutis que ensinam, todos os dias, como um “verdadeiro menino” ou uma “verdadeira menina” deveriam existir.

Mas talvez a pergunta decisiva para uma educação comprometida com a paz seja esta: *o que perdemos, como humanidade, quando reduzimos a complexidade das vidas a categorias tão estreitas?*

Porque reconhecer a performatividade do gênero não significa negar corpos, biologia ou materialidade da existência.

Significa algo pedagogicamente mais exigente: admitir que entre corpo e destino existe um vasto território de cultura, poder, linguagem, história e possibilidades humanas.

E talvez seja precisamente nesse território: complexo, disputado e profundamente educativo, que uma escola verdadeiramente comprometida com a liberdade precise aprender a habitar.

Se o gênero não é uma essência imóvel gravada no corpo como destino inevitável, mas um modelo historicamente produzido, então ele também pode ser questionado, deslocado, reinventado e reconstruído.

Essa possibilidade muda tudo.

Porque aquilo que foi construído socialmente não precisa permanecer eternamente confundido com natureza. E reconhecer isso não significa mergulhar em relativismos simplistas nem negar a materialidade da vida humana; significa assumir uma responsabilidade profundamente educativa: a responsabilidade de perguntar que modelos de humanidade estamos produzindo... e a serviço de quem eles operam.

Na perspectiva transdisciplinar de Ubiratan D'Ambrosio (2002), a educação só encontra sentido pleno quando se orienta pelo respeito ao outro, pela solidariedade, pela cooperação e pela preservação da vida.

O conhecimento, nessa visão, não existe para administrar hierarquias humanas ou aperfeiçoar mecanismos de exclusão; ele deve ampliar as possibilidades de convivência digna entre diferentes modos de existir.

É justamente aqui que a conversa sobre gênero ganha outra profundidade.

Tratar o gênero como uma etnomodelagem da vida significa reconhecer que as sociedades humanas produzem diferentes formas de compreender corpos, relações, identidades, afetos, pertencimentos e organizações sociais. Significa admitir que não existe uma única gramática legítima do humano.

E talvez esta seja uma das ideias mais desafiadoras para uma cultura acostumada à obsessão classificatória: existem mil maneiras de habitar a experiência humana.

Nesse horizonte, a rigidez do binário deixa de aparecer como simples expressão natural da realidade e revela seu caráter político: uma estratégia histórica de ordenação social que produz inteligibilidade para alguns corpos enquanto empurra outros para zonas de suspeita, invisibilidade, violência ou inexistência simbólica.

Dito de maneira direta: o binário rígido não opera como tecnologia de paz.

Ele funciona, muitas vezes, como tecnologia de guerra.

Guerra contra a ambiguidade.

Contra a pluralidade dos corpos.

Contra experiências que desafiam classificações confortáveis.

Contra crianças, adolescentes e adultos cuja existência insiste em escapar aos roteiros previamente autorizados.

E a escola conhece intimamente essa dinâmica.

Como demonstram as pesquisas de Paula Regina Ribeiro, Nádya Geisa Silveira de Souza e Diogo Onofre Souza (2004), quando instituições educativas recorrem às micropenalidades para corrigir, ajustar, constranger ou enquadrar crianças que fogem às expectativas normativas, não estão simplesmente administrando comportamentos individuais. Estão tentando proteger um modelo específico de organização do humano.

Um modelo colonial.

Um modelo que exige coerência rígida entre corpo, identidade, expressão, desejo, papel social e expectativa cultural, como se a vida humana pudesse caber integralmente numa fórmula disciplinar.

Mas talvez a questão que a escola contemporânea precise enfrentar seja justamente esta: *e se esse modelo já não der conta da complexidade real das vidas que atravessam nossas salas de aula?*

Porque nossos estudantes chegam carregando multiplicidades, atravessamentos, vulnerabilidades, inventividades, modos diversos de existir e perguntas que não cabem facilmente nos formulários herdados pela modernidade normativa.

Quando insistimos em salvar o modelo a qualquer custo, frequentemente sacrificamos pessoas reais em nome da estabilidade da norma.

É por isso que decolonizar o binário não pode ser compreendido como capricho teórico, moda acadêmica ou ameaça à educação.

Trata-se de um gesto ético de ampliação da inteligibilidade humana.

Um ato de desobediência ética.

Desobedecer, aqui, não significa rejeitar toda forma de organização social ou celebrar a ausência absoluta de referências coletivas.

Significa recusar a colaboração automática com pedagogias que transformam diferença em desvio, pluralidade em ameaça e sobrevivência em problema disciplinar.

Talvez seja essa uma das tarefas mais urgentes do educador comprometido com a vida: permitir que estudantes possam transgredir expectativas normativas sem que essa transgressão lhes custe pertencimento, dignidade ou segurança existencial.

Porque, para muitos sujeitos, transgredir a norma não é um luxo identitário, nem um gesto estético de rebeldia.

É uma condição elementar de sobrevivência.

E nenhuma educação comprometida com a paz pode exigir que alguém deixe de existir para ser considerado educável.

É importante dizer com clareza aquilo que frequentemente é distorcido nos debates públicos: não estamos negando a materialidade do corpo, nem afirmando que a existência humana possa ser reduzida a um jogo abstrato de palavras ou interpretações arbitrárias.

Os corpos existem.

Pulsam.

Sentem.

Sangram.

Adoecem.

Desejam.

Carregam histórias, limites, potências, vulnerabilidades e materialidades incontornáveis.

O que estamos questionando é outra coisa.

Estamos denunciando a maneira pela qual essa matéria viva foi, ao longo da história, interpretada, classificada, carimbada e frequentemente moldada por discursos que restringem a liberdade humana, transformando determinadas leituras do corpo em mandatos rígidos de existência.

Porque entre possuir um corpo e ter o próprio destino inteiramente determinado por ele existe um imenso campo de disputa cultural, ética, política e pedagógica.

É justamente nesse terreno que a educação para a paz precisa aprender a atuar.

E isso exige que abandonemos um dos mitos mais persistentes da modernidade escolar: o mito da neutralidade técnica.

Sim, inclusive nas chamadas ciências exatas e biológicas.

Não porque números, fórmulas, classificações ou investigações científicas sejam irrelevantes, mas porque nenhum conhecimento humano nasce completamente separado das perguntas, valores, interesses e contextos históricos que o atravessam.

Talvez essa seja uma pergunta desconfortável, mas necessária, para quem educa: *o que acontece quando ensinamos conceitos biológicos sem discutir os modos pelos quais eles foram historicamente mobilizados para classificar, hierarquizar ou limitar vidas humanas?*

Porque atrás de cada categoria diagnóstica, de cada estatística populacional, de cada formulário, de cada classificação anatômica, existe sempre algo que o excesso de tecnicismo tende a esquecer: um corpo concreto vivendo sua experiência no mundo.

Um corpo que pulsa.

Um corpo que sente o peso das normas.

Um corpo que possui o direito radical de não ser comprimido dentro de classificações estreitas que lhe negam complexidade, dignidade ou possibilidade de futuro.

Esse é, em última instância, o compromisso ético deste livro: uma ética da diversidade.

Não uma diversidade convertida em slogan institucional elegante, campanha episódica ou adereço curricular cuidadosamente isolado em datas comemorativas.

Falamos de uma ética comprometida com a ampliação real das possibilidades humanas de existir.

Por isso, decolonizar o binário não significa apenas alterar terminologias, atualizar conteúdos programáticos ou inserir novos tópicos nos currículos escolares.

A tarefa é muito mais profunda.

Trata-se de devolver aos estudantes algo que lhes pertence desde sempre, embora tantas vezes lhes seja negado: o direito de transcender normas sufocantes, de interrogar modelos impostos e de inventar maneiras mais habitáveis de ser humano.

Educar, nesse horizonte, deixa de ser treinamento para a adaptação passiva à normalidade e transforma-se em prática de abertura do possível.

E talvez seja precisamente aí que a escola reencontre sua vocação mais profundamente democrática: não fabricar sujeitos perfeitamente ajustados à ordem vigente, mas criar condições para que vidas plurais possam florescer sem que precisem mutilar partes de si mesmas para merecer reconhecimento.

Nos próximos capítulos, veremos que o direito e a lei podem ocupar um lugar decisivo nessa travessia.

Longe de funcionarem como algemas destinadas a conter o pensamento pedagógico, os marcos jurídicos podem tornar-se importantes aliados desta revolução dos corpos: não instrumentos de silenciamento, mas escudos democráticos capazes de proteger o direito..., e também o dever ético: de ensinar liberdade, dignidade e transcendência humana.

3 - Problema de gênero ou problema de poder? - Notas butlerianas

Ao chegarmos a este terceiro portal da nossa jornada, convido você, educador, educadora, professor, professora, estudante, a respirar com atenção.

Há textos que pedem velocidade.

Este, ao contrário, pede pausa, não como interrupção do pensamento, mas como abertura para que novas perguntas possam habitar aquilo que, por muito tempo, foi aceito como evidente.

Se nos capítulos anteriores desarmamos o medo e decolonizamos o binário, agora nos aproximamos de uma pergunta que não costuma permanecer confortável por muito tempo dentro das instituições educativas: *o gênero é um dado da natureza ou uma estratégia histórica de poder?*

Talvez a própria formulação dessa questão já produza deslocamentos.

Porque fomos ensinados a tratar certas categorias como se fossem anteriores à história, anteriores à cultura, anteriores à política.

Como se existissem fora das disputas humanas que as produziram.

Mas, como nos lembra a ética transdisciplinar de Ubiratan D'Ambrosio (2022), o conhecimento não é um fim em si mesmo, tampouco um instrumento neutro de descrição do mundo.

Ele é uma prática situada que deve ser avaliada a partir de sua capacidade de garantir a sobrevivência, a dignidade e a transcendência da vida humana em sua pluralidade.

Isso muda o eixo da pergunta.

Já não se trata apenas de saber se algo 'é verdadeiro' em sentido abstrato, mas de interrogar: *que tipos de vida esse conhecimento torna possíveis? E que tipos de vida ele tende a inviabilizar?*

Na escola, entretanto, nem sempre o conhecimento opera nessa direção emancipadora. Em muitos contextos, o gênero aparece como uma espécie de dispositivo de fixação, uma 'camisa de força' simbólica que organiza expectativas, limita expressões, distribui permissões e regula aquilo que pode ser considerado inteligível dentro do espaço educativo.

O que poderia ser campo de abertura torna-se, frequentemente, mecanismo de fechamento.

E talvez seja justamente por isso que este capítulo precisa lidar com uma tensão central: aquilo que é apresentado como natural muitas vezes funciona como forma de gestão do social.

O gênero, quando reduzido a uma verdade fixa e incontestável, deixa de ser instrumento de compreensão da experiência humana e passa a operar como tecnologia de enquadramento da vida.

Para enfrentar esse desafio, recorremos a Judith Butler (2018), cuja obra nos convida a deslocar radicalmente o modo como pensamos a constituição do sujeito. Em sua perspectiva, ‘criar problemas’ de gênero não é um desvio metodológico, nem uma perturbação desnecessária da ordem escolar ou social. É, ao contrário, uma exigência política e ética.

Criar problemas, aqui, significa recusar o conforto das categorias fechadas.

Significa questionar aquilo que foi naturalizado a ponto de parecer incontestável.

Significa abrir espaço para compreender que aquilo que chamamos de ‘homem’ e ‘mulher’, quando tomado como destino fixo e exaustivo, pode reduzir a complexidade das vidas a moldes estreitos de reconhecimento.

Judith Butler (2018) nos ajuda a compreender que os sujeitos não precedem as normas que os constituem.

Ao contrário, são produzidos em e através dessas normas, em um processo contínuo de repetição, encenação e reconhecimento social. E é justamente por isso que as normas podem, e precisam, ser interrogadas.

Porque não há vida vivível fora do campo do reconhecimento.

E o reconhecimento, quando limitado por estruturas rígidas de inteligibilidade, pode transformar-se em fronteira de exclusão.

Talvez este seja o ponto decisivo desta etapa da nossa reflexão: não se trata de eliminar categorias, mas de impedir que elas se tornem prisões epistemológicas e políticas.

Se o gênero é também uma forma de organização da vida social, então ele pode ser reorganizado.

Pode ser reimaginado.

Pode ser disputado.

E é nesse movimento de disputa que a educação encontra sua responsabilidade mais delicada: não a de oferecer respostas fechadas sobre o humano, mas a de sustentar condições para que vidas diversas possam ser reconhecidas como plenamente vivíveis.

Porque, no fim, uma escola comprometida com a paz não é aquela que elimina conflitos por silenciamento, mas aquela que aprende a transformá-los em abertura para novas formas de existência.

Muitas vezes, entramos na sala de aula..., e também na vida cotidiana, carregando a expectativa de que o gênero seja uma ‘coisa’ que os alunos possuem, uma espécie de atributo interno, estável e plenamente definido, ou ainda uma identidade fixa que residiria no interior dos corpos como uma essência pronta, apenas aguardando ser revelada.

Essa forma de compreender o gênero é compreensível, porque ela oferece segurança interpretativa.

Ela organiza o mundo, simplifica leituras, estabiliza expectativas e permite respostas rápidas em contextos educacionais frequentemente marcados por urgências, sobrecarga e falta de tempo.

Mas, contudo e entretanto..., nem sempre aquilo que tranquiliza também explica.

A contribuição de Judith Butler (2018), nesse debate, é justamente nos deslocar desse lugar de conforto conceitual.

Em vez de pensar o gênero como substantivo, isto é, como algo que se ‘tem’ ou que se ‘é’ de maneira fixa, somos convidados a compreendê-lo como verbo: algo que se faz, se repete, se encena e se produz continuamente no tecido das relações sociais.

Essa mudança aparentemente sutil transforma profundamente o modo como olhamos para a sala de aula.

Segundo Judith Butler (2018), o gênero pode ser entendido como uma estilização repetida do corpo, um conjunto de atos, gestos, modos de falar, de andar, de ocupar o espaço, de reagir, de desejar e de se relacionar que, ao serem reiterados ao longo do tempo, produzem a aparência de uma substância natural e imutável.

Ou seja, aquilo que percebemos como ‘natural’ é, em grande medida, o resultado de uma repetição socialmente organizada.

Na escola, isso se torna visível em pequenos detalhes do cotidiano: na forma como meninos e meninas são incentivados a se comportar de maneiras distintas, nos elogios e correções distribuídos de modo desigual, nas expectativas sobre disciplina, sensibilidade, liderança ou agressividade, nos modos de vestir, sentar, falar ou até mesmo expressar emoções.

Nada disso aparece como imposição explícita o tempo todo.

Muitas vezes, opera como aprendizado silencioso, incorporado, quase automático.

E é precisamente por isso que o gênero parece tão ‘natural’: porque ele é continuamente reiterado até se tornar invisível como construção.

Judith Butler (2018) nos ajuda a perceber que essa naturalização não é um erro de percepção individual, mas um efeito socialmente produzido.

O corpo não ‘revela’ o gênero como uma verdade interior pré-existente; ele participa da sua constituição por meio de práticas reiteradas que são reconhecidas e validadas socialmente.

Essa compreensão abre uma questão profundamente pedagógica.

Se o gênero não é uma essência fixa, mas um processo contínuo de produção, então a escola não é apenas um espaço onde identidades são expressas. Ela é também um dos lugares onde essas identidades são produzidas, reforçadas, tensionadas ou transformadas.

Isso coloca o educador e a educadora diante de uma responsabilidade que vai além da transmissão de conteúdos: a responsabilidade de reconhecer que cada gesto pedagógico participa, ainda que de maneira não intencional, da organização das possibilidades de existência dos estudantes.

E talvez seja aqui que se revele uma das dimensões mais importantes da reflexão proposta neste livro: compreender o gênero como verbo não significa torná-lo arbitrário, mas reconhecê-lo como campo de disputa ética, política e educativa.

Porque, se aquilo que somos se constitui em grande parte no que fazemos repetidamente sob condições sociais específicas, então também é possível imaginar outras formas de repetição: menos restritivas, mais abertas, mais acolhedoras da pluralidade humana.

E é nesse ponto que a educação deixa de ser apenas reconhecimento do que já está dado e passa a ser também criação de condições para que novas formas de existir possam emergir sem punição, sem apagamento e sem violência simbólica.

Na escola, essa ‘repetição estilizada’, como aponta Alexandre Bortolini (2023), não é um conceito abstrato distante da prática pedagógica, mas uma dinâmica observável no cotidiano mais concreto da vida escolar.

Ela aparece de forma contínua e muitas vezes naturalizada: na maneira como os corpos devem sentar-se, no tom de voz considerado adequado, nas brincadeiras classificadas como ‘de menino’ ou ‘de menina’, nos gestos que são incentivados ou corrigidos, e nos modos esperados de ocupar o espaço da sala de aula e do recreio.

O que parece espontâneo, na verdade, é profundamente regulado.

E o que parece individual, frequentemente, é resultado de uma longa aprendizagem social que antecede e atravessa a experiência escolar.

Quando um aluno ou uma aluna se afasta desse roteiro esperado, quando não corresponde às expectativas implícitas de gênero que organizam silenciosamente o ambiente escolar, é comum que esse comportamento seja imediatamente interpretado como indisciplina, inadequação ou ‘desvio’.

No entanto, uma leitura mais atenta desvela outra dimensão desse fenômeno.

Esse deslocamento não é apenas um problema comportamental.

Ele expõe, ainda que de maneira involuntária, o caráter construído e politicamente sustentado daquilo que chamamos de identidade de gênero.

Ele evidencia que aquilo que aparece como natural, coerente e estável depende de um conjunto de normas sociais reiteradas, que precisam ser constantemente reforçadas para se manterem como evidentes.

Nesse ponto, a contribuição butleriana ajuda a aprofundar a análise.

Segundo Judith Butler (2018, 2024), não existe uma identidade de gênero prévia, interior e essencial que depois se expressaria externamente por meio de gestos, falas ou comportamentos.

Ao contrário, é por meio dessas próprias expressões reiteradas que a identidade é produzida como se fosse algo anterior a elas.

Ou seja: não há um ‘ser’ escondido por trás do que fazemos; há um processo contínuo de produção do sujeito por meio de atos, normas e repetições que, ao longo do tempo, passam a ser percebidos como essência.

Essa inversão teórica tem implicações profundas para a educação.

Porque ela desloca o olhar da escola do julgamento do comportamento individual para a compreensão das estruturas normativas que tornam certos modos de existir mais inteligíveis do que outros.

Nesse cenário, o chamado ‘problema de gênero’ na escola revela-se, em uma perspectiva mais ampla, como um problema de pedagogia da norma: um conjunto de expectativas sociais que exige que crianças e adolescentes desempenhem papéis de gênero como se fossem naturais, estáveis e universalmente compartilhados.

Mas talvez o ponto mais delicado dessa discussão esteja justamente aqui: *o que acontece quando exigimos que sujeitos em formação encenem*

continuamente papéis que lhes são apresentados como dados, sem que tenham participado de sua construção, reflexão ou consentimento?

A escola, muitas vezes sem perceber, pode acabar funcionando como um espaço de intensificação dessa exigência performativa.

Não no sentido de uma intenção consciente de coerção, mas como resultado da força de normas sociais amplamente naturalizadas que atravessam a instituição escolar.

É por isso que a reflexão sobre gênero não pode ser reduzida a um tema entre outros dentro do currículo.

Ela toca diretamente a maneira como a escola compreende o próprio ato de educar: se educar é normalizar comportamentos ou se é, também, abrir espaço para a emergência de formas diversas e legítimas de existência.

Quando essa questão é levada a sério, a sala de aula deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a ser reconhecida como um campo de produção de subjetividades.

E é nesse campo que a ética educativa se torna inevitável.

Para compreendermos por que o debate sobre gênero frequentemente desperta tanto desconforto, resistência e, em muitos contextos, um verdadeiro clima de pânico moral, precisamos deslocar o olhar do nível das opiniões individuais para o nível das estruturas de inteligibilidade que organizam aquilo que pode ou não fazer sentido socialmente.

Nesse ponto, a contribuição de Judith Butler (2018) é fundamental ao formular o conceito de matriz heterossexual.

Trata-se de uma grade de inteligibilidade cultural que opera de maneira profundamente naturalizada, organizando a percepção social dos corpos e das identidades a partir de uma sequência aparentemente lógica e inevitável: a ideia de que cada corpo possui um sexo estável (macho/fêmea), que esse sexo se expressa de forma coerente em um gênero estável (masculino/feminino) e que, a partir dessa coerência, emerge um desejo orientado ao ‘sexo oposto’.

Essa cadeia, quando apresentada como natural, produz um efeito de evidência.

Mas, quando analisada criticamente, revela-se como uma construção histórica e normativa que organiza possibilidades de existência, reconhecimento e pertencimento social.

É dentro dessa matriz que determinados corpos são imediatamente reconhecidos como inteligíveis, enquanto outros passam a ser percebidos como desviantes, incoerentes ou ameaçadores à ordem simbólica vigente.

Nesse sentido, como argumenta Joan Scott (1995), o gênero não pode ser compreendido apenas como uma categoria descritiva ou identitária, mas como um campo primário no qual o poder é articulado.

Ou seja, o gênero não apenas descreve diferenças: ele organiza relações de autoridade, distribui legitimidades, estrutura hierarquias e participa da própria produção do social.

A escola, enquanto arena cultural e instituição formadora de subjetividades, não está fora desse processo.

Ao contrário, ela participa ativamente da reprodução, da negociação e, por vezes, da contestação dessa matriz de inteligibilidade.

É nesse ponto que o conceito de poder precisa ser compreendido em sua dimensão mais complexa.

O poder não atua apenas como força repressiva que pune o ‘desviante’ ou corrige o ‘erro’.

Ele opera, de forma mais sutil e contínua, como força produtiva: ele fabrica categorias, estabelece fronteiras do normal, define o que pode ser reconhecido como vida legítima e, ao mesmo tempo, aquilo que tende a ser tornado invisível ou ininteligível.

Quando a escola silencia sistematicamente sobre experiências, identidades e existências LGBTQIA+, esse silêncio não pode ser interpretado como neutralidade. Ele faz parte de um regime de produção de realidade.

Trata-se de um poder que, ao não nomear, também produz efeitos: fabrica a invisibilidade como forma de organização do espaço social e pedagógico.

Nesse sentido, como sugere Judith Butler (2024), a invisibilidade não é ausência de poder, mas uma de suas modalidades mais eficazes de operação.

Ela não elimina sujeitos; ela regula as condições sob as quais certos sujeitos podem ou não aparecer como reconhecíveis dentro do campo social.

Quando articulamos essas contribuições teóricas, torna-se possível compreender que o embate contemporâneo em torno do gênero não se reduz a uma disputa de opiniões, valores pessoais ou divergências pedagógicas superficiais.

Trata-se de uma disputa mais alargada, que envolve os próprios regimes de produção da realidade social.

O que está em jogo não é apenas o conteúdo de uma disciplina ou a inclusão de determinados temas no currículo, mas a manutenção ou o questionamento de uma matriz que organiza, de maneira hierárquica, os modos legítimos de existir.

Nesse sentido, o conflito atual pode ser compreendido como uma luta em torno da permanência ou da superação de uma monocultura do corpo: um modelo único de inteligibilidade que tende a reduzir a diversidade humana a uma grade rígida de reconhecimento.

E é precisamente por isso que esse debate se conecta a estruturas mais amplas de poder, frequentemente associadas a regimes autoritários e patriarcais, nos quais a pluralidade das formas de vida é percebida não como riqueza, mas como ameaça à ordem estabelecida.

O desafio educativo, nesse contexto, não é apenas transmitir informações corretas, mas interrogar criticamente os próprios regimes que definem o que pode ser considerado inteligível, legítimo e humano dentro da escola e da sociedade.

Judith Butler (2024) chama atenção para um dos mecanismos mais recorrentes do que podemos compreender como obscurantismo contemporâneo: a tentativa de apresentar o sexo como um ‘fato biológico imutável’ e, em contrapartida, o gênero como uma ‘ideologia’ artificial, externa, recente e supostamente desvinculada da realidade material dos corpos.

Essa oposição, à primeira vista simples, opera como uma estratégia discursiva potente. Ela organiza o debate em termos de natureza versus cultura, como se estivéssemos diante de dois domínios claramente separados, hierarquizáveis e independentes.

De um lado, aquilo que seria objetivo, incontestável e natural; de outro, aquilo que seria construído, subjetivo e, portanto, suspeito.

No entanto, essa separação não é neutra.

Inspirados pela visão holística e transdisciplinar de Ubiratan D'Ambrosio (2002), precisamos reconhecer que essa fronteira rígida entre natureza e cultura é, ela própria, uma construção histórica.

Mais do que uma descrição fiel do mundo, trata-se de um dispositivo intelectual que organiza modos de ver, interpretar e hierarquizar a vida.

Ubiratan D'Ambrosio (2002) nos ajuda a deslocar essa falsa dicotomia ao compreender o conhecimento como uma produção situada, atravessada por contextos históricos, culturais e éticos.

Não existe um 'fora' da cultura a partir do qual possamos observar a natureza de maneira completamente pura, assim como não existe um saber que não carregue marcas das relações humanas que o produziram.

Quando aplicamos essa lente ao debate sobre sexo e gênero, torna-se possível perceber que a própria ideia de um 'fato biológico puro', completamente separado de interpretações culturais, já é, em si, uma forma específica de construção epistemológica.

Isso não significa negar a materialidade dos corpos, nem dissolver a biologia em discurso.

Significa reconhecer que aquilo que entendemos como ‘biológico’ sempre chega até nós mediado por linguagens, classificações, tecnologias de observação, regimes de saber e estruturas históricas de interpretação.

A questão, portanto, não é opor natureza e cultura como esferas inimigas, mas compreender como ambas se entrelaçam na produção das formas pelas quais a vida humana se torna inteligível.

É nesse ponto que a crítica de Judith Butler (2024) se encontra com a perspectiva transdisciplinar de Ubiratan D’Ambrosio (2002): ambas nos convidam a desconfiar de dualismos rígidos que, sob a aparência de neutralidade, acabam por ocultar disputas de poder sobre o que pode ser reconhecido como verdadeiro.

Quando o sexo é apresentado como fato imutável e o gênero como construção artificial, não estamos diante de uma simples descrição do mundo, mas de uma operação política de hierarquização de saberes e de invalidação de determinados modos de compreender a experiência humana.

Reconhecer isso é fundamental para a educação.

Porque a escola, ao reproduzir ou questionar essas dicotomias, não apenas transmite conteúdos: ela participa ativamente da formação das lentes através das quais os sujeitos aprendem a ver a si mesmos, aos outros e ao mundo.

E talvez seja justamente aí que se inscreva uma das tarefas mais exigentes de uma pedagogia comprometida com a ética da diversidade: aprender a desfazer falsas separações que, sob o nome de ‘verdade’, produzem exclusões e silenciam complexidades.

Judith Butler (2024) sinaliza que a insistência na ideia de um dimorfismo sexual rígido..., isto é, a crença de que existiriam apenas dois sexos claramente delimitados e universalmente aplicáveis, opera como uma espécie de ‘fantasma compulsório’ que organiza a percepção social dos corpos.

Esse fantasma não descreve simplesmente a realidade biológica; ele a enquadra, a limita e, em muitos casos, a força a caber dentro de categorias pré-estabelecidas.

Nesse processo, aquilo que escapa à norma não desaparece, mas é tensionado, silenciado ou tratado como exceção problemática.

É o caso das pessoas intersexo, cuja existência evidencia, de maneira concreta, que a diversidade corporal não se reduz a um esquema binário simples, ainda que esse esquema seja reiteradamente apresentado como natural e autoevidente.

Nesse sentido, Judith Butler (2018) nos ajuda a compreender que a própria categoria de ‘sexo’ não é um dado bruto, anterior à linguagem ou ao poder, mas uma categoria que é continuamente produzida, interpretada e, em determinados contextos, ‘carimbada’ e moldada por discursos que visam a regulação, a normalização e o controle social dos corpos.

Isso não implica negar a materialidade biológica da existência humana, mas reconhecer que aquilo que chamamos de ‘biológico’ não chega até nós fora de mediações históricas, culturais, médicas, jurídicas e pedagógicas que organizam sua inteligibilidade.

É nesse ponto que o debate se torna especialmente relevante para a educação.

Quando a escola trata o gênero como se fosse apenas um dado ‘científico’ no sentido mais estreito e descontextualizado do termo, isto é, como algo fixo, transparente e completamente separado de disputas sociais, ela corre o risco de transformar o conhecimento em instrumento de simplificação da vida humana, e não de sua compreensão.

Ao contrário disso, uma abordagem comprometida com a complexidade do real reconhece que tanto o sexo quanto o gênero são atravessados por formas de produção de saber que envolvem linguagem, classificação, práticas institucionais e regimes de verdade.

Nesse horizonte, tratar o gênero de forma crítica e rigorosa não significa afastar-se da ciência, mas ampliar sua responsabilidade ética, reconhecendo seus limites, suas historicidades e seus usos sociais.

Quando articulamos essa perspectiva ao campo educacional, emerge uma implicação fundamental: a escola não deve operar como instância de redução da complexidade dos corpos, mas como espaço de reconhecimento da pluralidade das formas de existência.

Ao tratarmos o gênero como campo legítimo de reflexão científica, pedagógica e ética, estamos também protegendo algo mais amplo: o direito do estudante de existir como um ser corporificado, complexo e livre, cuja vida não precisa ser reduzida a categorias rígidas que o transformem em objeto de classificação ou de engenharia social.

Trata-se, em última instância, de afirmar que a educação não pode ser confundida com dogmatismo, seja ele de ordem religiosa, moral ou pseudocientífica, mas deve permanecer como prática de abertura ao humano em sua diversidade, ambiguidade e potência de transformação.

Se o gênero é construído por meio da repetição..., como nos ajuda a compreender os estudos de Judith Butler (2018; 2024), então é precisamente por meio dessa mesma repetição que ele também pode ser transformado.

O que foi aprendido pode ser reaprendido.

O que foi naturalizado pode ser desnaturalizado.

E aquilo que foi imposto como único pode ser deslocado, tensionado e reconfigurado.

É nesse ponto que emerge aquilo que, ao longo deste livro, estamos chamando de ‘pulo do gato’: a desobediência ética.

Mas é importante não confundi-la com uma ideia simplificada de rebeldia, ruptura impulsiva ou oposição vazia às normas.

A desobediência ética não nasce do desejo de destruição das formas de convivência, tampouco de uma recusa generalizada da vida social.

Ela se inscreve, ao contrário, como um compromisso profundo com a própria possibilidade de uma convivência mais justa, mais plural e mais habitável.

Trata-se de uma desobediência que não nega a educação, mas a radicaliza em seu sentido mais humano.

Uma desobediência que não se opõe à ideia de paz, mas a reinscreve como construção ativa de condições para que diferentes formas de vida possam existir sem serem hierarquizadas ou eliminadas simbolicamente.

Nesse horizonte, a escola deixa de ser compreendida como espaço de simples transmissão de normas e passa a ser reconhecida como um

campo de disputa ético-pedagógica sobre quais vidas podem aparecer, ser reconhecidas e ter legitimidade no espaço comum.

É nesse sentido que podemos dialogar com Alexandre Bortolini (2023), quando evidencia que a escola não é apenas um lugar de reprodução de normas, mas também um espaço onde essas normas são continuamente vividas, tensionadas e, em alguns casos, deslocadas pelas próprias práticas cotidianas dos sujeitos que a habitam.

Quando a instituição escolar se abre para o reconhecimento de performances dissidentes, isto é, modos de existir que não se ajustam perfeitamente ao binário de gênero ou que o interrogam a partir de dentro, ela não está ‘perdendo controle’ ou ‘abandonando a ordem’.

Ela está, na verdade, ampliando seu próprio potencial formativo.

Essas performances não devem ser entendidas como desvios a serem corrigidos, mas como expressões de uma pluralidade que já existe, ainda que frequentemente invisibilizada ou silenciada pelas normas dominantes.

Ao permitir que o binarismo seja questionado, multiplicado e deslocado no cotidiano escolar, a educação cria condições para que a vida não seja aprisionada em formas únicas de inteligibilidade.

Isso não significa ausência de referência ou dissolução de critérios pedagógicos. Significa reconhecer que toda referência, quando se torna absoluta, tende a produzir exclusões; e que todo critério, quando se fecha sobre si mesmo, pode impedir o aparecimento do novo.

A desobediência ética, nesse sentido, não é um gesto excepcional ou extraordinário, mas uma prática cotidiana de atenção crítica às formas pelas quais a escola participa da produção da vida social.

Ela se realiza nas pequenas escolhas pedagógicas, nas intervenções diante da violência simbólica, na escuta das diferenças, na recusa da naturalização do sofrimento e na abertura para modos diversos de existência.

Quando essas práticas se consolidam, a escola passa a operar não como dispositivo de normalização rígida, mas como espaço de experimentação ética da convivência.

E é nesse movimento que se torna possível afirmar que multiplicar as possibilidades de ser não é um risco para a educação..., é uma de suas mais profundas finalidades.

Como nos ensina a pedagogia da transgressão, a resistência não se realiza necessariamente fora das estruturas de poder, como se existisse um ‘fora puro’ da norma.

Ela ocorre, com frequência, dentro dos próprios termos que organizam esse poder, através de movimentos sutis de deslocamento, reapropriação e reinscrição do que parecia estável.

É nesse sentido que Judith Butler (2018) nos oferece a noção de ‘repetição subversiva’: a ideia de que as normas que produzem inteligibilidade social não são apenas impostas de cima para baixo, mas também reiteradas cotidianamente e, justamente por isso, podem ser repetidas de outras formas, abrindo fissuras no que parecia naturalizado.

Repetir não significa simplesmente reproduzir.

Repetir também pode significar deslocar o sentido daquilo que se repete.

A subversão, nesse contexto, não é um gesto externo ao sistema, mas um gesto interno de reconfiguração dos seus próprios códigos.

É quando aquilo que deveria confirmar a norma passa a expor sua contingência, sua historicidade e seu caráter construído.

É por isso que, no campo da educação, o debate sobre gênero e sexualidades não pode ser reduzido à falsa oposição entre ‘doutrinação’ e ‘neutralidade’.

Essa oposição, além de simplificadora, frequentemente obscurece o fato de que toda prática educativa já implica uma tomada de posição sobre quais formas de vida são reconhecidas, valorizadas ou silenciadas.

Ensinar gêneros e sexualidades, nesse horizonte, não significa impor uma visão única de mundo.

Significa reconhecer que a escola já é atravessada por múltiplas experiências, identidades e modos de existir..., e que ignorá-los não os elimina, apenas os torna mais vulneráveis ao silenciamento e à violência simbólica.

Trata-se, portanto, de ampliar o currículo, e não de instrumentalizá-lo.

Abrir espaço para esses temas não é introduzir um elemento estranho ao processo educativo, mas permitir que a própria realidade da comunidade escolar encontre formas mais honestas de expressão no interior da instituição.

Nesse sentido, ensinar gêneros e sexualidades é menos uma intervenção externa no currículo e mais um gesto de restituição: a tentativa de devolver à escola a complexidade da vida que já a habita.

Quando isso acontece, o currículo deixa de funcionar como superfície empobrecida e homogênea, e passa a operar como espaço de escuta, reconhecimento e elaboração das diferenças.

Abrir essas janelas não é ameaçar a educação.

É permitir que ela respire.

O chamado ‘problema de gênero’ não pode ser compreendido apenas como uma divergência conceitual, uma disputa acadêmica ou um desacordo pedagógico pontual.

Em sua dimensão mais profunda, ele indica algo mais estrutural: o desconforto que determinadas formas de poder experimentam diante da liberdade humana quando esta se manifesta em sua pluralidade.

Quando a liberdade não se encaixa em roteiros previamente definidos, ela deixa de ser apenas um princípio abstrato e passa a aparecer como desestabilização concreta das normas que organizam o social.

É nesse ponto que o gênero se torna um campo sensível, frequentemente tensionado por disputas intensas sobre reconhecimento, legitimidade e inteligibilidade das vidas.

Judith Butler (2024) nos ajuda a compreender esse cenário ao deslocar a ideia de identidade de uma essência fixa para uma compreensão processual, histórica e relacional. Em vez de pensar a identidade como destino biológico, psicológico ou metafísico, somos convidados a entendê-

la como um percurso em constante constituição, atravessado por normas sociais, práticas culturais, relações de poder e possibilidades de reconfiguração.

Essa mudança de perspectiva é decisiva.

Ela impede que a identidade seja tratada como algo fechado, imutável e anterior à experiência, e nos obriga a reconhecê-la como algo que se constrói ao longo do tempo, na interação entre sujeitos, instituições e linguagens.

Nesse sentido, aquilo que frequentemente é apresentado como ‘natural’ desvela-se, na verdade, como histórico; e aquilo que se pretende fixo mostra-se, na prática, atravessado por transformações, disputas e reinterpretações contínuas.

O desconforto gerado por essa compreensão não é acidental.

Ele está ligado ao fato de que determinadas estruturas de poder dependem da estabilidade das categorias identitárias para organizar hierarquias, distribuir legitimidades e manter formas específicas de ordenação social.

Quando essas categorias se tornam móveis, o próprio campo de inteligibilidade da vida se expande... e, com ele, também se ampliam as possibilidades de existência.

É por isso que o ‘problema de gênero’ pode ser lido, em última instância, como um sintoma de algo mais profundo: o medo de que a vida humana não seja plenamente controlável, previsível ou reduzível a modelos únicos de organização.

Nesse cenário, o papel da educação não é reforçar esse medo, mas compreendê-lo criticamente e transformá-lo em abertura pedagógica.

Como ‘arquitetos da dignidade’, expressão que aqui utilizamos para pensar a responsabilidade ética da prática educativa, nosso papel não é fixar identidades em moldes rígidos, mas sustentar condições para que elas possam ser reconhecidas em sua historicidade, sua complexidade e sua mutabilidade.

Isso significa afirmar que a identidade não é um destino previamente escrito, mas um percurso em permanente construção ... e, que esse percurso deve poder ocorrer sem violência, sem silenciamento e sem a exigência de adequação a padrões únicos de humanidade.

Educar, nesse horizonte, torna-se um gesto de cuidado com a liberdade.

E cuidar da liberdade implica reconhecer que toda identidade humana é, também, uma história em movimento.

Ao abraçarmos as notas butlerianas sob o manto da perspectiva transdisciplinar de Ubiratan D’Ambrosio (2002), algo importante se desloca na forma como olhamos para o cotidiano escolar.

Aquilo que muitas vezes aparece ao educador e à educadora como angústia, insegurança ou sensação de insuficiência diante das questões de gênero e sexualidade pode começar a ser compreendido por outro prisma: o da potência de ação ética.

Não se trata de ignorar as dificuldades reais do chão da escola, elas existem, são concretas e atravessam o trabalho docente todos os dias.

Trata-se, antes, de reconhecer que essas dificuldades não precisam ser vividas em solidão ou como fracasso individual.

Elas fazem parte de um campo mais amplo de disputas sociais, culturais e epistemológicas sobre o que significa educar em um mundo plural.

Nesse sentido, o professor e a professora não estão sozinhos na defesa de uma ética da diversidade.

Há um acúmulo teórico, político e pedagógico que sustenta essa caminhada, assim como há uma comunidade de práticas que, em diferentes contextos, vem experimentando formas de tornar a escola mais habitável para todos os sujeitos que dela participam.

A escola que transcende a norma não é aquela que abandona referências, nem aquela que renuncia ao seu papel formativo.

É aquela que reconhece que a própria ideia de formação precisa ser constantemente interrogada à luz da vida concreta dos estudantes e das comunidades que a compõem.

É também aquela que compreende que a sobrevivência da espécie [em sentido amplo, não apenas biológico, mas ético e social], depende da nossa capacidade de acolher o outro em sua singularidade radical, sem exigir que essa singularidade seja previamente enquadrada em modelos únicos de existência.

Esse acolhimento não é simples nem automático.

Ele exige formação, reflexão, coragem e apoio institucional.

Mas ele também produz efeitos transformadores na própria experiência docente: desloca o lugar do medo para o lugar do compromisso, da paralisia para a ação, do isolamento para a construção coletiva.

Quando o educador e a educadora percebem que não estão sozinhos nessa tarefa, que há teorias que sustentam sua prática, que há pesquisas que iluminam seus dilemas e que há outras escolas experimentando caminhos semelhantes, a sensação de impotência pode começar a se transformar em movimento.

E é justamente nesse ponto que este livro se inscreve: como parte dessa rede de sustentação ética e pedagógica.

No próximo capítulo, avançaremos para um outro território fundamental dessa travessia: o encontro entre arte, cinema e educação.

Veremos como essas linguagens podem atuar como dispositivos de sensibilização, capazes de despertar emoções muitas vezes adormecidas pelo excesso de normatização, rompendo silêncios e abrindo espaços para novas formas de perceber o mundo.

Porque ensinar a liberdade também passa por aprender a sentir de outras maneiras.

E talvez seja nesse deslocamento sensível que a educação encontre uma de suas forças mais decisivas para o presente.

4 - Telas de transgressão: Estética, corpo e subjetividade

Ao iniciarmos este quarto portal, quero te convidar a desacelerar um pouco a leitura.

Talvez até a fazer uma pequena pausa entre uma ideia e outra.

Não porque o texto ficou mais difícil, mas porque o que vamos tocar aqui pede outro ritmo de pensamento.

Nos capítulos anteriores, fomos mexendo em estruturas mais teóricas: medo, norma, binário, poder.

Agora, talvez seja o momento de deixar essas ideias descerem um pouco mais fundo..., não apenas na cabeça, mas também na forma como sentimos o mundo.

Como temos conversado a partir de Ubiratan D'Ambrosio (2002), a educação só cumpre seu papel quando se torna uma estratégia viva para a sobrevivência e para a transcendência da dignidade humana.

Isso significa que não estamos falando de algo distante da sala de aula, nem de um debate abstrato.

Estamos falando daquilo que atravessa o cotidiano, o olhar, o silêncio, o gesto e a forma como nos relacionamos com os outros.

E, para isso, talvez o pensamento sozinho não dê conta.

É preciso envolver mais coisas: aquilo que sentimos, aquilo que nos afeta, aquilo que às vezes nem conseguimos nomear direito, mas que está ali, presente, quando entramos na escola, quando vemos um estudante, quando assistimos a um filme, quando nos deixamos atravessar por uma imagem.

O triângulo da vida... o indivíduo, o outro e a natureza..., não é apenas uma ideia teórica.

Ele também é uma experiência cotidiana de relação.

E, quando alguma dessas pontas é ignorada, algo na nossa forma de existir no mundo também se desequilibra.

É nesse ponto que este capítulo se abre.

Quero te convidar a olhar para as 'telas'..., e aqui estou falando de telas no sentido mais amplo possível.

As telas do cinema, sim, mas também as telas da arte, da cultura, da mídia e até aquelas imagens que vamos construindo dentro de nós a partir do que vivemos e observamos no mundo.

Essas telas não são neutras.

Elas nos ensinam a ver.

Elas nos ensinam a sentir.

Elas nos ensinam, muitas vezes sem que percebamos, o que um corpo pode ser, o que um corpo deve ser, o que um corpo pode desejar ou não desejar.

Mas elas também podem fazer o contrário disso.

Podem abrir brechas.

Podem desorganizar certezas.

Podem nos colocar diante de existências que escapam ao que nos foi ensinado como ‘normal’.

E é justamente aí que começa a transgressão de que vamos falar aqui: quando o corpo deixa de ser apenas um dado biológico ou uma categoria fixa, e passa a aparecer como um campo vivo de invenção, de linguagem e de liberdade.

Talvez seja isso o mais importante deste capítulo: perceber que ver também é uma forma de aprender a existir.

E que, às vezes, a educação precisa começar justamente por aquilo que nos toca antes mesmo de virar conceito.

Como nos lembra Paulo Freire (2002), o cotidiano escolar pode, em muitos momentos, ser atravessado por uma espécie de ‘anestesia histórica’..., um estado em que deixamos de perceber a densidade da vida ao nosso redor e, com isso, também perdemos a capacidade de nos afetar pela beleza, pela diferença e pela complexidade das experiências humanas que habitam a escola.

Não se trata de uma crítica moral ao professor ou à professora.

Trata-se, antes, de um alerta sobre os efeitos de uma rotina muitas vezes acelerada, burocratizada e saturada de demandas, que pode nos afastar daquilo que há de mais vivo no processo educativo: o encontro com o outro.

Quando isso acontece, o risco não é apenas o de uma prática pedagógica mais mecânica, mas o de uma percepção empobrecida da própria realidade.

É nesse ponto que o cinema... e, de modo mais amplo, as linguagens audiovisuais, pode ocupar um lugar importante na reflexão pedagógica.

Como apontam Marcelo Borges Rocha, Cristiane Mendes Thomaz e Marcelo Nogueira Mattos (2015), o cinema possui a potência de mobilizar o espectador, fazendo com que ele vivencie experiências, sensações e emoções que muitas vezes permanecem adormecidas no cotidiano.

Em outras palavras, o filme não apenas ‘mostra’ algo.

Ele nos afeta.

Ele nos desloca.

Ele nos coloca diante de situações que, embora façam parte da realidade social, frequentemente passam despercebidas ou são naturalizadas a ponto de não mais nos interpelarem.

É por isso que podemos compreender o cinema como uma espécie de ruptura com a dormência cognitiva.

Ele interrompe, ainda que temporariamente, o fluxo automatizado da percepção e abre espaço para um tipo de reflexão que não nasce apenas do raciocínio abstrato, mas também do impacto sensível da imagem, do som, do silêncio e do tempo narrativo.

Esse deslocamento é pedagógico em sentido profundo.

Porque, ao nos colocar diante de outras vidas, outros corpos e outras histórias, o cinema não apenas informa..., ele nos convida a experimentar, ainda que de forma mediada, outras formas possíveis de existência.

E talvez seja exatamente isso que o torna tão potente para a educação: ele não substitui a realidade, mas tensiona aquilo que nela se tornou invisível.

Ao romper essa espécie de ‘dormência’, como sugerem os autores, o cinema pode suscitar perguntas que nem sempre emergem no ritmo habitual da escola: *o que estamos deixando de ver? Que vidas têm sido naturalizadas a ponto de não nos afetarem mais? E o que significa, afinal, educar a sensibilidade em um mundo saturado de imagens?*

É nesse encontro entre freireanamente perceber e cinematicamente ser afetado que a educação encontra uma possibilidade importante de reencantamento crítico do olhar.

Um olhar que não se limita a reconhecer, mas que também se permite ser atravessado.

Ao assistirmos a uma narrativa audiovisual que desafia os papéis tradicionais de gênero, não estamos apenas consumindo uma história ou acompanhando personagens em suas trajetórias. Estamos sendo convidados, de maneira sutil e muitas vezes inesperada, a deslocar nosso olhar habitual sobre o mundo.

Nessa encruzilhada, podemos dialogar com Ubiratan D’Ambrosio (2022) ao compreender que a experiência educativa..., e aqui podemos

incluir a experiência estética, não se limita ao espaço físico da sala de aula nem ao tempo linear do cotidiano.

Ela pode produzir uma espécie de transcendência de espaço e tempo, na qual somos levados a habitar outras perspectivas, outras temporalidades e outras formas de existência.

É como se, por alguns instantes, deixássemos de estar apenas ‘aqui’ e passássemos a experimentar o mundo a partir de outros lugares possíveis.

Esse deslocamento não é neutro.

Ele produz efeitos no modo como percebemos os papéis sociais, os corpos e as identidades.

Como apontam Marcelo Borges Rocha, Cristiane Mendes Thomaz e Marcelo Nogueira Mattos (2015), o cinema possui essa potência singular de ampliar o olhar sobre os papéis sociais, justamente porque ele nos coloca em contato com experiências que tensionam aquilo que foi naturalizado.

Ao fazê-lo, contribui para desnaturalizar a ideia de que existe uma única forma ‘correta’, ‘adequada’ ou ‘natural’ de ser homem ou mulher.

O que parecia fixo começa a se tornar questionável.

O que parecia evidente começa a se mostrar como construção.

E o que parecia universal passa a revelar sua historicidade.

Nesse sentido, a estética não pode ser compreendida como um elemento secundário ou ornamental no processo educativo.

Ela não está ali apenas para ‘ilustrar’ conteúdos ou tornar a aprendizagem mais agradável.

A estética é, ela mesma, uma forma de conhecimento.

Uma forma de acesso ao mundo que não se reduz ao conceito, mas que envolve percepção, afeto, imaginação e sensibilidade.

Quando levada a sério no campo da educação, ela se torna aquilo que possibilita o encontro entre diferenças em uma arena cultural verdadeiramente plural..., um espaço onde múltiplas formas de ver, sentir e existir podem ser reconhecidas sem serem imediatamente hierarquizadas.

E talvez seja justamente aí que arte, cinema e educação se encontram de maneira mais potente: na possibilidade de criar experiências que não apenas informam o sujeito, mas o transformam na forma como ele percebe a si mesmo e aos outros.

Porque, ao fim, educar também é aprender a ver de outro modo.

Se você chegou até aqui acompanhando esta travessia, talvez já tenha percebido que estamos insistindo em um ponto que não é apenas teórico, mas profundamente pedagógico: a necessidade de superar uma visão colonial do conhecimento que separa mente e corpo como se fossem dimensões independentes, hierarquizadas e, muitas vezes, inconciliáveis.

Essa separação, que atravessa a história da ciência moderna e também da escola, acaba produzindo um efeito muito concreto no cotidiano educativo: o corpo passa a ser visto como aquilo que ‘atrapalha’ o pensamento, enquanto a mente seria o lugar legítimo do aprender.

Mas, na prática, quem ensina sabe que isso não se sustenta.

A aprendizagem acontece com o corpo inteiro..., na postura, no olhar, no silêncio, no desconforto, na curiosidade, na emoção.

E talvez seja justamente aí que o debate sobre gênero e corpo se torna tão urgente.

Judith Butler (2018) nos ajuda a tensionar essa compreensão ao afirmar que o corpo não pode ser entendido como um ‘ser’ estático, fechado em si mesmo, como se estivesse pronto antes da história e das relações sociais.

O corpo, ao contrário, é uma fronteira variável... um espaço em constante negociação... cuja permeabilidade é politicamente regulada.

O que isso significa, em termos mais próximos da prática docente?

Significa reconhecer que aquilo que chamamos de ‘corpo do/da estudante’ não é apenas uma realidade biológica a ser observada, mas também um campo atravessado por normas, expectativas, interdições e possibilidades de reconhecimento.

O modo como esse corpo pode aparecer na escola..., como ele pode falar, se mover, se expressar, se vestir, ocupar o espaço, não é neutro.

Ele é regulado.

E essa regulação nem sempre aparece de forma explícita.

Muitas vezes, ela se manifesta nos gestos cotidianos: no que é permitido, no que é corrigido, no que é ignorado, no que é alvo de risos ou de silêncio.

Nesse sentido, o gênero não é algo que ‘se tem’, como uma propriedade interior fixa que cada sujeito carregaria consigo.

Ele é, antes, um processo contínuo de produção, uma estilização repetida do corpo que se constrói no tempo através de atos, normas e expectativas sociais que vão se consolidando até parecerem naturais.

É importante sublinhar isso com cuidado: não se trata de dizer que o gênero é uma ilusão ou algo ‘inventado’ no sentido de ser irreal.

Trata-se de compreender que aquilo que aparece como natural é, na verdade, o resultado de uma longa história de repetições socialmente organizadas.

Para quem está no chão da escola, essa perspectiva pode produzir um deslocamento importante.

Porque ela nos convida a olhar para o cotidiano não apenas como um espaço de transmissão de conteúdos, mas como um lugar onde corpos estão constantemente sendo formados, reconhecidos ou tensionados em suas possibilidades de existência.

E isso muda a pergunta pedagógica.

Talvez já não seja apenas: “*o que este estudante sabe?*”

Mas também: “*quais modos de existir este espaço escolar está permitindo ou impedindo que este corpo experimente?*”

Quando colocamos a questão nesses termos, a prática docente deixa de ser apenas técnica e passa a ser também ética e política.

Porque cada intervenção, cada silêncio, cada norma implícita ou explícita participa dessa regulação dos corpos..., ainda que não seja intencional.

É por isso que pensar o gênero como estilização repetida do corpo não é um exercício distante da realidade escolar.

Pelo contrário: é uma forma de tornar visível aquilo que já está acontecendo todos os dias na sala de aula, nos corredores, no recreio, nas relações entre estudantes e educadores.

E talvez seja exatamente essa visibilidade que abre espaço para uma pedagogia mais consciente de si mesma..., menos automática, mais atenta ao modo como produz, sustenta ou pode transformar formas de vida.

Segundo as proposições transdisciplinares, o corpo não é apenas um suporte biológico onde a vida acontece de maneira neutra ou pré-determinada.

Ele é, antes, um lugar de inscrição da história..., um espaço onde marcas sociais, culturais e políticas se tornam visíveis, mesmo quando não são imediatamente reconhecidas.

Mas ele é também, e talvez sobretudo, um lugar onde essa mesma história pode ser deslocada, tensionada e reinventada.

Essa dupla dimensão é fundamental para quem educa.

Porque ela nos obriga a reconhecer que o corpo do estudante não chega à escola como uma ‘tábula rasa’, nem como um objeto passivo de intervenção pedagógica.

Ele chega atravessado por experiências, normas, expectativas e formas de reconhecimento que já o constituem de determinadas maneiras no mundo social.

É nesse ponto que a leitura de Michel Foucault (1987) se torna decisiva.

O poder, em sua análise, não atua apenas como força repressiva que limita ou proíbe comportamentos.

Ele é também produtivo: produz saberes, produz discursos, produz subjetividades, produz corpos e até mesmo formas de interioridade..., aquilo que muitas vezes chamamos de ‘alma’ ou identidade.

Ou seja, o poder não está apenas fora dos sujeitos; ele atravessa sua constituição.

Mas essa constatação não deve nos conduzir a um impasse, como se estivéssemos diante de um destino fechado.

Pelo contrário: é justamente porque os corpos são produzidos em relações históricas e sociais que eles também podem ser transformados.

É aqui que a contribuição de Judith Butler (2018) se torna especialmente relevante ao compreender o gênero como performance.

Isso não significa reduzir o gênero a uma encenação superficial ou voluntária, como se os sujeitos simplesmente ‘escolhessem’ papéis de maneira livre e isolada.

Trata-se, antes, de reconhecer que o gênero se constitui como um conjunto de atos, gestos e repetições socialmente reguladas que, ao longo do tempo, produzem a aparência de uma identidade estável e natural.

Essa perspectiva abre uma fresta importante para pensar a educação.

Se aquilo que parece fixo é, na verdade, resultado de processos reiterativos, então existe sempre a possibilidade de deslocamento desses processos.

E é nesse deslocamento que a transgressão se torna pensável..., não como ruptura caótica, mas como reconfiguração das formas de inteligibilidade do corpo.

A transgressão estética da norma binária, nesse sentido, não deve ser compreendida como falsidade, erro ou desvio em relação a uma suposta verdade original do corpo.

Ela pode ser entendida, antes, como afirmação de uma potência: a de que a vida corporificada não se esgota em um único roteiro possível de existência.

Trata-se de reconhecer que há mais de uma forma legítima de habitar o corpo, de expressar o gênero e de se relacionar com o mundo.

E talvez seja justamente essa abertura que incomoda determinadas estruturas de normalização: não porque elas temam o ‘erro’, mas porque encontram dificuldade em lidar com a pluralidade irreduzível da vida.

A construção da nossa subjetividade não acontece no vazio, nem apenas no interior da mente individual.

Ela é atravessada por aquilo que podemos chamar de ‘pedagogias culturais’: um conjunto de discursos, imagens, práticas e expectativas sociais que nos ensinam, desde muito cedo, não apenas o que pensar, mas sobretudo como nos perceber, como interpretar nossos desejos, como organizar nossos afetos e como nos relacionar com os outros.

Essas pedagogias não estão restritas à escola.

Elas circulam pela família, pela mídia, pelas redes sociais, pelas religiões, pelos espaços públicos e privados.

No entanto, a escola ocupa um lugar estratégico nesse processo, justamente porque nela essas normas ganham forma sistemática, cotidiana e institucionalizada.

Nesse sentido, segundo Paula Regina Ribeiro, Nádia Geisa Silveira de Souza e Diogo Onofre Souza (2004), a escola muitas vezes opera por meio de micropenalidades: pequenos gestos, correções sutis, advertências, risos, silêncios ou constrangimentos que, embora pareçam insignificantes quando observados isoladamente, produzem um efeito acumulativo poderoso sobre os corpos que não se ajustam ao padrão esperado.

São essas pequenas intervenções que vão, pouco a pouco, definindo o que é aceitável, o que é inadequado, o que pode ser dito, o que pode ser mostrado e o que deve ser escondido.

O resultado desse processo é a fabricação de uma ideia de normalidade que não é natural, mas construída e continuamente reforçada.

Uma normalidade que, ao se estabilizar, tende a invisibilizar a diversidade e a tratar aquilo que escapa como erro, desvio ou problema a ser corrigido.

Para quem educa, isso coloca uma questão delicada.

Porque nem sempre o silenciamento da diferença acontece de forma explícita ou intencional.

Muitas vezes, ele se produz justamente nesses gestos cotidianos que parecem pequenos demais para serem questionados, mas que, somados, estruturam o modo como a escola reconhece..., ou deixa de reconhecer..., determinados modos de existir.

Romper com esse silenciamento, portanto, não é um gesto simples ou pontual.

Exige uma atenção ética constante ao cotidiano, às linguagens, às práticas e às formas de interação que constituem o ambiente escolar.

É nesse ponto que emerge o que temos chamado de desobediência ética.

Uma desobediência que não se confunde com desordem ou negação da escola, mas que se expressa como recusa ativa à naturalização da exclusão.

Trata-se de uma postura que questiona aquilo que foi tornado invisível justamente por ter sido repetido tantas vezes que passou a parecer ‘normal’.

Essa desobediência não se realiza apenas em grandes atos, mas também em pequenas escolhas pedagógicas: na forma de nomear os estudantes, na maneira de intervir diante de uma violência, na escuta das diferenças, na recusa do silêncio diante da injustiça cotidiana.

Ela é, nesse sentido, uma prática profundamente cotidiana e, ao mesmo tempo, profundamente transformadora.

Porque, ao interromper a lógica das micropenalidades que produzem normatividade excludente, ela abre espaço para outra forma de

escola possível..., uma escola que não se sustenta na eliminação das diferenças, mas no reconhecimento de sua legitimidade.

E talvez seja justamente aí que a educação reencontra sua dimensão mais radical: não a de adaptar sujeitos a um modelo único de humanidade, mas a de sustentar condições para que múltiplas formas de vida possam ser reconhecidas como plenamente vivíveis.

Conforme nos ensina bell hooks (2021), ensinar é, em si, um ato de transgressão..., não no sentido de ruptura vazia ou provocação descolada da realidade, mas como um compromisso profundo com a educação entendida como prática da liberdade.

Ensinar, nesse horizonte, é se recusar a aceitar que o conhecimento seja apenas reprodução de normas, e assumir que ele também pode ser criação de possibilidades de vida.

Essa liberdade de que falamos não é isolamento individual, nem afirmação de um 'eu' fechado em si mesmo.

Ela se constrói sempre na relação, no encontro e na responsabilidade ética com o outro.

Não há liberdade solitária quando estamos falando de educação: toda liberdade é, de algum modo, partilhada, negociada e construída no espaço comum da convivência.

É por isso que a prática pedagógica nunca é neutra.

Ela participa da formação das formas de ver o mundo, de se ver no mundo e de reconhecer os outros no mundo.

Paulo Freire (2002), ao falar da boniteza da linguagem e da existência, nos lembra que educar é também um exercício estético e ético.

A boniteza não está apenas na forma como dizemos as coisas, mas na busca permanente pela clareza, pela escuta, pela verdade possível e pelo respeito à dignidade humana em todas as suas expressões.

Essa perspectiva desloca a educação de um lugar puramente técnico para um campo profundamente humano.

E é nesse ponto que o uso das artes e das mídias na discussão sobre gêneros e sexualidades ganha uma relevância especial.

Quando o cinema, a literatura, as imagens e as narrativas entram na sala de aula como ferramentas de reflexão, elas não apenas ilustram conteúdos..., elas criam experiências de deslocamento, de reconhecimento e de estranhamento diante do que parecia natural.

Essas linguagens permitem que o estudante entre em contato com outras formas de existência, outras corporalidades e outras formas de viver o gênero e a sexualidade, ampliando o campo do possível e do pensável.

Nesse processo, a escola pode se tornar um espaço onde o estudante não é reduzido a uma identidade fixa ou a uma categoria encerrada em si mesma, mas passa a ser reconhecido como um sujeito em formação contínua, inacabado, em permanente construção.

E esse reconhecimento é decisivo.

Porque ele abre espaço para que o sujeito não apenas se adapte ao mundo como ele é, mas também desenvolva a capacidade de imaginar, questionar e reinventar esse mundo.

Talvez seja exatamente aí que a educação encontre sua força mais transformadora: na possibilidade de sustentar sujeitos que não estão prontos, mas que estão se fazendo..., e que, justamente por isso, podem participar ativamente da construção de outras formas de vida possíveis.

A perspectiva transdisciplinar nos convida a uma mudança de eixo importante: o conhecimento não pode ser compreendido apenas como acúmulo de informações ou como exercício técnico de explicação do mundo.

Ele só se justifica, em sua dimensão mais profunda, quando está a serviço da paz, da solidariedade e da possibilidade concreta de convivência entre diferentes formas de vida.

Essa é uma afirmação forte, mas também profundamente pedagógica.

Porque ela nos obriga a perguntar, no cotidiano da escola, para que e para quem estamos ensinando aquilo que ensinamos.

Ubiratan D'Ambrosio (2002) nos lembra que a sobrevivência da humanidade não depende apenas do avanço técnico ou científico, mas da nossa capacidade de reconhecer o outro, aceitar a diferença e construir formas de cooperação que não sejam baseadas na eliminação da diversidade, mas no seu acolhimento ativo.

Essa ideia desloca o papel da educação de um lugar puramente instrucional para um lugar ético e relacional.

Não se trata apenas de formar indivíduos competentes, mas de sustentar condições para que a vida em comum seja possível.

É nesse horizonte que as ‘telas de transgressão’ discutidas neste capítulo ganham seu sentido mais amplo.

Elas não se limitam ao campo do cinema ou da estética em sentido restrito, mas apontam para qualquer dispositivo cultural que tenha a potência de tensionar aquilo que foi naturalizado como único modo possível de ser corpo, de ser sujeito, de ser humano.

Ao colocar em evidência outras narrativas, outras corporalidades e outras formas de subjetivação, essas telas contribuem para denunciar aquilo que podemos chamar de uma monocultura do corpo e da subjetividade..., isto é, a ideia de que existe apenas um modelo legítimo de humanidade, organizado a partir de normas fixas, rígidas e excludentes.

Essa monocultura, quando naturalizada, tende a produzir silenciamentos, apagamentos e hierarquizações que limitam a possibilidade de reconhecimento da diversidade humana em sua plenitude.

Em contraposição a isso, podemos pensar, com apoio da perspectiva transdisciplinar, na construção de uma ecologia do humano.

Uma ecologia que não se organiza pela uniformização, mas pela convivência entre diferenças.

Uma ecologia que reconhece que a vida humana é múltipla, dinâmica e relacional, e que, por isso mesmo, não pode ser reduzida a uma única forma de existir sem perda ética, política e pedagógica.

Nesse sentido, educar deixa de ser um processo de adequação a modelos únicos e passa a ser um exercício contínuo de abertura ao plural, ao inesperado e ao diverso.

E talvez seja justamente nessa abertura que a escola reencontre sua potência mais decisiva: a de ser um espaço onde diferentes formas de vida não apenas coexistem, mas aprendem a construir juntas condições possíveis de mundo.

E aqui, talvez valha te perguntar diretamente, como educador e educadora: *o que acontece quando a gente começa a perceber que aquilo que parecia ‘natural’ na organização dos corpos na escola não é tão natural assim?*

Quando você observa, no cotidiano da sala de aula, como certos gestos são incentivados e outros corrigidos, como certos modos de ser são valorizados e outros silenciados, talvez comece a emergir uma inquietação silenciosa.

E essa inquietação não é um problema..., ela pode ser o início de uma outra forma de ver o que está acontecendo.

Alexandre Bortolini (2023) nos ajuda a nomear uma dessas estruturas quando afirma que o binarismo rígido de gênero não é apenas uma classificação neutra do mundo, mas uma tecnologia colonial de normalização.

Ou seja, não se trata apenas de duas categorias ‘naturais’ organizando a realidade, mas de um modo histórico de produzir corpos, subjetividades e hierarquias que se apresenta como se fosse inevitável.

E isso tem efeitos muito concretos no chão da escola.

Porque quando uma norma se torna invisível, ela deixa de ser questionada..., e passa a operar como medida de todas as coisas.

Mas talvez o ponto mais importante aqui não seja apenas reconhecer essa estrutura, e sim perceber que ela não é definitiva.

Desobrigar-se dessa norma, como propomos ao longo deste capítulo, não é um gesto abstrato.

Ele pode acontecer em pequenas fissuras do cotidiano escolar: na escuta de um estudante que não se encaixa nos padrões esperados, na forma como um conflito é mediado, na maneira como o corpo é nomeado, reconhecido ou protegido.

E é aqui que a estética ganha um sentido ainda mais profundo.

Quando falamos em estética, não estamos falando apenas de arte como objeto distante ou como ilustração de conteúdos.

Estamos falando da possibilidade de perceber o mundo de outro modo..., de abrir brechas naquilo que parecia fechado, de imaginar outras formas de existência para além do que foi imposto como único.

Nesse sentido, a estética pode ser compreendida como um gesto de desobediência sensível.

Um gesto que não nega a realidade, mas a amplia.

E, nesse movimento, algo importante pode acontecer: aquilo que antes aparecia como dor silenciosa, como inadequação ou como estranhamento de si, pode começar a se reorganizar em linguagem, em narrativa, em possibilidade de dizer-se de outro modo.

Talvez seja isso o que chamamos aqui de ‘cura’, sem reduzir essa palavra a um sentido médico ou psicológico restrito.

Cura, neste contexto, é a possibilidade de não estar mais aprisionado a uma única forma de se compreender.

É permitir que o que foi vivido como sufocamento encontre outras vias de expressão.

Que o que foi imposto como silêncio possa, aos poucos, se transformar em narrativa.

E que aquilo que parecia apenas ‘grito na carne’ possa se reorganizar como linguagem, como sentido e como existência possível.

Para você, educador e educadora, isso talvez signifique algo simples e ao mesmo tempo profundo: reconhecer que a escola não é apenas o lugar onde se ensina o mundo, mas também o lugar onde diferentes modos de existir estão constantemente tentando ganhar forma.

Por fim, este capítulo reafirma, em diálogo com Judith Butler (2024), que a escola não deve ser compreendida como um aparelho de normalização, mas como uma arena cultural de encontros éticos.

Um espaço vivo, atravessado por tensões, diferenças e possibilidades de reconhecimento, onde o que está em jogo não é apenas o cumprimento de normas, mas a construção cotidiana do que consideramos uma vida digna de ser vivida.

E aqui, talvez valha um convite direto a você, educador e educadora: *o que muda na sua prática quando a escola deixa de ser pensada como lugar de controle e passa a ser pensada como lugar de encontro?*

Ao unirmos a estética..., a boniteza do sentir, do perceber e do ser afetado..., à ética, o compromisso do cuidado com o outro..., e à política, a

ação concreta de transformar as condições de existência, abrimos a possibilidade de reinventar a sala de aula como um espaço onde nenhuma vida precisa ser tratada como ‘indizível’, ‘invivível’ ou ‘abjeta’.

Isso não significa ausência de conflito, nem idealização da escola.

Significa, antes, reconhecer que é justamente no conflito, na diferença e no encontro que a educação se realiza como prática humana.

A transgressão, nesse sentido, não é desordem.

Ela não é ameaça ao processo educativo.

Ela é, ao contrário, o movimento que impede que a educação se cristalice em formas rígidas demais para acolher a complexidade da vida.

É a busca por uma ordem mais humana e mais justa..., uma ordem que não se sustenta na eliminação da diferença, mas na sua escuta e no seu reconhecimento.

Uma ordem em que ensinar a liberdade não seja um discurso distante, mas uma prática cotidiana, concreta e compartilhada.

Como veremos no próximo capítulo, essa travessia nos conduz a uma educação planetária, onde o respeito à diversidade não é apenas um princípio, mas o próprio fundamento da possibilidade de convivência.

E talvez seja justamente aí que a educação reencontra seu horizonte mais profundo: a construção de um amanhã em que todos, todas e todes possam, enfim, respirar.

5 - Educação planetária: Cultura, diversidade e transcendência

Chegamos até aqui.

E talvez, antes de continuarmos, eu queira lhe fazer um convite simples: ampliar um pouco o olhar.

Por alguns instantes, sair dos muros da escola..., sem abandonar o chão da sala de aula.

Porque, depois de tudo o que conversamos ao longo desta obra sobre medo, silêncio, corpo, estética, transgressão e liberdade, talvez uma pergunta precise aparecer com mais força: *afinal, por que falar de gêneros e sexualidades importa tanto?*

Será que estamos diante de um tema específico, localizado, restrito a determinados grupos?

Ou estamos falando de algo muito maior, algo que toca diretamente o futuro da convivência humana?

É aqui que o pensamento de Ubiratan D'Ambrosio (2002) nos oferece uma chave, um caminho de leitura.

Para ele, a educação não existe apenas para transmitir conteúdos, formar mão de obra ou preparar sujeitos para avaliações.

Em sua dimensão mais epistemológica, ela é uma estratégia de sobrevivência e transcendência da humanidade.

Parece uma afirmação grande..., e talvez seja mesmo.

Mas pense comigo, educador, educadora: *de que vale uma educação altamente eficiente tecnicamente se ela fracassa em ensinar o respeito, a cooperação, a convivência com a diferença e o cuidado com a vida?*

D'Ambrosio (2002) nos lembra do equilíbrio necessário do triângulo da vida: o indivíduo, o outro — a sociedade — e a natureza.

Quando uma dessas pontas se rompe, não estamos diante de um problema isolado. Estamos diante de um desequilíbrio civilizatório.

E talvez seja justamente isso que estamos vivendo em nosso tempo.

Vivemos cercados por avanços tecnológicos impressionantes, mas também por violências persistentes, discursos de ódio, desigualdades profundas e dificuldades crescentes de convivência com aquilo..., ou com aquele..., que nos parece diferente.

Nesse cenário, falar de gêneros e sexualidades está longe de ser um debate periférico ou um ‘tema complementar’ do currículo.

Estamos falando, na verdade, sobre como aprendemos..., ou desaprendemos..., a reconhecer a humanidade do outro.

Estamos falando sobre quais vidas são consideradas legítimas, protegidas, escutadas e dignas de existir sem medo.

Estamos falando sobre democracia, sobre paz, sobre sobrevivência coletiva.

É por isso que este capítulo propõe algo talvez ambicioso, mas profundamente necessário: compreender que discutir gêneros e sexualidades é parte constitutiva de uma Educação Planetária.

Não porque todos, todas e todes precisem pensar igual.

Não porque a escola deva produzir consensos artificiais.

Mas porque uma educação comprometida com o futuro humano não pode ignorar as perguntas sobre dignidade, diversidade, coexistência e justiça.

Ao longo das próximas páginas, quero te convidar a fazer esse deslocamento comigo.

A olhar para gênero e sexualidade não como um ‘tema entre temas’, mas como uma lente para pensarmos que tipo de humanidade estamos ajudando a construir..., dentro da escola, fora dela, e talvez até no planeta que estamos deixando para aqueles que chegam depois de nós.

Talvez valha a pena fazermos uma pergunta simples, educador, educadora: *para que serve, afinal, o conhecimento que produzimos e ensinamos todos os dias?*

Serve apenas para acumular informações?

Para cumprir currículo?

Para responder avaliações?

Ou ele precisa ter um compromisso mais profundo com a própria continuidade da vida humana?

É justamente aqui que a perspectiva transdisciplinar de Ubiratan D’Ambrosio (2002) nos provoca a mudar de eixo.

O conhecimento, em sua visão, não se sustenta por si mesmo.

Ele só encontra sentido quando está a serviço da vida.

Mas pense no cotidiano da escola.

O que acontece quando ensinamos muito conteúdo, mas pouco sobre convivência?

Quando formamos estudantes altamente treinados para competir, mas pouco preparados para respeitar, cooperar ou lidar com a diferença?

Ubiratan D'Ambrosio (2002) nos convida a compreender que adquirir conhecimento não deveria significar apenas aprender mais coisas sobre o mundo; deveria significar também despertar uma consciência sobre como habitamos esse mundo junto com outras pessoas.

E esse despertar exige uma ética da diversidade.

Uma ética que não nasce da uniformidade, nem da tentativa de fazer todo mundo caber no mesmo molde.

Ela se apoia, como propõe Ubiratan D'Ambrosio, em três pilares que dialogam diretamente com a prática educativa.

O primeiro é o respeito pelo outro..., e aqui não estamos falando de um respeito abstrato ou protocolar, mas da capacidade real de reconhecer o outro com suas diferenças, suas histórias, seus modos de existir e suas formas próprias de habitar o mundo.

O segundo é a solidariedade.

Porque sobreviver, individualmente, pode até ser possível por algum tempo.

Mas transcender..., construir humanidade, cultura, dignidade..., exige vínculo, exige responsabilidade compartilhada, exige perceber que a vida do outro também nos diz respeito.

E o terceiro pilar é a cooperação na preservação do patrimônio cultural comum.

Em outras palavras: compreender que a humanidade não é construída pela eliminação das diferenças, mas justamente pela capacidade de dialogar com elas, aprender com elas e produzir mundos habitáveis a partir delas.

Talvez, lendo isso, você esteja pensando: *mas o que tudo isso tem a ver com discutir gêneros e sexualidades na escola?*

Tem tudo a ver.

Porque falar de diversidade não é apenas acrescentar um tema ao currículo.

É perguntar, de forma muito concreta: *que tipo de convivência humana estamos ajudando a construir dentro da sala de aula?*

Que conhecimentos estamos legitimando?

Que vidas estamos tornando visíveis?

E quais continuamos ensinando a esconder?

No fundo, a ética da diversidade de que fala Ubiratan D'Ambrosio (2002) não nos conduz para longe da prática docente.

Ela nos devolve diretamente ao coração dela.

E aqui, talvez, eu queira conversar diretamente com você, educador e educadora: *quantas vezes a escola, mesmo sem perceber, nos ensina que existe apenas um jeito legítimo de ocupar um corpo, de viver a masculinidade, a feminilidade, o afeto ou a própria humanidade?*

Ubiratan D'Ambrosio (2002) nos ajuda a perceber que uma educação comprometida com a ética da diversidade não pode continuar alimentando aquilo que poderíamos chamar de uma 'monocultura do corpo'.

Assim como uma monocultura empobrece a terra ao eliminar sua biodiversidade, também empobrecemos a experiência humana quando reduzimos os modos possíveis de existir a um único padrão considerado aceitável.

E isso não é uma discussão distante do cotidiano escolar.

Ela aparece nas pequenas coisas: na piada tolerada, no silêncio diante do insulto, no currículo que invisibiliza certas experiências, na

expectativa sobre como um menino ‘deve’ agir ou sobre o que uma menina ‘deveria’ desejar.

É por isso que Alexandre Bortolini (2023) propõe que olhemos para a escola como uma arena cultural.

E talvez essa imagem nos ajude muito aqui.

Porque uma arena cultural não é um lugar onde todos pensam igual, nem um espaço sem conflitos.

É um lugar vivo, onde diferentes modos de produzir sentido para a vida, para o corpo, para a sexualidade e para o gênero entram em diálogo, em tensão, em negociação.

Agora, pense comigo: *isso não é exatamente o que acontece todos os dias na escola?*

Cada sala de aula reúne mundos distintos.

Histórias familiares diferentes.

Crenças diferentes.

Corpos diferentes.

Sonhos, medos, linguagens e experiências profundamente diversas.

A questão não é como eliminar essa diversidade para produzir uniformidade.

A questão é: *o que fazemos pedagogicamente com ela?*

Educar para a paz, nesse horizonte, não significa fabricar consenso absoluto nem exigir que todos abandonem suas convicções pessoais.

Significa algo talvez mais difícil..., e mais humano: aceitar que o outro não precisa ser nosso espelho, não precisa confirmar nossas certezas nem se converter às nossas normas para merecer respeito.

Ele não precisa se parecer conosco para possuir dignidade.

Ele vale simplesmente por ser.

Pode parecer uma ideia simples.

Mas, honestamente, ela tem implicações enormes para quem ensina.

Porque muda a lógica da relação pedagógica.

Em vez de perguntar: *como fazer o outro caber no meu modelo?*, começamos a perguntar: *como construir um espaço em que diferentes formas de existência possam conviver sem que algumas precisem desaparecer para que outras se sintam seguras?*

Talvez seja justamente aí que a educação para a paz deixe de ser um slogan bonito e se transforme em prática cotidiana.

Não como ausência de diferenças, mas como compromisso radical com a possibilidade de convivermos com elas sem transformar diversidade em ameaça.

Talvez, educador, educadora, valha a pena olhar para uma pergunta que atravessa silenciosamente muitos corredores da escola: *o que acontece com um estudante quando ele aprende, dia após dia, que o seu próprio corpo precisa ser corrigido para merecer pertencimento?*

É aqui que o conceito de corpo-território, trabalhado por Vinicius da Silva Oliveira (2025), se torna tão potente para pensarmos uma educação planetária e decolonial.

Pense comigo: nós não habitamos o mundo de maneira abstrata.

Nós o vivemos pelo corpo.

É no corpo que sentimos medo, acolhimento, vergonha, desejo, violência, alegria, reconhecimento.

Nosso primeiro território não é o mapa, nem a fronteira nacional, nem a instituição.

Nosso primeiro território somos nós mesmos.

As reflexões da Via Campesina, por Vinicius da Silva Oliveira (2025), ajudam a aprofundar essa compreensão ao afirmar que o corpo é nossa primeira materialidade e também nosso primeiro território de luta.

É nele que carregamos marcas..., algumas de cuidado, outras de violência.

É nele que a história se inscreve.

É nele que as opressões coloniais, racistas, patriarcais e heteronormativas deixam rastros concretos.

Por isso, a frase da militante Débora Gomes Lima ecoa com tanta força: “*não há territórios livres com corpos presos*”.

Talvez você já tenha visto isso acontecer na prática escolar.

Quando um estudante aprende a esconder a própria voz para não virar alvo de piada.

Quando uma menina entende rapidamente quais partes de si devem ocupar menos espaço.

Quando um aluno LGBTQIA+ calcula cada gesto, cada palavra, cada modo de existir antes mesmo do sinal tocar.

Quando a diferença não é proibida oficialmente..., mas é continuamente administrada pelo silêncio.

Nesses momentos, a escola deixa de ser apenas um espaço de aprendizagem e passa, muitas vezes sem intenção explícita, a funcionar como uma tecnologia de aprisionamento dos corpos-territórios.

Ao silenciar identidades LGBTQIA+, ao insistir em binarismos rígidos ou ao tratar certas experiências humanas como ‘assuntos inadequados’, a instituição comunica algo poderoso: alguns corpos podem existir plenamente; outros precisam negociar permanentemente sua legitimidade.

Mas uma educação planetária nos pede outro caminho.

Ela nos convida àquilo que poderíamos chamar de **decolonização dos afetos**.

E isso não é uma ideia abstrata.

É perguntar, no cotidiano da prática docente: *que sentimentos estamos cultivando em nossos estudantes?*

Medo?

Vergonha?

Invisibilidade?

Ou condições para reconhecimento, dignidade e pertencimento?

Reconhecer cada estudante como sujeito de direitos significa compreender que identidade não é destino biológico, sentença natural ou roteiro fechado.

É processo histórico, construção contínua, travessia.

Talvez, no fundo, seja isso que uma educação comprometida com a vida precise sustentar: a possibilidade de que ninguém tenha que abandonar partes fundamentais de si para acessar o direito de aprender.

Porque somente teremos territórios verdadeiramente livres quando os corpos que os habitam também puderem respirar em sua pluralidade..., diversos, complexos, contraditórios, coloridos e plenamente humanos.

Talvez esta seja uma das viradas mais bonitas, e também mais desafiadoras, que este livro nos convida a fazer, educador, educadora: sair da lógica do ‘ser substantivo’ e aprender a habitar a lógica do ‘ser verbo’.

Parece um jogo de palavras, mas não é.

Pense por um instante no quanto fomos ensinados a compreender as pessoas como categorias fechadas, prontas, definidas de uma vez por todas.

Como se existir significasse caber perfeitamente em uma etiqueta estável, em um destino previamente escrito, em uma identidade sem movimento.

Mas a educação planetária nos pede outro olhar.

Ela nos convida a reconhecer que viver é, antes de tudo, um processo.

Um contínuo tornar-se.

Nós não chegamos ao mundo acabados.

Nós vamos nos fazendo nas relações, nos encontros, nos conflitos, nas aprendizagens, nas perdas, nos afetos e nas reinvenções que atravessam nossa existência.

E talvez isso fique ainda mais visível, acredito, quando falamos de gênero e sexualidade.

Em vez de compreendê-los como caixas rígidas ou essências imutáveis, a educação planetária nos provoca a enxergá-los como movimentos da experiência humana..., processos vivos de construção de si em relação com os outros, com a sociedade, com a natureza e, por que não dizer, com o próprio cosmos.

Porque existir humanamente nunca foi um ato solitário.

Sempre nos tornamos quem somos em relação.

É nesse ponto que o diálogo com Judith Butler (2024) se torna especialmente potente.

Judith Butler (2024) nos ajuda a deslocar a própria ideia de solidariedade.

Ela nos lembra que a luta por dignidade não precisa..., e talvez nem possa, depender de identidades completamente fixas, homogêneas ou encerradas em si mesmas.

A solidariedade, nessa perspectiva, nasce menos da exigência de sermos iguais e mais da capacidade de construir coalizões.

Coalizões entre pessoas diferentes.

Coalizões entre histórias distintas.

Coalizões entre sujeitos que talvez não compartilhem a mesma experiência, mas compartilham o compromisso ético de tornar a vida mais vivível.

E isso tem uma força enorme para quem educa.

Porque nos desloca daquela pergunta tão comum: *com quem eu me identifico?*, para uma pergunta talvez mais transformadora: *‘por quais vidas estou disposto/a a me responsabilizar, mesmo quando elas não se parecem com a minha?’*.

Judith Butler (2024) nos lembra que existem vidas que o poder hegemônico insiste em tratar como descartáveis, invisíveis, dispensáveis ou menos dignas de proteção.

A escola conhece essa realidade.

Ela aparece nas ausências que ninguém pergunta por que aconteceram.

Nos e nas estudantes que aprendem a diminuir a própria presença para sobreviver ao cotidiano.

Nas vidas que precisam gastar mais energia tentando provar que merecem existir do que simplesmente vivendo.

É justamente aí que a educação planetária se torna urgente.

Porque ela não nos chama apenas a tolerar diferenças.

Ela nos convoca a participar da construção de um mundo em que mais vidas possam ser consideradas plenamente vivíveis.

E talvez isso comece por uma mudança aparentemente simples, mas profundamente radical: deixar de olhar o humano como um substantivo rígido e passar a reconhecê-lo como verbo...: movimento, travessia, relação, possibilidade contínua de tornar-se.

E talvez, educador, educadora, depois de toda esta travessia, possamos dizer algo sem medo: falar de gêneros e sexualidades na escola não é um detalhe pedagógico, um tema periférico ou uma pauta acessória do currículo.

É, em última análise, um ato de reconstrução da própria democracia.

Alexandre Bortolini (2023) nos ajuda a perceber isso quando nos convida a compreender a escola como arena cultural, como espaço vivo onde disputamos sentidos sobre dignidade, convivência, corpo, liberdade e humanidade.

Porque a democracia não se sustenta apenas em eleições, leis ou discursos institucionais.

Ela se constrói..., ou se desfaz..., também no cotidiano das relações.

Na forma como nomeamos o outro.

Naquilo que permitimos existir.

Nos silêncios que naturalizamos.

Nas vidas que reconhecemos como plenamente humanas.

E aqui Paulo Freire (2002) continua sussurrando algo fundamental ao nosso ouvido: *‘ninguém nasce feito; é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos’*.

Que frase potente para quem educa.

Porque ela nos lembra que o humano não está pronto.

Nós estamos sempre em processo.

Sempre nos tornando.

Sempre aprendendo..., às vezes com coragem, às vezes com contradição, às vezes com tropeços..., a habitar o mundo e a conviver com quem não é nosso espelho.

É justamente por isso que a educação planetária recusa a ideia de um futuro já determinado, inevitável, fechado.

O futuro não é uma sentença.

O futuro é possibilidade.

É construção.

É escolha ética.

É aquilo que produzimos quando decidimos não obedecer cegamente ao medo, ao silêncio e às pedagogias da exclusão.

Talvez seja isso que temos chamado, ao longo deste livro, de desobediência ética.

Não uma rebeldia vazia.

Não um gesto performático sem compromisso.

Mas a coragem profundamente pedagógica de recusar aquilo que diminui a vida.

E agora, chegando quase ao fim desta conversa, eu quero lhe deixar não apenas uma conclusão, mas um chamado.

Sim, um chamado babadeiro, sensível e radicalmente comprometido com a esperança.

Que a escola transborde humanidade.

Que transborde sensibilidade.

Que transborde coragem.

Que ela se torne, cada vez mais, um território onde a boniteza da diferença não seja tolerada como exceção, mas reconhecida como fundamento da paz.

Que, diante das tentativas de silenciamento, nossa prática docente escolha a escuta.

Que, diante do medo, escolha o cuidado.

Que, diante da normalização da violência, escolha a dignidade.

E se em tantos momentos tentaram nos convencer de que certos corpos deveriam permanecer invisíveis, que nosso trabalho educativo possa fazer exatamente o contrário: abrir espaço para que mais vidas possam existir, aprender, sonhar, criar e respirar.

Porque, no fundo, a questão é simples..., embora profundamente urgente.

Sem o reconhecimento da dignidade plena do humano em sua diversidade, não haverá democracia robusta, não haverá justiça duradoura, não haverá paz sustentável.

E, sejamos honestos: também não haverá futuro habitável para o planeta.

Que sigamos, então.

Ensinando.

Desobedecendo ao silêncio.

Inventando possibilidades.

E ajudando a construir um amanhã em que todos, todas e todes possam, enfim, respirar..., e transcender.

6 - Letramento ético e transcendência: Um guia para o professor na arena cultural da escola

Chegamos ao portal final desta obra.

E talvez a primeira provocação seja justamente esta: *por que insistimos em chamar de "final" aquilo que, na educação, nunca termina?*

Nenhum livro transforma uma escola.

Nenhuma legislação modifica, sozinha, uma cultura.

Nenhum curso de formação garante práticas mais justas.

As transformações acontecem quando alguém, em algum lugar, decide olhar para aquilo que sempre esteve diante dos seus olhos e, pela primeira vez, enxerga.

Por isso, este capítulo não pretende oferecer respostas prontas.

Ao contrário, deseja produzir algumas inquietações.

Afinal, o que fazemos quando um estudante não encontra seu lugar na escola? O que fazemos quando uma criança percebe que determinadas formas de existir são acolhidas, enquanto outras são silenciadas? O que fazemos quando o currículo fala de diversidade, mas as relações cotidianas

continuam reproduzindo exclusões? Talvez a questão mais desconfortável seja outra: o silêncio também educa?

Durante muito tempo, acreditou-se que não falar sobre gênero e sexualidade era uma forma de neutralidade. Mas toda prática educativa comunica valores.

Quando escolhemos determinados autores e não outros; quando reconhecemos algumas histórias e invisibilizamos outras; quando corrigimos certos comportamentos e naturalizamos outros, estamos ensinando algo sobre o mundo e sobre quem merece ocupar espaços nele.

É nesse ponto que o letramento de gênero e sexualidade deixa de ser uma acumulação de conceitos e passa a ser uma postura ética diante da vida.

Conforme argumentam Domingues e Sena (2024), trata-se de uma esfera educacional fundamental para a construção da compreensão, do respeito e da igualdade.

Mas talvez possamos avançar um pouco mais: letrar-se para a diversidade significa aprender a perceber aquilo que antes passava despercebido.

Significa desenvolver uma sensibilidade pedagógica capaz de identificar exclusões naturalizadas, preconceitos disfarçados de tradição e violências que frequentemente se apresentam como simples "*brincadeiras*".

Não se trata de decorar terminologias.

Trata-se de ampliar a capacidade de escuta.

Pense por um instante: *quantos estudantes já passaram por nossas salas de aula sentindo que precisavam esconder partes de si para serem*

aceitos? Quantos aprenderam conteúdos complexos de matemática, história ou ciências, mas nunca aprenderam que suas existências possuíam dignidade? Quantos abandonaram sonhos porque compreenderam, cedo demais, que certos espaços não pareciam destinados a eles?

A escola não produz sozinha as desigualdades sociais.

Mas ela pode contribuir para perpetuá-las ou para transformá-las.

E aqui reside um dos maiores desafios da docência contemporânea.

Não basta ensinar conteúdos; é preciso criar condições para que diferentes sujeitos possam existir sem medo. Essa tarefa não é complementar ao trabalho pedagógico. Ela é parte constitutiva dele.

Ubiratan D'Ambrosio (2002) nos lembra que a educação está profundamente vinculada aos processos de sobrevivência e transcendência da humanidade.

Talvez isso signifique reconhecer que ensinar é sempre um ato político no sentido mais nobre da palavra: uma intervenção ética sobre as formas de convivência humana.

Por essa razão, o letramento de gênero e sexualidade não deve ser compreendido como uma agenda paralela ao currículo.

Ele atravessa a própria pergunta sobre que tipo de sociedade estamos ajudando a construir quando abrimos a porta da sala de aula todas as manhãs.

Ao finalizar esta leitura, convido você a não perguntar apenas "*o que aprendi?*". Talvez uma pergunta mais potente seja: "*o que já não consigo ignorar?*".

Porque há leituras que informam.

Há leituras que sensibilizam.

E há aquelas que, uma vez realizadas, tornam impossível voltar a olhar o mundo da mesma maneira.

Se este livro conseguiu produzir esse pequeno deslocamento em seu olhar, então ele cumpriu sua tarefa. O restante pertence à prática cotidiana, às escolhas concretas e às inúmeras possibilidades de transformação que nascem, silenciosamente, no chão da escola.

Afinal, a educação começa quando alguém ensina.

Mas ela se torna verdadeiramente humana quando alguém aprende a reconhecer a humanidade do outro.

Segundo as reflexões de Ubiratan D'Ambrosio (2002), o conhecimento tradicional muitas vezes encontra-se aprisionado em 'gaiolas epistemológicas'.

Mas talvez a pergunta que devemos fazer seja outra: *quais são as grades que ainda organizam o nosso olhar docente?*

Quais estudantes enxergamos imediatamente?

Quais permanecem invisíveis?

Quais histórias reconhecemos como legítimas e quais continuam confinadas às margens do currículo?

As gaiolas nem sempre possuem barras visíveis.

Às vezes, elas são feitas de hábitos, certezas, tradições ou medos.

Habitam os discursos que repetimos sem questionar, as ausências que naturalizamos e os silêncios que herdamos como se fossem virtudes pedagógicas.

O letramento de gênero e sexualidade proposto nesta obra nasce justamente como um convite para abrir essas portas. Não para abandonar conhecimentos consolidados, mas para ampliar horizontes. Não para substituir saberes, mas para colocá-los em diálogo. Em outras palavras, trata-se de reconhecer que a educação se fortalece quando aprende a conviver com a pluralidade da experiência humana.

Talvez o maior desafio seja compreender que o outro não precisa justificar sua existência para ser digno de respeito. Seu valor não reside em sua adequação a normas previamente estabelecidas, mas na sua própria condição humana.

Parece uma afirmação simples.

Entretanto, *quantas vezes a escola exige dos sujeitos uma espécie de certificado de normalidade para que possam ser plenamente reconhecidos?*

É nesse ponto que o letramento se transforma em prática pedagógica.

Para que ele circule e produza mudanças concretas, precisa ultrapassar a condição de tema eventual ou atividade comemorativa.

Conforme argumentam Domingues e Sena (2024), a integração das discussões de gênero e sexualidade ao currículo representa mais do que um acréscimo de conteúdos; trata-se de uma transformação na forma como concebemos o conhecimento, a convivência e os processos educativos.

Não estamos diante de um capítulo isolado do planejamento escolar, mas de uma perspectiva que atravessa todas as áreas do saber.

Mas como isso acontece na prática?

Talvez comece com gestos aparentemente pequenos.

A escolha de um texto.

A mediação de um conflito.

A intervenção diante de uma piada discriminatória.

A escuta atenta de um estudante.

A construção de atividades que permitam múltiplas formas de participação e pertencimento.

É justamente aqui que emerge aquilo que podemos chamar de desobediência ao silêncio.

Durante muito tempo, a escola aprendeu a tratar determinadas violências como inevitáveis. Insultos eram interpretados como brincadeiras.

Humilhações tornavam-se parte do cotidiano.

Sofrimentos eram reduzidos à expressão ‘coisas da idade’.

Contudo, como demonstram Paula Regina Ribeiro, Nádia Geisa Silveira de Souza e Diogo Onofre Souza (2004), os silêncios pedagógicos não são neutros.

Eles operam como mecanismos que regulam corpos, delimitam pertencimentos e produzem exclusões.

Quando a escola silencia diante da discriminação, ela também ensina.

Ensina quem pode falar e quem deve permanecer calado.

Ensina quais vidas merecem proteção e quais podem ser expostas à vulnerabilidade.

Ensina quem pertence e quem ocupa apenas um lugar provisório.

Por isso, intervir não significa doutrinar.

Significa educar.

Como argumenta Alexandre Bortolini (2023), enfrentar preconceitos relacionados a gênero e sexualidade constitui não apenas um compromisso ético, mas também uma responsabilidade pedagógica, científica e legal.

O enfrentamento da LGBTI+fobia não é um favor concedido a determinados grupos; é uma condição necessária para a construção de uma escola democrática.

A questão, portanto, não é se a escola deve falar sobre essas questões.

A verdadeira pergunta é: *que tipo de escola estamos construindo quando escolhemos não falar?*

Talvez, neste momento da leitura, valha a pena interromper por alguns segundos a busca por respostas e formular uma pergunta mais simples: *que tipo de presença temos sido para os nossos estudantes?*

A trilogia proposta por Ubiratan D'Ambrosio (2002): respeito, solidariedade e cooperação, não é um conjunto de conceitos destinados a ocupar páginas de livros ou slides de formação continuada. Ela constitui

uma ética da convivência. Uma forma de habitar o mundo e, sobretudo, a escola.

Mas o que significa respeitar alguém?

Muitas vezes confundimos respeito com tolerância.

Toleramos aquilo que nos incomoda.

Respeitamos aquilo cuja dignidade reconhecemos.

A diferença é profunda.

O respeito de que falamos aqui não busca modelar o estudante para que ele se torne semelhante a nós.

Não exige adequação, assimilação ou conformidade.

Respeitar é admitir que o outro não precisa reproduzir nossas crenças, experiências ou modos de existir para ser plenamente humano.

Parece evidente. *Mas será mesmo?*

Quantas vezes a escola acolhe melhor aqueles que se aproximam das expectativas dominantes? Quantas vezes o estudante aprende, ainda que silenciosamente, que algumas formas de existir são mais valorizadas do que outras?

O desafio do letramento ético começa justamente quando reconhecemos que a diferença não é um problema a ser corrigido, mas uma condição constitutiva da vida humana.

A solidariedade nasce desse reconhecimento.

Não como caridade.

Não como compaixão paternalista.

Mas como a capacidade de compreender que a experiência do outro também nos diz respeito.

Domingues e Sena (2024) defendem que uma educação comprometida com as discussões de gênero e sexualidade contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender a diversidade da sociedade e exercitar a empatia.

Entretanto, talvez possamos ir além da palavra empatia, tão frequentemente utilizada e, por vezes, esvaziada.

Solidariedade é permitir que a dor do outro interrompa a nossa indiferença.

É compreender que o preconceito dirigido a um estudante não afeta apenas aquele indivíduo, mas corrói a própria possibilidade de convivência democrática dentro da escola.

E então chegamos à cooperação.

Talvez a mais esquecida das três dimensões.

Vivemos em uma cultura que frequentemente valoriza a competição, a classificação e a comparação.

A escola, por vezes, reproduz essa lógica.

Contudo, a cooperação nos lembra algo fundamental: ninguém aprende sozinho e ninguém constrói um mundo mais justo isoladamente.

A diversidade humana não é um obstáculo para a sobrevivência coletiva. É uma das suas maiores riquezas.

Cooperar significa reconhecer que a preservação da dignidade humana depende da nossa capacidade de construir espaços nos quais diferentes sujeitos possam existir, aprender e sonhar juntos.

Mas para educar nessa perspectiva existe uma condição indispensável: reconhecer-se inacabado.

Talvez esta seja uma das lições mais belas de Paulo Freire.

Ninguém nasce pronto para educar.

Ninguém conclui sua formação.

Ninguém alcança um estágio definitivo de compreensão sobre o mundo e sobre as pessoas.

Somos seres em permanente construção.

Por isso, não há vergonha em admitir dúvidas.

Não há fracasso em reconhecer limites.

Não há desonra em perceber que determinados temas não fizeram parte de nossa formação inicial.

O problema não está em não saber.

O problema está em transformar o desconhecimento em justificativa para a imobilidade.

Muitos professores carregam receios legítimos quando o assunto é gênero e sexualidade.

Medo de errar.

Medo de críticas.

Medo de conflitos.

Medo de não encontrar as palavras adequadas.

Mas talvez a questão não seja possuir todas as respostas.

Talvez a questão seja permanecer disposto a aprender.

Paulo Freire (2002) nos recorda que ensinar não consiste em transferir conhecimentos prontos, mas em criar possibilidades para sua produção.

Isso significa que a docência não exige perfeição; exige abertura.

Abertura para escutar.

Abertura para dialogar.

Abertura para transformar-se.

Ao longo desta obra, insistimos que o letramento de gênero e sexualidade não se resume a um conjunto de conteúdos.

Trata-se de uma escolha ética.

Uma escolha sobre que tipo de escola desejamos construir e sobre quais vidas consideramos dignas de reconhecimento.

E agora, ao nos aproximarmos das últimas linhas, talvez a pergunta mais importante não seja o que você aprendeu neste livro.

Talvez a pergunta seja: *o que você fará com aquilo que agora sabe?*

Porque toda leitura produz uma responsabilidade.

Depois que enxergamos determinadas injustiças, torna-se mais difícil fingir que elas não existem.

Depois que ouvimos determinadas vozes, torna-se mais difícil aceitar o silêncio.

Depois que compreendemos que a educação pode ser um instrumento de exclusão ou de libertação, torna-se impossível permanecer indiferente.

Este não é um convite à perfeição pedagógica.

É um convite à coragem.

Coragem para romper silêncios.

Coragem para enfrentar preconceitos.

Coragem para continuar aprendendo.

Coragem para educar sem abrir mão da dignidade humana como horizonte.

Se existe uma revolução possível na escola, ela talvez não comece nos grandes discursos, nas reformas curriculares ou nos documentos oficiais.

Ela começa nos encontros cotidianos, quando um estudante percebe que sua existência não será tratada como erro, desvio ou problema.

Começa quando alguém encontra, na sala de aula, a possibilidade de existir sem medo.

Sigamos.

Não porque o caminho esteja concluído, mas porque a educação permanece sendo uma das mais belas apostas que a humanidade já fez em seu próprio futuro.

E o futuro, como nos ensinam os educadores da esperança, não é um destino. É uma construção coletiva realizada todos os dias, no chão da escola.

Referências

BORTOLINI, Alexandre. **É pra falar de Gênero Sim**: fundamentos legais e científicos da abordagem de questões de gênero na educação. Brasília, 2023.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Quem tem medo do gênero?** Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2024

COSTA, Ana Paula; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Sexualidade e relações de gênero: a formação docente em questão. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO**, 8., 2008, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Mulheres, 2008 .

D'AMBROSIO, Ubiratan. Transdisciplinaridade e a proposta de uma nova universidade. **REMATEC**, Belém, v. 17, n. 40, p. 01-19, 2022.

DOMINGUES, Jonathan Machado; SENA, Matheus Reuter. O letramento de gênero e sexualidade na formação docente. **Devir Educação**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. e-840, 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2021.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

OLIVEIRA, Vinicius da Silva. Corpo-território e soberania alimentar: reflexões desde a formação política para LGBTI+ na Via Campesina Brasil. **Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Matinhos, v. 18, n. 1, p. 1-18, 2025.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **The invention of women: making an African sense of Western gender discourses**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

ROCHA, Marcelo Borges; THOMAZ, Cristiane Mendes; MATTOS, Marcelo Nogueira. Gênero e sexualidade na sala de aula: o uso do cinema como recurso pedagógico. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 6, n. 17, p. 219-246, 2015.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

Posfácio

Pensar, repensar e refletir sobre nossas relações na docência, com as personagens envolvidas, tendo como norte a autonomia e a liberdade críticas e conscientes, nos torna profissionais melhores.

Essa é a perspectiva que emerge da leitura desta obra: o quanto ela contribui para que possamos nos posicionar de forma mais consistente como educadores, tanto junto aos estudantes quanto junto aos colegas.

A chamada “desobediência ética” aparece, de forma implícita, nos textos, que nos oferecem múltiplos olhares sobre uma cultura de paz e sobre a reinvenção dos corpos em um espaço tão familiar aos educadores: a escola.

A leitura desta obra preenche lacunas que, muitas vezes, insistimos em ignorar e que, de maneira leve, fluida e ao mesmo tempo firme, nos fundamenta jurídica e cientificamente em caminhos que, como educadores, devemos abrir e facilitar para nossos estudantes.

A você, leitor interessado e comprometido com a defesa dos estudantes em suas múltiplas dimensões, como nos convoca o ato de educar, temos a certeza de que, ao final desta leitura, sentirá seu olhar contemplado e sua prática fortalecida em uma perspectiva verdadeiramente plural.

Que possamos formar mais profissionais e produzir mais pesquisas que contemplem essa demanda tão urgente em nossa prática docente:

compreender os espaços que abrem caminhos na educação e romper os silenciamentos de tantas vozes que ainda precisam ser ouvidas.

Profa. Dra. Ivone Lemos³

Professora efetiva na educação básica pública do Estado de São Paulo

³ Doutora e Mestre em Educação e Saúde pela Universidade Federal de São Paulo. Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo.

