

ATOS DE GUERRA: O HETEROTERRORISMO E AS DISSIDÊNCIAS DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR

Katharine Trajano¹
Neff Borba²

RESUMO

O presente trabalho busca debater a relação entre o 'heteroterrorismo' - termo cunhado por Berenice Bento (2011) - e as dissidências de gênero no espaço escolar. A opção metodológica se deu pela abordagem quanti-qualitativa numa perspectiva de estudo de caso, com aplicação de questionário online (via plataforma Google Forms). A coleta de dados ocorreu junto à 20 participantes, entre os quais cisgêneros, transgêneros, travestis, etc. espalhados pelo território nacional, que responderam (anonimamente) a um questionário com treze (13) formulações abertas e fechadas – versando sobre identificações de gênero, orientação sexual, violências vividas no interior de instituições de ensino básico e a experiência do heteroterrorismo em tais espaços. Os resultados fortalecem a ideia inicial de que a escola desenvolve e reitera práticas e discursos normativos no que diz respeito aos corpos, à raça, à etnia, à sexualidade e ao gênero, tornando-se excludente àqueles que transgridem à estas normas. Consideramos que a exploração dessa temática possa contribuir à uma intervenção sociopolítica por uma educação humanitária, libertária e mais inclusiva aos corpos dissidentes.

Palavras-chave: Heteroterrorismo, Dissidências de gênero e sexual, Educação libertária, Ensino.

INTRODUÇÃO

Atualmente, falar sobre as identidades é falar sobre seu tempo histórico e suas permanências. Destarte, uma questão nos é latente: As escolas estão passíveis de luto? Está em xeque a temática das sexualidades que fazem parte da comunidade escolar? É necessário que compreendamos como neste local é produzido e estruturalmente moldado inúmeros processos de socialização. Com as teorias pós-estruturalistas de gênero e sexualidades na Educação, os estudos sobre tais instituições buscam rever o seu engessamento normativo. A nossa proposta, aqui, é a de pensar novos caminhos para o ambiente escolar, perpassando alguns modos de leituras corporais e pedagogias que busquem se atentar a subjetividades *outras*.

A escola, segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB 9394/96), se insere na esteira de lutas políticas e sociais por uma educação democrática, gratuita e de qualidade para todos. Entretanto, na prática, não são todos os corpos que habitam este espaço

¹Mestranda em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, kath.trajano@gmail.com;

²Graduanda pelo Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, neffborba@gmail.com

que usufruem de forma ilimitada tais preceitos – suas coexistências são negadas a partir da heteronormatividade que se aflora na instituição escolar. Segundo Petry e Meyer:

A heteronormatividade visa regular e normatizar modos de ser e de viver os desejos corporais e a sexualidade. De acordo com o que está socialmente estabelecido para as pessoas, numa perspectiva biologicista e determinista, há duas – e apenas duas – possibilidades de locação das pessoas quanto à anatomia sexual humana, ou seja, feminino/fêmea ou masculino/macho (2011. p.195).

Tomamos de empréstimo o conceito de “heteroterrorismo” como proposto por Berenice Bento (2011) para dar conta das tecnologias discursivas propostas desde o nascimento da criança e reiteradas pela escola – e outras instituições sociais – para preparar os corpos partindo de referenciais heterossexuais e normativos de gênero para suas construções identitárias.

A teórica Judith Butler, uma das mais insurgentes nos estudos Queer ou transviad@s (BENTO, 2017), sintetiza o que chama de sistema sexo/gênero, ao dizer que o "gênero não está para cultural como o sexo para a natureza" ao tratar que o primeiro não é meramente cultural e o sexo é recorrentemente posto como pré-discursivo e anterior a cultura, para gerar uma inteligibilidade dos corpos no meio social, e continua:

Embora os cientistas sociais se refiram ao gênero como um 'fator' ou 'dimensão' da análise, ele também é aplicado a pessoas reais como uma 'marca' de diferença biológica, linguística e/ou cultural. Nestes últimos casos, o gênero pode ser compreendido como um significado assumido por um corpo (já) diferenciado sexualmente; contudo, mesmo assim esses significados só existem em relação a outro significado oposto. (BUTLER, 2003, p. 28)

Os corpos dissidentes que não se adequam ao que se coloca nestas inteligibilidades femininas, masculinas ou na vivência heterossexual recaem na abjeção, na desumanização, e na ideia de que tal sujeito “não é normal e de que, se ele se sente fora do lugar, é porque não existe lugar para ele” (BENTO, 2011, p. 558). Se instaura, desse modo, um terrorismo contínuo que afeta diretamente todo o corpo escolar e cada vez mais passa a ser um fenômeno estudado e combatido.

Se retomarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o espaço escolar/pedagógico deve prover criticidade e inserção cidadã aos discentes por meio de debates transversais sobre os contextos políticos, sociais, culturais e históricos do país; E, também, se posicionar frente à quaisquer tipo de discriminação baseada em diferenças de classe social, de crenças, de etnias, de orientação sexual ou outras características individuais/sociais.

Todavia, observamos no Brasil como a escola apresenta uma postura equivalente ao encapsulamento das subjetividades, moldando-as para uma violenta e normativa ordem. Algumas movimentações nos últimos anos, como o projeto conservador ‘Escola Sem Partido’ contribuiu para a distorção das discussões sobre gênero e sexualidade – visando proibir o tratamento dessas questões em sala de aula, ocasionou um cenário de tensão nacional e até perseguição de educadores e ativistas em prol daquilo que classificara ser uma ‘escolarização sem doutrinação ideológica’ na construção dos Planos de Educação federais, estaduais e municipais, sendo derrubado por sua inconstitucionalidade em diversas cortes do país.³ Recentemente, a anulação de processo seletivo específico para pessoas transgênera(o)s e intersexuais em alguns cursos de graduação presencial da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), reacendeu o debate sobre a quem pertence o direito à educação.⁴

É nesse cenário que percebemos avanços e retrocessos na escolarização brasileira e, pensando nos processos de socialização escolar e os corpos dissidentes que nele estão inclusos, realizamos o breve estudo que será postulado a seguir.

METODOLOGIA

Na formulação desse artigo optamos pelo estudo de caso, com amplo uso de estudos de ciências sociais e áreas afins (YIN, 2001) e uma metodologia quanti-qualitativa que nos proporciona maior profundidade no objeto, combinando este à coleta de dados online através da plataforma Google, com a utilização de um questionário através do Google Forms.

O questionário, segundo Gil (1999, p.128), é definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Assim, utilizamos esta ferramenta por meio online, contendo treze questões que versavam sobre vivências e situações de violência em ambientes escolares experienciadas por diversos indivíduos. Ao total, foram coletados vinte (20) formulários nos quais pessoas cisgêneras, transgêneras, travestis e pessoas não-binárias e não

³Cf. ROSENO, C.; SILVA, J. Políticas públicas educacionais em gênero e diversidade sexual: atos de resistência diante do avanço do conservadorismo do movimento “Escola Sem Partido”. *Itinerarius Reflectionis*, 13(2), 01 – 21, 2017.

⁴Cf. ESTORVO, A. A escola e a diferença: como andam as “questões de gênero e sexualidade”?. PROFSEDUCAÇÃO, 2019. Disponível em: <<https://www.profseducacao.com.br/2019/09/02/a-escola-e-a-diferenca-como-andam-as-questoes-de-genero-e-sexualidade/>>. Acesso em: 15 de setembro de 2019.

identificadas de diferentes localidades no Brasil discorreram em resposta sobre seus processos em instituições de ensino do básico ao médio. As respostas foram colhidas de forma anônima posto que esta abordagem possibilite “apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto” (ALVES; SILVA, 1983, p. 61).

Empreendemos os métodos mistos, ou pesquisa quanti-qualitativa, para sistematizar e analisar os dados acolhidos, por meio daquilo que Creswell e Clark (2007) define ser como *embutido* – desenho metodológico no qual um conjunto de dados (quantitativos) apoia outros dados (qualitativos) construídos simultaneamente. Para os autores, a junção de tais abordagens possibilita uma melhor visualização do problema investigado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário elaborado para esta pesquisa foi socializado por redes sociais e disposto via formulário do Google (Google Form) para preenchimento. Num primeiro momento, contabilizamos vinte (20) respostas de diferentes sujeitos, que se identificavam enquanto pessoas cisgêneras, transgêneras, travestis, não-binários, travestis não-binárias e não-identidade. As idades variavam entre 17-33 anos de idade, além de múltiplas identificações étnico-raciais e endereços: participantes moradores de Recife (PE), Camaragibe (PE), Surubim (PE), Porto Velho (RO), Sorocaba (SP), São Paulo (SP), Porto Alegre (RS), Palmas (TO).

Em seguida, estabelecemos indagações sobre violências sofridas dentro da escola pelos participantes. Analisando as respostas, obtivemos os seguintes dados: metade destes havia experienciado violências que partiram tanto do corpo discente quanto do corpo docente de sua escola (50%), enquanto uma parcela relatava que a agressão era direta dos demais estudantes (43,8%) ou se exercia pelos docentes (6,3%).

Continuando ao questionamento sobre as escolas, perguntamos se havia o consenso de que o ambiente escolar se fazia propício ao processo de aprendizagem provendo segurança, acolhimento e conforto; Com as respostas recebidas, nos foi possível observar que mais de 50% dos integrantes replicaram em negativo a proposição, 11% foram positivos e cerca de 33% assinalaram que ‘talvez’.

Os pilares educacionais no processo de formação de professores repetem que a escola deve ser um local de acolhimento e liberdade, mas observamos que por vezes tal prática não é incorporada na sala de aula e dentre os muros da escola; as perguntas e respostas acima elencadas atentam ao desconforto vivido por boa parte das pessoas consultadas. No que tange corpos que transgridem as performatividades de gênero ditas ‘normais’, recebemos comentários (através de questões abertas) que denunciavam o tratamento recebido, conforme transcrito a seguir pelo sujeito nº 17, que se auto-identifica como um homem trans:

Por não reproduzir comportamentos ditos femininos e ser lida como uma menina, eu era chamado de "sapatão" desde os 7 anos idade e excluído por um grupo de meninas. Os professores não deixavam eu representar papeis masculinos nas peças/danças mesmo eu demonstrando meu interesse em fazê-los. Se qualquer menina fosse minha amiga inventavam histórias sobre um possível relacionamento e nunca nenhum professor ou coordenador entreviu nisso mesmo eu demonstrando insatisfação. Uma vez tirei a camisa na escola pra brincar com meus amigos que também estavam sem camisa mas fui o único levado a coordenação e que teve os pais chamados. Entre outras coisas.

Os mecanismos de violência para com essas pessoas não se qualificam na linearidade, pois são oriundos de uma rede hegemônica do poder sobre esses corpos na escola e segundo Berenice Bento:

Para se compreenderem os motivos que fazem da escola um espaço destinado, fundamentalmente, a reproduzir os valores hegemônicos, é necessário sair desse espaço, ampliar nosso olhar para a própria forma como a sociedade produz as verdades sobre o que deve ser reproduzido, quais os comportamentos de gênero sancionados e por que outros são silenciados e invisibilizados, qual a sexualidade construída como “normal” e como gênero e sexualidade se articulam na reprodução social. Essas questões não podem ser respondidas exclusivamente nos limites da escola. Há um projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação(2011,p. 556).

Destacamos que os estudantes são também vinculados à atos repressivos sobre seus pares dissidentes, constituindo outra forma de violência estrutural. Tal evidência nos evoca a pensar se as crianças estão seguras, se podem falar por si, ou melhor, se podem ultrapassar a política da morte que são designadas. O corpo da criança se inscreve naquilo que Paul B. Preciado (2013) coloca como um ‘artefato biopolítico’ trazendo suas leituras foucaultianas – para garantir a normalização de sua identidade adulta, este é policiado desde tenra idade e permeado por normas que irão dar forma à heterossexualidade, compulsoriamente. Se instaura como se fossem atos de guerra ressignificando o terror e procurando aliados, ao ‘rondar

corpos meigos’ e dizer que, “se você não é heterossexual, é a morte que te espera” (PRECIADO, 2013, p. 98).

Dentre os pontos do questionário indagamos sobre a percepção dos indivíduos participantes acerca da administração escolar e as medidas tomadas em casos de violência neste espaço: como posto acima (figura 3) avaliamos que mais da metade destes (75%) afirmavam que as instituições não se mobilizavam para a resolução do conflito, enquanto o restante do grupo (25%) alegava que, ainda que acontecesse a mobilização, as agressões retornavam após as sanções (advertências e afastamento dos agressores) e de forma latente em ambos os casos, as vítimas eram culpabilizadas. O sujeito No. 14 compartilhou em sua correspondência:

É triste perceber que até mesmo o corpo docente, involuntariamente, desfere frases preconceituosas... Por exemplo o que já ouvi, quando um grupo de garotos (alunos) começaram a me agredir com palavras homofobicas durante o recreio... Fui chamada à diretoria e recebi a seguinte advertência: ‘- Pessoas como você só podem se apaixonar por pessoas como você, se você ficar olhando para os garotos da escola, eles vão fazer o que fizeram...’

Assim sendo, os atos de guerra nessa arquitetura reverberam os discursos dessas instituições sociais, que apontam/corroboram para uma norma, ou, uma ordem. Ao analisar as respostas sobre as manifestações administrativas escolares percebemos que a falta de posicionamento é recorrente e, por vezes, no sentido contrário, é desastrosa. A ideia de que se permaneça em silêncio frente à casos de violência legitima uma ‘agressão simbólica’ – nos termos de Pierre Bordieu (2015, p. 219) – nas relações sociais entre corpora docente e discente que acaba gerando segregações na escola.

Na sequência do questionário, utilizamos o conceito do heteroterrorismo, produzido pela Berenice Bento (2011) para indagar sobre a percepção dos participantes desse mecanismo de exclusão/subalternização presente nas escolas brasileiras. Dentre o escopo daquilo que foi recebido, elencamos o trecho a seguir do sujeito No. 4, auto identificada como travesti não-binária, que compreende o heteroterror como sendo:

Em grande parte a cobrança (cis)heteronormativa presente nos discursos e iniciativas que partem da própria instituição ou por parte de colegas: a própria divisão binária de banheiros, as aulas de educação física divididas por gênero, cobrança de colegas para a reafirmação da heterossexualidade (tanto de si quanto de outres), piadas LGBTfóbicas que podem partir tanto de docentes quando de estudantes, indiferença da coordenação/direção diante de comportamentos discriminatórios...

Ainda sobre identidades, vemos surgir através do comentário do sujeito No. 5, a compreensão sobre ‘lentes sociais’, que se formulam enquanto fatores intransponíveis na vivência de um corpo dito ‘estranho’:

A violência verbal e física que revela uma lente de mundo através da qual gays/lésbicas e bissexuais tem suas vidas classificadas como menos valiosas, e suas questões como mais questionáveis. Isso dentro do primeiro espaço de convivência para além da família revela o outro lado da lente: de onde se vê o mundo como um medo.

Aquilo que entendemos enquanto gênero é sob a ótica que este se dá como algo construído, arquitetado, uma produção que liga corpo e mente para uma leitura sociopolítica do corpo. Segundo Louro:

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo (2008, p. 18).

É no contato com a escola, com os mecanismos de socialização recorrentes desse processo, que também se estabelece uma construção identitária bastante relacional. Desse modo, percebemos que

O xadrez da identidade é trans-histórico, o jogo da nomeação perpassa os tempos, os espaços e os contextos da história, mas não existe um ser humano universal, não existe uma identidade absoluta; a necessidade de identificar pode ser transhistórica, mas a maneira como identificamos e como somos identificados muda de acordo com a época, com o lugar, com os conflitos que perpassam a sociedade, com as ideias e com os discursos que criam, ou que ajudam a criar, novas subjetividades. (ANDRADE, 2015, p. 88)

Essa criação subjetiva do processo identitário também é atravessada pela sexualidade, e tal enlace deve ser compreendido pela dimensão de que não se trata apenas de uma questão pessoal, mas sociopolítica, ao passo que também a segunda é construída de diversas maneiras, por todas as pessoas, ao longo de suas vidas. (LOPES, 1999, p. 11). Tendo em vista que tal desenvolver é também percebido no processo de escolarização, traçamos um breve levantamento entre aqueles que responderam ao questionário: a maioria se endereçava como pansexual (35,3%), seguindo por bissexuais (23,5%), gays (17,6%), e lésbicas, heterossexuais, assexuais ou não responderam com uma margem semelhante (5.9% cada).

No quesito das identificações de gênero, também obtivemos múltiplas respostas dos participantes: Mulheres trans (16,7%), Homens trans (11,1%), Travestis (11,1%), Travestis não-binários (11,1%), Mulheres cis (11,1%), Homens cis (11,1%), bicha não-binária (5,6%), trans não-binário (5,6%) e não identidade (5,6%).

As pluralidades das identidades de gênero e sexualidades presentes nesses espaços alertam à uma nova forma de entendermos esses corpos, antes patologizados e colocados num lugar de subalternidade, para que possam ser humanizados, respeitados e continuem suas formações sem que sejam interrompidos com sanções e represálias. A dinâmica escolar atual – ainda alicerçada em moldes heteronormativos – é excludente, e esse processo perpassa interesses políticos estratégicos que limitam os corpos e instauram as diferenças de tratamento pelos marcadores sexuais (BUTLER, 2003).

É nessa esteira teórica que devemos postular aquilo que molda estes interesses, ou talvez, aquilo que melhor materializa esse ideal normativo: a cisgeneridade. Tal conceito foi idealizado por Carl Buijs para se endereçar a pessoas cuja identidade de gênero está em acordo com o gênero que lhe atribuíram ao nascer (ainda que este seja basilado por uma relação biologizante, generificada e representada em termos binários). Entretanto, buscamos aqui utilizar tal conceito numa perspectiva intervencionista social, como destaca Vergueiro (2012, p. 5), visando “desautorizar discursos e práticas que naturalizam a norma cisgênera, compreendendo as individualidades transgêneras e não-cisgêneras, portanto, como posições marginais e de resistência à dominação colonial cisgênera”.

Alguns participantes incluíram suas próprias leituras sobre cisgeneridade em suas respostas ao questionário; ao perguntarmos o que seria, para eles, o heteroterrorismo nas escolas, alguns sujeitos utilizaram a ideia de ‘cisgeneridade’ para exemplificar: 1. “É na escola que o CIStema molda nosso corpo hetero, CIS e branco (grifo nosso). E quem não corresponde ou se adapta a isso é deixado para trás e se insistimos a ocupar estes espaços somos violentados”. (Sujeito No. 17); 2. “Deixar pessoas não cis em constate alerta e medo dentro do espaço escolar por não se adequar a heteronormatividade e a escola agir como se fosse algo normal” (Sujeito No. 19); 3. “A disseminação e mantimento da cultura hegemônica da identidade cis hétero como única possível de dignidade” (Sujeito No. 10).

Ademais, como na passagem grifada acima, é preciso localizar que essa tática sociopolítica heteronormativa e cisgênera é também racista, oriunda de relações hegemônicas que sobrevivem ainda como estratégias de colonização do saber. Desde o final dos anos 80, as críticas de mulheres não-brancas e, em maioria, lésbicas, estadunidenses, latino-americanas e outras fora do eixo norte global, permitiram que o feminismo se atentasse ao conceito de

‘diferenças’ para pensar em estruturas racistas, homofóbicas e coloniais que era sustentado em seu discurso essencialista, marcado por relações de poder (HARAWAY, 2004).

De tal modo, era urgente pensar em novas formas de educar – e, nesse cenário, vemos surgir a ‘pedagogia engajada’ de bell hooks (2013), que toma as obras de Paulo Freire para basear sua pedagogia anticolonial e contra-hegemônica, postulando um ensino aliado a teorias e práticas libertadoras.

A partir dos dados numéricos e passagens supracitadas vemos que se desenha a problemática de que a escola é um espaço destinado aos valores hegemônicos, obedecendo a ordens territorialistas e do poder que instituem, por meio de práticas e discursos, ostensivas de ataque e de reafirmação de dominância centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade. No ambiente escolar, a heteronormatividade que também fomenta e legitima a cisgêneridade relega a existências dissidentes um processo de formação marginal, violento e excludente. O debate em torno de práticas não normalizadoras é crescente, e busca inserir estas “experiências até hoje invisibilizadas” (MISKOLCI, 2012, p. 51) no cotidiano escolar como uma forma de prover relações mais simétricas, por meio de aprendizados relacionais e transformadores sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso entre a historiografia, as práticas educativas e os direitos humanos estão estritamente ligados, ou deveriam estar, ao ofício do historiador. As discussões entre o campo da história e da educação não são recentes e seguem sendo atualizadas com novos objetos, perspectivas e práticas teórico-metodológicas que nos permitem compreender o funcionamento da escola e qual a função de um professor em meio a crise que esta passa; concordamos com Durval Muniz de Albuquerque Jr ao definir essa profissão como desafiadora e responsável ‘por um ensino que deforme’, posto que:

A escola é uma das instituições sociais da modernidade que continua existindo entre nós, nestes tempos pós-modernos. Instituição que ainda goza de prestígio social, se comparada com outras instituições modernas, como o manicômio e a prisão, cada vez mais contestados e defrontados com propostas imediatas de extinção ou reforma radical. Ainda não se imagina a possibilidade de uma sociedade sem escola, da mesma forma que achamos possível vivermos sem manicômios. Como é característica das instituições sociais, a escola, quase sempre, nos aparece naturalizada, como se sempre tivesse existido, como se não fosse uma criação social e histórica recente, como se não fosse pensável o seu desaparecimento. Ao mesmo tempo, vozes de todos os lugares da sociedade enunciam a crise da escola e, como também

é comum na história das instituições modernas, propõem a sua urgente e necessária reforma. (2010, p. 55-56)

No Brasil, o acesso à educação é um direito, assim como a permanência e o sucesso dos discentes em sua formação. Todavia, ao longo do texto buscamos apresentar e esmiuçar temas que reforçam a ideia de que a escola, por meio de práticas e discursos, corrobora para moldar os corpos através de regulações heteronormativas, cissexistas e racistas. É preciso pensar que a estrutura da escola está se tornando arcaica justamente por não dar conta às insurgências e resistências daqueles que reclamam do seu papel em reproduzir a ordem social com exclusões, preconceitos e subjugação de subjetividades; ademais, colocar a educação como uma prática libertadora, que vise modelos de vida para além das esferas de dominação, significa pensar a autonomia enquanto um dispositivo de conquista, um “amadurecimento do ser para si” (FREIRE, 2005, p.105).

Desta maneira é possível que rompamos com os heteroterrorismos e demais práticas de exclusão presentes nos ambientes escolares que afetam uma quantidade de pessoas bem maior do que as que participarem deste estudo. Nosso breve levantamento faz consonância ao trabalho já realizado pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais (ABLGBT, 2016), divulgado em dezembro de 2016 com cerca de 1.016 estudantes ouvidos, no qual 73% destes que não se declaram enquanto heterossexuais afirmam terem sido agredidos verbalmente enquanto ¼ sofreram agressões físicas na escola. Sob esse cenário hostil e degradante, é limitante falarmos apenas em ‘evasão’ escolar – devemos endereçar a situação como um crime que fere os direitos humanos e atravessa diversos corpos em seus processos de escolarização.

A humanização dos corpos dissidentes e formas pedagógicas outras, que não sejam punitivas ou corretivas, se inserem na esteira de uma educação libertadora, onde se renova a arena das práticas de ensino pelo fim de atos de guerra que ditam o terror e a morte, mas pela sua comoção/conversão em atos de resistência, contrahegemônicos. Atualmente, por diversos meios e plataformas, está em curso um trabalho de sensibilização destas questões que alertam sobre as experiências da marginalidade e os efeitos das normatizações – que, de tanto serem repetidas, foram naturalizadas e tratadas como banais no campo social até o político.

Agradecemos, aqui, àqueles que voluntariamente se inscreveram como respondentes de nosso questionário, entendendo que o esforço de resistir e construir novas formas de atuação perpassa primordialmente vivências e, também, podem ser auxiliados por ferramentas teóricas. Assinalamos o texto-manifesto de bell hooks em pedir “a todos que abram a cabeça e

(83) 3322.3222

contato@desfazendogenero.com.br
www.desfazendogenero.com.br

o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável”, celebrando um movimento transgressor “contra as fronteiras e para além delas” (2013, p. 23-24.) em prol de uma educação como prática da liberdade.

REFERÊNCIAS

ABLGBT - Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. *Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade*. In: PINHEIRO, A.; PELEGRINI, S. (orgs.). **Tempo, memória e patrimônio cultural**. Teresina: EDUFPI, 2010, p.55-72.

ALVES, Z.; SILVA, M. *Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta*. Ribeirão Preto (SP), 1992. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/paideia/article/viewFile/46422/50178>>. Acesso em: 10 de ago. de 2019.

ANDRADE, L. **Travestis na escola**: assujeitamento ou resistência à ordem normativa. 2012. 279f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012.

BENTO, B. *Na escola se aprende que a diferença faz a diferença*. Estudos Feministas, p. 549-559, 2011.

BENTO, B. **Transviad@s**: gênero, sexualidade e direitos humanos. Salvador: EDUFBA 2017.

BORDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRASIL, LDB. **Lei 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 15 de ago. de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

CRESWELL, J.; CLARK, V. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2007.

ESTORVO, A. *A escola e a diferença*: como andam as “questões de gênero e sexualidade”? PROFSEDUCAÇÃO, 2019. Disponível em: < <https://www.profseducacao.com.br/2019/09/02/a-escola-e-a-diferenca-como-andam-as-questoes-de-genero-e-sexualidade/> >. Acesso em: 15 de setembro de 2019.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.



FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HARAWAY, D. *Gênero para um dicionário marxista*: a política sexual de uma palavra. Cadernos Pagu, Campinas, n. 22, p. 201-246, 2004.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo, 2013.

LOPES, G. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, 1999.

LOURO, G. *Gênero e sexualidade*: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.

LOURO, G. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Autêntica, 2018.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Ouro Preto: Autêntica, 2012.

PETRY, A.; MEYER, D. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. **Textos & Contextos (Porto Alegre)**, v. 10, n. 1, p. 193-198, 2011.

PRECIADO, P.B; NOGUEIRA, F. Quem defende a criança queer? Jangada: crítica | literatura | artes, n. 1, p. 96-99, 2013.

ROSENO, C.; SILVA, J. Políticas públicas educacionais em gênero e diversidade sexual: atos de resistência diante do avanço do conservadorismo do movimento “Escola Sem Partido”. *Itinerarius Reflectionis*, 13(2), 01 – 21, 2017.

VERGUEIRO, V. Pela descolonização das identidades trans. VI Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/2562141/Pela_descoloniza%C3%A7%C3%A3o_das_identidades_trans_. Acesso em: 15 de ago. de 2019.

YIN, R. Estudo de caso: procedimentos e métodos. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

