

O heteroterrorismo e as dissidências de gênero e sexual no espaço escolar

RESUMO

Katharine Nataly Trajano Santos
E-mail: kath.trajano@gmail.com
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil

Neff Borba Araquan Vieira
E-mail: neffborba@gmail.com
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil

Janaína Guimarães da Fonseca e Silva
E-mail: guimaraes.janaina@gmail.com
Universidade de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil

O presente trabalho busca debater a relação entre o 'heteroterrorismo' - termo cunhado por Berenice Bento (2011) - e as dissidências de gênero e sexual, pensando em como se articulam nos contextos escolares a partir da experiência vivida por discentes. A opção metodológica se deu pela abordagem quanti-qualitativa com aplicação de questionário online (via plataforma Google Forms). A coleta de dados ocorreu junto à 20 participantes, entre os quais cisgêneros, transgêneros, travestis, não-binárias e não-identidades espalhados pelo território nacional, que responderam (anonimamente) a um questionário com 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. Estudos *Queer*. Feminismo.

INTRODUÇÃO

É vasta a literatura no que concerne à Educação no Brasil, assim como suas propostas, ganhos e perdas na contemporaneidade. Entretanto, algumas questões se escancararam devido aos tensionamentos políticos, sociais, culturais e identitários que vivenciamos historicamente. No presente trabalho nos voltamos aos discentes para pensar as violências que perpassam em tal ambiente, questionando, sobretudo, como foram percebidas as temáticas de gênero e sexualidade pela comunidade escolar que os incluía (ou excluía). É necessário que compreendamos como nesse local são produzidos e estruturalmente moldados inúmeros processos de socialização.

Com as teorias pós-estruturalistas imbricadas à Educação, influenciadas pelos ‘filósofos da diferença’ Foucault, Derrida e Deleuze (RAGO, 2001), os estudos sobre tais instituições buscam rever o seu engessamento normativo. A nossa proposta, aqui, é a de expor alguns pontos sensíveis e debater, ainda que brevemente, possibilidades de leituras corporais e pedagogias que busquem se atentar a subjetividades outras na comunidade escolar.

A escola, segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (BRASIL1996), 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 esse espaço que usufruem de forma ilimitada tais preceitos – diferentes coexistências atravessadas pelo gênero, pela sexualidade, pela raça ou etnias são negadas. Aqui, buscamos debater a heteronormatividade que se aflora na instituição escolar, que pode ser entendida como uma maneira de

[...] 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 (PETRY; MEYER, 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.

Assim, o heteroterrorismo seria um conjunto de opressões estruturais, que visam retroalimentar violências verbais e físicas contra das dissidências de gênero e sexualidades, com um exercício contínuo da anulação, silenciamento e o apagamento social de tais corpos. Em análise, se comporta como “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” (BENTO, 2011, p. 556).

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 o cultural como o sexo para a natureza’; assim, ao tratar que o primeiro não é meramente cultural e o sexo é recorrentemente posto como pré-discursivo e anterior à cultura, acaba por 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 esse significado só existe em relação a outro significado oposto. (BUTLER, 2003, p. 28).

Os corpos dissidentes podem ser compreendidos como aqueles que não se adequam ao que se coloca nestas inteligibilidades femininas, masculinas ou na vivência heterossexual, acabando por recair na abjeção¹, 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.

Pensando até na existência da própria diferença das escolas a autora aponta que há diversos empecilhos como a inexistência da igualdade, empatia e respeito, afetando o que entendemos enquanto dignidade humana/cidadã. Afinal, as escolas operam através de valores e normas hegemônicas. Essa instituição reverbera seu maior núcleo: de introduzir o desejo de exclusão, como eliminação dos corpos colocados como “sujos, depravantes, poluentes...”. Seria um controle higienizador que condena as múltiplas performatividades dentro do espaço escolar, nutrindo cada vez mais devidas expulsões “sob o manto invisibilizante da evasão” (BENTO, 2011, p. 555).

Se retomamos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - (BRASIL, 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 tipos de discriminação baseada em diferenças de classe social, de crenças, de etnias, de orientação sexual ou outras características individuais/sociais.

Os PCNs podem ser pensados enquanto um marco da esteira da Educação brasileira, mas a implementação do que defendia ainda caberia aos estados brasileiros, que construíram as suas Diretrizes Estaduais Curriculares (DCE) posteriormente². Todavia, observamos no Brasil como a escola apresenta uma postura equivalente ao ‘encapsulamento das subjetividades’ no movimento entre o social-cultural-histórico e a psicologia, como nos diz Fernando Luis Gonzalez Rey (2012), moldando-as para uma violenta e normativa ordem.

Algumas movimentações como o projeto conservador ‘Escola Sem Partido’ (iniciado em 2004) contribuíram 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 classificava 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 país³.

Recentemente, em julho de 2019, vimos 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), reacender o debate sobre a quem pertence o direito à educação⁴.

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 estudo que será postulado a seguir. Nosso propósito é debater a relação entre o 'heteroterrorismo' - termo cunhado por Berenice Bento (2011) - e as dissidências de gênero e sexual, pensando em como as práticas preconizadas dentro desse conceito se articula nos contextos escolares a partir do levantamento realizado com os participantes da pesquisa e indicar, brevemente, alguns aportes para a superação dessas diferenças.

METODOLOGIA

Na formulação deste artigo optamos pelo uso de uma metodologia quanti-qualitativa que nos proporciona maior profundidade no objeto. Empreendemos os métodos mistos, ou pesquisa quanti-qualitativa, para sistematizar e analisar os dados recolhidos, por meio daquilo que John Creswell e Vicki Plano Clark (2013) definem 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.

Combinamos tal empreitada com a coleta de dados online através da plataforma Google, por meio da utilização de um questionário pelo Google Forms. O questionário, segundo Antônio Carlos 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 essa ferramenta por meio online, socializando através de redes sociais seu conteúdo e convidando pessoas a responderem suas 13 questões que versavam sobre vivências e situações de violência em ambientes escolares experienciadas por diversos indivíduos. Ao total, foram coletados 20 formulários nos quais pessoas cisgêneras, transgêneras, travestis e pessoas não-binárias e não identificadas de diferentes localidades no Brasil discorreram em resposta sobre seus processos em instituições de ensino do básico.

As respostas foram colhidas de forma anônima posto que esta abordagem possibilita “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, 1992, p. 61).

DESENVOLVIMENTO

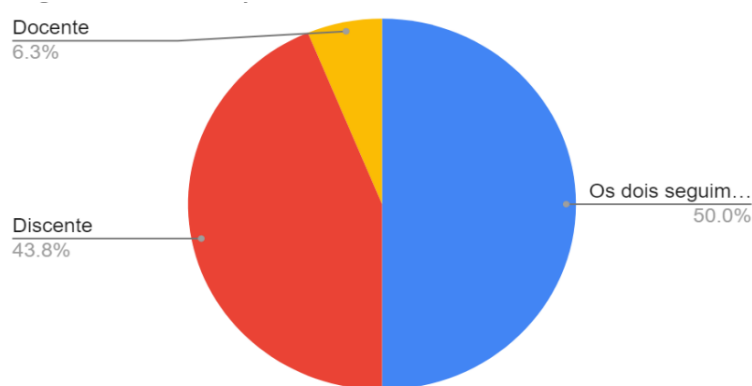
O questionário elaborado para esta pesquisa foi socializado pelas autoras via redes sociais, estando disposto para preenchimento no Google Forms. Ao todo, contabilizamos 20 respostas de diferentes sujeitos, que se identificavam enquanto pessoas cisgêneras (seis), transgêneras, travestis, não-binários, travestis não-binárias e não-identidade (14). As idades variaram entre 17-33 anos de idade, e as

identificações étnico-raciais entre as indicações foram elencadas Afroameríndia, Indígena, Branca, Negra, Preta e Caucasiana.

Além disso, tivemos diversos endereços: participantes moradores de Recife (PE), Camaragibe (PE), Surubim (PE), Porto Velho (RO), Sorocaba (SP), São Paulo (SP), Porto Alegre (RS), Palmas (TO). Salientamos que aqueles que participassem poderiam assinalar, entre as respostas abertas, se advinham do ensino público ou particular; posto que apenas alguns o fizeram, decidimos manter os dados organizados por ordem de relevância e quantidade de *feedbacks*.

Estabelecemos algumas indagações sobre as violências sofridas dentro da escola pelos participantes. Analisando as respostas, obtivemos os seguintes dados presentes na Figura 1: 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%).

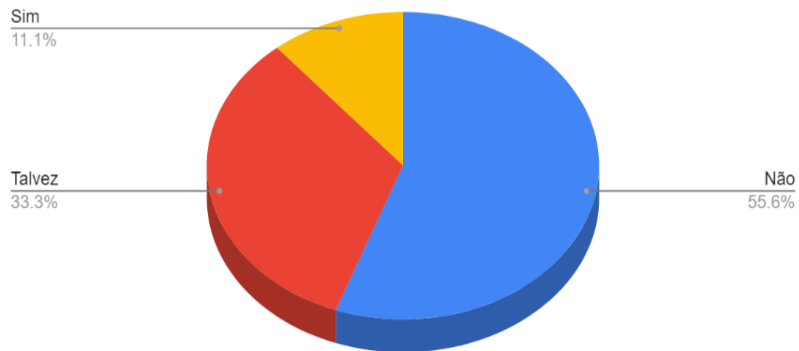
Figura 1. Agressões: corpo docente, discente ou ambos?



Fonte: Dados da pesquisa -elaborada pelas autoras.

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 33% assinalaram que 'talvez' (Figura 2).

Figura 2. A Escola era um local de segurança, acolhimento e conforto para você?



Fonte: Dados da pesquisa - elaborada pelas autoras.

Os princípios 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 aos corpos que transgridem as performatividades de gênero ditas 'normais', recebemos comentários (através de questões abertas) que denunciavam o tratamento recebido, conforme transcrito a seguir por um dos participantes, 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 papéis 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. (SUJEITO Nº 17).

Os mecanismos de violência para com essas pessoas não se qualificam na binariedade prescrita 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

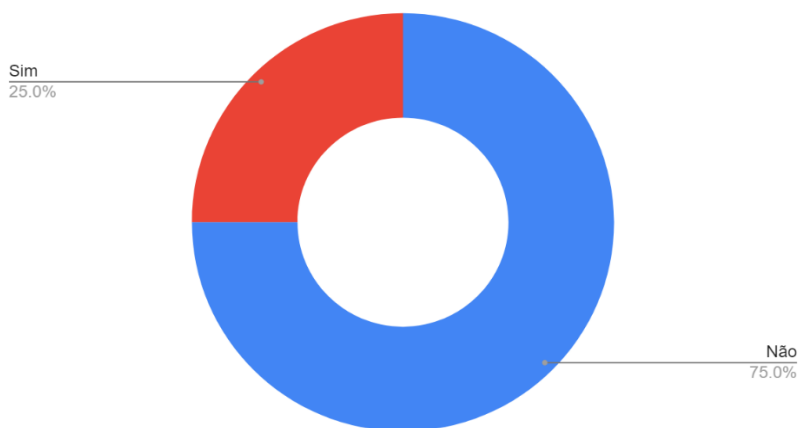
da escola, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação (BENTO, 2011, p. 556).

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 à que são designadas.

O corpo da criança se inscreve naquilo que Paul B. Preciado (PRECIADO; NOGUEIRA, 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. Delimitam-se 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; NOGUEIRA. 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 nesse espaço: como posto abaixo (figura 3), avaliamos que mais da metade destes (75%) afirmavam que as instituições não se mobilizaram 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.

Figura 3. Havia mobilização da Escola em casos de violência?



Fonte: Dados da pesquisa-elaborada pelas autoras.

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 homofóbicas 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/corrobora 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 legítima uma ‘agressão simbólica’ – nos termos de Pierre Bourdieu (2015, p. 219) – nas relações sociais entre o corpo docente e discente que acaba gerando segregação 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 Nº5 a indicação da existência de ‘lentes’, que se formulam enquanto fatores intransponíveis na vivência de um corpo marginal:

A violência verbal e física que revela uma lente de mundo através da qual gays/lésbicas e bissexuais têm 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.

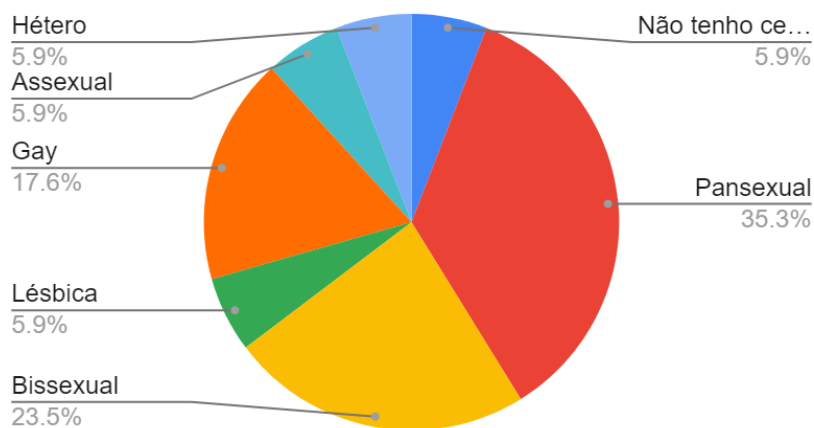
É no contato com a escola, com os mecanismos de socialização recorrentes desse processo, que também se estabelece uma construção performativa bastante relacional, juntamente com os posicionamentos da família, igreja, instituições legais e médicas. Desse modo, percebemos que

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 trans-histórica, 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, 2012, 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 (LOURO, 1999). Tendo em vista que tal desenvolver é também percebido no processo de escolarização, traçamos um breve levantamento (figura 4) entre

aqueles que responderam ao questionário: a maioria se endereçava como pansexual (35,3%), seguido por bissexuais (23,5%), gays (17,6%), e lésbicas, heterossexuais, assexuais ou não responderam com uma margem semelhante (5.9% cada).

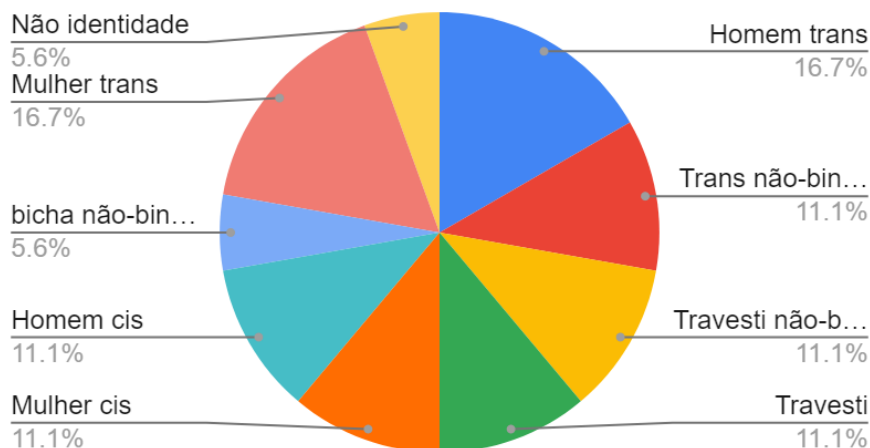
Figura 4. Qual a sua sexualidade?



Fonte: Dados da pesquisa- elaborada pelas autoras.

No quesito das identificações de gênero, também obtivemos múltiplas respostas dos participantes, como exposto abaixo (figura 5): Mulheres trans (16,7%), Homens trans (11,1%), Travestis (11,1%), Travestis não-binárias (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%).

Figura 5. Qual a sua identidade de gênero?



Fonte: Dados da pesquisa-elaborada pelas autoras.

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 esses 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 Viviane 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 hétero, 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 constante 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).

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 sustentam um discurso essencialista, marcado por relações de poder (HARAWAY, 2004).

No campo da Educação, a partir da Pedagogia Decolonial, se vislumbra mais veemente rupturas em prol do questionamento das políticas do conhecimento moderno e ocidental europeu, que estabeleceu uma universalidade deste frente aos saberes invisibilizados e silenciados de outros grupos aqui. Traçando tal paralelo, compreendemos que, como colocam Catherine Walsh, Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Candau (2018), é preciso traçar estratégias que dialoguem com o fenômeno da Modernidade-Colonialidade (MC) que somaram e ainda somam influência a diversas práticas coercitivas políticas, sociais e culturais no país. Para estes, trata-se de fomentar uma Pedagogia Decolonial cuja base está no diálogo com os saberes e práticas daqueles que foram subalternizados pelas classes dominantes há cinco séculos.

Há uma crescente aderência por parte de diversos pesquisadores brasileiros no sentido de pensar e formular uma perspectiva de educação outra com e a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como povos indígenas e afrodescendentes, quilombolas, diversidades de sexo-gênero e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas. (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 6)

A partir dos dados numéricos e passagens supracitadas visamos corroborar aos estudos que observam a escola enquanto espaço excludente, ainda regida por 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. Concordamos com o historiador Durval Muniz de Albuquerque Jr. que:

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. (ALBUQUERQUE JR., 2010, p. 55-56).

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. Os estudos dos campos feministas e das dissidências sexuais, assim como os da decolonialidade e da educação incitam a urgência em se promover novos caminhos às instituições escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 – trazendo para o cerne do debate o Heteroterror, como coloca a autora Berenice Bento (2017). Através das interpelações de participantes da pesquisa nos foi possível observar como o conceito dialoga com a LGBTfobia, o racismo, dentre outros atravessamentos sociais, que tiveram um impacto bastante nocivo nas trajetórias escolares das pessoas entrevistadas – especialmente nos tocantes as suas identificações de gênero e sua sexualidade.

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”, como colocara Paulo Freire (2005, p. 105), grande patrono e pioneiro pela radicalização desta no país.

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

The Heteroterrorism and the gender and sexual dissidences in the school space

ABSTRACT

This paper seeks to debate the relationship between 'heteroterrorism' - term by Berenice Bento (2011) - and gender and sexual dissidence in the school space. The methodological option was the quanti-qualitative approach from a case study perspective, with the application of an online questionnaire (via the Google Forms platform). The data collection took place with 20 participants, including cisgenders, transgenders, tranvestis, non-binary and non-identities. Spread throughout the country, who responded (anonymously) to a questionnaire with thirteen (13) open and closed formulations - dealing with gender identifications, sexual orientation, violence experienced within basic education institutions and the experience of heteroterrorism in such spaces. The results strengthen the initial idea that the school develops and reiterates normative practices and discourses with respect to bodies, race, ethnicity, sexuality and gender, excluding those who transgress these norms. We believe that the exploration of this theme can contribute to a socio-political intervention for a humanitarian, libertarian and more inclusive education to dissident bodies.

KEYWORDS: Heteroterrorism. Gender and sexual dissidences. Education. Queer Studies. Feminism.

El Heteroterrorismo y la disidencia de género y sexualidad en el espacio escolar

RESUMEN

Este trabajo busca debatir la relación entre el 'heteroterrorismo' - término acuñado por Berenice Bento (2011) - y el género y la disidencia sexual en el espacio escolar. La opción metodológica fue el enfoque cuantitativo-cualitativo desde el punto de vista del estudio de casos, con la aplicación de un cuestionario en línea (a través de la plataforma Google Forms). La reunión de datos se llevó a cabo con 20 participantes, incluidos cisgéneros, transexuales, travestis, no binarios y no identidades. Repartidos por todo el país, que respondieron (anónimamente) a un cuestionario con trece (13) formulaciones abiertas y cerradas - que trataban de las identificaciones de género, la orientación sexual, la violencia experimentada en las instituciones de educación básica y la experiencia del heteroterrorismo en esos espacios. Los resultados refuerzan la idea inicial de que la escuela desarrolla y reitera prácticas y discursos normativos con respecto a los cuerpos, la raza, la etnia, la sexualidad y el género, convirtiéndose en exclusivos de quienes transgreden estas normas. Creemos que la exploración de este tema puede contribuir a una intervención sociopolítica para una educación humanitaria, libertaria y más inclusiva para los cuerpos disidentes.

PALABRAS CLAVE: Heteroterrorismo. Disidencia de género y sexualidade. Educación. Estudios Queer. Feminismo.

NOTAS

¹Tal conceito é bastante expressivo em Judith Butler que, nos anos 90, retoma a ideia de abjeção presente nos estudos de Julia Kristeva da década anterior para encará-la como uma forma de debater o lugar de vulnerabilidade de indivíduos intersexos, transexuais, travestis e transgêneros, pensando, por meio desse viés e para além dele, uma perspectiva de negação da humanidade e da materialidade dos corpos. O termo, *per se*, se vincula àquilo que negamos em nós mesmos para a psicanálise. Sobre este tópico, ver Prins e Meijer (2002).

² Nesse sentido, é importante que salientemos que poucos estados agregaram tais discussões. Sobre esse tópico, ver Galian (2014).

³ Cf. 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.

REFERÊNCIAS

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

ALVES, Zélia Maria Biasoli; SILVA, Maria Helena G.F. Dias da. **Análise qualitativa de dados de entrevista**: uma proposta. Ribeirão Preto: **Paidéia**, 1992. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/paideia/article/viewFile/46422/50178>. Acesso em: 10 de ago. 2019.

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

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista de estudos Feministas**, v. 19, n.2, p. 549-559, 2011.

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

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

BRASIL. LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 de ago. 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, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio

de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CRESWELL, John W; PLANO CLARK, Vicki L. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ESTORVO, Adelaide de. 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 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005. GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. São Paulo: **Cad. Pesqui.**, v. 44, n. 153, p. 648-669, Set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 14 jun. 2020.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. São Paulo: **Cad. Pesqui.**, v. 44, n. 153, p. 648-669, Set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 14 jun. 2020.

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

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

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

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte, 1999.

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

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

PRECIADO, Paul Beatriz; NOGUEIRA, Fernanda Ferreira Marcondes. Quem defende a criança queer? **Jangada: crítica | literatura | artes**, n. 1, p. 96-99, 2013.

PRINS, Baujke; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Rev. Estud. Fem.** Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 155-167, Jan. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso Em 22 Abr. 2020.

RAGO, Margareth. Epistemologia Feminista: Gênero e História. In: PEDRO, J.M.; SCHIEBINGER, L. (orgs.). **O Feminismo Mudou a Ciência?** Bauru: EDUSC, 2001.

REY, Fernando Luis González. O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo–sociedade numa perspectiva cultural–histórica. Rio de Janeiro: **ECOS - Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, vol. 2, n. 2, p. 167-185, 2012.

ROSENO, Camila; SILVA, Janaína. Políticas públicas educacionais em gênero e diversidade sexual: atos de resistência diante do avanço do conservadorismo do

movimento “Escola Sem Partido”. **Itinerarius Reflectionis**, v.13, n.2, p. 01 – 21, 2017.

VERGUEIRO, Viviane. Pela descolonização das identidades trans. **Anais do 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. 2019.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera María. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas - Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. 1, p. 1-12, 2018.

Recebido: 30/04/2020.

Aprovado: 21/07/2020.

DOI: 10.3895/cgt.v14n43.12170.

Como citar: SANTOS, Katharine Nataly Trajano; VIEIRA, Neff Borba Araquan; SILVA, Janaína Guimarães da Fonseca e. O Heteroterrorismo e as dissidências de gênero e sexual no espaço escolar. **Cad. Gên. Tecnol.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 153-168, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Katharine Nataly Trajano Santos

Av. Engenho Babilônia, 304, Cohab, 51270-080, Recife, Pernambuco, Brasil.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

