

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Luisa Bitencourt Martins

**Em busca das lésbicas na produção acadêmica: gênero, feminismos e Ensino
Superior**

Juiz de Fora
2021

Luisa Bitencourt Martins

Em busca das lésbicas na produção acadêmica: gênero, feminismos e Ensino Superior

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Auad

Juiz de Fora
2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bitencourt Martins, Luisa.

Em busca das lésbicas na produção acadêmica : gênero, feminismos e Ensino Superior / Luisa Bitencourt Martins. -- 2021. 200 p.

Orientadora: Daniela Auad

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Lésbicas. 2. Ensino Superior. 3. Lesbianidades. 4. Gênero. 5. Produção de Conhecimento. I. Auad, Daniela, orient. II. Título.

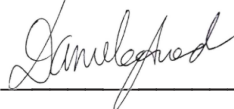
Luisa Bitencourt Martins

Em busca das lésbicas na produção acadêmica: gênero, feminismos e Ensino Superior

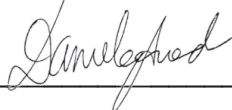
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 30 de agosto de 2021.

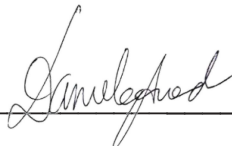
BANCA EXAMINADORA



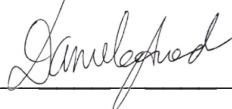
Prof^ª. Dr^ª. Daniela Auad - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof^ª. Dr^ª. Elisabeth Murilho da Silva
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof^ª. Dr^ª. Viviane Melo de Mendonça
Universidade Federal de São Carlos



Prof^ª. Dr^ª. Ana Luisa Alves Cordeiro
Universidade Federal de Mato Grosso

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, pelo apoio às minhas jornadas, por fomentar o desejo por aprender em todas as idades e por me incentivar a sonhar um mundo melhor.

Ao Caio e à Gabriela, por partilharem as delícias e as angústias de cursar um mestrado e por cuidarem de mim sempre, na alegria e na tristeza, de modos tão únicos e necessários.

À Raíssa, por dividir comigo seus saberes sobre os estudos feministas, mas principalmente por se fazer sempre presente e me inspirar a estar no mundo de forma ética e repleta de amor.

Ao Eduardo e à Bárbara, por toda torcida além-mar e por todo amor que persiste, presente nas inúmeras versões de nós que já fomos nesses tantos anos.

À Luiza e Karina, por 15 anos de construção sapatão compartilhada, por serem colo e porto seguro, mas também por sempre me lembrarem de pegar impulso pra viver com coragem.

À Débora, por me recordar, a cada passo do caminho dessa dissertação, que eu era capaz, por ouvir meus lamentos e por celebrar comigo em todas as etapas.

À Aline, por fazer da vida mais leve nas longas conversas repetitivas e prolixas e, agora com sua companheira Brenda, por serem mães sapatonas inspiradoras.

À Renata, Andréa, Sofia, Pedro e Vini, pela sorte de ter professores e professoras de português tão incríveis por perto e que se fizeram amigades de tanto valor para mim. Especialmente ao Vini, pela revisão desta dissertação.

À Maria Rita, por todo acolhimento e todas as risadas sobre estar na pós-graduação nesse momento, sendo como somos.

À Camila e Sabrina, pela carinhosa construção da Nuvem Sapatão.

À Bárbara e à Cibelle, por serem diversão e alento essencial na minha estada em Juiz de Fora e por me ensinarem que de pessoas e pesquisadoras tão diferentes como nós se criam amigades marcantes.

À minha orientadora Daniela, por acreditar em mim, pelo comprometimento com a minha educação, por ser uma orientadora presente, pela leitura sempre cuidadosa, crítica e generosa dos meus textos.

Às pessoas que conheci nos coletivos TransENEM POA, Território Popular, Rede Afirmação e Rede LesBi Brasil, por todos os aprendizados e trocas.

Aos professores e professoras que cruzaram meu caminho e me possibilitaram estar aqui hoje.

Às lésbicas que conheci em uma mesa de bar, um evento acadêmico, uma sala de aula e tantos outros lugares, por me fortaleceram para que pudesse realizar esta pesquisa.

RESUMO

Ao considerar o histórico social em que se constroem as universidades do Brasil e as desigualdades acadêmicas presentes nesse espaço, este trabalho tem como objetivo conhecer o que se fala sobre lesbianidades em um conjunto de estudos sobre Ensino Superior. A partir disso, procura-se contribuir para a discussão de acesso e permanência de lésbicas, considerando como fundamental a intersecção de raça e classe. Para tanto, lançamos mão de revisão bibliográfica em anais de edições recentes de três congressos nacionalmente relevantes na área: Reunião Nacional da ANPEd, Seminário Internacional Fazendo Gênero e Seminário Internacional Desfazendo Gênero. Foram encontrados 141 artigos sobre gênero e Ensino Superior, dos quais 40 apresentavam a palavra lésbica ou derivadas, mas somente 9 ofereciam alguma discussão sobre lesbianidades. Assim, apresentamos discussões sobre como 31 trabalhos mencionam lésbicas sem explorar lesbianidades, através de cinco categorias: *Lesbianidades na sigla LGBTI+*, *Lesbianidades em um título*, *Lesbianidades na enumeração de grupos*, *Lesbianidades na contribuição da teoria feminista* e *Lesbianidades em dados não discutidos*. Desse modo, são oferecidas reflexões sobre a trajetória da pesquisa e o método utilizado, marcando a dificuldade de encontrar textos sobre lesbianidades e as lacunas da produção de conhecimento no campo de gênero. Para os nove artigos que discutem lesbianidades, nos utilizamos de três categorias para análise: *Lesbianidades em dados parcialmente discutidos*, *Lesbianidades em dados discutidos* e *Lesbianidades como foco de pesquisa*. As análises buscam evidenciar como estes textos contribuem para as discussões sobre lésbicas e Ensino Superior, em que se expressam desafios e conquistas de lésbicas na produção acadêmica.

Palavras-chave: Lésbicas. Ensino Superior. Lesbianidades. Gênero. Produção de Conhecimento.

RESUMEN

Al considerar la historia social en la que se construyen las universidades en Brasil y las desigualdades académicas presentes en este espacio, este trabajo tiene como objetivo conocer lo que se dice sobre las lesbianas en un conjunto de estudios sobre Educación Superior. Por lo tanto, buscamos contribuir a la discusión sobre acceso y permanencia de las lesbianas, considerando fundamental la intersección de raza y clase. Con este fin, hemos utilizado una revisión bibliográfica de las actas de nueve ediciones de congresos, que corresponden a las últimas tres ediciones de tres eventos de relevancia nacional para el área: Reunião Nacional da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Seminário Internacional Fazendo Gênero y Seminário Internacional Desfazendo Gênero. Se seleccionaron los estudios sobre Educación Superior que consideraron género en sus análisis, lo que resultó en 141 artículos, de los cuales 40 de ellos presentaban la palabra lesbiana o derivadas, pero solo 9 ofrecían alguna discusión sobre lesbianidad. Así, presentamos discusiones sobre cómo 31 trabajos mencionan a las lesbianas sin explorar las lesbianidades, a través de cinco categorías: *Lesbianidades en la sigla LGBTI+*, *Lesbianidades en un título*, *Lesbianidades en enumeración de grupos*, *Lesbianidades en la contribución de la teoría feminista* y *Lesbianidades en datos no discutidos*. De este modo, se ofrecen reflexiones sobre la trayectoria investigadora y el método utilizado, destacando la dificultad en encontrar textos sobre lesbianidad y las brechas de la producción de conocimiento en el campo de género. Con los nueve artículos que discuten lesbianidades, usamos tres categorías de análisis: *Lesbianidades en datos parcialmente discutidos*, *Lesbianidades en datos discutidos* y *Lesbianidades como el foco de la investigación*. Los análisis buscan mostrar cómo estos textos contribuyen a las discusiones sobre lesbianas y Educación Superior, en las que se expresan desafíos y logros de las lesbianas en la producción académica.

Palabras-clave: Lesbianas. Educación Superior. Lesbianidades. Género. Producción de conocimiento.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Grupos de Trabalho da ANPEd.....	88
Quadro 2 – Novos Grupos de Trabalho da ANPEd.....	89
Quadro 3 – Eventos selecionados Reuniões da ANPEd.....	91
Quadro 4 – Eventos selecionados Fazendo Gênero.....	92
Quadro 5 – Eventos selecionados Desfazendo Gênero.....	94
Quadro 6 – Artigos que não exploram a discussão sobre lesbianidades.....	111
Quadro 7 – Dados extraídos sobre autores e autoras.....	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de trabalhos encontrados nos anais, segundo edição do evento	94
Tabela 2 – Número de trabalhos selecionados sobre Ensino Superior e gênero/feminismos segundo edição do evento	97
Tabela 3 - Número de trabalhos sobre Ensino Superior e gênero/feminismos segundo categoria temática	98
Tabela 4 – Número de trabalhos sobre Ensino Superior e gênero/feminismos segundo categoria temática com a palavra lésbica ou derivadas	101
Tabela 5 – Relação dos artigos que exploram a discussão sobre lesbianidades....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT	Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
CNPM	Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres
DG	Seminário Internacional Desfazendo Gênero
ELFLAC	Encontro de Lésbicas Feministas da América Latina e do Caribe
FG	Seminário Internacional Fazendo Gênero
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
GALF	Grupo de Ação Lésbica Feminista
GE	Grupo de Estudos
GGB	Grupo Gay da Bahia
GLH	Grupo Libertário Homossexual
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LF	Grupo Lésbico Feminista
LGBTI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, pessoas Trans e Intersexuais e outras
MM	Mundo de Mulheres
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL	Projetos de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPM	Planos Nacionais de Políticas para Mulheres
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prouni	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RA	Reunião Nacional da ANPEd
REF	Revistas de Estudos Feministas
Secad/MEC	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

ST	Simpósio Temático
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
USP	Universidade de São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1 DAS MOTIVAÇÕES DESTA PESQUISA	13
2 RESGATES TEÓRICOS	26
2.1 VISIBILIDADE LÉSBICA	28
2.2 MOVIMENTOS SOCIAIS DE LÉSBICAS	36
2.3 MULHERES E A RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO	49
2.4 FEMINISMOS E GÊNERO NA ACADEMIA	57
3 NOTAS SOBRE O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	69
4 PERCURSOS DA PESQUISA	86
4.1 OS EVENTOS SELECIONADOS	87
4.2 A BUSCA PELAS LÉSBICAS.....	95
4.2.1 O início: talvez tudo, talvez nada	96
4.2.2 Notas sobre o campo: há um vazio no seu lugar	100
4.2.3 Últimos passos: pernas resistentes e um coração ansioso.....	107
5 APARIÇÕES RELAPSAS DE LÉSBICAS.....	110
6 LESBIANIDADES NO ENSINO SUPERIOR	128
6.1 LESBIANIDADES EM DADOS PARCIALMENTE DISCUTIDOS	130
6.2 LESBIANIDADES EM DADOS DISCUTIDOS.....	138
6.3 LESBIANIDADES COMO FOCO DE PESQUISA	153
6.3.1 Lésbicas nas políticas públicas	154
6.3.2 Lésbicas na teoria feminista	161
6.3.3 Lésbica pesquisando lésbicas	170
6.3.4 Lésbicas e professoras pesquisadoras	176
7 AINDA CHEGARÁ O DIA	188
REFERÊNCIAS.....	193

1 DAS MOTIVAÇÕES DESTA PESQUISA

Ao contrário de muitas de nós, eu sempre soube que existiam lésbicas. Por exemplo, minha mãe tinha amigas lésbicas que frequentavam a nossa casa, mesmo que eu só tenha, de fato, entendido que elas eram lésbicas anos depois de ter contado que eu também era. Duas das minhas tias-avós maternas nunca se casaram com um homem e, uma delas, morou com uma mulher durante muitos anos. Em alguns verões, me lembro de passar um tempo com elas, até que elas deixaram de viver juntas. Um pouco depois dessa minha tia-avó falecer, quando eu já tinha a minha primeira namorada, descobri que, na família, se especulava se elas eram lésbicas. Infelizmente, eu nunca tive a chance de conversar com ela sobre isso. Porém, sendo lésbicas ou não, conheci e cresci com mulheres fora de relações heterossexuais. Durante minha infância e adolescência, em Porto Alegre, eu ia com meus pais a um cinema em que, frequentemente, gays e lésbicas se reuniam, e era possível ver trocas de carinhos e beijos entre as pessoas. As lésbicas sempre estiveram na minha vida, e sei que, para a maioria das mulheres da minha geração, é um privilégio que nunca me tenha sido escondido que elas existiam. Ao mesmo tempo, não é como se me houvessem dado a possibilidade de ser lésbica, porque havia limites: elas eram as *outras*. Foi só depois que passei a me ver, também, lésbica.

Eu não sei quando me tornei lésbica e não acho, inclusive, que tenha sido um evento, ou a sucessão deles, que me fez me perceber lésbica. Ser lésbica foi forjado na minha existência pelo meu desejo, e a coragem de vivê-lo, que se atrela a uma série de maneiras de ver o mundo, experimentações, círculos de relações, sentimentos, frustrações, esperanças, conversas, reflexões, milhões de livros, milhões de ideias e lugares em que estive: tudo isso e nada disso. Tudo isso me deu um feixe de existência que é, ao mesmo tempo, excitante, estranho e repulsivo. Não fui uma criança que tinha prazer em contrariar os adultos, mas também nunca simplesmente obedecia, sem questionar. Talvez a desobediência tenha sido o principal elemento que me permitiu ser lésbica. De qualquer forma, não tenho nenhuma intenção de encontrar *a fonte* desse desejo, apenas compartilho algumas reflexões sobre o que é, para mim, ser lésbica. Além disso, sinalizo que não entendo ser lésbica como algo que foi ou será sempre o mesmo, que me limita ou que fala tudo sobre mim: já fui muitas outras e há muito, em mim, além de ser lésbica.

Na presente dissertação, ao falar de lésbicas e produção acadêmica, discuto assuntos que me tocam intrinsecamente. Assim, construo este trabalho a partir de uma perspectiva feminista que entende a pesquisa científica como um lugar de construção de saber, mas também de disputa de poder. Nesse sentido, anuncio de antemão que esta pesquisa é militante, porque acredito, como me ensinaram feministas mais antigas, que a rigorosidade científica não precisa se perder na busca por um mundo mais justo. Pelo contrário, acredito que se fortalece, porque, se é de meu interesse fomentar uma pesquisa que comporta sonhos para uma vida mais justa, isto só será possível encarando a realidade.

Eu também sempre soube que existiam feministas. Há uma cena que me lembro nitidamente, por volta dos meus 8 anos: havia um carro de som na rua, muitas mulheres vestidas de camiseta roxa e a música *Maria, Maria*, de Fernando Brant e Milton Nascimento, tocando alto. Final da década de 1990, em Porto Alegre, eu acompanhava minha mãe em um ato do Dia Internacional da Mulher. Misturada com a minha memória distante, *Maria, Maria* passou a ser, para mim, uma música sobre as mulheres e o sentimento de luta e esperança que o 8 de março sempre me traria. Especialmente nessa data, as opressões e desigualdades a que somos submetidas enquanto mulheres me são latentes. Ao mesmo tempo, também lembro que é preciso celebrar a nossa vida e as de todas as mulheres que buscaram modificar essas injustiças. É um momento para saber que não se está sozinha, e que outros caminhos são possíveis e necessários. *Maria, Maria* é, aos meus ouvidos, a representação da mistura da dor e da alegria de ser feminista.

Filha de uma mãe feminista, assistente social, militante sindicalista e de uma família com alto capital cultural, palavras que eram tão estranhas a algumas das minhas amigas, como machismo, misoginia, racismo, luta das mulheres, entre outras, sempre foram presentes no meu dia a dia. Contudo, uma mãe feminista não me fez imune a que eu tentasse me enquadrar nas expectativas de gênero e nem, obviamente, me isentou de contradições. No entanto, compreendo que colaborou para um olhar sensível a questões sociais e que, de certa forma, também colaborou pelo meu desejo de estudar estes assuntos. Adianto, dessa forma, que não quero dizer que aprendi na pele tudo que precisava sobre a sociedade ou que, quando criança, eu pudesse ter dimensão das tantas lutas feministas. Por exemplo, me parece inegável o impacto das recentes discussões sobre ser mulher e sobre feminismos nos últimos anos, através das mídias sociais, principalmente para as

meninas, adolescentes e jovens adultas que, como eu, têm fácil acesso à internet. Inserida nesse meio, essas discussões me mostraram visões e aspectos que eu não conhecia e me instigaram a desconfiar de frases prontas sobre mulheres. Sendo assim, recentemente, as conversas sobre feminismos entre meus grupos de amigas se tonaram mais frequentes e, aos poucos, fui me encorajando a descobrir mais sobre o assunto.

Em relação a minha trajetória escolar e acadêmica, tive o privilégio (tanto no sentido de privilégio social, quanto no de estimar essa oportunidade) de ter acesso a uma educação crítica - não sempre ou em todos os espaços, mas frequentemente. Devo muito às minhas professoras e a outras profissionais de educação pela trajetória escolar que pude percorrer. Estudei em um colégio particular, durante meu ensino fundamental, que se propunha a explorar algumas práticas construtivistas, bem como se destacava pelo seu forte programa de inclusão de pessoas com deficiência, aspectos inovadores 30 anos atrás. Estudei por projetos, cursei uma disciplina de raciocínio lógico com 10 anos, outra de estudos interdisciplinares, com matemática e história, e nunca me faltaram recursos materiais. Na metade do Ensino Fundamental, quando a situação financeira da minha família mudou drasticamente, fui contemplada com uma bolsa e, no Ensino Médio, com bolsa integral em outra escola particular, o que colaborou para ser aprovada em Licenciatura em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no ano seguinte. Apesar de todos os pontos em que a UFRGS ainda precisa avançar e se atualizar, sou grata ao que aprendi nessa universidade. Por outro lado, ainda com estes privilégios, a presença dos padrões de gênero machistas e lesbofóbicos também me acompanharam nesses ambientes. Nesse sentido, estas experiências escolares também compõem quem eu me tornei e estão presentes nas linhas desta dissertação.

Durante minha adolescência, participei, de forma tímida, de palestras e eventos LGBTI+s¹ (Lésbicas, Gays, Bissexuais e pessoas Trans e Intersexuais²),

¹ O uso da sigla LGBTI+ é bastante discutido e polêmico dentro da militância do grupo, sendo por vezes LGBT, LBTT, LGBTQIA+, entre outros. Faço a escolha de utilizar LGBTI+ nesse trabalho em razão destas identidades estarem articuladas a movimentos sociais políticos, no Brasil. Quando citados textos de outras autoras, buscarei me referir a sigla conforme elas a utilizam em seus trabalhos, a fim de respeitar suas escolhas.

primeiro como a amiga hétero, depois no armário, até, finalmente, começar a me colocar como lésbica, lá pelos meus vinte e poucos anos. Em 2015, com 24 anos, pensar sobre gênero e sexualidade tomou espaço maior na minha vida. Nesse ano, me juntei ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID³), em que ensinava Espanhol para uma turma do Ensino Médio de uma escola estadual de Porto Alegre. Por decisão do grupo, anterior ao meu ingresso, os temas abordados seriam gênero e sexualidade. Durante o semestre letivo, passei a ter muitas dúvidas e inseguranças sobre como abordar essas temáticas enquanto professora de línguas e, por isso, comecei a pesquisar individualmente sobre gênero, na tentativa de compreender e encontrar soluções pedagógicas.

No mesmo semestre, me uni a um grupo de pessoas que se mobilizavam para criar o Coletivo de Educação Transenem POA, um cursinho pré-vestibular para pessoas trans. Durante os três anos seguintes, estive participando ativa, intensa e comprometidamente no coletivo, o que me aproximou das diferentes vivências LGBTIs+ – e, principalmente, trans, com o convívio próximo com as minhas alunas, alunos e alunas – e também das discussões que giravam no meio militante e acadêmico sobre gênero. No grupo, convivi com uma variada gama de pessoas, algumas experientes na vida acadêmica e/ou militante, outras não. Ao longo do tempo em que estive no coletivo, atuei na formação inicial em gênero e sexualidade, etapa obrigatória para qualquer pessoa que dava aula no Transenem. Também ingressei, no mesmo ano, como professora e militante do Coletivo de Educação Território Popular, que tinha como objetivo oferecer preparação para o ENEM e o vestibular para pessoas em situação de extrema vulnerabilidade social. Nosso critério de seleção ao curso incluía uma análise global de cada uma das pessoas inscritas, que considerava classe, raça, gênero, sexualidade, maternidade, ter deficiência, tempo longe dos estudos, entre outros, de forma que o debate sobre subordinações era constante. Até hoje, ressoam na minha cabeça as maratonas de doze horas lendo fichas de inscrição, nos finais de semana, com a tarefa árdua de

² Utilizo o termo “trans” por ser um termo geralmente mais aceito dentro dessa comunidade e por englobar variadas identidades de quem não se identifica com o gênero que foi atribuído ao nascer, como transexuais, travestis, a-gênero, não binários, etc.

³ O PIBID é um programa nacional criado pelo Decreto n.º 7.219/2010 que busca promover a integração entre Ensino Superior e educação básica. No PIBID, graduandos e graduandas de licenciaturas realizam atividades de ensino dentro de escolas públicas, assessorados(as) por um(a) docente do Ensino Superior e um/uma docente da referida escola.

selecionar quem entraria para o cursinho. Nesse coletivo, nossa posição política era explícita e dialogava com nossos conteúdos em sala de aula, além de participarmos de ações políticas sobre educação. Isso me desafiou a pensar em um ensino crítico, mas que também cumprisse o objetivo de garantir, aos alunos, uma vaga na universidade. Assim, estando nos dois coletivos de educação, as formações contínuas, as experiências semanais em sala de aula, as discussões mensais nas assembleias e a troca diária com colegas me transformaram de um modo que não é possível mensurar. Os afetos, as amizades, os aprendizados, os medos, as discordâncias, as brigas – tudo isso me deixou marcas da alegria e da dureza de lutar por um mundo mais justo coletivamente e, não menos importante, me deixou a certeza de que eu seguiria nesse caminho.

Em 2016, em época de finalizar minha graduação em Letras, optei por estudar a presença de gênero e sexualidade nas aulas de línguas, o que se tornou objeto do meu trabalho de conclusão de curso (TCC). Nesta época, não foram poucos os meus anseios - e nem penso que poderia ser diferente pois, para mim, pesquisar sobre gênero é um processo que envolve pensar sobre si mesma. Cabe dizer que, no Instituto de Letras da UFRGS, o meu TCC foi o segundo, na história, a abordar gênero como categoria de análise no ensino de línguas. Contei com a orientação da professora Gabriela Bulla, que, apesar de não ser uma estudiosa de gênero, abraçou esse projeto, se aventurando a aprender comigo e me auxiliando no fazer pesquisa. O apoio constante dela foi fundamental para que eu não desanimasse durante o processo de desbravar esse novo campo, pelo qual serei sempre grata. Além disso, foi a primeira vez que me aprofundei em leituras teóricas da área, um caminho difícil e fortalecedor ao mesmo tempo. Difícil, pois me confrontei com minhas percepções e construções de gênero e sexualidade em cada leitura. Como eu me encaixava neste mundo que se dividiu em homens e mulheres? Afinal, o que era ser mulher? Como eu me via enquanto mulher? O que eu fazia para colaborar com essa estrutura e como eu poderia mudar isso?

Somado a isso, encontrei variados relatórios de violência que me fizeram ter ciência sobre as desigualdades de gênero e sexualidade presentes no Brasil e no mundo, momentos em que a leitura se tornava dolorida, mas necessária. Encontrei o *Mapa da Violência 2015: Homicídios de Mulheres no Brasil*, que contabilizou 4.762 mulheres vítimas de feminicídio em 2013, que coloca o Brasil como um dos países que mais mata mulheres no mundo (WASELFISSZ, 2015). Dentre esses relatórios,

são marcos os levantamentos realizados, em todo o país, pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), uma das mais antigas organizações LGBTs em atuação no Brasil. No documento de 2018, *Mortes violentas de LGBTQ+ no Brasil: Relatório 2018*, foram contabilizadas 420 mortes da população (GRUPO GAY DA BAHIA, 2019). Apesar de encontrar estes dados sobre lésbicas no relatório do GGB, que apontava 52 mortes de lésbicas, foi só dois anos depois da minha pesquisa de TCC, em 2018, que descobri um documento específico sobre lésbicas, quando pude assistir a fala de Suane Felipe Soares, na câmara municipal de Porto Alegre. Junto com Milena Cristina Carneiro Peres e Maria Clara Dias, Suane Soares construiu o *Dossiê sobre Lesbocídio no Brasil* (2018), através da parceria com os Programas de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva da UFRJ/UFF/UERJ/Fiocruz. Nesse documento, foram registrados 126 lesbocídios, entre 2014 e 2017, no Brasil, dados inéditos até então, em que os lesbocídios analisados pela pesquisa são os casos em que ser lésbica foi um fator influenciador da morte. O dossiê dá destaque à subnotificação de dados, principalmente daqueles sobre lésbicas negras e indígenas, o que as autoras atribuem à falta de informações sobre as mortes e à análise ter sido realizada anos depois. Assim, o documento sinaliza a negligência e o descaso em conhecer as situações de vulnerabilidade de lésbicas no país. Em 2018, a análise disponível no site do projeto contabilizou 117 lesbocídios, no período de janeiro a setembro daquele ano, sendo que os dados dos últimos três meses não foram divulgados (PROJETO DE PESQUISA LESBOCÍDIO, 2018). Ou seja, as pesquisadoras encontraram uma diferença de 65 mortes em 2018, isto é, 125% a mais em comparação à análise do GGB, o que aponta para uma subnotificação significativa em relação a mortes de lésbicas divulgadas pelo grupo baiano, sem contar que há um período de três meses faltantes no Projeto Lesbocídio, que seguramente aumentariam essa discrepância. Também o Ministério dos Direitos Humanos (2018) registrou 133 denúncias de violência contra lésbicas em 2016, conforme o relatório *Violência LGBTQfóbicas no Brasil: dados da violência* (MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS, 2018), o que indica pelo menos uma tentativa de violência a cada três dias.

Faz-se importante notar que todos esses relatórios acusam a subnotificação de dados. Ou seja, apesar dos números alarmantes sobre as violências que são cometidas contra a população LGBTQ e de mulheres, ainda estamos distantes de

descobrir o número real de mortes motivadas por homofobia, misoginia e lesbofobia. Por outro lado, encontrei ações coletivas que tinham sido ou estavam sendo realizadas para combater essa realidade, encontros que me fortaleceram. Descobri alento ao saber da persistência na luta para construir a Lei Maria da Penha (2006), que estabelece políticas de prevenção e enfrentamento à violência contra a mulher no âmbito doméstico ou de relações afetivas. Foram as reivindicações de Movimentos Sociais feministas que conseguiram a promulgação da Lei Maria da Penha, através de parceria com a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, criada em 2003, pelo Governo Lula, e extinta posteriormente, que passou a reconhecer a violência contra mulheres como violação dos direitos humanos (BRASIL, 2006). Consideradas as devidas críticas, e estando ainda longe de alcançar uma política efetiva de prevenção e enfrentamento à violência contra a mulher, a Lei Maria da Penha é um marco, por seu pioneirismo em tratar desses assuntos na forma da lei e por ter gerado uma série de discussões sociais, sendo reconhecida como inspiração para diversos grupos militantes da América Latina.

Ao longo dos meus estudos, descobri que Movimentos Feministas lutaram e conquistaram a legitimação de teorias feministas na academia, principalmente desde os anos 1970, o que incluiu a entrada de mais mulheres, feministas ou não, em instituições de pesquisa. Além disso, houve a criação de uma série de políticas e iniciativas para tratar de gênero e sexualidade na escola, que, embora ainda apresentem dificuldades de elaboração e implementação, eram inimagináveis algumas décadas atrás e, por isso, devem ser celebradas. A título de exemplificação, menciono os projetos desenvolvidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) em diálogo com os Movimentos Sociais e a Academia. Entre 2005 e 2006, a Secad/MEC participou de 19 eventos sobre gênero, feminismos, homofobia e temas relacionados. Durante o Governo Lula, este projeto ofereceu cursos de formação para professores e professoras, como a *Formação Profissional da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual*, do qual a Secad/MEC selecionou 48 projetos e financiou 15 deles (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

Nessas pesquisas, também notei que os dados sobre lésbicas eram ainda mais difíceis de serem encontrados, bem como suas trajetórias de lutas políticas, quase inexistentes na série de trabalhos acadêmicos e relatórios a que tive acesso. Em 2018, quando vi a chamada para participação do curso de extensão à distância

intitulado *Pensamento Lésbico Contemporâneo*, ofertado pelos coletivos LesbiBahia e Maria Quitéria, em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), não tive dúvidas sobre me inscrever. Foi com este curso e com a atuação nos coletivos de educação que passei a conhecer e refletir sobre movimentos políticos lésbicos. Essas experiências me marcaram para que eu passasse a me perceber enquanto ser política e a constatar que eu carregava minha sexualidade comigo em todos os espaços. Passei a me ver, mais atentamente, como uma mulher cis lésbica sapatão branca oriunda de classe média e formada em uma universidade federal como professora, em um país colonizado por europeus e com uma formação racista e que, por isso, dentro e fora de mim sempre habitariam privilégios e subordinações concomitantes e inseparáveis. Assim, para a conclusão do curso, realizei uma pesquisa em um formulário *online* para lésbicas universitárias. Cerca de um terço, das 100 lésbicas que responderam, relataram sofrer lesbofobia durante o seu período universitário. Havia casos de xingamentos por colegas, humilhação por parte de professores, isolamento nas atividades da universidade e outras tantas situações de violência (MARTINS, 2021; MARTINS; AUAD, 2020). Foi também no contato com as autoras lésbicas que entendi a *invisibilidade lésbica* sobre a qual havia escutado na militância, ao conhecer os escritos de Adrienne Rich, Audre Lorde, Cheryl Clarke e tantas outras que não haviam cruzado meu caminho até então. Eu soube, através das palavras delas, que nosso desencontro não havia sido uma coincidência, era um propósito do sistema heterossexual nos invisibilizar. Felizmente, nosso encontro aconteceu. Contudo, restavam algumas perguntas: Por que, quando eu havia estudado gênero, e durante toda a minha graduação, lésbicas não apareceram? Do que mais eu e outras lésbicas havíamos sido privadas? Que outros assuntos, histórias, reivindicações, epifanias, pesquisas e falas de lésbicas eu desconhecia? Se a exclusão social faz parte da história das lésbicas, me parecia evidente que muitas de nós também viveram, amaram, construíram, questionaram e lutaram por uma realidade social melhor.

Ao notar o apagamento das lésbicas nas universidades e a dificuldade de me ver nos espaços acadêmicos, comecei a cogitar que a academia não fosse para mim. Isto mudou em 2017, no evento 13º Mundo de Mulheres e Fazendo Gênero 11, quando pude ter contato com Daniela Auad, ao assistir a uma apresentação. Pela primeira vez, ouvindo uma professora sapatão, acreditei que ser lésbica, militante e pesquisadora não precisavam ser coisas excludentes. Um tempo depois, ingressei

no mestrado, sob orientação de Daniela. Desde então, com sua orientação, tenho aprendido não apenas sobre gênero e feminismos, mas também sobre coragem. Posso dizer que esse encontro, de tantos que tenho tido a sorte de ter na minha convivência com lésbicas, foi um dos acontecimentos de suma importância para adentrar o mestrado e desenvolver essa pesquisa. Esta decisão não envolveu apenas uma aposta em trabalho e estudos, posto que também me assumi no campo teórico enquanto pesquisadora lésbica e feminista. Neste momento, o conservadorismo ganhava forças no Brasil e era eleito um presidente que abertamente proclamava sua vontade de exterminar a população LGBT, nas quais são incluídas lésbicas, como eu. Além disso, essa decisão acarretou na minha mudança de Porto Alegre, RS, para Juiz de Fora, MG, uma cidade sobre a qual pouco havia ouvido falar, exigindo de mim esforços materiais e emocionais.

No Mestrado, ingressei no Flores Raras – Grupo de Pesquisas Educação, Comunicação e Feminismos, coordenado por Daniela Auad e Cláudia Regina Lahni. No grupo, pude encontrar outras pesquisadoras feministas, de diferentes lugares do país. Neste período, tive conversas com Camila Roseno, também integrante do Flores Raras, sobre amigas e conhecidas que, sabendo que estávamos na pós-graduação, nos procuravam querendo referências de textos e ideias feministas e/ou de lésbicas. Isso nos levou a dialogar, por algumas semanas, sobre a invisibilidade do pensamento lésbico e sobre a dificuldade de acesso a muitos textos desses campos. Depois disto, em julho de 2019, surgiu a ideia de criar uma biblioteca com textos sobre lesbianidades, feminismos e gênero, que foi lançada, com o nome Nuvem Sapatão, um mês depois. O projeto ganhou uma página na rede *Instagram* e repercutiu rápido nas redes sociais⁴. Logo após o lançamento, convidamos Sabrina Lopes, também do Flores Raras, para participar do projeto. Passamos também a indicar, quase toda semana, filmes de diretoras ou temáticas lésbicas. Em pouco tempo, a Nuvem Sapatão se tornou ferramenta de troca com lésbicas e coletivos de todo o país. Em uma via de mão dupla, as minhas leituras alimentavam a biblioteca, e as buscas em repositórios acadêmicos, com o objetivo de expandir os textos da Nuvem Sapatão, me levavam a conhecer trabalhos que serviram a minha pesquisa na pós-graduação. Em razão disso, as minhas motivações com a Nuvem Sapatão

⁴ Atualmente, a biblioteca conta com mais de 260 textos disponíveis e a página do *Instagram* com mais de 5.600 seguidoras. A biblioteca se encontra no endereço: <https://nuvemsapatao.blogspot.com>.

têm estado diretamente relacionadas às minhas ambições de pesquisa, já que, nas duas vivências, tenho procurado colaborar para o avanço dos estudos sobre lesbianidades, especialmente no campo acadêmico.

Além do mais, é inevitável mencionar que, na metade do meu tempo de pesquisa, teve início a pandemia de COVID-19, o que afetou significativamente a realidade do mundo e, de modo extremo, alguns países, como o Brasil. No momento que encerro este trabalho, o país se encontra com mais de 500 mil mortes por COVID-19 e vacinação lenta. Isto afetou a vida de qualquer pessoa que se implique com a situação social, posto que nos acompanham, atualmente, o luto incessante, o isolamento social e a falta de perspectiva. Conseqüentemente, isto também afeta esta pesquisadora e esta pesquisa. Utilizando todas as energias que encontrei, me agarrei em esperança e procurei manter o desejo pela produção e compartilhamento de conhecimento de e sobre lésbicas.

Inicialmente, o objetivo dessa pesquisa era analisar a lesbofobia na universidade através de entrevistas. No entanto, ao realizar pesquisa bibliográfica da área, passei a refletir sobre como se falava de lésbicas no Ensino Superior e como se estabeleciam as relações de subordinação neste espaço. Inspirada no conceito de *justiça científica* de Juliana Perucchi (2012), eu refletia sobre se não poderíamos pensar, para lésbicas no Ensino Superior, em questões de justiça também no âmbito epistêmico e acadêmico. Ao começar o levantamento de textos, surgiram questionamentos: O que esses trabalhos dizem sobre lésbicas no Ensino Superior? Quais são os desafios atuais neste campo? Que iniciativas foram bem-sucedidas e podem servir de inspiração para nós? Para responder a essas perguntas, passei a analisar a presença de lésbicas nesses trabalhos. Em consequência do alargamento dessa discussão, o objetivo de pesquisa foi alterado e os objetos de análise se tornaram a própria bibliografia da área. Isto é, me pareceu mais urgente – e também mais possível – focar a pesquisa na direção destas perguntas, ao invés de perseguir a conceitualização de justiça epistêmica e acadêmica, posto que exigiriam aprofundamento em questões mais além do que me permitiriam o mestrado. Dessa forma, o presente trabalho não perdeu de vista que há questões sobre justiça social e lésbicas, no Ensino Superior, mas também não se propõe a explorar esta discussão. Assim, ficam para pesquisas futuras averiguar a consistência ou não de trabalhar com esses conceitos e em que sentido eles contribuem para pensarmos acesso e permanência no Ensino Superior, no Brasil, para lésbicas.

Desse modo, passou a ser o objetivo desta dissertação conhecer o que se fala sobre as lésbicas em pesquisas sobre Ensino Superior. Para tal, delimitamos dentro de três eventos importantes do campo. A escolha por esta modalidade se fundamenta pelo nosso interesse em, por um lado, encontrar um panorama de pesquisas mais recentes (e inclusive em andamento) e, por outro, encontrar diversidade em autores e autoras. Frequentemente, há uma maior rapidez nas publicações de anais de eventos do que em outros tipos de publicações, como as de periódicos e livros. Além disso, geralmente, os anais de eventos são menos disputados, com maior presença de novos e novas pesquisadoras ou daqueles e daquelas que ainda não têm reconhecimento consolidado na área.

Cabe mencionar que, em julho de 2020, também realizei busca em repositórios digitais da Revista Pagu e da Revistas de Estudos Feministas (REF), duas revistas feministas prestigiadas na área. Utilizei as palavras-chave: lésbica(s); lesbianidade(s); lesbianismo(s); lesbofobia; lesbofóbico(a)(s); lesbiana(s); lésbico(s); sapatão(ões); sapatonas; homossexual e homossexualidade. Na Revista Pagu, não foi encontrado nenhum trabalho, demonstrando o apagamento lésbico nas publicações desta revista. Já na REF, foram encontrados 5 trabalhos para *homossexual* e 1 para *homossexualidade*, mas nenhum sobre lésbicas, bem como 6 trabalhos para *lésbica(s)*, que não estabeleciam, contudo, relações com a educação ou o Ensino Superior. Em virtude da ausência de dados, estas revistas não foram incluídas no corpus de análise.

Em relação à linguagem utilizada neste trabalho, ao discutir produção de conhecimento, faço a escolha por modos de escrever que considere mais compreensíveis a leitores e leitoras que não são especialistas na área, de modo a tornar o texto mais acessível. Entretanto, não deixo de levar em consideração que esta dissertação se insere nas lógicas de poder e saber das universidades brasileiras, de modo que também escolhi, como estratégia política de disputa de poder, uma linguagem que ainda apresentasse relativa aceitabilidade e valor dentro do universo acadêmico. A experiência da formação em Letras na UFRGS me faz buscar praticar um olhar crítico e atento às escolhas linguísticas, compreendendo que existem convenções sociais que nos lançam expectativas e nos beneficiam ou nos punem por seguir ou não elas. No entanto, graças também a uma educação crítica, entendo que essas convenções estão aí para serem desafiadas. É na berlinda do que considero aceitável, de modo geral, dentro da academia, mas, ao

mesmo tempo, escolhendo utilizar construções menos rebuscadas, que teço o presente texto. Trago essas afirmações para dizer que as escolhas linguísticas deste trabalho são escolhas conscientes. Antes de negar que haja escolhas inconscientes na minha utilização da escrita ou que eu tenha caído em algumas armadilhas sociais da língua, desejo, apenas, marcar minha intenção de tonar este texto acessível ao maior número possível de pessoas, familiarizadas ou não com a escrita acadêmica. Em segundo lugar, na vontade de aproximar outras linguagens, trechos de poemas, prosa e música que me provocaram, me inspiraram ou me afagaram abrirão os capítulos e seções desta dissertação. Esses trechos são, em sua maior parte, escritos por lésbicas, de modo que também são apresentados como um convite para conhecê-las.

No capítulo 2, intitulado *Resgates Teóricos*, essa pesquisa inicia, como o nome sugere, com a busca por resgatar elementos da história e da teoria que nos pareceram importantes para as lésbicas, abrangendo, sempre que possível, a realidade brasileira. Além disso, há colocações sobre como se deu a inserção dos estudos feministas e de gênero na academia e suas relações com lesbianidades. No capítulo 3, *Notas sobre Ensino Superior no Brasil*, é apresentado o contexto social em que as universidades se constroem no país, visitando discussões sobre políticas públicas, articulando as contribuições destas políticas com questões sobre lesbianidades. Ao final desse capítulo, são apresentadas reflexões acerca da produção acadêmica sobre lesbianidades no país.

No capítulo 4, *Percursos da Pesquisa*, apresentamos as escolhas de pesquisa e o método utilizado. Neste capítulo, explicamos como encontramos 141 artigos sobre as temáticas em foco, dos quais 40 continham a palavra lésbica ou derivadas, mas somente 9 ofereciam alguma discussão sobre lesbianidades. Desse modo, narramos os caminhos traçados e as reflexões ocasionadas pelas dificuldades em encontrar os artigos sobre lesbianidades.

A seguir, no capítulo 5, *Aparições relapsas de lésbicas*, apresentamos reflexões sobre os 31 textos que continham a palavra lésbica ou derivadas, mas não apresentavam nenhuma discussão sobre lesbianidade. Para isto, apresentamos cinco categorias: *Lesbianidades na sigla LGBTI+*, *Lesbianidades em um título*, *Lesbianidades na enumeração de grupos*, *Lesbianidades na contribuição da teoria feminista* e *Lesbianidades em dados não discutidos*. O esforço desse capítulo reside na intenção de expor os avanços do campo, os desafios e as lacunas encontradas

no que se refere às lésbicas. No capítulo 6, *Lesbianidades no Ensino Superior*, apresentamos os nove artigos encontrados que, atendendo aos critérios de seleção do corpus de análise, discutem lesbianidade no Ensino Superior. Para fins de análise, tais artigos foram divididos em três categorias, que correspondem às subseções desse capítulo: *Lesbianidades em dados parcialmente discutidos*, *Lesbianidades em dados discutidos* e *Lesbianidades como foco de pesquisa*. Dessa forma, buscamos encontrar as contribuições sobre lésbicas e Ensino Superior nas análises dos textos. Por fim, no capítulo 7, *Ainda Chegará o Dia*, estão sistematizadas as conclusões e contribuições da presente pesquisa.

2 RESGATES TEÓRICOS

re.cordar
de novo/coração
re cordar
como amarrar de novo
re contar ou re amarrar
re acordar
acordar novamente
(SALÚ, 2020)

Neste capítulo, trazemos⁵ resgates das teorias feministas e lésbicas que constituem os alicerces desta pesquisa. São, como toda pesquisa, escolhas que fazemos por questões que nos pareceram marcantes, tanto pela sua importância para costurar partes da nossa história, como também por percebermos o eco de suas influências, no campo, ao longo dos anos. As autoras aqui mencionadas são aquelas que nos trazem força, nos inspiram e criam pensamentos para um outro mundo possível, para lésbicas e outros grupos subordinados. Neste capítulo, buscamos relacionar teoria com articulação dos movimentos lésbicos, recordando histórias que são de lutas e de tensões, mas também de amor. Além disso, compreendemos que pensar as lésbicas no Ensino Superior significa olhar para como o campo de estudos feministas e de gênero vem se construindo, evidenciando seus diálogos com lesbianidades.

Em primeiro lugar, sinalizamos o uso dos termos *lesbianismos* e *lesbianidades*, de forma alternada, pelo campo. Estes termos são usados às vezes como sinônimos, representando uma escolha política por um termo ou outro; às vezes como conceitos distintos. Também percebemos diferenças no que toca às traduções, como, por exemplo, no caso dos textos da francesa Jules Falquet, cujas obras foram traduzidas, para o português brasileiro, por diferentes pessoas e, por isso, alternam entre o uso de *lesbianismo* e *lesbianidade*⁶, ao tratarem do mesmo

⁵ A partir daqui, utilizaremos a primeira pessoa do plural (nós) no texto, representando a autora da dissertação e sua orientadora. Quando necessário, acusaremos que apenas a autora está falando.

⁶ Por exemplo, na publicação da autora do verbete *Lesbianismos*, presente no *Dicionário Crítico do Feminismo*, da editora UNESP, com tradução de Francisco Ribeiro Silva Júnior, foi, como o nome sugere, utilizado o termo *lesbianismos*. Já na tradução do texto *Romper o tabu da heterossexualidade: contribuições da lesbianidade como movimento social e teoria política*, publicado nos *Cadernos de Crítica Feminista*, com tradução de Renato Aguiar, se utiliza *lesbianidade*. No original, os dois textos levam o termo *lesbianisme*, em francês,

conceito. Uma vez que este não é, entretanto, o foco desta dissertação, nos limitaremos a utilizar *lesbianidades*, por entender que seu uso tem sido mais recorrente nas publicações dos últimos anos, no Brasil, de acordo com as autoras consultadas para a elaboração do nosso referencial teórico. Além disso, optamos por manter os termos escolhidos por cada uma das autoras brasileiras, procedendo da mesma forma para com as escolhas de quem traduz os textos, originalmente escritos em língua estrangeira, traduzidos para o português.

Em relação aos termos utilizados para nomear os sujeitos em foco na presente pesquisa, afirmamos desde já a preferência pelo uso da palavra lésbica, no lugar de homossexualidade feminina ou mulher gay, em razão de seu significado histórico. Jules Falquet (2013) menciona que, embora a palavra lésbica venha sendo usada, hoje, como sinônimo para homossexualidade feminina, inicialmente pretendia conciliar uma posição política e coletiva:

[...] se refere a um lesbianismo político, que se plantea como uma crítica em atos e um questionamento teórico ao sistema heterossexual de organização social. [...] Neste sentido, ao problematizar e criticar o sistema heterossexual, o lesbianismo em sua dimensão política questiona profundamente o sistema dominante, representa uma ruptura epistemológica fundamental e convida a uma revolução cultural e social de grande alcance (FALQUET, 2013, p. 8).

Para pensar as identidades lésbicas, neste trabalho, faremos uso do conceito de interseccionalidade, construído através das reflexões dos feminismos negros, e cunhado por Kimberlé Crenshaw (2002). De acordo com esta feminista estadunidense, interseccionalidade é a articulação entre dois ou mais aspectos de subordinação, como raça⁷, gênero, classe, deficiência, entre outros, a depender do que se analisa. Conforme discutiremos ao longo deste trabalho, o modo como esta articulação ocorre influencia em como as subordinações se estabelecem socialmente, não sendo apenas uma soma entre elas, mas criando formas específicas de incidir sobre os corpos.

sugerindo que o uso de *lesbianidade*, no último caso, foi, provavelmente, uma escolha do tradutor.

⁷ Raça aqui é visto como uma construção social. Silvio Almeida (2019) conceitua raça como um elemento relacional, histórico e essencialmente político, criado para legitimar a segregação e o genocídio de certos grupos, como das pessoas negras no Brasil.

Na presente pesquisa, adotamos a perspectiva de identidade lésbica para além da mera prática sexual, articulando esta identidade não apenas como uma afirmação de nós mesmas, mas como uma posição política que se filia a uma perspectiva feminista, antirracista e anticapitalista, na qual a intersecção com raça, classe e outras subordinações são consideradas. Além disso, como Beatriz Gimeno (2005, 2007), ativista, política e pensadora lésbica espanhola, defendemos a ideia de usar as identidades lésbicas como um modo de nos nomearmos, na luta coletiva, enquanto seres políticos:

Não há uma única identidade lésbica, não existe a lésbica autêntica nem essencial, mas haverá uma identidade lésbica que dê nome ao sofrimento e à luta de muitas mulheres, ou este sofrimento e essa luta, e as possibilidades de superá-lo, seriam barradas da história quando apenas começamos a nos somarmos a ela. Será uma identidade contraditória, fragmentada, incompleta, conjuntural ou cambiante, como são todas, mas será uma identidade que nos permita pensar-nos e que impeça que nos neguem (GIMENO, 2005, p. 2, grifos nossos).

Para desenvolver o que entendemos como lésbica, a seguir apresentamos algumas discussões de teóricas lésbicas.

2.1 VISIBILIDADE LÉSBICA

eu conheço a sua loucura porque também é a minha

somos loucas rebeldes
loucas de estarmos vivas
loucas maravilhosas
excêntricas, vigorosas

ovelhas desgarradas
perdidas sem remédio
vergonha da família

pedaços de seda fina
amazonas do asfalto
guerrilheiras da vida

loucas de mil eras
cheias de raiva e gritos
buscadoras da verdade
loucas fortes
poderosas
loucas ternas

vulneráveis

todos os dias uma batalha
uma norma que nós quebramos
um milagre que criamos
para poder continuar sendo

loucas sozinhas
tristes
plenas

mulheres loucas, intensas
loucas mulheres certas
(ROFFIEL, 2019).

Desde os anos 1970, a discussão sobre invisibilidade lésbica, comumente articulada à crítica à heterossexualidade, é uma das questões mais levantadas por lésbicas feministas. Yuderkys Espinosa-Miñoso (2003) relembra que a proposta de entender a heterossexualidade compulsória como instituição é cunhada pelo coletivo estadunidense *Purple September Staff*, no texto *Normative status of heterosexuality* (1975), e que feministas italianas, como Carla Lonzi, do coletivo *Rivolta Femminile*, vinham realizando análises semelhantes desde o início desta década.

Um dos textos marcos sobre o debate é o ensaio de Adrienne Rich (2019), escritora estadunidense, intitulado *Heterossexualidade compulsória e existência lésbica*, com primeira publicação em 1980, que repercutiu amplamente, na época, por questionar a heterossexualidade dentro do feminismo. Para a autora, a invisibilidade lésbica decorre da heterossexualidade compulsória⁸ como instituição, em que homens e mulheres são polos opostos e complementares. De acordo com esta autora, a heterossexualidade compulsória atua como um regime político e ideológico que socializa as mulheres para escolherem o casamento heterossexual como sua melhor opção, como caminho natural e correto para elas – questão, até então, pouco evidenciada nos estudos feministas. De acordo com a autora, nas relações heterossexuais, quando há uso de violência e crueldade, estas são vistas como relativamente normais e parte da sexualidade, tal qual o estupro dentro do casamento e a exploração do trabalho doméstico e do cuidado das crianças. Por

⁸ *Compulsory heterosexuality* em inglês, termo utilizado por Rich (2019), às vezes é traduzido como heterossexualidade *obrigatória*. Isto parece acontecer em virtude da tradução para o espanhol ter sido realizada antes, em 1996, por Maria-Milagros Rivera Garretas. Provavelmente, algumas autoras brasileiras, tendo acessado a tradução em espanhol, fazem uso de *heterossexualidade obrigatória*, em vez de *compulsória*.

outro lado, as relações lésbicas são vistas como estranhas e doentias, desconsideradas como formas legítimas de viver em sociedade. Para garantir o sucesso da heterossexualidade, a existência lésbica é estigmatizada e invisibilizada. Ou seja, o regime da heterossexualidade busca reiterar o poder daqueles considerados *homens* sob aquelas ditas *mulheres*, seja em uma relação heterossexual com poder desigual, seja apagando a possibilidade lésbica. Desse modo, a autora aponta que não é apenas a prática sexual de mulheres com homens que constitui a heterossexualidade, mas todo um regime social que quer garantir o poder dos homens sobre a vida das mulheres (RICH, 2019).

Assim sendo, a heterossexualidade compulsória não está apenas na inter-relação de um casal heterossexual, mas em todas as relações que se vivem em sociedade, como a definição das ocupações dos homens como mais valiosas e o apagamento das tradições das mulheres da história. Sendo assim, o potencial da existência lésbica tem sido invisibilizado para perpetuar a heterossexualidade compulsória, conforme demonstra a autora. Mesmo nos movimentos feministas, a existência lésbica tem sido desconsiderada, o que apaga os enfrentamentos existentes às opressões e desigualdades impostas pela heterossexualidade compulsória - questão a que voltaremos, adiante, ao discutir a relação das lésbicas com os movimentos feministas. Em razão disto, ao criticar o uso do termo *lesbianismos*, frequentemente usado de forma patológica e clínica, Rich (2019) propõe o uso dos termos *existência lésbica* e *continuum lésbico*. A autora sustenta que, para além das relações sexuais lésbicas, há um *continuum lésbico* entre as mulheres na história, como, por exemplo, quando mulheres resistiram ao casamento ou prestaram apoio prático ou político umas às outras. Assim, o *continuum lésbico* se refere aos diversos vínculos emocionais e de solidariedade que as mulheres estabelecem, entre si, para enfrentar desigualdades e opressões relacionadas a ser mulher. Rich (2019), desse modo, propõe uma crítica severa à heterossexualidade compulsória, o que pressupõe tornar visível a existência lésbica e fortalecer alianças entre mulheres.

A ideia de heterossexualidade como regime político teve relativa aceitação dentro do debate sobre relações de gênero. No entanto, não podemos dizer o mesmo sobre *continuum lésbico*, proposto por Rich (2019), que recebeu variadas críticas. Por um lado, Rich foi questionada sobre se, sendo as mulheres um grupo tão heterogêneo, seria possível falar de uma cumplicidade tão ampla que uniria esse

grupo ao longo da história. Apesar de a autora não desenvolver o que entende como mulher ou quais cumplicidades poderiam ser consideradas, ela menciona, brevemente, que diferenças de classe e raça importam:

Ao mesmo tempo, no terreno da literatura, que retrata os vínculos e a identificação entre mulheres como essenciais para a sobrevivência feminina, uma corrente regular de crítica e de produção textual tem surgido entre as mulheres de cor em geral e as lésbicas de cor em particular. Esse último grupo tendo sido apagado, até mesmo mais profundamente, da produção acadêmica feminista pelo duplo viés do racismo e da homofobia. (RICH, 2019, p. 20)

A crítica feminista lésbica e negra, Lorraine Bethel, ao escrever sobre Zora Neale Hurston, pondera que é de fato problemático para uma mulher negra – que é duas vezes uma outsider – assumir-se com mais uma “identidade odiada”. (RICH, 2019, p. 41)

Assim, não se trata de entender que Rich (2019) não faz considerações sobre a heterogeneidade das mulheres. O que compreendemos é que a autora não analisa suficientemente como outras subordinações, como raça e classe, se relacionam ao ser mulher, o que é extremamente importante na discussão sobre subordinações sociais. Ao não aprofundar e priorizar esses debates, a autora retira espaço de reflexões importantes e deixa lacunas no conceito de *continuum lésbico*. Por outro lado, nos parecem importantes suas análises sobre como forças do regime heterossexual, contra às mulheres, encontram semelhanças em suas agências. Dessa forma, o conceito de *continuum lésbico* pode ser útil ao representar as ações de enfrentamento a este regime. A ressalva necessária, neste caso, parece ser a de que não foi *qualquer* mulher, em *qualquer* situação, que costurou esse *continuum lésbico*, e nem com todas as mulheres. Ainda, algumas dessas ações de enfrentamento podem beneficiar somente algumas mulheres, como no caso da lei que promoveu a extensão dos estudos às mulheres brancas, no Brasil, em que as mulheres negras não foram incluídas – apresentaremos mais sobre esta discussão na seção 2.3.

Ademais, Rich (2019) também foi acusada de *dessexualizar* as lésbicas, pois teria dito que mulheres que têm relações com homens também estariam nesse *continuum*. Sobre esta crítica, evocamos as palavras da própria escritora para abordar alguns desses pontos. Ann Snitow, Christine Stansell e Sharon Thompson, três ativistas que publicaram o ensaio de Rich na antologia *Powers of Desire*, em

1983, questionaram a autora sobre esta questão. O trecho abaixo é fragmento de uma carta em resposta a elas:

Meu próprio problema com a expressão [*continuum lésbico*] é que pode ser usada, e é usada, por mulheres que ainda não começaram a examinar os privilégios e solipsismos da heterossexualidade, como forma segura de descrever os vínculos que sentem com mulheres sem ter que compartilhar os riscos e ameaças da existência lésbica. O que pensei ter delimitado com bastante complexidade começou a soar como “comprar um estilo de vida”. A expressão *continuum lésbico* surgiu de uma vontade de abarcar a maior variedade possível de experiências identificadas com mulheres, respeitando ao mesmo tempo a existência lésbica de uma forma diferente – os vestígios e o conhecimento de mulheres cujas escolhas eróticas e emocionais primárias foram mulheres. Se eu escrevesse o artigo hoje, ainda iria querer fazer esta distinção, mas também colocaria mais ressalvas em torno do *continuum lésbico* (RICH, 2019, p. 96).

Com isso em mente, compreendemos que a ideia de *continuum lésbico*, se mais explorada, não necessita ser excluída das teorias feministas e lésbicas. Para isso, conforme aponta, discretamente, Adrienne Rich (2019), em seu ensaio, e nós marcamos com mais força, é necessário considerar as particularidades lésbicas e não utilizar o conceito como sinônimo de um *slogan* que propaga a ideia de que *estamos todas no mesmo barco*, pois sabemos que o barco é diferente para muitas de nós, como têm apontado uma série de feministas, principalmente negras e latino-americanas, nas últimas décadas. Para nós, então, o *continuum lésbico* serve para pensar no resgate dos fios perdidos de nossa história que podem ser úteis para fortalecer a resistência ao regime heterossexual.

Em relação à invisibilidade das lésbicas na história, as primeiras definições sobre relações de mulheres com outras mulheres são conhecidas no século XVIII, com o uso do termo *tribadismo*. Ao longo do século XIX, as questões sobre sexualidade ganham repercussão com a ascensão da psiquiatria e da psicanálise, na qual as relações entre mulheres são entendidas como uma patologia, ideia que reverbera, até os dias atuais, em grupos mais conservadores. Porém, é apenas nos anos 1920 e 1930, em comunidades europeias, que temos registros de lésbicas que se fazem visíveis (FALQUET, 2013).

A espanhola Beatriz Gimeno (2005), no texto *Onde estão as lésbicas? O problema da identidade desde o ativismo*, fala da invisibilidade lésbica na história. A autora relembra que a produção da identidade lésbica, como a conhecemos hoje,

tem início somente a partir do século XX. No entanto, para a autora, essa questão teórica não é o motivo pelo qual nosso conhecimento sobre lésbicas, ao longo da história, é praticamente inexistente. Gimeno (2007) compara essa lacuna com o conhecimento de homens considerados homossexuais, como Oscar Wilde, ou sobre as práticas sexuais, entre homens, em diferentes culturas, ao longo dos tempos. De certa forma, ainda que tais identidades não existissem do mesmo modo que existem hoje, a autora entende que muitos jovens gays se identificam com esses personagens históricos sabidamente homossexuais: “independente do nome que dermos, tais práticas e sentimentos foram fonte de prazer e de sofrimento, proporcionaram felicidade, amor e plenitude, e também perseguição, dor e morte” (GIMENO, 2007, p. 2). Ela se pergunta, então, por que somos capazes de encontrar homens gays antes do século XX, na história, mas raramente podemos encontrar lésbicas?

Por que pode-se nomear a eles e não a nós? Se podemos identificar a homossexualidade masculina, deveríamos poder identificar lésbicas, e sem dúvida não podemos. As perguntas então são: onde estão as lésbicas? E por que não estão? Quando tentamos buscá-las para tentar construir uma história, um passado, nos dizem que não podemos, que não haviam lésbicas porque tal identidade não existia; e pode ser que isso seja certo do ponto de vista teórico, mas esse tipo de afirmações se fazem sempre a partir de uma posição em que já existem múltiplas referências de homens gays a nomear, de forma que tenhamos direito de suspeitar que se trata simplesmente de uma operação política de apagamento (GIMENO, 2007, p. 3).

A autora ainda indica que, nas sociedades ocidentais, historicamente, a sexualidade das mulheres foi negada, principalmente no que se refere ao reforço à sexualidade voltada apenas à reprodução e ao silêncio sobre o prazer sexual. Sendo a maior parte dos registros históricos dessas sociedades feitas por homens, a falta de poder das mulheres resulta na “importância social e simbólica que se atribuiu historicamente às práticas sexuais entre mulheres: nenhuma” (GIMENO, 2005, p. 7).

Paralelamente à Adrienne Rich (2019), outra autora que critica a heterossexualidade é a francesa Monique Wittig. Em 1978 e 1980, respectivamente, a autora publica *Pensamento hétero* e *Ninguém nasce mulher*, acusando a heterossexualidade como um sistema político e ideológico que se estabelece através de um contrato social. De acordo com Wittig (2012), este regime se sustenta com a existência das categorias *homens* e *mulheres*, de modo que a ideia de mulher, a

priori, não existe senão para a manutenção do regime da heterossexualidade. Assim, as lésbicas, por se negarem à heterossexualidade, acabam por negar também a própria ideia de mulher, posto que esta só existe dentro deste regime (WITTIG, 2012). De acordo com ela, o que faz alguém ser uma mulher é a relação de servidão a um homem, com implicações sociais e físicas. Sendo assim, a lésbica “não é uma mulher, nem economicamente, nem politicamente, nem ideologicamente” (WITTIG, 2012, p. 17). Conseqüentemente, a autora sugere que é necessário que a lésbica seja vista como uma classe social diferente de *mulher* ou *homem*. Seu posicionamento implica em negar o mito de que ser mulher é algo divino ou maravilhoso, bem como implica em ir na contramão de colocar esforço na solidariedade entre as mulheres, já que lésbicas não são mulheres. Wittig (2012) também entende que, se a mulher e o homem foram criados, podem e devem ser destruídos e: “isso só pode ser alcançado pela destruição da heterossexualidade como um sistema social baseado nas opressões das mulheres pelos homens e que produz a doutrina da diferença entre os sexos para justificar essa opressão” (WITTIG, 2012, p. 18).

Em diálogo com a discussão proposta por Wittig (2012), conhecemos algumas lésbicas que se entendem “primeiro sapatão, depois mulher”, outras sequer se identificam enquanto mulher e se assumem com outras identidades, tais como sapatão, *transsapatão*⁹, lésbica e não-binária ou somente lésbica, entre outros¹⁰. Sendo assim, a partir de uma perspectiva de que as identidades são múltiplas e partem de um processo de autoidentificação, entendemos que, atualmente, nem todas as lésbicas são mulheres. Por esta razão, neste trabalho, estendemos a identidade lésbica a quem assim se identifica, independentemente de ser ou não mulher ao mesmo tempo. Não nos alongaremos nesta discussão, posto que o que nos importa não é descobrir ou definir a *verdadeira lésbica* - o que nem acreditamos existir -, mas sim ser capaz de falar de opressões e desigualdades experienciadas

⁹ Aqui, não estamos nos referindo a mulheres trans e sapatão e sim a pessoas que entendem sua identidade de gênero como “transsapatão”, sem se considerar mulher.

¹⁰ Esses são termos que conhecemos de nossos círculos pessoais e que integram uma discussão que não iremos aprofundar, por não ser foco do presente trabalho. Em primeiro lugar, porque há pouca pesquisa sobre o assunto e nos limitaríamos a impressões pessoais sobre essas identidades. Em segundo lugar, porque envolvem outros múltiplos aspectos a serem explorados, inclusive muitas vezes discordantes das teses levantadas por Wittig (2012), como o entendimento de identidade de gênero e identidade sexual como identidades independentes ou de diferentes visões sobre a materialidade de sexo e gênero.

por quem assim é vista ou assim se coloca nos espaços em que transita. Obviamente, existe uma questão de bom senso e responsabilidade política em reivindicar esta identidade e, se não cremos em uma política de policiamento de quem é lésbica, também entendemos que é necessário haver uma coerência entre se assumir lésbica e as práticas sociais que se vive, para além de apenas se enunciar como tal.

Por outro lado, falaremos de mulheres no presente trabalho, não por ser uma identidade que necessariamente contém lésbicas, mas por consideramos que a construção da identidade lésbica é historicamente vinculada à construção da identidade mulher, assim como os movimentos feministas e de lésbicas apresentam vinculações. Desse modo, escolhemos explorar, em alguns momentos, suas relações, posto que as consideramos relevantes para o debate. Haver diferentes formas de ser lésbica não aparece, para nós, nesta pesquisa, como uma ameaça ou contradição e sim como uma forma escancarada de afirmar que as identidades são todas heterogêneas, maleáveis e políticas. Porém, se há diferenças entre lésbicas, também há, para todas às lésbicas, a resistência ao regime da heterossexualidade como imposição, ainda que de formas diferentes para cada uma. Em que se pesem outros aspectos sociais para além de gênero e sexualidade, que afetam a realidade social de cada uma de nós, compreendemos que mesmo as lésbicas que não se entendem mulheres são afetadas pelas expectativas de gênero, e é deste ponto que partimos para a discussão nesta pesquisa.

A respeito da visibilidade lésbica, compreendemos que esta deve estar articulada aos enfrentamentos das desigualdades sociais. Nesse sentido, somente se fazer visível não será suficiente para resolvermos problemas estruturais da sociedade. Sobre estes aspectos, Gláucia Almeida e Maria Luíza Heilborn (2008) criticam a supervalorização da visibilidade no ativismo lésbico. De acordo com elas, por vezes se propaga a ideia de que é apenas o desconhecimento da realidade lésbica que culmina em discriminações sociais:

Trata-se de uma abordagem do estigma bastante simplificadora, pois exclui a influência de ideologias e posicionamentos francamente conservadores na composição de processos de estigmatização, circunscrevendo seu enfrentamento ao plano da informação e da “visibilidade”. Daí se poderia deduzir que, para uma sociedade sem estigma, bastaria que todas as identidades fossem hipervisíveis e exaustivamente descritas (ALMEIDA; HEILBORN, 2008, p. 231).

Assim sendo, compreendemos que a visibilidade lésbica não é um fim. Afinal, a exposição da possibilidade lésbica para a sociedade pode gerar outras reações conservadoras, bem como dificilmente dará conta de evitar variadas manifestações lesbofóbicas. Por isto, entendemos a visibilidade como início, um lugar do qual se parte, mas que deve avançar para alavancar outras ações coletivas de enfrentamento à lesbofobia.

2.2 MOVIMENTOS SOCIAIS DE LÉSBICAS

Intimidade não é luxo aqui.
 Não mais telefones pendurados
 ou linhas sempre ocupadas
 ou conversas ainda censuradas.
 Não mais mirar nossas mãos
 temendo dá-las
 ou se dadas
 temendo soltar.
 Nós estamos aqui.
 Após anos de separação,
 mulheres tomam seu tempo
 dispensam velhas animosidades.
 Tribadismo é uma panaceia ancestral e
 vale o risco
 uma panaceia ancestral e vale o risco
 (CLARKE, 2006, apud SANTOS; BOTELHO, 2013, p. 60).

Lésbicas se organizaram em inúmeros e diversos movimentos ao redor do mundo. Em cada país, se estabeleceram de diferentes formas, a partir de vertentes, ideias e perspectivas de atuação próprias. Suas formações foram influenciadas pelas experiências pessoais e coletivas das lésbicas que os constituíram e, inclusive, pela disponibilidade ou não da tradução de textos teóricos, bem como por diferenças nas traduções dos conceitos utilizados. Como movimento político reconhecido na história do ocidente, embora não tão lembrado quanto outros, os movimentos sociais de lésbicas emergem junto aos chamados novos movimentos sociais, nos anos 1960 (FALQUET, 2013). Este esquecimento das lésbicas demonstra, no campo da ação política, a persistência da invisibilidade lésbica, mencionada anteriormente.

Em geral, em diferentes partes do mundo, a construção dos movimentos lésbicos se relacionou intrinsecamente com os deslocamentos entre alianças e conflitos dos movimentos feministas. Jules Falquet (2012) aponta que algumas

lésbicas que participavam dos movimentos feministas, nos anos 1970 e 1980, não tinham suas pautas levadas em consideração dentro destes movimentos. Assim, reivindicaram a criação de espaços exclusivos de lésbicas, com o intuito de fortalecer seus interesses: “a crítica das insuficiências, das contradições e dos esquecimentos destes movimentos que as leva a tomar uma posição de autonomia organizacional e sobretudo teórica” (FALQUET, 2012, p. 15). A autora também relembra que muitas lésbicas passam a criticar, desde os anos 1970, o racismo e o classismo dos movimentos feministas, estes também presentes, muitas vezes, nos movimentos de lésbicas.

Nesse sentido, algumas delas passaram a defender o separatismo, termo usado para se referir a espaços exclusivos de lésbicas em variadas esferas da vida. Sobre isto, Falquet (2012) retoma a crítica de Barbara Smith às lésbicas separatistas por, ao se isolarem, se isentarem da responsabilidade com outras lutas sociais, lembrando que: “[...] a autonomia e o separatismo são fundamentalmente diferentes” (SMITH, 1983 apud FALQUET, 2012, p. 18). Ou seja, se importa que um grupo tenha autonomia para escolher suas agendas e como trabalhar, também importa que haja espaços de encontro e aliança com outros grupos, para fortalecer as lutas contra sistemas de dominação. Assim como tais autoras, compreendemos que se faz necessário respeitar a autonomia dos diferentes grupos, o que inclui momentos e lugares separados. Ao mesmo tempo, as coalizões são necessárias, não de modo fragmentado, mas para formar coletivamente um projeto político, fomentando uma ação lésbica que seja engajada na eliminação de todas as subordinações sociais.

Também sobre essa época, a estadunidense bell hooks¹¹ (2018) ressalta a presença da discussão sobre raça e outras subordinações. Em *O feminismo é para todo mundo*, a autora retoma que estas questões não eram novas e estavam nos feminismos desde seu princípio, mas só ganham espaço na década de 1970. Sobre este período, a autora afirma que, em relação às militantes negras de gerações anteriores, as jovens mulheres negras estavam vivendo menos situações de subordinação com as mulheres brancas. Assim, essa nova posição social do período

¹¹ O nome e sobrenome de bell hooks serão mantidos em letra minúscula para respeitar a preferência da autora em ser citada desta forma.

encontra forças para reivindicar, neste momento, a consciência sobre o racismo dentro dos feminismos (HOOKS, 2018).

Angela Davis (2016), em seu amplamente divulgado *Mulheres, raça e classe*, rememora os avanços e retrocessos dos movimentos feministas nos Estados Unidos. A autora reforça como, ao longo dos últimos séculos, nas construções dos feminismos, as mulheres negras nem sempre eram consideradas ou recebiam apoio desses movimentos. Ainda que mulheres brancas, em determinados momentos, tenham compreendido e apoiado a luta antirracista, quando se sentiram ameaçadas, principalmente no século XIX e até a metade do século XX, muitas retiraram seu apoio às mulheres negras e se aliaram aos homens brancos. Isso tem gerado, não sem razão, a desconfiança de mulheres negras sobre até que ponto as lutas feministas podem se comprometer com a libertação das mulheres negras, posto que práticas antirracistas ainda são pouco difundidas. Na mesma direção, estão as análises de bell hooks (2018). Do mesmo modo, ambas as autoras demonstram que os homens envolvidos nos movimentos negros também oscilaram sobre seu apoio às lutas das mulheres negras. Já nos anos 1970, a discussão de raça adentra com mais força nos feminismos, principalmente nas produções teóricas. Entretanto, em consonância com hooks (2018), nas relações sociais que envolvem prática, as mudanças têm sido muito tímidas.

Dentro desse contexto, surge, nos Estados Unidos, em 1974, o *Combahee River Collective*, grupo de feministas negras, que se configura como um marco nas discussões feministas sobre a necessidade de olhar a relação entre diferentes grupos engajados em lutas sociais. Jules Falquet (2012) sintetiza os eixos de críticas sociais desse grupo:

Ele nasce de uma crítica quádrupla: ao sexismo e à dimensão pequeno-burguesa do movimento negro, ao racismo e às perspectivas pequeno-burguesas do movimento feminista e lésbico, ao caráter reformista da National Black Feminist Organization [Organização Feminista Negra Nacional], e à cegueira das feministas socialistas face às questões de “raça” (FALQUET, 2012, p. 16).

Integrante do *Combahee River Collective*, Cheryl Clarke (1988) faz contribuições sobre o debate, no texto *Lesbianismo: um ato de resistência*, analisando questões de mulheres negras lésbicas na sociedade estadunidense. A autora marca suas aproximações e distanciamentos com mulheres brancas e

homens negros, sustentando que, se as vivências dos homens negros são interpeladas pelo racismo, e a das mulheres brancas pelo sexismo homofóbico, as vivências de lésbicas negras serão interpeladas, concomitantemente, pelas duas formas de opressão. Clarke (1988) considera que a heterossexualidade viril¹² força todas as mulheres à servidão, mas atua de modo diferente para diferentes mulheres, como as mulheres negras, por exemplo. Portanto, ela defende um lesbianismo ancorado no feminismo, que seja ao mesmo tempo antirracista e que considere classe. Além disso, ela aposta, assim como Rich (2019), no potencial da visibilidade lésbica como propulsora de mudanças na libertação das mulheres.

Outra integrante do *Combahee River Collective*, a poeta Audre Lorde ([s. d.]), em *Não Há Hierarquias de Opressão*, enfatiza que não é possível hierarquizar ou separar as diferentes opressões vividas pelas mulheres. Conforme a autora, uma mulher lésbica negra e periférica sempre levará consigo, simultaneamente, particularidades referentes às opressões de gênero, raça e classe social que são impostas a ela. Assim, Lorde ([s. d.]) sustenta que é preciso lutar contra todas as opressões a grupos discriminados, reconhecendo as particularidades de cada uma para fortalecer as lutas e não para separá-las. É nessa perspectiva que apoiamos nossas análises, apostando em uma identidade lésbica que considere diferentes subordinações, mas sem se dissolver ao fazer isto. Entendemos que, mesmo sendo um grupo heterogêneo, lésbicas possuem algumas experiências em comum, que não se igualam, por exemplo, a homens homossexuais.

Em relação à associação de lésbicas a grupos homossexuais – e posteriormente LGBTIs -, Falquet (2012) retoma que muitas lésbicas se juntam a estes movimentos por não se identificarem com os feministas, principalmente após a repercussão da Revolta de Stonewall, em 1969, nos Estados Unidos. A obra da estadunidense Gayle Rubin (1993), *O tráfico de mulheres: notas sobre a economia política do sexo*, publicada em 1975, foi uma das que mais influenciou os movimentos homossexuais da época. Entre suas análises, Rubin (1993) enfatiza que é a hierarquização da heterossexualidade reprodutiva e monogâmica que deve ser enfrentada, de modo a sustentar a união e a aliança de pessoas com *sexualidades desviantes* para enfrentar discriminações. Essa perspectiva é criticada por Falquet (2013), no sentido que propagaria uma falsa ideia de que todos os dissidentes

¹² Termo utilizado pela tradução consultada por nós.

sexuais (gays, lésbicas, transexuais, prostitutas, etc.) estariam na mesma condição social, de forma a reduzir o lesbianismo a apenas *uma* das sexualidades dissidentes. De acordo com a autora, isso explicaria em partes a entrada de muitas lésbicas em grupos mistos junto aos gays. Cabe lembrar que, como assinala Rich (2019), a ideologia heterossexual busca conservar a ideia de que todos são ou deveriam ser heterossexuais, mas reserva um modo especialmente violento a mulheres. Entendemos, aqui, que este modo é especialmente violento a quem não é um homem cis. Sendo assim, por conta do regime heterossexual machista e transfóbico, as vivências de homossexualidades masculinas e cisgêneras se diferenciam das vivências homossexuais de mulheres e pessoas trans, ainda que todas sejam sexualidades dissidentes. O modo como as opressões e desigualdades tocam os sujeitos não é o mesmo, ainda que todas essas pessoas sejam *dissidentes sexuais*. Não levar isso em consideração é, mesmo sem intenção, outro modo de apagar a existência lésbica.

Na mesma direção, Rosa Posa Guinea (2011), militante lesbofeminista e LGBT do Paraguai, traz reflexões através do artigo *Sexualidades, género e intersecciones políticas*. Dentre suas contribuições, a autora sinaliza que a interseccionalidade tem sido colocada na periferia dos movimentos LGBTs e feministas. Ela afirma que isso pode ser percebido ao olhar os movimentos sociais: nos feministas, em que se vê como central as mulheres heterossexuais e brancas; nos movimentos lésbicos, as lésbicas brancas; nos movimentos de mulheres negras, as heterossexuais. Já nos movimentos LGBTs, os homens gays e brancos são colocados como centro (GUINEA, 2011). Apesar da autora não diferenciar homens cis e trans nessas afirmações, é importante marcar que essas relações se estabelecem com homens cis. Assim, ela afirma que, sem dúvidas, a luta de lésbicas por direitos sexuais se aproxima da luta de gays; no entanto, o maior problema se refere à circulação do poder nos movimentos: “as dificuldades não estão tanto nos interesses do movimento, mas sim em como se administra o poder, no cotidiano das atividades da militância” (GUINEA, 2011, p. 93, tradução nossa)¹³. A autora argumenta que ser gay [cis] não garante uma alteração significativa nessas relações sociais, em comparação a como seria se fossem heterossexuais, posto que

¹³ [...] las dificultades no están tanto en los intereses del movimiento como en el manejo del poder, en el cotidiano de las actividades de la militancia.

geralmente eles ainda centralizam o poder dentro desses movimentos, “e isto se vê na administração dos recursos, na distribuição de papéis nas organizações mistas, etc.” (GUINEA, 2011, p. 93, tradução nossa)¹⁴.

Guinea (2011) ainda retoma que, apesar de existirem muitas convergências entre as pautas feministas e lésbicas, permanecem as divergências, defendendo que os feminismos assumam que são diferentes e dialoguem entre si, de forma a trazer a interseccionalidade para o centro do debate. Mesmo sem segurança de que conseguiremos agendas em comum, em todas as intersecções dos feminismos, ela sugere que devemos: “[...] ser mais realistas e assumir que há coisas em comum e outras não, que difícil!” (GUINEA, 2011, p. 95, tradução nossa)¹⁵. Assim como ela, enfatizamos a necessidade do feminismo lésbico em se associar aos feminismos trans e intersexuais, lembrando que a origem das opressões e violências contra pessoas trans e intersexuais são comuns aos feminismos e devem receber apoio. Com isto, Guinea (2011) destaca a necessidade de não perdermos de vista este *inimigo em comum*, somando esforços para construir projetos de sociedades que sejam possíveis para mulheres e LGBTQs, sem, contudo, ignorar as diferenças e nem deixar de questionar as dinâmicas de poder dentro dos movimentos.

Outra autora que traz contribuições para as discussões em tela é Beatriz Gimeno (2007), no ensaio *Neomachismo Gay*, em que discute como atitudes machistas podem, muitas vezes, ser perpetuadas por parte de homens gays. Afinal, mesmo que em determinadas situações sociais homens gays sejam vistos com uma masculinidade faltante, em outras ainda são vistos como homens e usufruem de poder masculino. Antes de seguir nas reflexões da autora, fazemos uma ressalva em suas afirmações sobre homens e masculinidades: entendemos que essa relação de poder estabelecida a partir do gênero se dá diferentemente entre homens cisgêneros e homens trans. Por isso, apesar de a autora não fazer esta distinção, concordamos com estas colocações apenas quando falamos de homens cis gays. Gimeno (2007) recorda que a história e os lugares de origem das identidades lésbicas e gays são bastante distintos, visto que a prática sexual entre homens [cis] já foi aceita em muitas sociedades, ainda que dentro de outras lógicas de gênero. Principalmente ao considerar países em que se conquistaram vitórias contra a

¹⁴ [...] y esto se ve en manejo de recursos, distribución de roles en organizaciones mixtas, etc.

¹⁵ [...] ser más realistas y asumir que hay cosas comunes y otras no qué difícil!

homofobia, a autora questiona como a afirmação da masculinidade, por parte de homens gays, tem sido usada para benefício deles, enquanto ainda se perpetuam ferramentas de dominação das mulheres:

Se o que buscamos, homens e mulheres, são relações de gênero mais justas, temos que considerar aquilo no qual a construção da masculinidade atenta contra a igualdade e temos que exigir dos gays que se afastem daqueles aspectos da masculinidade que não são compatíveis com um projeto de liberação das mulheres. Mas não parece que eles estejam tendo interesse em levar em conta este pequeno detalhe. E nós, lésbicas, temos que tornar isso motivo de reflexão (GIMENO, 2007, p. 1, tradução nossa)¹⁶.

Como as lésbicas, os gays negam, ao menos em certa medida, a sexualidade hegemônica e, assim, podem ser colocados em uma condição subordinada, principalmente quando são feminilizados, o que altera as relações de poder (GIMENO, 2007). Assim, compreendemos que ser um gay cisgênero considerado *afeminado* negocia suas condições de vida, que dependem de ele ter condições materiais confortáveis, se está no meio urbano, se é branco, se é uma pessoa com deficiência, entre outros. Com isso, não queremos dizer que *todos* os gays detêm mais poder que *todas* as lésbicas em *todos* os momentos, posto que esses diversos fatores sociais agem concomitantemente e influenciam suas condições de vida, que variarão conforme o tempo, lugar e prática social. O que queremos ressaltar é que isso importa. Especialmente um homem cis gay branco, por ter sido denominado homem e viver sendo um homem, adquire benefícios e poder em muitos espaços e circunstâncias, poder este que não é dado às lésbicas.

Conforme Rich (2019) e Gimeno (2007), as sociedades ocidentais se estruturam a partir da misoginia e do machismo, de modo que gays e lésbicas não estão na mesma condição social. Dessa forma, enquanto lésbicas, não podemos simplesmente nos entender como uma unidade indissociável junto a outras existências sexualmente estigmatizadas, pois isso “pode servir para desfocar os próprios contornos que precisamos discernir, que são de um valor crucial para o

¹⁶ Si lo que buscamos, hombres y mujeres, son unas relaciones de género más justas, tendremos que tener en cuenta aquello en lo que la construcción de la masculinidad atenta contra la igualdad y tendremos que exigir a los gays que se aparten de aquellos aspectos de la misma que no son compatibles con un proyecto de liberación de las mujeres. Pero no parece que ellos tengan interés en tener en cuenta este “pequeño” detalle. Y las lesbianas tenemos que hacer de esto motivo de reflexión.

feminismo e para a liberdade das mulheres como grupo” (RICH, 2019, p. 67). Mais uma vez, entendemos que há fatores que nos unem e que há momentos em que alianças podem ser necessárias, mas não se elas significarem o apagamento das nossas dores e alegrias, como tem sido recorrente na história das lésbicas.

A dominicana Ochy Curiel (2007), em seu texto *El lesbianismo feminista: una propuesta política transformadora*, recupera caminhos dos movimentos lésbicos, dialogando com o texto de Falquet (2013), de modo a avançar nas contribuições sobre a América Latina e o Caribe. Sobre a entrada das lésbicas nos grupos mistos, Curiel (2007) aponta que isso gerou a perda do protagonismo das lésbicas na região, posto que houve uma tendência dos grupos em serem dominados por homens gays misóginos, o que levou, em sua maioria, à despolitização das ações e a uma lógica consumista gay. Assim sendo, muitas lésbicas adentram esses movimentos que reforçam a *diversidade sexual*, sem questionar que as bases fundamentais na qual se sustenta o patriarcado atingem diferentemente as mulheres e, de modo acentuado, se comparado às experiências dos homens gays cis, as lésbicas. A autora enfatiza, também, que a análise dessas relações é influenciada pela raça/etnia, pela classe social e por grupos subordinados.

Curiel (2007) também se posiciona sobre a relação dos movimentos lésbicos com os movimentos feministas. Ela afirma que, nos anos 1980, grupos de autoajuda se tornaram importantes para o movimento feminista, em que vigorava o lema *o pessoal é político*, com discussões sobre o corpo e a sexualidade. Assim, o lesbianismo ganhou força através das análises sobre o casamento e a heterossexualidade como instituições patriarcais. Entretanto, como outras autoras já mencionadas, Curiel (2007) sinaliza que algumas lésbicas passaram a reivindicar um espaço separatista dentro do feminismo, a fim de buscar fortalecer seus interesses, posto que os grupos feministas, normalmente, colocaram o ser mulher de forma homogênea, assumindo um caráter racista, burguês e heterocentrado. Dessa forma, a autora aponta que as lésbicas, as mulheres afrodescendentes e as chamadas mulheres populares, nas suas palavras, apontavam que o patriarcado não afetava a todas igualmente, de modo que as categorias de sexualidade, de raça e de classe organizavam a subordinação das mulheres e precisavam ser levadas em consideração nas suas análises e agendas políticas (CURIEL, 2007).

A autora também conta que o Nuestro Mundo, primeiro grupo de lésbicas da América Latina e Caribe de que se tem notícia, surgiu dentro do movimento

homossexual, na Argentina, em 1969, durante a ditadura deste país. Em seguida, nasce, ao mesmo tempo, no México e na Argentina, o Frente de Liberación Homossexual, os dois de linhas socialistas. A autora também cita a entrada de lésbicas no SOMOS, no Brasil, e a criação da Grupo de Ação Lésbica Feminista (GALF), do qual, anos depois, derivaria a Rede de Informação Um Outro Olhar (organização que mencionaremos mais adiante). Nas décadas seguintes, de 1980 a 1990, se fortalecem redes e coletivos de lésbicas na região, fortemente embasados em aportes teóricos desenvolvidos por feministas¹⁷.

Em relação aos movimentos sociais de lésbicas no Brasil, esboçamos, a seguir, alguns aspectos. Haverá, sem dúvidas, ausências, posto que nem sempre nos foi possível encontrar e articular os registros do que aconteceu. No entanto, resgatamos algumas partes dessa narrativa. Vanda Frias (2009), ativista lésbica brasileira, já anunciava que há muitos “versos perdidos em livros malditos”, muitas histórias que não conhecemos, muito que se calou sobre lésbicas:

Nessa luta em constante movimento e transformação, as lésbicas têm um papel importante a desempenhar. [...] O resgate dessa história, dos versos perdidos em livros malditos, dos beijos que nunca puderam ser dados à luz do dia, do amor que nunca pode ser declarado à amiga com medo de perdê-la para sempre. Tudo isso e muito mais faz hoje nossa alegria de viver e de lutar (FRIAS, 2009, p. 12).

Gilberta Santos Soares e Jussara Carneiro Costa (2011) fazem importantes apontamentos sobre as lésbicas no Brasil, em *Movimento lésbico e Movimento feminista no Brasil: recuperando encontros e desencontros*. Apoiadas nas análises de Falquet (2013), as autoras marcam que as lésbicas estavam nos movimentos feministas da segunda metade do século XX. Elas relatam que, com frequência, as lésbicas participavam das reuniões, eram visíveis em festas e organizavam oficinas. Importa dizer que, sem dúvidas, isso não significa que todas as lésbicas estavam ou queriam estar dentro dos movimentos feministas no Brasil, em todos os momentos da história. Porém, sobre as que estavam, as autoras nos contam que a maioria não

¹⁷ Ochy Curiel também aponta que pensadoras lésbicas internacionais passam a influenciar esses grupos, como Adrienne Rich e Monique Wittig, bem como lésbicas negras dos Estados Unidos, como Audre Lorde, Barbara Smith, Cheryl Clarke, as mexicanas Gloria Anzaldúa e Cherrie Moraga, muitas pertencentes a organizações autônomas, como o Salsa Soul Sisters e o Combahee River Collective.

encontrava, dentro dos feminismos, espaço para reivindicar pautas específicas da lesbianidade. De acordo com Soares e Costa (2011), no Brasil, e similarmente em diversos lugares do mundo, chamar uma feminista de lésbica era uma prática dos setores conservadores da sociedade para desqualificar e deslegitimar a luta feminista. Em consequência, a tentativa de construir uma imagem positiva do feminismo reforçou o receio dos grupos feministas em discutir ou se associar à lesbianidade. As autoras criticam as feministas brasileiras que, historicamente, não se propuseram a debater as questões das lésbicas, “persistindo a lacuna de crítica à heteronormatividade como elemento fundamental na constituição das relações de gênero” (SOARES; COSTA, 2011, online). Desse modo, elas apontam que tais atitudes resultaram na invisibilidade das lésbicas e de suas pautas nas ações políticas. Processos similares aconteceram em outros lugares do mundo, como na Europa, Estados Unidos, partes da América Latina e partes da Ásia (FALQUET, 2013). Conforme apontam Soares e Costa (2011), o Brasil foi influenciado por esses movimentos de lésbicas e pela produção teórica de diferentes países.

Zuleide Paiva da Silva (2017), em sua tese *Sapatão não é bagunça! Estudo das organizações lésbicas da Bahia*, investiga a história dos movimentos sociais de lésbicas no Brasil e, em especial, da Bahia. Dentre as muitas contribuições da tese, destacamos a realização e discussão de uma entrevista que sustenta as afirmações de Soares e Costa (2011). Zuleide Paiva da Silva (2017) entrevista Lurdinha, fundadora do primeiro grupo de lésbicas da Bahia, e um dos primeiros em contexto brasileiro, o Grupo Libertário Homossexual (GLH), criado em 1979. Lurdinha relata que o GLH dialogava com movimentos feministas, mas que, normalmente, suas reivindicações eram ignoradas. Ela recorda que as lésbicas sabiam que não eram bem-vindas nesses espaços e eram olhadas com desconfiança por feministas heterossexuais - o que não as impedia de irem e se manifestarem nas reuniões. A entrevistada afirma: “mas eu sabia, todo mundo sabia, que depois que nós saíamos do espaço, elas falavam das lésbicas, nos chamavam de sapatão, essas coisas” (SILVA, Z., 2017, p. 193). Ao analisar a literatura sobre os movimentos de lésbicas de São Paulo e as entrevistas por ela conduzidas, Silva conclui que “o feminismo protagonizado por mulheres heterossexuais foi hostil à existência lésbica no período

em questão” (SILVA, Z., 2017, p. 196)¹⁸. Afinal, de acordo com a autora, as entrevistadas apontam que falar da sexualidade nesses espaços feministas era considerado contrarrevolucionário por fragmentar a luta das mulheres. Assim, no Brasil, no interior dos movimentos feministas dos anos 1970 e 1980, o que se observa é a convivência com lésbicas, o que raramente garantiu a preocupação com suas demandas ou com a desconstrução da heterossexualidade como ideologia.

No texto *19 de agosto: dia do orgulho das lesbianas do Brasil*¹⁹, Miriam Martinho (2009) recorda fatos históricos da construção dos movimentos sociais lésbicos no Brasil, especialmente os de São Paulo. Lésbica ativista, desde os anos 1970, e engajada na preservação da memória lésbica²⁰, Martinho é, recorrentemente, encontrada na bibliografia sobre movimentos de lésbicas no Brasil, sendo escassas outras fontes sobre os mesmos ou diferentes acontecimentos.

Conforme Martinho (2009), o primeiro registro de organização de lésbicas no Brasil é o Grupo Lésbico Feminista (LF), criado em 1979, que nasce como um subgrupo do grupo misto Somos. A ideia do grupo surgiu após o jornal *Lampião da Esquina* convidar as mulheres do Somos para publicar uma matéria sobre lésbicas. Em seguida, o grupo resolve criar o LF para buscar um espaço em que se pudessem discutir as questões específicas de lésbicas. De acordo com as fontes de pesquisa de Soares e Costa (2011), o fim do LF ocorreu devido aos desgastes do grupo, o que levou algumas lésbicas a se juntarem ao SOS-Mulher. No SOS, as lésbicas teriam se dissolvido enquanto grupo, posto que na organização se entendia que não havia necessidade de um espaço exclusivo lésbico ou de discussões sobre questões lésbicas. Assim, Miriam Martinho e Rosely Roth, duas integrantes que não estavam no SOS-Mulher, criam o GALF, em São Paulo, em 1981.

Ao entrar nos anos 1980, o GALF se envolve em uma série de ações militantes. Martinho (2009) destaca o Primeiro Encontro de Ativistas Lésbicas do Brasil, ocorrido durante o I Encontro Paulista dos Grupos Homossexuais Organizados, sediado na Universidade de São Paulo (USP), em 1981. A autora

¹⁸ Para mais informações sobre a entrevista e sobre outros grupos de lésbicas na Bahia, consultar Silva (2017).

¹⁹ Este documento reúne em uma só edição amplo conteúdo sobre a memória lésbica da época, contando com uma precisão de datas, fotos, panfletos e documentos relacionados.

²⁰ No acervo de textos do blog da Rede Um Outro Olhar, Miriam Martinho vem publicando uma série de relatos, ensaios e artigos sobre os movimentos de lésbicas e outros assuntos relacionados.

também evidencia a participação das lésbicas em pautas mistas com homens gays, como o caso da chegada da AIDS no Brasil. Martinho (2009) destaca que foram poucos os casos reportados sobre lésbicas com HIV positivo, mas elas agiram em solidariedade aos inúmeros casos com homens gays e se engajaram no fomento a uma discussão pública acerca das “sexualidades em geral, incluindo a sexualidade lésbica, possibilitando também os projetos de prevenção a doenças sexualmente transmissíveis, para mulheres que fazem sexo com mulheres, dos anos vindouros” (MARTINHO, 2009, p. 32).

O GALF também produzia e circulava o boletim sobre lésbicas *Chanacomchana*, se tornando um dos principais jornais lésbicos do país. Carolina Maia de Aguiar (2017), em sua dissertação *Entre armários e caixas postais: escritas de si, correspondências e constituição de redes na imprensa lésbica brasileira*, revisita publicações da imprensa lésbica e aponta o boletim como fonte importante. Zuleide Paiva da Silva (2017) também retoma a relevância deste jornal para as lésbicas do GLH na formação de rede e de conhecimento.

Nos anos 1980, ao vender o *ChanacomChana*, no *Ferro's Bar*, em São Paulo, as lésbicas do GALF frequentemente sofriam agressões do porteiro, na tentativa de retirá-las do lugar. Em 1983, uma batida policial nesse bar, que envolveu agressões físicas, se tornou bastante marcante para a história das lésbicas no país. A publicação de Martinho (2009) conta com um capítulo escrito por Vanda Frias (também militante do GALF), originalmente publicado no boletim *ChanaComChana 4*, no mesmo ano em questão, que relata este episódio do *Ferro's Bar*:

Até que no dia 23 de julho último, a barra pesou mais: um dos donos do bar, seu segurança e seu porteiro tentaram concretizar a expulsão, através de agressões físicas. Enquanto nos puxavam para o lado de fora, parte das lésbicas – que compram o boletim e conversam com as moçoilas do GALF – nos segurava lá dentro. Belo corpo-a-corpo: dos que tem a força da ordem e da lei contra as que ganharam no dia-a-dia uma força física e interior para poder viver numa sociedade onde a regra é ser heterossexual (FRIAS, 2009, p. 9).

Nas semanas seguintes, o GALF organizou uma manifestação contra a discriminação do *Ferro's Bar* e entrou em contato com instituições jurídicas, exigindo respeito e o direito de ir e vir como cidadãos. Além disso, o grupo se empenhou em

sensibilizar as companheiras para se juntarem à luta e somar forças contra o preconceito. Reproduzimos abaixo uma parte do panfleto distribuído por elas:

Queremos ter os mesmos direitos das outras pessoas, não só seus deveres. E precisamos começar a batalhar por isso a partir dos lugares que frequentamos e sustentamos. Ou nós nos unimos ou cenas como a do sábado passado continuarão a ocorrer e poderá ser com qualquer uma de nós por qualquer motivo. Nossas colegas estão proibidas de entrar no Ferro's porque querem vender um boletim que também é nosso e porque querem conversar conosco. Vamos admitir essa proibição? (MARTINHO, 2009, p. 7)

No dia 19 de agosto do mesmo ano, o GALF realiza um protesto no *Ferro's Bar*, com discursos de Rosely Ruth e o apoio de representantes de movimentos feministas, homossexuais, da comissão de direitos humanos e de deputados e vereadores de São Paulo. Com a presença, inclusive, da grande mídia impressa, o grupo consegue que o dono do bar autorize a venda do jornal e a presença de lésbicas. Desse modo, a capacidade de organização e mobilização do GALF alcançou vitória, fazendo desse episódio o primeiro protesto conhecido de lésbicas no Brasil e, por essa razão, parte importante das histórias das lésbicas no país.

O sucesso do evento parece ter dado força à continuidade dos trabalhos do GALF, nos anos seguintes. Assim, o GALF será, de acordo com Martinho (2009), o único grupo de lésbicas que durará até o fim dos anos 1980. Em 1986, o GALF esteve presente na I Conferência Internacional do Serviço de Informação Lésbica Internacional, em Genebra, com mais de 600 ativistas lésbicas. A partir desse evento, se realiza, em 1987, o I Encontro de Lésbicas Feministas da América Latina e do Caribe (ELFLAC), no México, no qual foi deliberada a criação de uma rede de lésbicas da região, tendo presente, além do GALF do Brasil, "o Grupo de Autoconsciência de Lesbianas Feministas (GALF peruano), o grupo Ayuquellén do Chile e o Coletivo Mexicano Mujeres Urgidas de Un Lesbianismo Auténtico (MULA), que ficou responsável pelo primeiro ELFLAC" (MARTINHO, 2009, p. 33).

Em 1989, nasce a Rede Um Outro Olhar, com algumas das integrantes do GALF. Este grupo se torna extremamente ativo em atividades de informação e comunicação no Brasil, sendo o único de lésbicas, da época, a sobreviver aos anos 1990, no país. O grupo, além disso, também faz circular o Boletim Um Outro Olhar, significativo na época.

Nota-se que a mídia impressa, bem como os grupos de discussão, foram estratégias de fortalecimento dos movimentos feministas que são mantidos nos grupos de lésbicas, tornando as reflexões teóricas parte do movimento. No Brasil, as lésbicas também passam a criar seus próprios espaços de luta. Segundo Silveira-Barbosa (2019), a produção de revistas e periódicos aparece como espaço legítimo, em que as lésbicas podem sair da margem da história de forma autônoma na produção de saber, sendo “agentes desses eventos no centro da narrativa” (SILVEIRA-BARBOSA, 2019, p. 145). Essas mídias impressas são, dessa forma, partes dos movimentos lésbicos do Brasil, relevantes por criarem pontes de comunicação entre as lésbicas de vários lugares do Brasil (MARTINHO, 2009; SILVA, Z., 2017).

Feitas estas colocações, nessa seção buscamos reforçar que as trajetórias dos movimentos de lésbicas não são homogêneas, além de serem formadas por lésbicas diversas entre si. Além disso, retomamos histórias de luta que demonstram comprometimento dos movimentos lésbicos, no Brasil e no mundo, com um projeto de sociedade que não seja calcado em machismo, misoginia e lesbofobia.

2.3 MULHERES E A RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO

fernanda
 você tem que admitir
 não há tão boas escritoras
 quanto homens
 porque você mesma admite
 havia impedimentos
 e as mulheres começaram a escrever mais tarde
 eu disse publicar
 que seja
 mas elas
 o teto todo de vocês, não tinha
 escreviam e viviam
 diga uma que se iguale a joyce
 a hemingway
 eu digo dez
 te peço uma
 eu
 (BASTOS, 2018, p. 23–24).

Nos versos de Fernanda Bastos, a poeta relembra que os homens são vistos centralmente como os *escritores*. Entre diálogos que revelam dúvidas sobre a possibilidade de haver boas escritoras mulheres, seus versos finais indicam que sim,

há. A angústia parece culminar na coragem de, finalmente, perante todas as simbologias sociais que diriam o contrário, ela mesma poder se afirmar enquanto tal. Ao compartilhar estes versos, lembramos que o apagamento das mulheres na escrita não se limita à produção literária. Ele se estende à produção de conhecimento considerada científica e, ainda hoje, ecoa uma história de exclusão.

A estadunidense Londa Schiebinger (2001), em *O feminismo mudou a ciência?*, traz elementos sobre esta história. A autora demonstra que diversas mulheres participaram e contribuíram com a ciência do ocidente, ao longo dos séculos. Por exemplo, ela menciona a existência de mulheres que estudaram e lecionaram em universidades europeias, a partir do século XIII, bem como mulheres aristocratas que debatiam ou financiavam a produção de conhecimento científico. Também há notícias de que, no século XVIII, as mulheres de classes mais baixas realizavam atividades de cunho científico com homens de sua família, aprendendo astronomia, fazendo remédios, servindo de guias locais a turistas e contribuindo para avanços na ciência do parto. Sobre as lésbicas, Schiebinger (2001) aponta que quase não há estudos que informem sobre elas ou parcerias entre mulheres na ciência.

Durante o século XVII e XVIII, ocorre a Revolução Científica na Europa e nos Estados Unidos, acarretando a profissionalização da ciência. Esse processo acontece junto à crescente criação de novas instituições que, moldadas de acordo com os modos de viver em sociedade da época, tornam a produção de conhecimento cada vez mais institucionalizada. Assim, em relação ao período anterior, há um aumento da polarização do que se considera público (como as instituições) e privado (como o lar), enfatizando a separação do que se entende como o lugar das mulheres e o lugar dos homens nessas sociedades. Ou seja, a partir desse contexto, e com a ascensão das universidades, “as instituições científicas – universidades, academias e indústrias – foram estruturadas sobre a suposição de que os cientistas seriam homens com esposas em casa para cuidar deles e de suas famílias” (SCHIEBINGER, 2001, p. 69). Quando a institucionalização da ciência se acentua, no início do século XX, nos Estados Unidos e na Europa - e, algumas décadas depois, no Brasil –, a maior parte dos cientistas está vinculada a universidades. Ao mesmo tempo, as mulheres são barradas das velhas e novas instituições científicas e dos poucos espaços em que antes circulavam, seja por impedimento da lei ou por não serem aprovadas nos programas acadêmicos. Apesar

disso, a autora chama atenção para o fato de que, nos Estados Unidos, a necessidade de mão de obra, com a ida de muitos homens à Segunda Guerra Mundial, incentivou a participação das mulheres nas ciências. Entretanto, posterior a esse período, tal participação voltou a ser rechaçada, demonstrando um movimento de abertura e fechamento para as mulheres nessas áreas.

Schiebinger (2001) ressalta que a presença das mulheres em espaços de produção de conhecimento, nos séculos passados, era relativa e limitada pelas condições materiais e simbólicas impostas a elas, sendo possível, geralmente, apenas com a intermediação de seus pais e maridos. Acreditamos que essa vinculação também pode explicar, em partes, a exclusão e o apagamento das lésbicas nos registros sobre produção de conhecimento. Desse modo, a autora compreende que foram diversos os aspectos sociais que incluíram ou excluíram as mulheres na produção de conhecimento científico, avançando e retrocedendo. Assim, ela critica a ideia de que os direitos das mulheres teriam progressivamente aumentado, em vez de terem sido construídos em constantes disputas:

A história descarta o mito do progresso inevitável no que diz respeito às mulheres na ciência. Há um senso de que a natureza segue o seu curso – que, dado tempo, as coisas se endireitam sozinhas. A história das mulheres nas ciências, contudo, não foi caracterizada por uma marcha de progresso, mas por ciclos de avanço e recuo. A situação das mulheres mudou junto com as condições sociais e os climas de opinião (SCHIEBINGER, 2001, p. 74).

A pesquisadora também demonstra que, nas poucas vezes em que mulheres estiveram presentes em áreas da ciência, seus nomes ficaram apagados da história. Sobre esse aspecto, Adrienne Rich (2019) contribui para a análise, ao sustentar que, sendo a heterossexualidade uma instituição social, um dos poderes que ela dá aos homens [cis] sobre as mulheres é a retirada delas de áreas de conhecimento e de realizações culturais da sociedade, o que ocorre através:

[...] da não educação das mulheres; do “Grande Silêncio” em relação à existência das mulheres e especialmente da existência lésbica na história e na cultura; o monitoramento de papéis sexuais que desviam as mulheres da ciência, da tecnologia, e de outras ocupações “masculinas”; da formação de vínculos sócio-profissionais que excluem as mulheres; da discriminação das mulheres nas profissões (RICH, 2019, p. 47).

Em outras palavras, Schiebinger (2001) e Rich (2019) apontam que, na maior parte do mundo, apesar de mulheres terem participado, ao longo dos séculos, da ciência, a maior parte delas teve sua participação restrita, seja para produzir conhecimento ou para ter acesso a ele.

Em relação à realidade social e histórica da educação para mulheres no Brasil, Heleieth Saffioti (1976), com a obra *Mulher na sociedade de classes: mito e realidade*, relembra que a primeira lei que possibilitou estudo formal e gratuito para mulheres foi incorporada na Constituição de 1827. Segundo a autora, esta lei foi promulgada em razão da influência de ideias liberais que entendiam como positiva a instrução das mulheres para o desenvolvimento da sociedade. Importa lembrar que, por razão dos processos coloniais do país, essa lei geralmente dependia da aprovação do pai ou do marido para estudar e não incluía todas as mulheres. Na realidade, a lei estende a possibilidade de educação às mulheres brancas de classes dominantes, principalmente das grandes cidades do Brasil colonial. Assim, se continuou a excluir outros grupos sociais, como pessoas negras e indígenas, com deficiência, de classes baixas ou que viviam em regiões afastadas do país. Importa marcar que, em suas análises, Saffioti (1976) privilegia as realidades do Rio de Janeiro e São Paulo e analisa as categorias de raça e classe, com foco principalmente nesta última. Isto é, há uma ausência sobre outras realidades geográficas do país, bem como não há informações sobre mulheres trans e sobre mulheres não heterossexuais, como lésbicas ou bissexuais²¹.

Especificamente sobre a população negra, Marco Antonio Bettine de Almeida e Livia Sanchez (2016) apontam que a população liberta, desde 1824, poderia frequentar instituições públicas, mas geralmente possuía poucas condições materiais para cursar as aulas e sofria preconceito social e racial nestes ambientes. Os autores também lembram que o decreto nº 1331, de 1854, tornava gratuita as escolas primárias e secundárias, no Brasil, mas expressava na letra da lei a proibição da matrícula às pessoas escravizadas. Ainda que já houvesse discussões sobre a Lei do Ventre Livre, até a abolição da escravidão, apenas uma pequena parcela da população negra do país era livre. Assim, somente em 1879, com a

²¹ Pela falta de registros destas mulheres nesta obra e na história do Brasil, inferimos que possivelmente a maioria das mulheres com acesso aos estudos foram mulheres cis e heterossexuais, mas essa informação carece de fontes históricas.

derrubada do veto de 1854 às pessoas escravizadas, a maior parte da população negra teve direito ao acesso às instituições de ensino.

Além disso, apesar da lei de 1827 ser significativa por seu pioneirismo, ao afirmar que mulheres devem receber instrução, seu caráter é sexista. De acordo com Saffioti (1976), nesta lei, para aqueles e aquelas que podiam se matricular nas instituições de ensino, se mantêm diferenças entre o ensino das meninas e dos meninos, baseadas nos diferentes papéis sexuais que cada um deveria desempenhar na sociedade. Em razão disso, a autora argumenta que a concessão do direito aos estudos para este grupo de mulheres não buscava sua emancipação e nem oferecia a elas o direito ao conhecimento: seu objetivo principal é a formação de tarefas para serem mães e esposas, através da escolarização. A autora também marca a presença de resistência, por parte de mulheres, nesse processo, como professoras ensinando além dos bordados. A título de exemplo, houve o caso de uma professora chamada Benedita da Trindade, que chegou a perder seu salário por dedicar pouco tempo das suas aulas aos trabalhos manuais. Mulheres como ela demonstram atitudes de enfrentamentos aos modelos impostos às mulheres, mesmo quando isto significou arriscar as suas próprias condições de vida.

Saffioti (1976) sustenta que a educação no Brasil, até o início do século XX, está diretamente relacionada aos dogmas católicos vigentes, em que ser mulher tem uma relação direta com ser esposa. A autora aponta que esta ideia atinge principalmente as pessoas brancas, mas sua influência se amplia, ao longo dos anos, às pessoas negras e indígenas, em virtude dos processos coloniais do país. Esse pensamento deixa sequelas, até hoje, na sociedade brasileira, sendo menos raros do que gostaríamos os casos de mulheres que não podem seguir os estudos porque os maridos as proíbem.

Aqui, fazemos um parêntese para comentar como essa situação ainda é recorrente. Na minha experiência, enquanto professora de um supletivo privado para Ensino Médio, no centro da cidade de Porto Alegre, vi diversas vezes essa situação se apresentar. Das mulheres estudantes, um dos perfis que frequentemente procurava o supletivo era o de mulheres viúvas, entre 40 e 60 anos. Elas comentavam, banalmente, nas aulas e nos corredores, que não haviam estudado antes porque seus maridos não tinham permitido. Assim, quando eles faleciam, elas retornavam aos estudos pelo supletivo, sendo geralmente mulheres de classe popular, mas com relativa estabilidade financeira, por receberem alguma pequena

pensão ou terem algum subemprego que gerasse renda estável, ainda que baixa. Comento, também, que a maioria delas queria estudar pelo desejo em aprender ou por encontrar realização pessoal ao obter o título do Ensino Médio, sem motivações explícitas de que isto fosse dar a elas melhores empregos. Ainda neste curso, muitas vezes vi alunas que abandonaram o ano letivo porque, conforme relato delas, seus namorados ou maridos não gostavam que elas estudassem com outros homens, durante a noite. Havia outras que muitas vezes pediam auxílio da coordenação para conversar com o namorado ou o marido, que não queriam que elas estudassem. Quando da dificuldade de convencê-los, a coordenação convidava os maridos e namorados a esperar as mulheres no corredor das salas de aula. Como havia uma pequena janela de vidro na porta das salas, este era um modo de eles terem certeza que elas não estavam fazendo *nada mais além de estudar*. Assim, inúmeras vezes encontrei, no ano de 2018, no centro de Porto Alegre, de um a três namorados ou maridos esperando e vigiando as mulheres em aula.

Feita essa observação, voltamos às análises de Saffioti (1976): na referida obra, percebemos que, um século depois da promulgação da lei de 1827, matrículas de mulheres brancas são expressivas apenas no ensino primário. Em 1881, mais de 60 anos depois da promulgação da lei, é realizado o primeiro registro, do qual se tem notícia, de uma mulher no Ensino Superior no país: Dona Ambrozina de Magalhães, matriculada na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.

No final do século XIX, o fim da escravidão não garante melhores condições de vida para pessoas negras. Marca esse período o processo de urbanização e a criação de fábricas no país, ao mesmo tempo que uma grande leva de imigrações europeias chega ao Brasil como parte de uma política de branqueamento. Saffioti (1976) aponta que, com a expansão da indústria e a competitividade dos postos de trabalho, cresce a necessidade de obter um grau médio de educação para classes baixas. De acordo com Amália Teles (1999), o número de trabalhadores e trabalhadoras brancas aumenta significativamente durante o desenvolvimento industrial. Se a situação dos operários e operárias era formada por altas jornadas de trabalho, mães trabalhando com seus filhos no colo e baixos salários, a situação da população negra é ainda mais marginalizada, sendo empurrada para os piores postos de trabalho e para o desemprego (TELES, 1999). Essas condições precárias de trabalho levam ao aumento da organização operária e da realização de greves, nas quais muitas mulheres se juntam às reivindicações, sendo um período de luta

pela redução de carga horária e equiparação de salários. Como exemplo, Teles (1999) dá destaque para o episódio de 30 mil têxteis, em 1919, no estado de São Paulo, que contou com a participação massiva de mulheres, demonstrando que elas estavam engajadas na luta por seus direitos. Almeida e Sanchez (2016) também resgatam que os registros das entidades negras marcam, principalmente a partir de 1920, a discussão sobre o acesso ao ensino para pessoas negras. Com o investimento do governo na educação de operários e, sendo a população negra livre parte deste segmento, alguns grupos de pessoas negras conseguiram estudar. Além disso, a Frente Negra Brasileira, importante movimento social negro e atuante de 1931 a 1937, foi marco na luta pelo direito ao ensino das pessoas negras (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016).

Sobre esse período, Heleieth Saffioti (1976) afirma que estudar passar a ser necessário para concorrer a melhores postos de trabalho e condições de vida, o que mobiliza mulheres para cursarem a secundária. Para estas, o estudo passa a ser bem-vindo, socialmente, somente quando é possível conciliá-lo com o trabalho, sem, contudo, interferir no casamento - do contrário, não é essencial que uma mulher estude. Em razão da prioridade do casamento na vida de uma mulher, são ainda poucas as que adentram o Ensino Superior:

A escolarização de nível superior, incorporada pelos estratos sociais médios, como requisito para a ascensão social do homem, não constitui, porém, uma exigência para a formação intelectual da mulher, na medida em que esta se liga a uma possível carreira. A perspectiva do casamento, valor social superior à carreira profissional, e o namoro precoce operam como fatores limitativos da qualificação da força de trabalho feminina, de um lado, em virtude do fato de casamento e carreira serem frequentemente pensados como incompatíveis e, de outro, por causa do papel subsidiário desempenhado pelo trabalho feminino em relação ao do chefe da família (SAFFIOTI, 1976, p. 231).

Mesmo que estudar oferecesse melhores oportunidades de trabalho para as mulheres de classes populares, elas interrompiam os estudos, pois essas questões não superavam “[...] a necessidade que a sociedade de classes apresenta para manter seu próprio equilíbrio de hierarquizar as ocupações masculinas e femininas, em defesa da posição de chefe de família que o homem ocupa na família e na sociedade” (SAFFIOTI, 1976, p. 232). Desse modo, sendo o casamento prioridade nesta sociedade, Saffioti (1976) aponta que a apropriação do trabalho da mulher em

casa, ou a mera limitação ao acesso ao conhecimento, é um modo de garantir a hierarquia desse casamento. Em outras palavras, entendemos que isso significa manter o controle do trabalho, do corpo e da mente das mulheres, através da restrição delas ao ensino.

Ao analisar as pressões sociais sobre as ocupações de homens e mulheres, Saffioti (1976) esteve bastante perto da afirmação de que é o *regime da heterossexualidade* que impede as mulheres de seguirem seus estudos, mas a autora se atém à discussão sobre a ideia de *casamento* em si. Gostaríamos, neste ponto, de evocar as postulações de Monique Wittig sobre o casamento heterossexual. A francesa aponta este casamento como parte de um regime político que se impõe como um contrato social. Ochy Curiel (2007) sintetiza os pensamentos dessa autora no trecho abaixo:

Segundo Wittig, o sexo é uma categoria que existe na sociedade desde que seja heterossexual e nela as mulheres sejam heterossexualizadas, o que significa que são impostas à reprodução da espécie e sua produção sobre a base da sua apropriação coletiva e individual – a última, por meio de um contrato fundamental: o casamento, um contrato que é para a vida e que só a lei pode romper (através do divórcio). O cuidado e a reprodução, assim como as obrigações atribuídas às mulheres como classe de sexo (atribuição de residência, coito forçado, reprodução para o marido, noção jurídica conjugal), significam que as mulheres pertencem a seus maridos (CURIEL, 2007, p. 52, tradução nossa)²².

Com isto em mente, gostaríamos de avançar para além das reflexões de Saffioti (1976). Sugerimos que a criação da educação formal das mulheres não teve como intuito garantir a manutenção de qualquer forma de casamento na sociedade brasileira, mas de um casamento com a ideologia heterossexual. Para se sustentar, este casamento prevê o pertencimento das mulheres aos seus pais e maridos, bem como pressupõe a manutenção das estruturas de classe e raça que mantêm pessoas brancas e de classes dominantes no poder. Assim, pensamos que,

²² Según Wittig, el sexo es una categoría que existe en la sociedad en tanto es heterosexual y las mujeres en ella son heterosexualizadas, lo cual significa que se les impone la reproducción de la especie y su producción sobre la base de su apropiación colectiva y individual — la última, por medio de un contrato fundamental: el matrimonio, un contrato que es de por vida y que solo puede romper la ley (a través del divorcio). El cuidado y la reproducción, así como las obligaciones asignadas a las mujeres como clase de sexo (asignación de residencia, coito forzado, reproducción para el marido, noción jurídica conjugal), significan que las mujeres pertenecen a sus maridos.

conforme as ideias de Wittig (2012), nesse contexto analisado por Saffioti (1976), o modo como se mantém o casamento entre um homem e uma mulher, limitando seu acesso aos estudos, é expressão da heterossexualidade como regime político.

Se, aos poucos, se faz necessário que as mulheres tenham mais instrução, isso é inicialmente para que esse casamento se realize de forma mais produtiva no processo de modernização do sistema capitalista do país, sempre buscando preservar as hierarquias de gênero, classe e raça. Afinal, parece haver uma ideia vigente, compartilhada por aqueles que controlam a educação do país, de que os papéis sociais devem ser bastante fixos para homens e mulheres, principalmente para aqueles de classes média e alta e de raça branca. Desse modo, em razão das discussões aqui apresentadas, propomos que é possível compreender o casamento heterossexual como fator determinante nas decisões sobre a educação de mulheres no Brasil, ao menos até o século XX, e especialmente nos sistemas formais de ensino. Para as mulheres negras e indígenas, a escravidão e o racismo também solidificam essas exclusões. Essas questões podem e devem ser fruto de pesquisa mais aprofundada, progredindo nas análises de Saffioti (1976), de forma a compreender como o regime da heterossexualidade influenciou nas decisões sobre os estudos das mulheres. Por ora, nos limitamos a essas considerações, por questões de espaço e foco.

2.4 FEMINISMOS E GÊNERO NA ACADEMIA

é difícil ser uma mulher que sente-pensa-escreve.
ainda mais assim, sem colete.

peito aberto em voo rasante como uma falcoa que eu vi em machu
pichu que se jogava do alto do abismo,
rasante de coragem
peito aberto
asas de três metros
esperando chegar quase no chão para subir depois.
radiante.

queria ser fear free. queria ter o peito como um colete à prova de
balas que me desse a ilusão de que sou intocável-imbatível.

[...]
preciso me reorganizar.
ori-entar meu voo e mergulho de cabeça na tempestade
quero voar falcoa,
quero nadar sereia.

(NOBRE, 2020).

Como abordamos na seção anterior, ao longo da história, muitas mulheres foram excluídas do acesso ao conhecimento e da atuação como produtoras de conhecimento. No entanto, graças às mudanças advindas de lutas feministas, tem sido possível encontrar mudanças. Como anuncia Nobre (2020), vislumbramos um desejo de reorganização e reorientação, para que cada vez seja mais possível – e menos difícil, esperamos - ser mulher que sente, pensa e escreve.

Sendo assim, recordamos que uma mudança expressiva na escolarização de mulheres ocorre a partir dos anos 1970. É através de esforços coletivos, dentro das disputas antagônicas da sociedade, que há a entrada significativa de mulheres nas universidades e o desenvolvimento dos estudos da mulher e de gênero. Movimentos similares ocorreram, em períodos próximos, nos Estados Unidos, em países centrais da Europa e em alguns países da Ásia e da América Latina (SCHIEBINGER, 2001).

Relacionada à luta feminista de direito ao conhecimento e participação na produção de saber, este período também marca a institucionalização dos movimentos sociais. Sobre isto, Maria da Glória Gohn (2012), em *Movimentos sociais e Educação*, demonstra que as universidades não são os únicos lugares com muitas feministas. Após a abertura política da ditadura militar no Brasil, na década de 1980, a presença nas instituições é um dos fatores que se destaca, dentro dos novos espaços conquistados para os movimentos sociais. Com o processo de construção da Constituição Federal de 1988, diante de disputas políticas e sociais na sua elaboração, muitas lideranças dos movimentos sociais assumem cargos em partidos políticos, ou na administração pública, por exemplo, engajando-se na construção de espaços democráticos no interior dessas instituições. Para a autora, a vinculação a fundações, a criação de ONGs e a participação em projetos individuais, em comunidades específicas, se tornam uma realidade não só nos movimentos feministas, mas, de modo geral, em diversos movimentos sociais de caráter popular no Brasil (GOHN, 2012).

Lygia Moraes (1985), em *Mulheres em Movimento: o balanço da década da mulher do ponto de vista do feminismo, das religiões e da política*, enfatiza que, nesse período, as feministas estiveram engajadas em pressionar as autoridades e a comunidade acadêmica, ação que foi essencial para que esse espaço fosse conquistado. Ao mesmo tempo, no Brasil, acompanhava-se o alargamento das

vagas no Ensino Superior como uma política de governo, aspecto sobre o qual nos debruçaremos no próximo capítulo. As pesquisas iniciadas nessa época também tinham como objetivo questionar a produção de conhecimento, criticando a ideia de sujeito universal da ciência, que em geral se referia a homens. Cabe acrescentar que, embora nem sempre tenha sido trazido na crítica das feministas da época, essa referência não englobava todos os homens, mas somente os brancos cisgêneros heterossexuais sem deficiência e de classe média ou alta.

Moraes (1985) conta que, nesse período, espaços são criados para mulheres através da abertura de editais para projetos sobre o tema, organizados pela Fundação Carlos Chagas e financiados pela Fundação Ford. Desse modo, as feministas adentram as universidades instigadas a reescrever a história de um ponto de vista feminino e a realizar pesquisas sobre a condição da mulher:

Assim pode-se dizer que a grande parte dos estudos sobre a questão da mulher, na primeira metade da década [de 1970], foram realizados com objetivos políticos de transformação da situação da mulher. O feminismo enquanto teoria exigia militância. Mulheres falando de mulheres para mulheres. Era um discurso autocentrado dirigido preferencialmente para o público feminino (MORAES, 1985, p. 19).

Importa lembrar que esse público feminino, mencionado por Moraes (1985), não significava a consideração de todos os modos de existir enquanto mulher. Hooks (2018) pontua que o debate de classe, presente desde o início dos feminismos, ensina que é preciso enfrentar como nós mulheres também exploramos outras mulheres que habitam lugares sociais diferentes dos nossos. Entretanto, nem sempre isso foi levado em consideração, tanto nos Estados Unidos como no Brasil. Conforme apresentado anteriormente, a ausência do debate sobre raça e heterossexualidade também invisibilizou muitas mulheres nos movimentos feministas. Muitas vezes, as necessidades de mulheres negras, lésbicas, trans, de classes populares, com deficiência, dentre outras, não foram consideradas na busca dessa transformação social e no processo de conquista de espaços do Ensino Superior.

No artigo *A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero*, as pesquisadoras Raquel Soihet e Joana Maria Pedro (2007) também fazem considerações que confluem com o relatado por Moraes (1985). As autoras

retomam que, no final dos anos 1960, uma das ações dos movimentos feministas era a busca em aprofundar conhecimentos e pesquisas sobre e para mulheres. Nesse contexto, se aposta na universidade como um espaço para isso:

[...] as reivindicações das mulheres provocaram uma forte demanda por informações, pelas estudantes, acerca de questões que estavam sendo discutidas. Ao mesmo tempo, docentes mobilizaram-se, propondo a instauração de cursos, nas universidades (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 285).

As autoras lembram que, na edição de 1989 da Revista de História Brasileira, se compreendia a área de estudos feministas como algo recente. Com o passar dos anos, e através de lutas travadas no interior da universidade, mais mulheres ingressam no Ensino Superior e, lenta e simultaneamente, a área de conhecimento vai construindo legitimidade em suas pesquisas. Soihet e Pedro (2007) sinalizam que esse processo levou algumas feministas à busca pela adaptação das lógicas da universidade, o que nem sempre foi um ganho para o feminismo. Nesse sentido, o ingresso das mulheres na academia não significa o fim da discriminação e desigualdade acadêmica, ou mesmo do androcentrismo científico (MORAES, 1985; SOIHET; PEDRO, 2007). No entanto, significa uma conquista pelo aumento inédito na participação ativa de mulheres, feministas ou não, nas universidades, como alunas, professoras e pesquisadoras. Ao considerar que as feministas adentram a academia e passam a integrar diversas áreas de conhecimento, se afiliando a diferentes perspectivas e teorias, percebe-se que o conceito gênero se difunde, pelos estudos feministas, de forma heterogênea. Por essa razão, seus diferentes usos vêm sendo debatidos nas últimas décadas e têm gerado diversas críticas na área.

Um dos textos mais difundidos sobre o assunto, no Brasil, é da estadunidense Joan Scott (1995), intitulado *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, em que autora aponta os caminhos que o uso do conceito de gênero tem trilhado na produção do conhecimento. A autora retoma que a inserção do conceito teve o objetivo de reforçar sua construção *através das relações sociais*, o que, nesse sentido, significa se distanciar da ideia naturalizadora de que as características físicas justificam as desigualdades entre os sexos. Ao mesmo tempo, gênero é uma categoria relacional, em que ser mulher só existe em relação a ser homem. A pesquisadora estadunidense relaciona a mudança no modo de ver a categoria

mulher aos debates sobre gênero, já que este conceito, a princípio, pretendia pressupor que não havia apenas uma forma de ser mulher. De acordo com a autora, compreender o *ser mulher* como uno e indissolúvel foi fonte de união e fortalecimento em outros tempos; no entanto, a categoria passa a ser reconfigurada no interior do movimento, sendo enfatizado e valorado que não existe *a mulher*, mas sim *diferentes mulheres* (SCOTT, 1995).

Scott (1995) levanta algumas dessas questões ao criticar o uso apenas descritivo de gênero, posto que ela identifica debates que apenas mencionam a existência de gênero, mas não questionam as relações de poder que o constituíram e o mantêm. Por sua vez, Raquel Soihet e Joana Pedro (2007) afirmam que a difusão dessas teorias colaborou para que houvessem pesquisas sobre gênero que não se preocupavam com a libertação das mulheres, o que gerou críticas dentro da comunidade acadêmica:

Essas reações convergem em assinalar as incompatibilidades entre tais abordagens e a prática política feminista – “gênero sem mulheres?”. Mostram questionamentos à ‘despolitização’ da pesquisa acadêmica, e um acirramento de tensões entre produção teórica e mobilização política. Seus argumentos possibilitam a compreensão do contexto, no qual algumas autoras propõem uma nova utilização da categoria ‘mulher’. (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 294).

Em relação a isto, pensamos que esta reconfiguração ainda enfrenta desafios. Por mais que pesquisas feministas e de gênero pareçam estar cada vez mais inserindo usos de *mulheres*, no plural, e buscando discriminar as especificidades sobre *quais* mulheres falam, nos perguntamos se essa mudança de paradigma está, de fato, presente, de um modo geral, na revisão de como se produz conhecimento e nas implicações políticas que estas teorias trazem. Buscaremos responder partes dessas questões nas análises de dados desta dissertação.

Por exemplo, no que toca às análises interseccionais dos Estudos Feministas, a incorporação das relações das categorias de raça e classe têm avançado lentamente no campo. No entanto, há outras categorias que são ainda menos presentes, como a deficiência e a cisgeneridade. Esta última, aos poucos, vem se inserindo, nas últimas duas décadas, nos Estudos Feministas e de gênero, e serve especialmente para pensar as subordinações sociais que recaem sobre pessoas trans e a diferença de experiências de pessoas cis. Segundo Viviane Vergueiro,

podemos entender a cisgeneridade “como sendo a identidade de gênero daquelas pessoas cuja ‘experiência interna e individual do gênero’ corresponda ao ‘sexo atribuído no nascimento’ a elas” (VERGUEIRO, 2018, p. 27). Colocar a cisgeneridade na discussão implica em assumir que as valorações dos corpos são construídas socialmente, isto é, implica em “problematizar as hierarquias de autenticidade e inteligibilidade entre corpos e identidades de gênero, através de uma proposição analítica e conceitual” (VERGUEIRO, 2018, p. 34). Desse modo, investigar como se organiza a cisgeneridade leva a indícios e indagações sobre as construções dos papéis binários de gênero, o que é importante para a crítica feminista.

Por sua vez, Anahi Guedes de Mello e Adriano Henrique Nuernberg (2012) apontam como poucas teóricas têm se proposto a pensar deficiência combinada com gênero e, ainda menos, com sexualidade. Há escassez nas produções teóricas sobre isto, principalmente advindas da área de Ciências Sociais, nas universidades brasileiras, por muitas vezes se restringirem a áreas Biomédicas. A deficiência não é algo que se limita ao corpo, mas antes é uma construção social em que corpo se relaciona com impedimento e poder: “nesse sentido, as experiências de opressão vivenciadas pelas pessoas com deficiência não estão na lesão corporal, mas na estrutura social incapaz de responder à diversidade, à variação corporal humana” (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 638). Afinal, este corpo também tem gênero, bem como raça, classe e outras categorias sociais. Assim, o que nos lembra a autora e o autor é que ser homem ou mulher com deficiência não é o mesmo e apresenta expectativas corporais e subordinações diferenciadas. Quando pensamos em sexualidade, a mesma lógica é válida, posto que ser uma lésbica com deficiência irá alterar suas experiências sociais, se comparadas às de uma lésbica sem deficiência. Nesse sentido, a crítica feminista pode se fortalecer ao olhar as especificidades de pessoas com ou sem deficiência, o que nem sempre tem sido feito no campo.

Os usos do conceito de gênero, dessa forma, têm gerado pesquisas que não necessariamente se vinculam à prática e teoria feminista, posto que assumem que há sujeitos dissidentes ao ideal heterossexual, estabelecido através das relações de gênero, mas sem levar em conta as desigualdades que vivem as diferentes identidades, como mulheres e homens, em suas análises. Nos anos 1980, no Brasil, Moraes (1985) afirma que já havia um grande número de pesquisadoras da área que

não era militante, e que a relação entre os feminismos da academia e da ação política parecia se enfraquecer.

Nesta mesma época, também vem sendo criticada, em diversos lugares do mundo, a separação das discussões acadêmicas dos ativismos feministas. Em relação a isto, trazemos os apontamentos de bell hooks (2018). Antes de nos referirmos às críticas ao campo acadêmico, nos parece importante ressaltar que, apesar de elencar as novas dificuldades que se apresentaram aos feminismos, hooks (2018) compreende a abertura das universidades às mulheres como de suma importância, opinião que também compartilhamos. Não se trata aqui de defender as universidades como os únicos espaços, ou os mais legítimos, para produção de conhecimento, mas de defender as oportunidades que essas instituições trazem para a criação de teorias feministas. A autora conta que foi através de aulas na universidade que ela e muitas mulheres puderam acordar politicamente, conhecendo mais sobre a teoria feminista, sendo categórica ao afirmar: “o movimento feminista se fortaleceu quando encontrou o caminho da academia” (HOOKS, 2018, p. 43).

Em relação aos desafios que se apresentaram nesse percurso, a filósofa estadunidense destaca que a metalinguagem da área se tornou específica, dificultando o entendimento de quem não fosse acadêmico, com pouca conexão com o mundo lá fora e, conseqüentemente, contribuindo para a despolitização dos feminismos. Assim, os movimentos feministas alcançaram reconhecimento, revolucionando o modo de construir saber ao se inserirem nas instituições de ensino. Entretanto, para hooks (2018), uma vez que esses movimentos abrigavam diferentes vertentes e agendas, as pautas que ganharam visibilidade foram as de caráter mais reformista - e mais palatáveis para a mídia, sendo amplamente divulgadas, em detrimento de visões mais revolucionárias, que defendiam uma reforma antissexista²³ da estrutura social. A autora afirma que as ideias das feministas revolucionárias encontraram apoio na discussão acadêmica que se desenvolvia nas universidades. No entanto, a produção acadêmica que avançava nesses temas não alcançava o público, principalmente por ter uma linguagem muito própria. É por essa razão que hooks (2018) entende que não podemos assumir que o público rejeitou as

²³ Utilizamos os termos da tradução autorizada da autora, a fim de respeitar esta escolha, mas também ponderamos que na língua inglesa o termo *machismo* não é tão difundido e em seu lugar é utilizado *sexismo*. Considerando que hooks (2018) é estadunidense, isto parece explicar, ao menos em partes, seu uso.

ideias mais radicais²⁴ dos feminismos. Na realidade, o público não as conheceu. Pelo contrário, o feminismo reformista, extensivamente adotado, passou a ser um estilo de vida através do qual muitas mulheres ascenderam socialmente (principalmente mulheres brancas e heterossexuais), mesmo quando isso significou explorar outras mulheres. Para ela, é mais fácil aceitar esse feminismo porque “seu pressuposto subjacente é que mulheres podem ser feministas sem fundamentalmente desafiar e mudar a si mesmas ou à cultura” (HOOKS, 2018, p. 23).

Assim, hooks (2018) afirma que a academia ofereceu alguma legitimação para os estudos feministas, porém, ao aumentar o nível de exigências de titulação, muitas mulheres que não haviam conquistado diplomas perderam seus espaços. Muitas abandonaram a academia, frustradas com o espaço universitário. Em razão da universidade ser um espaço de privilégio, a autora aponta que muitas das que deixaram a universidade eram lésbicas e de classes populares. Com o tempo, cada vez mais mulheres declaram-se feministas, oportunamente utilizando-se do feminismo para alavancarem suas carreiras profissionais, sem comprometerem-se politicamente com a luta contra as opressões sexistas (HOOKS, 2018).

Na mesma direção, Londa Schiebinger (2001) relembra a divulgação da *Teoria da Massa Crítica*, cujas proposições propagavam a crença de que bastava que as mulheres estivessem presentes na academia para que as condições de desenvolvimento de suas pesquisas estivessem garantidas. De acordo com a autora, o problema desta teoria é que ela não considera que as mulheres são diferentes entre si, ou que existe um sistema androcêntrico que, subjacente à ciência, não pode ser desfeito pela simples presença numérica de mulheres nos espaços acadêmicos. Além disso, como lembra hooks (2018), ser mulher não é garantia de estar engajada em uma luta progressista por direitos sociais. Também na academia isso se percebe ou, como diz Schiebinger (2001): “muitas mulheres que ingressaram na ciência não têm desejo algum em balançar o barco” (SCHIEBINGER, 2001, p. 33).

²⁴ No Brasil, atualmente, tem-se atribuído o termo *feminismo radical* a uma vertente feminista transfóbica. No entanto, este não é o uso proposto pela autora. *Radicais*, neste contexto, se refere a ideias que buscam dismantelar um sistema social de dominação, que combatem a *raiz* do problema, fazendo oposição a ideias *liberais*, que buscariam reformar o sistema. Estes dois termos costumam ser colocados como antagônicos, principalmente no contexto estadunidense.

Gilberta Soares e Jussara Costa (2011) sustentam que o processo de institucionalização do feminismo, no Brasil, deixou as feministas ocupadas em cumprir agendas internacionais para conseguirem financiamento: “uma agenda de trabalho, sobretudo, na temática dos direitos reprodutivos e da saúde da mulher” (SOARES; COSTA, 2011, p. 22). Essa preocupação também colaborou para a manutenção da distância em relação às questões lésbicas e à crítica à heterossexualidade:

Boa parte dos movimentos se deixou intimidar pela pressão social da conjuntura da época que exigiu aos feminismos o silêncio sobre a lesbianidade e sua invisibilização pensando ser, minimamente, respeitado pela esquerda brasileira, pela intelectualidade acadêmica, pela Teologia da Libertação, pela mídia, pela sociedade, em geral, no momento pós-ditadura no Brasil (SOARES; COSTA, 2011, p. 13).

A peruana Norma Mogrovejo (2015), em *Activismo lésbico: una propuesta de intervención al conocimiento*, retoma que os estudos sobre dissidências sexuais têm origem no caminho aberto pelos movimentos feministas, ao introduzirem os estudos das mulheres ou de gênero. Entretanto, ela marca que esse processo não foi fácil, posto que a academia “não deixou de ser bastiões de poder da intelectualidade masculina, tanto de direita como de esquerda” (MOGROVEJO, 2015, p. 185, tradução nossa)²⁵. A autora aponta que o uso do conceito de gênero, desde seu início, busca o desenvolvimento e bem-estar de mulheres na sociedade. Porém, “se o conceito de gênero permitiu romper com o cerco do gueto, para algumas teve um efeito perverso de tornar as mulheres invisíveis, assim o gênero se converte em um conceito eufemístico que oculta o sujeito” (MOGROVEJO, 2015, p. 188, tradução nossa)²⁶.

Além disso, Mogrovejo (2015) enfatiza o processo de submissão intelectual, dos grupos feministas e LGBTs da América Latina, aos países do Norte, que, historicamente, detêm poder nas produções de saberes. Sua fala também se estende à transposição de conceitos de outras línguas, utilizados sem considerar a realidade pós-colonial da América Latina, transformando as universidades em

²⁵ [...] no han dejado de ser bastiones de poder de la intelectualidad masculina tanto de derecha como de izquierda.

²⁶ Si el concepto de género permitió romper con el cerco del ghetto, para algunas tuvo un efecto perverso de tornar a las mujeres invisibles, así el género se convierte en un concepto eufemístico que oculta al sujeto.

ambientes que formam especialistas e tecnocratas em dissidência sexual. Assim, para a autora, o espaço acadêmico pode se demonstrar colonizado, articulado com os interesses do pensamento hegemônico. As dissidências sexuais adequam-se aos valores da heterossexualidade e do patriarcado, deixando aos cuidados do feminismo nórdico a delimitação dos pontos centrais de ação do feminismo local, bem como encontram como cúmplices os feminismos hegemônicos dos países do Sul, motivados por eventuais benefícios de classe e raça, por exemplo. De acordo com ela, o preço que se tem pagado por esta dependência é a presença de estudos de gênero e identidade que não consideram os intercruzamentos com raça e classe e tampouco o contexto latino-americano “de herança colonial e colonização discursiva” (MOGROVEJO, 2015, p. 191, tradução nossa)²⁷. São corpos indígenas e afros que ficam ausentes, demonstrando que, na América Latina, se perpetua a universalidade eurocêntrica na produção de conhecimento. Em consonância com Mogrovejo (2015), entendemos ser importante considerar esses pontos, refletindo sobre e reorganizando o modo pelo qual produzimos teoria no campo de gênero.

Feitas estas colocações, compreendemos que a relação dos movimentos sociais de lésbicas, dentro ou fora dos movimentos feministas e LGBTIs, vem sendo construída com alianças e conflitos, no Brasil e na América Latina, salvo suas peculiaridades locais. Mesmo que tenhamos que repetidamente lembrar a ausência da crítica à heterossexualidade nos feminismos, há questões em comum, em ambos os movimentos, sobre as opressões e desigualdades sofridas. No Brasil, alguns dos pontos que os movimentos lésbicos levam de aprendizagem dos feminismos, como destacam Soares e Costa (2011), são o acúmulo nas lutas e disputas de projetos sociais, a proximidade com a educação popular e a criação de metodologias próprias, além da “produção de conhecimento de caráter epistemológico e teórico que contribuem para o questionamento de paradigmas de (sic) científicos” (SOARES; COSTA, 2007, p. 32). Entretanto, como as próprias autoras asseguram, diversos foram e ainda são os desafios:

No lesbofeminismo latino-americano e caribenho, as tensões estão associadas à *ausência de crítica ao heterossexismo e à perda da autonomia do movimento lésbico*, advinda da institucionalização do feminismo. [...] Chama a atenção a *preocupação feminista em não se tornar masculina ou serem vistas dessa forma*, com isso, o medo de

²⁷ [...] de herencia colonial, y colonización discursiva.

perder a feminilidade revela-se como o calcanhar de Aquiles do feminismo. Uma associação utilizada como tentativa de deslegitimação feminista e para afastar as mulheres do movimento. Passados quase 40 anos da história recente do feminismo, essa não é uma questão distante dos nossos dias, nem mesmo do horizonte das lésbicas (assim como o sexismo não está distante das vivências das mulheres, nem o racismo das pessoas racializadas), por isso, precisa ser analisada, dissecada e desconstruída (SOARES; COSTA, 2007, online, grifos nossos).

Quando pensamos nos movimentos homossexuais e LGBTs, a crítica segue na mesma direção. Soares e Costa (2011) reforçam que as lutas destes grupos colaboraram amplamente para a despatologização da homossexualidade no Brasil, bem como abriram caminhos que vêm gerando políticas públicas e reconhecimento de direitos da população LGBT, nas quais, ao menos em algumas, estão incluídas as lésbicas. No entanto, mais uma vez o movimento de lésbicas não está contemplado na dinâmica destes movimentos sociais:

[...] algumas fissuras podem ser identificadas no tocante a intersecção entre a crítica ao sexismo e a misoginia e a desconstrução da heterossexualidade obrigatória. *O movimento LGBT não incorporou a crítica à subordinação das mulheres e do feminino nas relações de gênero, reproduzindo relações hierárquicas e de subordinação de mulheres lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais aos homens gays no interior do campo de atuação LGBT.* Essas questões foram observadas em relação à definição do protagonismo, da representação, da visibilidade da erótica masculina, da reprodução de linguagem misógina na comunicação, contribuindo para a menor visibilidade de lésbicas em relação aos homens gays, travestis e transexuais. *Também não formulou a crítica ao sexismo presente nas relações homoafetivas e nas relações de gênero de forma geral* (SOARES; COSTA, 2007, online, grifos nossos).

Em suma, compreendemos que a entrada das lésbicas em movimentos homossexuais, a inserção do uso de gênero e o processo de institucionalização dos movimentos sociais mostram avanços em conquistas de direitos, conforme explorado durante este capítulo. No entanto, também marcam, nas últimas décadas, o afastamento de propostas mais revolucionárias de sociedade e da já muito criticada despolitização dos movimentos mencionados. Inspiradas nos diálogos tecidos com as autoras deste capítulo, acreditamos que se faz necessário resgatar o caráter revolucionário das lutas contra as desigualdades de gênero. Afinal, se faz fundamental que seu avanço seja sempre o avanço na busca por um mundo mais

justo, o qual não existirá com o silenciamento e a invisibilização das lésbicas.

3 NOTAS SOBRE O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

[...]

Eu conheço o quadro pregado na parede
a chaleira gelada ocupando a boca do fogão.
A mão que martelou aqueles pregos
que esvaziou a chaleira pela última vez
são estas duas mãos
que pegaram o bebê pulando
com pernas trêmulas
e elas trabalharam o aspirador de pó
e acariciaram as têmporas suadas
e conduziram o barco através desta quente
manchada, luz crítica
queimando imperceptivelmente
a pele que essas mãos também vão salvar.
(RICH, 2020)

Conforme discutido no capítulo anterior, o acesso das mulheres à educação é recente na história e ocorreu, em grande parte, por conta da luta de movimentos sociais feministas. No entanto, outros fatores sociais também influenciaram esse processo. No presente capítulo, apresentamos algumas políticas públicas de Ensino Superior, do Brasil, que compõem o cenário de discussão dessa pesquisa, bem como mecanismos que visam à manutenção da universidade como um projeto que excluí determinados grupos sociais. Em seguida, trazemos um breve diálogo sobre a produção de conhecimento sobre lesbianidades dentro da universidade.

No Brasil, as políticas de aumento de vagas, nas universidades, vêm ocorrendo como um dos pilares de governo desde o final dos anos 1960. O trabalho de Gaudêncio Frigotto (1993), *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*, recupera essa questão. Advertimos, de antemão, que Frigotto, neste livro, não utiliza gênero como categoria de análise. Entretanto, convidamos este autor ao debate, de todo modo, por entender que suas análises sobre a educação no Brasil contribuem para pensar as questões das lésbicas. Sempre que nos pareceu necessário, avançamos em suas discussões inserindo a categoria gênero.

Segundo Frigotto (1993), o aumento das vagas nas universidades é atravessado por uma luta antagônica presente na sociedade. Por um lado, diversos setores, principalmente movimentos sociais de esquerda, reivindicam o direito do acesso ao saber historicamente adquirido pela sociedade. Embora, nesta obra, o

autor apenas evidencie as classes sociais populares como parte desses grupos, entendemos, conforme já debatido anteriormente, que também estão entre esses grupos as mulheres, as pessoas negras, as pessoas indígenas, as pessoas com deficiência e as pessoas LGBTIs, às quais o acesso à universidade foi negado historicamente.

Por outro lado, Frigotto (1993) postula que os setores que visam à manutenção do capitalismo utilizam a entrada massiva no Ensino Superior como forma de aumentar o capital humano disponível para o mercado, sem garantias de melhor renda ou do desaparecimento das desigualdades sociais. O autor afirma que, com a crise estudantil do final dos anos 1960, a expansão do Ensino Superior atua no âmbito político e econômico para controlar a situação, adquirindo a função de formar um exército de mão de obra reserva que seja adequado ao mercado capitalista da época. Assim, se o direito à educação é reconhecido nesse momento como projeto de universalização, Frigotto (1993) entende que isto não garante um padrão de qualidade do ensino preocupado com o direito ao saber. Na realidade, sua intenção é formar superficialmente a massa trabalhadora e aumentar o seu nível de escolarização para atender à demanda do mercado.

Compreendendo as contribuições de Frigotto (1993), nos é fundamental acrescentar, às suas análises, que não é apenas a sociedade de classes que busca a manutenção de forças nas universidades. Os trabalhos já discutidos, de Londa Schiebinger (2001) e Heleieth Saffioti (1976), nos apontam que, em vários momentos, o fator econômico poderia ser motivador para o acesso das mulheres ao conhecimento e à produção de saberes (tanto para as empresas capitalistas quanto para os indivíduos em suas famílias), no entanto, a necessidade de perpetuar o regime político de gênero teve influências que ultrapassaram essas hierarquias de classe. Almeida e Sanchez (2016) também apontam como trazer imigrantes brancos europeus foi prioridade, no Brasil, em relação a dar acesso à educação para pessoas negras no Brasil, demonstrando que raça também se sobrepõe nas disputas de acesso ao conhecimento. Por sua vez, Daniela Auad e Ana Luisa Cordeiro (2018) também demonstram como raça é, além das discriminações de sexualidade, fator imperativo na definição de quem deve ou não acessar as universidades. Conforme já debatido no presente trabalho, as universidades são espaços historicamente dominados pelas classes sociais economicamente mais abastadas, mas também são marcadas pelo controle hegemônico de quem é

considerado homem cis branco heterossexual e sem deficiência. Embora haja um forte interesse por parte do sistema capitalista em monetizar os corpos humanos, ao dar acesso ao Ensino Superior, esta não é a única força que vigora nas disputas políticas do Brasil. Afinal, as mulheres ganham relativo espaço na academia somente uma década depois das políticas mencionadas por Frigotto (1993) e é apenas em 2012, com a promulgação da Lei de Cotas no Brasil, que há um aumento significativo de pessoas negras nas universidades brasileiras.

Prosseguindo nas análises de Frigotto (1993), no século XX, o processo de internacionalização acelerada da economia nacional torna o diploma de Ensino Superior necessário para acessar cargos de maior hierarquia, principalmente gerenciais, ainda que possuí-lo não seja critério exclusivo para tal. Esse processo reforça a falsa ideia de meritocracia, pois uma vez que o diploma universitário é anunciado como acessível, bastaria *se esforçar* para obtê-lo e conseguir melhores empregos. Somado a isso, o autor sublinha que o aumento do desemprego de diplomados se torna evidente nas décadas seguintes, demonstrando que a expansão das vagas nas universidades não criou elasticidade nos postos de trabalhos. Frigotto (1993) também argumenta que, se a seletividade antes ocorria intensamente de maneira externa, através dos rígidos sistemas de ingresso, nesse momento ela passa a ocorrer com mais força no interior da universidade:

[...] as medidas da política do Estado neste nível de ensino apontam na direção de uma estratégia calcada em mecanismos de seletividade mais ostensivos, ou mediante formas de uma aparente democratização que esconde a seletividade ou a desqualificação do ensino no interior da universidade (FRIGOTTO, 1993, p. 174).

Dessa forma, quando se afirma que, aumentada a escolarização da população, todos têm as mesmas oportunidades, se oculta que os grupos que detêm mais poder socialmente continuam utilizando a universidade em seu benefício. Por isso, o autor compreende que os mecanismos de manutenção do poder passam a ocorrer através de uma seletividade interna. Frigotto (1993) cita o conceito *seletividade interna* brevemente, o qual propomos desenvolver para pensar sobre mecanismos que se referem às exclusões no interior da universidade. Essa ideia também serve para pensar relações de poder, na Universidade, que extrapolam a discussão de classe. Há uma certa seletividade interna atuando também na direção de buscar excluir ou desfavorecer, na universidade, o que é feminino, não

heterossexual, trans, não-branco e com deficiência. Desse modo, estes são mecanismos que também atingem às lésbicas no interior da universidade, privando professoras e alunas lésbicas de terem pleno acesso justo e igualitário na produção de saber. Um dos pontos abordados por Frigotto (1993), ao mencionar a seletividade interna, é o fato de que dentro dos próprios cursos se criam condições que separam socialmente estudantes, continuando a beneficiar os grupos que historicamente detêm poder:

[...] É interessante observar que para determinadas carreiras, que nascem historicamente com uma especificidade bastante definida no interior da organização e do desenvolvimento do processo capitalista de produção no Brasil – medicina, engenharia, direito – (Id., ibd., p. 23-128) à medida que o processo capitalista de produção se torna dominante e à medida que estas carreiras se expandem muito além do funcional aos interesses do capital, buscam-se formas concretas de controle dessas áreas (FRIGOTTO, 1993, p. 178).

Podemos pensar o mesmo para o caso de estudantes lésbicas que, mesmo contempladas com vagas nas universidades, podem não alcançar cursos de maior status ou não ter seus estudos reconhecidos e representados, sendo excluídas de oportunidades acadêmicas. Essas são questões que, a nosso ver, necessitam ser investigadas para serem transformadas, pois assim é mais provável que sejam enfrentadas e modificadas.

Dentro dessa discussão, é importante pensarmos também sobre a privatização. De acordo com a obra *Política Educacional*, de Eneida Shiroma, Maria Célia Moraes e Evangelista Olinda (2004), nos anos 1980, movimentos sociais de educação popular estiveram engajados em ações para combater a exclusão no acesso à educação da população brasileira, principalmente no que se refere àquela em maior estado de vulnerabilidade social. Esses movimentos construíram projetos políticos de educação e implementaram ações preocupadas com questões como, por exemplo, a alfabetização de jovens e adultos e a valorização do magistério. Assim, quando há a conquista de reformas educacionais da década de 1990, estas alegam ter como objetivo proporcionar maior oportunidade educacional e, por isso, ganham, inicialmente, alguns simpatizantes desses movimentos. Porém, segundo as pesquisadoras, quando analisadas de perto, as reformas revelam um fundo liberal alinhado ao capitalismo, em que ocorre a “apropriação mutiladora de demandas do projeto tecido na década de 1980, que lhe conferiu uma inicial legitimidade”

(SHIROMA; MORAES; OLINDA, 2004, p. 110). Em consonância com as autoras, entendemos que a exigência de aumento na qualidade da educação e da formação profissional é antagônica às ações que retiram recursos para que isso aconteça. O Estado investe na expansão de vagas e reitera a importância da educação formal nas suas políticas sem, contudo, investir recursos nelas:

As reformas têm exercido forte pressão sobre as universidades públicas com a crescente exigência de expansão de matrículas, criação de cursos noturnos, ao mesmo tempo em que proíbe concursos para contratação de docentes, congela salários, já reduzidos a índices aviltantes, estimula aposentadorias precoces, força a ampliação da carga didática em detrimento da pesquisa – uma das consequências da GED. Estimula, por outro lado, a dedicação às atividades de extensão. Hoje em dia, em sua grande parte, transformadas em complemento salarial para muitos docentes e em incentivo à privatização das universidades públicas (SHIROMA; MORAES; OLINDA, 2004, p. 96).

A comercialização da educação age no sentido de selecionar aqueles que podem pagar por instituições privadas (ou mesmo limitar a escolha dos cursos, tendo em vista a enorme variação das taxas, de acordo com o prestígio da instituição ou da carreira escolhida), bem como contribui para o endividamento das classes sociais menos favorecidas, quando se inserem em instituições privadas. Além do mais, se perpetuam as universidades públicas nas mãos daqueles que historicamente têm detido o poder nas universidades do Brasil, visto que, com o já mencionado aumento da necessidade do diploma universitário, as universidades públicas se tornam cada vez mais concorridas. Dessa forma, é preciso considerar que a mercantilização da educação pode acentuar os mecanismos de exclusão externos e internos de grupos marginalizados, como é o caso das lésbicas.

Roberto Leher (2010), em *25 anos de educação pública: notas para um balanço do período*, ao analisar disputas e políticas públicas de educação no Brasil, afirma que a expansão das universidades privadas é um projeto colocado em prática, nas últimas décadas, pelo Governo Federal. Assim, o autor pondera que, no Governo Collor, para incentivar o crescimento do setor empresarial, abriu-se mão do controle público sobre essas Instituições de Ensino Superior (IES). Essa medida gerou forte incentivo às universidades privadas, restando, às universidades públicas, adequar-se a suas vocações, com unidades específicas de ensino.

A pressão de movimentos sociais e sindicatos, além de outras questões envolvidas no impeachment de Collor, manteve o projeto sem sucesso na época. Entretanto, muitas dessas propostas reaparecem, reconfiguradas e com o discurso atualizado de que essas medidas são o único modo de salvar as universidades, no recente programa Future-se, lançado pelo MEC, no ano de 2019 (PERA; MENEZES, 2019). Isto demonstra a insistência em um projeto político educacional que prioriza esta comercialização da educação no lugar da democratização do saber. De acordo com Leher (2010), nas décadas seguintes à proposta do Governo Collor, surgiram programas que visavam à expansão das universidades. Isso mudou significativamente o número de matrículas do Ensino Superior no Brasil, que aumentou em 56% no período de 2007 a 2017 (DIRETÓRIO DE ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS, 2019). Muitos desses programas agem como incentivos ao crescimento das IES privadas, sendo os maiores deles o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

O ProUni, programa implantado em 2004, no Governo Lula, concede bolsas de estudo de 50% até 100% a estudantes de baixa renda, sem a necessidade de que se devolva o dinheiro subsidiado pelo governo. O pagamento às IES se dá mediante isenção fiscal das empresas vinculadas ao programa. No artigo *PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência*, Danielle Costa e Norma-Iracema Ferreira (2017) apontam que esse aspecto fez com que deixasse de ser recolhido das IES privadas participantes do ProUni, entre 2006 e 2012, cerca de R\$ 3,6 bilhões de reais. Além disso, dentro do período analisado por Costa e Ferreira (2017), a média de bolsas não ocupadas foi de 22%, chegando a 36% em 2010. Sem fiscalizações e sanções, as IES se apropriaram dos valores da isenção fiscal referidos a essa porcentagem de bolsas, mesmo quando não há preenchimento de vagas. Leher (2010) também faz críticas ao ProUni, por entender que a contrapartida das IES envolvidas é pífia, visto que apenas 4,25% de bolsas integrais são necessárias para participar do programa. Ademais, a maior parte das IES participantes são, ao seu ver, de baixíssima qualidade, e suas ofertas de bolsa se concentram em cursos de curta duração. O autor também enfatiza que o número de estudantes bolsistas que não termina os estudos é alto, chegando a 19%, de 2005 a 2008. Além disso, os valores pagos pelas bolsas, advindos da isenção fiscal do ProUni, no ano de 2006, foram mais caros do que se o governo tivesse pago

apenas as mensalidades referentes a essas bolsas. Essa informação parece indicar que a verba da educação no Brasil tem sido deslocada descabidamente para instituições privadas, em vez de ser direcionada para as instituições públicas.

O FIES, por sua vez, foi criado em 1999, no Governo Fernando Henrique Cardoso, e expandido em 2010, no Governo Lula. Nesse programa, o Ministério da Educação realiza empréstimos a estudantes de baixa renda, de modo a financiar suas matrículas e mensalidades em IES privadas. Ao fim dos estudos, os e as estudantes devem pagar suas dívidas, sendo compulsório o desconto em folha de pagamento para quem tenha, após o término da graduação, carteira de trabalho assinada. O FIES atua, do mesmo modo que o ProUni, com IES privadas, através de isenção fiscal e, de acordo com o Ministério da Fazenda (2017), gerou custo de R\$ 116.955 milhões, entre 2011 e 2017 (COSTA; FERREIRA, 2017). Ademais, o financiamento do FIES, segundo o trabalho de Leher (2010), vem sendo vinculado cada vez mais às bolsas do ProUni.

Lembramos, mais uma vez, que havendo lésbicas que se encaixam nesse perfil social, elas também são parte dos grupos afetados por essas políticas. Assim sendo, o FIES e o ProUni, por diminuírem os impostos das IES, carregam fortes incentivos à expansão de instituições privadas. Ao não receber recursos financeiros oriundos dessas IES, o Governo Federal deixa de obter verba que poderia ser utilizada, por exemplo, na ampliação e qualificação de universidades públicas, o que poderia incluir o acesso às pessoas que historicamente não conseguem ingressar nas universidades públicas, como pessoas negras e indígenas, pessoas de classes populares e, também, ao grupo que é de nosso interesse neste trabalho, as lésbicas.

Outro ponto sobre a mercantilização da educação é a influência de determinadas relações internacionais na formação dessas políticas, no Brasil. Fúlvia Rosemberg (2001), em *Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo*, aponta a crescente menção às discriminações de gênero, em documentos advindos de eventos das grandes organizações internacionais envolvidas na manutenção do capitalismo global. Com forte apelo à América Latina, esses documentos atribuem à educação o papel de estratégia de redução de desigualdades sociais e, especialmente, desigualdades de gênero, com foco no acesso escolar. A partir de pressões internacionais e nacionais, se criam indicadores para acompanhar a implementação das metas nos sistemas formais de educação. A autora expõe dados em que os índices de acesso e permanência de mulheres no Ensino Fundamental e

Médio, durante os anos 2000, não apresentam grandes discrepâncias. As mulheres representavam, então, 51,3% da população de 5 anos e mais de idade e correspondiam a 50,5% dos estudantes nesta faixa etária. Além disso, no final dos anos 1990, mulheres passam a ter maior taxa de escolaridade que os homens. Rosemberg (2001) se pergunta se as mulheres de classes mais baixas e as mulheres negras estariam também ocupando grande parte dessas matrículas, mas os dados disponíveis na época não desvendam dados de gênero dos de classe social e raça. Avançando nessa problematização, nos perguntamos também: Estariam as lésbicas nessas matrículas? Quais lésbicas? Em quais níveis de ensino? Sob quais condições acadêmicas?

Assim, em resposta à exigência de enfrentar a desigualdade de gênero, o documento brasileiro para o *I Seminário Nacional sobre Educação para Todos Avaliação EFA 2000* proclama que esse não é um problema do Brasil, visto que não há disparidade no número de ingresso de homens e mulheres nos níveis de escolarização do país. Essa asserção ignora que o número de matrículas globais, que analisa apenas mulheres e homens, não é capaz de desvelar desigualdades sociais presentes no sistema de ensino:

O diferencial homem-mulher no sistema formal de ensino brasileiro não é intenso, atinge de modo diferente as diferentes idades da vida e etapas escolares, e transparece mais na progressão das trajetórias escolares do que em barreiras específicas de acesso (ROSEMBERG, 2001, p. 521).

Entendemos que, com esses dados, também não seria possível desvelar as desigualdades sociais desencadeadas por lesbofobia nas universidades. Aproximadamente 20 anos depois dessa pesquisa, as mulheres são maioria nas matrículas de graduação do Ensino Superior. Elas representam 56% das matrículas em IES, número que diminui para 51% nas matrículas em universidades públicas (DIRETÓRIO DE ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS, 2019). Mais uma vez, não se destringem e nem se apresentam os dados de raça com os dados, muito menos sobre sexualidade. Sendo assim, a comparação de ingresso na graduação, entre homens e mulheres, continua sem apresentar discrepância significativa nos números. Entretanto, há de se considerar, mais uma vez, que as matrículas de mulheres não asseguram a alteração da ordem social, nem dentro da universidade e nem fora dela. Esse número não garante que mulheres que não pertençam a grupos

sociais privilegiados, como mulheres pobres, negras, transexuais, deficientes, mães e também lésbicas estejam acessando o Ensino Superior e, muito menos, revela como são as relações e condições de estudo e trabalho, no que tange à discriminação de gênero e à sobrecarga do trabalho doméstico. Não assumir que as desigualdades de gênero são parte da realidade do Brasil nega a possibilidade de investigá-las e reconhecê-las nos ambientes formais de educação, olhando além do número de matrículas. Apesar de Rosemberg (2001) não discutir lesbianidades, nós acreditamos que as questões levantadas pela autora revelam pistas dos mecanismos de exclusão de lésbicas, no interior da universidade, que dificultam a compreensão da sua real experiência acadêmica.

Assim, Rosemberg (2001) critica os indicadores utilizados pela ONU por fragmentarem o sistema de ensino, ao separarem as idades e níveis de escolaridade como se fossem independentes. Dessa forma, com o objetivo quase estrito de aproximar os índices de acesso das mulheres aos dos homens, estas políticas públicas parecem não ter como foco alterar a dinâmica social ou, nas palavras de Frigotto (1993): “o que se pretende também é a mudança dos números sem a mudança das coisas numeradas” (FRIGOTTO, 1993, p. 174). A análise descontextualizada desses números, segundo Rosemberg (2001), não considera outros aspectos sociais, como tempo de permanência nos estudos e maternidade. Além disso, adicionamos aqui, a dificuldade de ser lésbica em um ambiente acadêmico heterocentrado e machista.

Nas últimas décadas, uma das políticas públicas de maior importância para a realidade do Brasil foi a implementação da Lei de Cotas, como ficou conhecida a lei nº 12.711 de 2012. Cidinha da Silva (2003), pensadora e poeta lésbica brasileira, aborda esta política em *Ações afirmativas em educação: um debate para além das cotas*. A autora indica que o debate desta política ganha força na *III Conferência Mundial contra o Racismo: a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância*, realizada em 2001, em Durban, África do Sul. Essas ações afirmativas surgem em resposta a uma série de indicadores sociais que apontavam desigualdades motivadas por questões raciais nos níveis de educação, mercado de trabalho e apropriação de renda, em que levam em consideração também as questões de classe e gênero. Silva (2003) aponta que os movimentos negros e de mulheres negras foram os principais agentes na luta pela implementação das ações afirmativas, no entanto, como efeito do racismo, frequentemente se esvazia o

protagonismo destes movimentos nesse contexto. Ademais, a autora relembra que ações afirmativas são políticas essenciais para promover igualdade e mudanças de ordem cultural, possibilitando o combate ao racismo, ao machismo e aos seus efeitos psicológicos. Contudo, na formulação da Lei de Cotas, fruto da luta desses referidos movimentos sociais, se estendeu a reserva de vagas para pessoas de classes sociais populares, não sendo apenas para pessoas negras e indígenas. Assim, nos cinco primeiros anos desta lei, as matrículas de pessoas negras nos cursos de graduação do Brasil passaram de 13%, em 2012, para 39%, em 2017.

Silva (2003) também compreende que uma *ação afirmativa* se refere à garantia de permanência, não devendo ser confundida com apenas o número de vagas possibilitada pelas cotas, posto que apenas a entrada de pessoas negras não é o suficiente:

Para que um programa de ações afirmativas seja efetivo, a oferta de oportunidades é apenas um dos primeiros passos. É fundamental garantir, aos protagonistas em questão, as condições materiais e simbólicas para que as dificuldades ou desníveis sejam superados e as escolhas possam ser feitas de maneira lúcida e consequente, a médio e longo prazos. É preciso prover as condições para a construção da igualdade. Para alcançar este fim, no que tange à universidade, é preciso criar condições para que as pessoas negras possam ter acesso a boas escolas e exercer profissões de prestígio, até agora destinadas a certos grupos sociais (SILVA, 2003, p. 21).

Reflexões sobre esse assunto são feitas no trabalho de Daniela Auad e Ana Luisa Cordeiro (2018), intitulado *A interseccionalidade nas políticas de ação afirmativa como medida de democratização da educação superior*. As autoras observam que a implementação da política racial de cotas, mesmo sem recorte de gênero, tem inserido um maior número de mulheres negras na universidade - o que inclui mulheres negras lésbicas e bissexuais. Por serem mulheres negras e lésbicas ou bissexuais, as discriminações acadêmicas que vivem se relacionam tanto à classe social e à raça, quanto ao gênero e à sexualidade:

Essas mulheres adentram a universidade, um espaço culturalmente elitizado, com uma produção de conhecimento pautada pelos e nos homens, brancos, heterossexuais, cristãos, de classe média alta, adultos, do meio urbano e sem qualquer marca que os coloquem na condição de pessoa com deficiência. Muito distantes desse padrão considerado de excelência 'de saída', a trajetória acadêmica das mulheres negras que o presente artigo focaliza é uma constante

resistência ao que está posto hegemonicamente, estremecendo essa ordem compulsória racista e heteronormativa (AUAD; CORDEIRO, 2018, p. 201).

Auad e Cordeiro (2018) sinalizam que a universidade se reafirma continuamente como não sendo o lugar das mulheres cotistas negras lésbicas e bissexuais, como se fossem enviadas permanentemente mensagens verbais e não verbais sobre esse não ser seu lugar. Ademais, concordamos com a sugestão das autoras de que a presença dessas mulheres na universidade tem potencial de desestabilizar a ordem e as hierarquias naturalizadas. Afinal, se por um lado há uma articulação entre as subordinações identitárias, “também há a potente combinação das mesmas categorias de análise quando do enfrentamento da problemática tematizada na pesquisa em tela” (AUAD; CORDEIRO, 2018, p. 202). Em razão disto, na presente pesquisa, entenderemos que *acesso e permanência* são conceitos que caminham juntos, tanto na discussão acadêmica quanto nas políticas públicas.

No artigo *Reflexões sobre justiça científica e produção do conhecimento: mulheres lésbicas nos espaços de saber/poder da academia*, Juliana Perucchi (2015) discute o que ela denomina como *justiça científica* e os padrões de gênero nas universidades no caso das professoras lésbicas pesquisadoras:

Trata-se, de fato, de considerar, já de início, a premissa de que, para problematizar os impactos epistemológicos, éticos e políticos da presença cada vez maior de mulheres e, sobretudo, mulheres lésbicas, como cientistas, nas universidades brasileiras, torna-se imprescindível compreender a gênese da divisão sexual do trabalho no mundo científico. Não apenas isso, mas trata-se também de constatar como as ciências têm partido de pressupostos sexistas para construir suas teses (PERUCCHI, 2015, p. 251).

Concordamos com Perucchi (2015) quando diz que é preciso partir da ideia de que, de modo geral, há padrões de gênero acadêmicos que se mantêm como verdade e que se estendem às lésbicas. A autora se debruça sobre proposições de Nancy Fraser, que postula *justiça* como um conceito complexo que age em três dimensões articuladas: distribuição, reconhecimento e representação. Ao se apropriar desse conceito para pensar professoras lésbicas nas universidades, Perucchi (2015) exemplifica que ações de distribuição seriam relacionadas à redistribuição de recursos financeiros (como editais especialmente para mulheres). No caso de estudantes lésbicas, podemos pensar em redistribuição de vagas (como

cotas). Essas iniciativas são de extremo valor em um país como o Brasil e contribuem para reorganizar a divisão de trabalho, no entanto, não são capazes de desestabilizar as injustiças científicas sozinhas. Para Perucchi (2015), a distribuição de recursos age para enfrentar resultados sociais sem, contudo, ser capaz de transformar suas causas de origem. Ao serem flexibilizados recursos e oportunidades, difunde-se a ideia de que todos e todas estão em lugar de igualdade acadêmica. Desse modo, são escondidos os mecanismos de exclusão que ocorrem na universidade, alegando-se uma falsa meritocracia.

Ainda segundo Perucchi (2015), ações de distribuição podem, inclusive, dificultar o reconhecimento das pessoas envolvidas nessas políticas pois, ao ganharem financiamentos ou vagas de maneira facilitada, a relevância e a qualidade dos trabalhos e das pesquisas envolvidas passam a ser questionadas pela comunidade acadêmica. Nesse caso, não se abalam as estruturas sociais do pensamento hegemônico no interior da academia. A falta de reconhecimento é, a nosso ver, o modo como se reorganizam as relações de poder na universidade para que se mantenha a sua seletividade histórica de quem detém o poder de forma cada vez mais dissimulada. Perucchi (2015) também atenta para o fato de que a injustiça abrange a marginalização de determinados estudos em lugar de outros, uma questão que envolve representação e que se refere à hierarquização de carreiras no interior do sistema de ensino do Brasil.

De acordo com a professora Bruna Andrade Irineu (2015), em *Resistência e (re)existência 'sapatão' em um estado da região Norte: 'corpo político' e produção de conhecimento*, quando estudantes faziam parte de seus grupos de pesquisa na Universidade, suas sexualidades eram questionadas. As salas dos grupos eram conhecidas como *sala dos gays*, *projeto das bichas* ou *peçoal da diversidade*, normalmente em tom pejorativo. Além disso, ela relata casos de pessoas se referindo a ela, em tom de injúria, como *aquela professora sapatão* e conta, inclusive, um caso em que uma aluna critica seu modo de vestir em aula. Irineu (2015) acrescenta, entretanto, que não se sente somente atacada e excluída, já que ser reconhecida como professora sapatão também permitiu construir estratégias de resistência. Um dos exemplos que ela traz é a oportunidade de ter realizado cursos de formação para policiais e professoras. Na época, os e as participantes sinalizaram terem repensado seus preconceitos e os reflexos deles na sua atuação profissional. Essa ação demonstra que também existe potência em ser a *professora*

sapatão, pois foi essa mesma condição que a possibilitou agir para a diminuição da discriminação social de gênero e de sexualidade. Além disso, Irineu (2015) sugere que sua posição enquanto professora sapatão também atrai boas alianças na universidade:

Esses rótulos reforçam o lugar de forasteiras – a pesquisadora sapatona – aquela que é, se não menos professora que as/os outras/os, no mínimo mais ‘estranha’ e exótica que o corpo docente da instituição. Ao mesmo tempo em que nos localiza em uma referência para quem também está ao avesso da norma – a sapatona pesquisadora – como alguém com quem se pode compartilhar (IRINEU, 2015, p. 220).

Como consequência, a autora entende que seu desejo está presente nos ambientes acadêmicos, marcado pela sua experiência lésbica: “tudo isso reforça quanto esse corpo é político e o quanto ele produz efeitos em sala de aula” (IRINEU, 2015, p. 223). Podemos pensar o mesmo para alunas lésbicas, acentuado ainda o fato de que, hierarquicamente, detêm ainda menos poder dentro das universidades.

Ao refletir sobre os apontamentos das professoras lésbicas universitárias, sinalizamos alguns dos aspectos que podem ser entendidos como mecanismos de exclusão das lésbicas no Ensino Superior. A partir de nossas experiências pessoais e outros relatos, sabemos que o Ensino Superior é permeado por uma série de violências e discriminações para lésbicas, bem como de parcerias e enfrentamentos destas. Sendo assim, é urgente que se façam pesquisas para saber em que condições as lésbicas discentes estão vivendo o Ensino Superior, para que se possa reconhecer, refletir e potencializar as práticas que vêm construindo um espaço digno de educação para lésbicas.

Buscar reconhecimento, nesse sentido, não é a tentativa isolada de reconhecer a identidade lésbica como uma identidade válida. O reconhecimento aqui se refere ao direito de construir *saberes* válidos na academia, possibilitando que as lésbicas vivam plenamente as relações no Ensino Superior. A busca, que é das lésbicas, mas também de outros grupos injustiçados, é para superar a subordinação acadêmica e participar equitativamente na distribuição de recursos, no reconhecimento acadêmico e na representação institucional. Desse modo, não são unicamente os impedimentos legais ou a falta de vagas que agem para a exclusão de mulheres e, muito menos, das lésbicas. São, na realidade, mecanismos muito

mais complexos, que envolvem as relações sociais, utilizados para fortalecer as relações de poder que operam dentro da universidade, no caso das estudantes lésbicas, mas que também pode contribuir para pensar sobre outros grupos sociais, como pessoas negras, mães, pessoas com deficiência, pessoas trans, entre outros.

Além disso, a produção acadêmica é outro aspecto que revela parte das dinâmicas sociais no Ensino Superior e seus mecanismos de exclusão e seletividade interna. Assim, a presença e o modo como lésbicas aparecem nesta produção também pode falar sobre quem tem poder para construir saber, revelando como se fala, sobre quem se fala e o que importa falar. Não pretendendo esgotar a discussão, fazemos apontamos que parecem importantes para pensar a produção de lésbicas, no que se refere ao Brasil. Neste sentido, é necessário, mais uma vez, falar de invisibilidade, assunto já discutido no capítulo 2. Considerações sobre esse assunto são feitas na apresentação do *Dossiê Sapatão é revolução! Existências e resistências das lesbianidades nas encruzilhadas subalternas*, escrita por Ana Cristina C. Santos, Simone Brandão Souza e Thaís Faria (2017). No texto de introdução ao dossiê, que reúne 14 artigos sobre lesbianidades, as pesquisadoras brasileiras afirmam:

A construção discursiva sobre a existência lésbica é permeada de invisibilidades. Dentro dos campos de gêneros e sexualidades, por exemplo, uma grande dificuldade para as pessoas estudiosas da lesbianidade é a produção acadêmica, ainda restrita, sobre a temática. Um dos fatores determinantes para a existência escassa de trabalhos nessa área é o fato de que durante um longo período a lesbianidade foi tratada como um apêndice da homossexualidade gay, um seu quase sinônimo. Significa dizer que os estudos discutiam as homossexualidades de forma quase homogênea, gerando, de acordo com Rich (2010), um apagamento da existência lésbica na academia (SANTOS; SOUZA; FARIA, 2017, p. 1).

Conseqüentemente, em consonância com as referidas autoras, entendemos que o crescimento das produções de lesbianidades é proporcional ao ganho de autonomia dos pensamentos lésbicos em relação aos dos gays/homossexuais. Iniciativas como este dossiê, desse modo, buscam criar espaço, na academia, para as lésbicas. Reiteramos que reconhecer esse processo não significa reivindicar uma lesbianidade separatista, mas sim compreender que as lésbicas precisaram, e ainda precisam, se reconhecer enquanto grupo para obter espaço. Assim, até os dias de

hoje, é relevante criar iniciativas que falem sobre lesbianidades, principalmente porque ainda há apagamento dentro dos movimentos homossexuais e feministas:

Não queremos com essas observações essencializar as identidades ou afirmar nenhuma supremacia da produção endógena lésbica nem deixar de considerar a pluralidade de experiências dos grupos identitários. Importa-nos, porém, situar a necessidade de se tratar a lesbianidade a partir de um olhar não impregnado de valores e cultura masculina, colonizado, que atravessa as publicações sobre as homossexualidades de uma forma geral, reproduzindo especificidades do universo gay sem dar visibilidade às peculiaridades do mundo lésbico (SANTOS; SOUZA; FARIA, 2017, p. 2).

Nessa direção, também refletem sobre o assunto Cláudia Lahni e Daniela Auad (2019), em *Não é mole não, ser feminista, professora e sapatão: apontamentos de uma história a partir do espaço das lésbicas e da lesbianidade na produção de conhecimento sobre mídia*. As autoras analisam a presença de lésbicas em trabalhos publicados em quatro eventos acadêmicos sobre mídia da área de Comunicação. Com o total de 265 trabalhos apresentados, as autoras encontraram 27 sobre gênero e/ou feminismos. Das análises, apenas três destes continham a palavra lésbica e em nenhum deles as lésbicas eram temática central do artigo, o que sugere uma dificuldade da discussão na área de Comunicação (LAHNI; AUAD, 2019). Este destaque é necessário devido à persistente centralidade dada aos homens, mesmo nas pesquisas sobre LGBTs. Em consonância com Santos, Souza e Faria (2017), Lahni e Auad (2019) apontam que os trabalhos do campo se referem, com frequência, apenas a homens cis brancos como representativos do movimento:

[...] é muitíssimo recorrente estudos que tematizam o Movimento LGBT ou a população LGBT incorrerem nos mesmos equívocos de outras áreas de pesquisa ao adotar o masculino genérico, ao referirem-se apenas aos homens para querer dizer todas as pessoas e ao elegerem homens brancos e cis para falarem, pesquisarem e publicarem em nome das mulheres e do que é reconhecido como feminino, ou seja, toda uma população sobre a qual se fala mas que não tem voz e nem representação (LAHNI; AUAD, 2019, p. 9).

Ana Carla da Silva Lemos (2017) encontra resultados também nessa direção, na pesquisa intitulada *Construção do estado da arte sobre as lésbicas no Nordeste: uma (geo)política necessária*, em que busca produções acadêmicas sobre lésbicas em universidades do Nordeste do Brasil. A autora entende que este é um tema

geralmente silenciado, se interessando por evidenciá-lo no Nordeste, região muitas vezes subalternizada pelas produções de conhecimento hegemônicas do país. Ao procurar pelos termos lésbica, homossexualidade feminina e lesbianidades, em bancos de dados de 18 universidades, a autora encontra 416 trabalhos, em pesquisa realizada em junho de 2017. Dentre esses trabalhos, apenas 10 “estão direcionados as lésbicas, suas subjetividades e identidades” (LEMOS, 2017, p. 5). A autora aponta a Psicologia como a área de maior incidência, seguida pela área de Políticas Públicas. A UFBA aparece como a universidade com maior produção dentre todas. A autora, contudo, traz a ressalva de que os repositórios digitais das universidades podem não estar completos ou atualizados, inclusive porque alguns links acessados por ela não estavam funcionando. Além disso, ela compreende que há um fluxo de migração para universidades do centro do país, por parte de estudantes do Nordeste, para cursar pós-graduação, o que, segundo ela, pode colaborar para reforçar a legitimidade de regiões que já detêm certo poder nas universidades. Desta forma, ao considerar os resultados da pesquisa, e entendendo que as universidades do Nordeste têm produzido importantes conhecimentos epistêmicos, ela também critica a falta de lésbicas nessas produções:

Há uma necessidade emergente de construção de conhecimento a partir das subjetividades do ser mulher e lésbica, e as demais interseccionalidades de raça e classe, levando em considerando (sic) as políticas descoloniais, pois quando analisamos os dados, vemos que em relação às mulheres há um grande número de trabalhos, porém que foque em suas múltiplas identidades culturais lésbicas são poucos trabalhos evidenciados (LEMOS, 2017, p. 5).

Leandra Sobral Oliveira e Amana Rocha Mattos (2018), em *Diálogos sobre lesbianidades: uma breve incursão histórica e análise das produções recentes*, realizaram levantamento de trabalhos no Google Acadêmico, no período de 2016 a 2017, em que encontraram 182 trabalhos com a palavra lesbianidade. As autoras apontam a frequência das temáticas de cinema, literatura e telenovela e sinalizam que há poucos trabalhos sobre educação e lésbicas. Nesta área, ainda que haja uma quantidade significativa de textos sobre diversidade sexual, as reproduções normativas de gênero e a heterossexualidade na escola são abordadas, sem priorizar as lésbicas em suas discussões. Sobre a educação, “as vivências lésbicas são muito pouco trazidas para o debate no meio acadêmico” (OLIVEIRA; MATTOS,

2018, p. 21), o que as leva à hipótese de que os textos estariam focalizados, na maior parte, em sujeitos homens cisgêneros gays. Além disso, as pesquisadoras enfatizam que em menos de 10% deles havia articulação entre lesbianidade e raça, sugerindo uma dificuldade do campo em conduzir uma discussão antirracista (OLIVEIRA; MATTOS, 2018).

Isto posto, de acordo com os textos aqui discutidos, a análise recente do campo parece indicar a baixa produção de textos sobre lesbianidades, comparado a outras temáticas que abordam gênero. Retomando o eu lírico de Adrienne Rich (2020), nos versos que abrem este capítulo, pensamos que, com as mãos das diversas autoras lésbicas convocadas ao diálogo, muito já foi martelado, esvaziado, pegado, trabalhado, entre tantas outras ações. Assim, percebemos que as mãos dessas pesquisadoras têm contribuído significativamente, através de iniciativas das próprias lésbicas, para conquistar espaço na produção acadêmica. Elas nos recordam, através de suas conquistadas descobertas, que, para termos justiça na academia, necessitamos conhecer tanto os mecanismos que nos excluem, quanto as estratégias de enfrentamento deles. Sendo assim, na busca por igualdade social, consideramos essencial conhecer as pesquisas, ideias e relatos sobre lésbicas nas universidades. Com isto em mente, apresentamos a seguir os percursos desta pesquisa.

4 PERCURSOS DA PESQUISA

Por que nos causa desconforto a sensação de estar caindo? A gente não fez outra coisa nos últimos tempos que não despencar. Cair, cair, cair. Então por que estamos grilados agora com a queda? Vamos aproveitar agora toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos (KRENAK, 2019, p. 30).

Ailton Krenak (2019) é um pensador e líder indígena crenaque que, com as reflexões acima, nos instiga a buscar formas criativas de seguir, mesmo quando o mundo parece estar ruindo. Assim, durante este capítulo, usando os termos de Krenak, fazemos conhecer alguns dos momentos de queda da pesquisa em construção. No entanto, nesse percurso, também demonstraremos que acreditamos na insistente invenção de paraquedas coloridos para continuar.

O objetivo principal desta pesquisa se tornou, ao longo do percurso, conhecer o que se fala sobre as lésbicas em pesquisas sobre Ensino Superior. Para alcançá-lo, formulamos algumas perguntas iniciais que nortearam os olhares da pesquisa, sendo elas: Quais as contribuições apontadas pelos estudos de gênero e feministas para pensar e fomentar a presença de lésbicas no Ensino Superior do Brasil? Quais desafios se apresentam às lésbicas no Ensino Superior e como podemos enfrentá-los? E quais aprendizados? Que iniciativas podem servir de inspiração para nós?

Ao mirar no objetivo, selecionamos os artigos para formar o *corpus* de análise desta pesquisa, através de três critérios: 1) *delimitação espacial*: artigos publicados em anais dos eventos da Reunião Nacional da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), doravante RA²⁸, do Seminário Internacional Fazendo Gênero (FG) e do Seminário Internacional Desfazendo Gênero (DG); 2) *delimitação temporal*: textos publicados nas últimas três edições dos referidos eventos²⁹ (sendo o evento mais antigo de 2010, e o mais recente de 2017) e 3) *delimitação temática*: artigos que abordam a temática Ensino Superior e lesbianidades. A seguir, apresentamos os percursos dessa pesquisa, compartilhando reflexões que nos surgiram ao longo do caminho.

²⁸ A ANPEd também realiza Reuniões Regionais, mas neste trabalho serão foco de análise somente as Reuniões Nacionais.

²⁹ Tendo em vista que o levantamento de dados foi realizado em abril de 2019, os eventos realizados após esta data não foram considerados na presente análise.

Em relação à delimitação espacial dos critérios de seleção, a escolha dos eventos se mostra decisiva no que se pode encontrar para análise. Em primeiro lugar, a escolha pela RA se dá pelo seu destaque como um dos maiores eventos acadêmicos na área de educação no Brasil. Evidentemente, existem relevantes pesquisas feministas não apresentadas na ANPEd, especialmente ao considerarmos que gênero e/ou feminismos não são temas que atravessam todos as discussões das RAs. Para expandir a possibilidade de encontrar trabalhos sobre a temática foco, o segundo evento selecionado foi o Fazendo Gênero, em razão de ser o maior nas áreas de feminismos, gênero e sexualidade do país. Apesar de não ser um evento exclusivo sobre educação, a inclusão do FG também se justifica por manter considerável representatividade com trabalhos da área. Por outro lado, a localização geográfica do FG, sediado sempre em Florianópolis, Santa Catarina, Sul do país, pode ser um limitador de participação para pesquisadores e pesquisadoras de regiões mais afastadas. Dessa forma, incluímos o recente Seminário Internacional Desfazendo Gênero, visto que ocorre na região Nordeste do país e tem ganhado destaque na área.

4.1 OS EVENTOS SELECIONADOS

A seguir, tecemos alguns comentários sobre os eventos selecionados, de forma a esboçar o cenário em que se encontram os artigos. Para tal, as principais fontes de pesquisa foram os sites institucionais de cada um deles, o que também significou encontrar mais informações sobre a estrutura material dos eventos do que sobre as diferentes relações sociais que se estabelecem nesses lugares. Sabemos, entretanto, que muitas nuances dessas relações e dos contextos de produção não foram apreendidas em pesquisa ou relato, o que não significa que elas não existam ou não sejam importantes, apenas que escaparam da nossa capacidade de análise.

A ANPEd é uma entidade criada em 1978, com o objetivo de reunir pesquisadores e pesquisadoras da área de educação, fomentando pesquisa e ensino e, ao mesmo tempo, suas relações com a construção da política educacional do Brasil, com enfoque na pós-graduação. A ANPEd realiza as Reuniões Nacionais que ocorreram, anualmente, no período de 1978 até 2013, após o qual passaram a acontecer a cada dois anos, tendo sido sediada em diferentes cidades, estados e regiões do Brasil. A partir da 23ª RA, primeira edição cujas informações estão

disponíveis *online*, pode-se dizer que, além do espaço de apresentação de trabalhos, as RAs contam com assembleias e reuniões político-organizativas referentes à associação e aos grupos regionais. Além disso, como parte da programação, apresentam atividades culturais de diferentes modalidades, com peças teatrais, exposições, concertos musicais e mostras de cinema. As RAs são organizadas em Grupos de Trabalho (GTs) previamente definidos pela organização do evento e agrupam temáticas em comum para apresentação de trabalhos (ANPED, s/d). Os GTs estão listados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Grupos de Trabalho da ANPEd

GT 02 História da Educação ³⁰	GT 14 Sociologia da Educação
GT 03 Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos	GT 15 Educação Especial
GT 04 Didática	GT 16 Educação e Comunicação
GT 05 Estado e Política Educacional	GT 17 Filosofia da Educação
GT 06 Educação Popular	GT 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas
GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos	GT 19 Educação Matemática
GT 08 Formação de Professores	GT 20 Psicologia da Educação
GT 09 Trabalho e Educação	GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais
GT 10 Alfabetização, Leitura e Escrita	GT 22 Educação Ambiental
GT 11 Política de Educação Superior	GT 23 Gênero, Sexualidade e Educação
GT 12 Currículo	GT 24 Educação e Arte
GT 13 Educação Fundamental	

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os GTs da ANPEd sofreram inclusões ao longo dos anos. A partir de 2000, primeira data que temos acesso às informações disponíveis no site da ANPEd, podemos notar a criação de quatro Grupos de Estudos (GE):

³⁰ Não há GT 01 nas Reuniões da ANPEd, os GTs iniciam pelo número 02.

Quadro 2 – Novos Grupos de Trabalho da ANPEd

Ano de Criação	Nome
2002	GE 21 Relações Raciais/Étnicas e Educação ³¹
2003	GE 22 Educação Ambiental
2004	GE 23 Gênero, Sexualidade e Educação
2007	GE 24 Educação e Arte

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Todos estes GEs, após dois anos, ganharam o status de GTs e, desde a criação do GT 24, não houveram mais alterações. Cabe destacar que as inclusões de novos GTs indicam um crescente interesse por pesquisadores e pesquisadoras de educação sobre os temas em questão, além de sua articulação na área. A criação de um GT não gera apenas aglutinação e troca de saberes das pesquisas sob os mesmos temas, mas também reconhecimento para o campo de estudos e, dessa forma, fomenta o avanço nas pesquisas da área. Trata-se, portanto, da expressão da legitimação de objetos, temáticas e abordagens. Segundo Cláudia Maria Ribeiro e Constantina Xavier Filha (2014), ex-coordenadoras do GT 23:

Os muitos grupos e núcleos de pesquisa ligados aos estudos de gênero, de sexualidade e de educação para a sexualidade, existentes nas instituições de educação superior e nos programas de pós-graduação do país, dispersos e distantes uns dos outros, passavam a ter o GE 23 como um ponto de referência [...]. Espaço legitimado no interior da mais importante associação brasileira de educação, para constituir uma rede que ampliasse as possibilidades para as visibilidades e para o fortalecimento do campo marcando uma consolidação acadêmica e política (RIBEIRO; XAVIER FILHA, 2014, p. 168).

Os grupos a que se referem foram responsáveis por forjar o engajamento nas temáticas gênero e sexualidade dentro da ANPEd, grupos que já estavam em diálogo nas RAs, espalhados por outros GTs. As pesquisadoras comentam brevemente que, na 26ª RA, em Poços de Caldas, foi preciso “muito suor para que –

³¹ Em 2004, quando passa a ser o GT 21, é reformulado sob o nome Afro-brasileiros e Educação. Em 2009, passa a se chamar Educação e Relações Étnico-Raciais, nome que se mantém até a última edição realizada.

de GT em GT – nas distâncias dos hotéis naquela cidade, conseguíssemos a adesão de 500 assinaturas” (RIBEIRO; XAVIER FILHA, 2014, p. 168).

Márcia Ondina Vieira Ferreira e Márcia Cristiane Völz Klumb Coronel (2017), no texto *Sobre a legitimação do campo do gênero na ANPEd*, analisam os trabalhos apresentados nas RAs da ANPEd, de 2000 a 2011, que tratam gênero e sexualidade como categorias de análise. As autoras demonstram que, fora do GT 23, há poucos trabalhos sobre as temáticas. Dos 237 trabalhos selecionados, elas destacam que a maioria é das regiões Sudeste (52% dos trabalhos) e Sul (32%), indicando a concentração da produção de saber nestas regiões e dando pistas sobre desigualdades regionais do país. Esse dado está em consonância com Ribeiro e Xavier Filha (2014) - ainda que com leve alteração nas porcentagens - que analisam os trabalhos apresentados no GT 23, de 2004 até 2014. As autoras apresentam 44% dos trabalhos do Sudeste e 39% do Sul:

Estas informações não revelam nada mais do que a própria distribuição desigual da pesquisa em nosso país. A produção sobre gênero está radicada com mais força em instituições mais bem situadas no ranking das universidades brasileiras, que vêm recebendo maior aporte de financiamento em pesquisa e cujos programas de pós-graduação têm sido mais bem avaliados (RIBEIRO; XAVIER FILHA, 2014, p. 822).

As autoras acrescentam que a maioria dos trabalhos são de universidades públicas (73%) e muitas dessas universidades se repetem. Dos 237 trabalhos, 25 são da UFRGS (10%), 21 da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (9%), 12 da Universidade Federal de Minas Gerais e 12 da USP (5% cada); juntas, estas quatro universidades do Sul e Sudeste correspondem a quase 30% das publicações. Além disso, há a presença repetitiva de alguns Grupos de Pesquisa no GT 23. No período referenciado, a coordenação do GT apresentou alternância entre pesquisadoras e pesquisadores de três grupos: Geerge (UFRGS), Gepsex (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul) e Fesex (Universidade Federal de Lavras). Esses grupos, junto ao Gedi (Universidade Federal da Paraíba), Labim (Universidade Federal do Paraná) e Nudisex (Universidade Estadual do Maranhão), compõem, desde 2004, o comitê científico do GT. Para além disso, nos trabalhos do GT 23, 50% foram escritos pelas mesmas 15 pessoas, demonstrando que “no período analisado, existe pouca rotatividade de autores(as), o que poderia ser

considerado um caso de endogenia acadêmica” (FERREIRA; CORONEL, 2017, p. 826). Feitas estas considerações sobre as RAs da ANPEd, apresentamos abaixo informações sobre as edições que utilizaremos para o corpus de análise:

Quadro 3 – Eventos selecionados Reuniões da ANPEd

Ed.	Local	Ano	Tema
36 ^a	Universidade Federal de Goiás – Goiânia, GO	2013	Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais
37 ^a	UFSC - Florianópolis, SC	2015	PNE: Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira
38 ^a	Universidade Federal do Maranhão - São Luís do Maranhão, MA	2017	Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O Seminário Institucional Fazendo Gênero (FAZENDO GÊNERO, c2010), segundo evento analisado, é idealizado e organizado pelo Instituto de Estudos de Gênero, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e, portanto, ocorre sempre em Florianópolis, sede da universidade. Sua primeira realização se deu em 1994, com o nome de Fazendo Gênero – Seminário de Estudos sobre a Mulher. Logo na segunda realização do FG, em 1996, o número de trabalhos apresentados passou a 400, demonstrando a rápida expansão do evento. Nas edições seguintes, o FG continuou crescendo expressivamente em participação e relevância na área dos estudos de gênero. Na sua 4^a edição, em 2000, tornou-se seminário internacional. O FG também se destaca por, no decorrer do tempo, ter incorporado múltiplas possibilidades de interações para além das apresentações de trabalho, como a oferta variada de oficinas, minicursos, mostras de audiovisual e fotografia e, cabe destacar, desde sua 9^a edição, espaço e atividade para crianças que estejam acompanhando algum ou alguma participante.

As apresentações de trabalhos no FG acontecem no modelo Simpósio Temático (ST), diferente do modelo de Grupo de Trabalho das Reuniões da

ANPEd³². O FG se destaca pelo alto número de simpósios temáticos e inclusão de temáticas. Na 9ª edição, contou com 76 simpósios temáticos, na 10ª, passou para 115 e, na 11ª e última edição analisada, obteve 160 STs.

Para inscrever uma proposta de coordenar um ST no FG é necessário dois ou duas docentes com titulação de doutorado, sendo obrigatório que sejam de instituições diferentes. Uma vez aprovada a submissão, a coordenação de cada ST receberá inscrições de trabalhos e decidirá ou não por suas aprovações. Na edição de 2017, passou a ser necessário que, pelo menos, uma pessoa debatedora compusesse o ST, com preferência para pessoas ligadas a movimentos sociais ou organizações feministas, que poderia ser indicada pela coordenação do ST ou pela organização do evento. A mudança, ao que parece, aconteceu em razão da integração do FG 11 ao 13º Mundo de Mulheres (MM), posto que o MM é um evento com a forte presença de movimentos sociais e organizações feministas. Assim, a participação de uma pessoa debatedora busca fortalecer a integração de militantes e acadêmicas neste evento. No quadro abaixo, expomos detalhes das últimas três edições que serão foco de nossa análise:

Quadro 4 – Eventos selecionados Fazendo Gênero

Edição	Ano	Tema
9	2010	Diásporas, Diversidades e Deslocamentos
10	2013	Desafios Atuais do Feminismo
11	2017	Transformações, Conexões, Deslocamentos

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O Desfazendo Gênero, último evento que compõe o corpus de análise, foi criado em 2013 e, até os dias atuais, realizou quatro edições, todas com caráter internacional (DESFAZENDO GÊNERO, c2020). Com vida curta, se destaca pela

³² Ainda que as definições sobre GTs e STs possam variar, em geral, os GTs são escolhidos pela coordenação do evento, presumindo a existência de núcleos de pessoas que se mantenham mais ou menos as mesmas e que se reencontrem, durante os anos, em determinados eventos, com a expectativa de que a discussão avance junto com as pesquisas do grupo. Para que isso aconteça, geralmente, a coordenação de GTs pouco varia. Os STs, por outro lado, normalmente são submetidos a cada edição por participantes do evento. Isto faz tanto com que a continuidade de uma edição para outra não seja garantida, quanto com que a criação de STs costume ser mais democrática que os GTs.

presença de nomes internacionais da área e um grande número de trabalhos apresentados, bem como pela participação de cerca de 1.500 pessoas na segunda e na terceira edições. O DG tem ofertado diversas atividades culturais, como mostras artísticas de teatro e cinema, instalações, performances e shows musicais. Dentro dessa programação, a vasta presença de pessoas trans é visível, como artistas, acadêmicas ou militantes. Nos parece importante ressaltar que essa presença não se dá por acaso. Na conferência de abertura da sua primeira edição, Berenice Bento (2014), uma das idealizadoras do DG, diz que um dos objetivos do evento foi “instaurar o protagonismo trans nas universidades brasileiras” (BENTO, 2014, 5 min). Além disso, a pesquisadora também expressa o desejo de que, ao ser realizado no Nordeste, o evento possa contribuir para a valorização e divulgação de pesquisadoras e pesquisadores da região. Bento (2014) chama atenção para a distribuição desigual dos recursos materiais e simbólicos entre as regiões do Brasil, que são, historicamente, concentrados no Sul e Sudeste do país. O DG, dessa forma, se propõe a produzir “um deslocamento da geopolítica no conhecimento nacional” (BENTO, 2014, 7 min). Esse objetivo parece estar sendo alcançado, visto que, de acordo com a análise de Thaysi Cruz Costa e Rita De Lourdes Lima (2015)(2015) 62% dos trabalhos apresentados no primeiro DG foram de pessoas vinculadas a instituições do Nordeste.

Na sua segunda edição, o DG foi alvo de agressões nas redes sociais. Depois da 3ª edição, os ataques aumentaram, após a performance *Trajetos com Beterrabas*, realizada, durante o evento, pela artista Ana Reis. Na performance, a artista denunciou o estupro e a violência contra as mulheres, na qual saiu caminhando sem roupa ao final da cena. Após a publicação do vídeo da performance, as páginas do *Facebook* e do *Instagram* do evento receberam denúncias que acusavam o evento de divulgar conteúdo ofensivo. As páginas foram, nesse momento, bloqueadas e impedidas de publicação, além de terem recebido comentários agressivos e ameaçadores, demonstrando a intolerância e as violências das quais um evento sobre gênero pode ser alvo.

Na primeira edição do DG, as apresentações de trabalho estavam em GTs. No entanto, apesar da denominação, o modelo utilizado foi similar ao dos Simpósios Temáticos, como os do FG, descritos acima, e as inscrições para os GTs eram abertas à comunidade. Nos eventos seguintes, a nomenclatura Simpósio Temático foi adotada pelo DG. O primeiro evento foi composto por 39 GTs. Na edição

seguinte, o número dobrou para 78 STs. Cabe mencionar que, em sua segunda edição, constam publicados apenas resumos expandidos de apresentações de trabalho, com até 8 páginas. Seguindo o critério de análise que considera as últimas três edições do evento como meio de coleta do *corpus*, serão, dessa forma, analisadas todas as edições do Desfazendo Gênero realizadas até o momento do levantamento de dados desta pesquisa:

Quadro 5 – Eventos selecionados Desfazendo Gênero

Ed.	Local	Ano	Tema
I	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Natal, RN	2013	Subjetividade, Cidadania e Transfeminismo
II	Universidade Federal da Bahia – Salvador, BA	2015	Ativismos das Dissidências Sexuais e de Gênero
III	Universidade Estadual da Paraíba - Campina Grande, PB	2017	Com a Diferença Tecer a Resistência

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao acessar os artigos completos dos anais das últimas três edições dos eventos em questão, disponíveis *online* nos *sites* dos respectivos eventos, encontramos 6.823 obras publicadas. A relação de trabalhos por evento, isto é, nosso corpus inicial, pode ser averiguada na tabela abaixo:

Tabela 1 – Número de trabalhos encontrados nos anais, segundo edição do evento

EVENTO	ANO	LOCAL	TOTAL DE ARTIGOS
ANPEd 36	2017	Goiânia - GO	327
ANPEd 37	2015	Florianópolis- SC	512
ANPEd 38	2013	São Luís - MA	520
Fazendo Gênero 9	2010	Florianópolis - SC	1124
Fazendo Gênero 10	2013	Florianópolis - SC	1085
MM & Fazendo Gênero 11	2017	Florianópolis - SC	1833
I Desfazendo Gênero	2013	Natal – RN	208

II Desfazendo Gênero	2015	Salvador – BA	759
III Desfazendo Gênero	2017	Campina Grande - PA	455
TOTAL			6823

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

4.2 A BUSCA PELAS LÉSBICAS

prudente é sonhar
antes (durante
depois)

de realizar
(SANTOS, 2021)

Conforme explorado anteriormente, este trabalho se estabelece a partir da busca pela produção acadêmica que discuta lesbianidades no Ensino Superior. Entretanto, na academia, os conhecimentos sobre lesbianidades guardam a dificuldade de serem enunciados, de forma que pesquisas sobre este tema exigem de nós uma busca ativa e atenta. Realizar essa pesquisa, envolveu, como nos aconselham os versos de Tatiana Nascimento (2021), sonhar para enxergar as suas possibilidades, escavando o ausente, o interdito e o não dito. Nas minúcias desta procura, fomos motivadas a um contínuo pensar e fazer metodológico, presente desde a delimitação estratégica dos critérios de seleção até a criação de categorias de análise, em que o método foi se constituindo ao longo da construção do objeto, e o objeto, por sua vez, foi calibrando o método. Em que se pese que não é possível correr o risco do método se tornar o objeto, para nós também não é possível estudar este objeto sem mencionar continuamente o método.

Conforme exposto na seção anterior, ao acessar os anais das últimas três edições dos eventos escolhidos para esta pesquisa, cumprimos nossos dois primeiros critérios de seleção: *delimitação espacial* e *delimitação temporal*. Para cumprir com o último critério, *delimitação temática*, encontramos maior dificuldade em localizar textos sobre lésbicas, ponto que exploraremos ao longo deste capítulo. Em razão disto, durante este trajeto metodológico, foi necessário estabelecer mais de uma etapa para chegar nos artigos definitivos de análise sobre lesbianidades e Ensino Superior. Sendo assim, passamos por três etapas em busca das lésbicas, sendo estas: 1) busca por artigos da temática Ensino Superior e gênero e/ou

feminismos; 2) busca no interior dos artigos pela palavra lésbica e 3) busca por artigos que discutam lesbianidades ou o sujeito lésbica. A seguir, descrevemos em mais detalhes estas etapas da pesquisa.

4.2.1 O início: talvez tudo, talvez nada

Talvez um voltasse, talvez o outro fosse. Talvez um viajasse, talvez outro fugisse. Talvez trocassem cartas, telefonemas noturnos, dominicais, cristais e contas por sedex, que ambos eram meio bruxos, meio ciganos, assim meio babalaôs. Talvez ficassem curados, ao mesmo tempo ou não. Talvez algum partisse, outro ficasse. Talvez um perdesse peso, o outro ficasse cego. Talvez não se vissem nunca mais, com olhos daqui pelo menos, talvez enlouquecessem de amor e mudassem um para a cidade do outro, ou viajassem juntos para Paris, por exemplo, Praga, Pittsburg ou Creta. Talvez um se matasse, o outro negativasse. Seqüestrados por um OVNI, mortos por bala perdida, quem sabe. Talvez tudo, talvez nada. Porque era cedo demais e nunca tarde. Era recém no início da não-morte dos dois (ABREU, 1995, p. 256–257).

Talvez é uma palavra que invocamos para falar de hipóteses, previsões, desejos, deduções ou dúvidas - um nexos linguístico que fala sobre possibilidades. Como é comum das pesquisas, este percurso pela busca de trabalhos também conteve muitos *talvez*. Assim, buscamos traçar estratégias de seleção de dados que nos permitissem realizar diálogos com/sobre lésbicas, como a delimitação, de antemão, de buscar lésbicas em trabalhos sobre gênero e feminismos, desejosas de que isto significasse possibilidades de encontros com outras de nós.

Com isto em mente, iniciamos a primeira etapa de seleção dos artigos, realizando a leitura de cada um dos 6.823 títulos presentes nos anais dos eventos das RA's da ANPEd, do Seminário Internacional Fazendo Gênero e do Seminário Internacional Desfazendo Gênero. Buscamos os artigos que possuíssem palavras do campo semântico³³ de Ensino Superior, tais quais: educação, Ensino Superior, universidade, academia, graduação, ações afirmativas, estudantes, docentes, currículo, entre outras. Foi também parte do interesse dessa busca delimitar os trabalhos que apresentavam uma perspectiva feminista e/ou sobre gênero, o que foi averiguado concomitantemente às buscas pela temática Ensino Superior. Para os

³³ Entendemos como campo semântico o conjunto de palavras que se relacionam através de seu sentido.

trabalhos em que os títulos geraram dúvidas, foram lidos os resumos, a fim de confirmar sua aproximação ou não com o tema. Ao final da busca, foram encontrados 141 trabalhos que corresponderam aos nossos critérios, conforme pode ser conferido na tabela abaixo:

Tabela 2 – Número de trabalhos selecionados sobre Ensino Superior e gênero/feminismos segundo edição do evento

Evento	Total de artigos	# Ensino Superior e feminismos/ gênero	% Ensino Superior e feminismos/ gênero
ANPEd 36	327	3	0,9%
ANPEd 37	512	3	0,6%
ANPEd 38	520	3	0,6%
Fazendo Gênero 9	1124	17	1,5%
Fazendo Gênero 10	1085	21	1,9%
MM & Fazendo Gênero 11	1833	55	3%
I Desfazendo Gênero	208	6	2,9%
II Desfazendo Gênero	759	17	2,2%
III Desfazendo Gênero	455	16	3,5%
TOTAL	6823	141	2,1%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Durante esse percurso, percebemos a repetição de temas abordados nos artigos pré-selecionados, como a presença de diversos trabalhos sobre currículo ou políticas públicas, por exemplo. Nesse momento, nos perguntamos se haveriam temáticas em que a discussão sobre lesbianidades estaria mais presente do que em outras. Talvez, pensamos, as pesquisas dialogassem entre si, talvez houvessem grupos de pesquisa, autores e autoras que se repetissem, talvez o aporte teórico apresentasse semelhanças - ou divergências - ao abordarem a mesma temática. Por essa razão, lemos os resumos dos 141 artigos e anotamos descrições e palavras chaves sobre a natureza da pesquisa de cada um deles. Desta forma, para investigar em quais subtemas sobre Ensino Superior as lésbicas apareciam ou não,

decidimos categorizar os 141 artigos. A partir das anotações feitas, criamos 10 categorias de subtemáticas de educação, sendo elas: 1) Acesso e permanência na universidade; 2) Ações de Extensão na Universidade; 3) Currículo; 4) Percepções sobre gênero; 5) Políticas Públicas; 6) Produção Acadêmica; 7) Programas Mulheres nas Ciências; 8) Quadro de Docentes; 9) Trajetórias Discentes e 10) Trajetórias Docentes. Para a categorização, os resumos foram relidos sempre que as anotações não pareceram elucidativas e, em alguns casos, foram realizadas leituras dinâmicas do corpo do texto, de forma a entender um pouco mais dos trabalhos, antes de classificá-los.

Certamente, as criações dessas categorias são resultados de escolhas feitas por nós e carregam no seu interior marcas das nossas trajetórias enquanto pesquisadoras. Sendo assim, buscamos aproximar pesquisas sem, entretanto, desconsiderar sua diversidade, no que tange as suas abordagens, metodologias e aportes teóricos. Na tabela abaixo, apresentamos as 10 categorias, com a descrição das suas principais discussões e o número de trabalhos encontrados em cada uma:

Tabela 3 - Número de trabalhos sobre Ensino Superior e gênero/feminismos segundo categoria temática

Categorias temáticas	Principais discussões	# artigos
Acesso e Permanência na Universidade	Analizam perfis de estudantes, centralmente dados de ingresso, mas também aspectos de permanência no Ensino Superior	26
Ações na Universidade	Analizam ou relatam projetos de extensão ou iniciativa de coletivos sobre gênero e/ou sexualidade na universidade	16
Currículo	Analizam a presença e as relações de gênero e sexualidade em currículos de graduação ou em disciplina que aborda o tema	11
Percepções sobre Gênero	Analizam relatos, entrevistas e observação participante sobre como docentes e discentes entendem e constroem gênero nas universidades	30
Políticas Públicas	Analizam os discursos de documentações oficiais do Estado, com ao menos uma análise sobre políticas públicas que englobe Ensino Superior	13
Produção Acadêmica	Analizam produções acadêmicas que envolvam gênero,	17

sexualidade e/ou feminismos e abordem subtemáticas de Ensino Superior		
Programas Mulheres nas Ciências	Analizam ou relatam programas nacionais e internacionais que visam ao reconhecimento de mulheres cientistas	3
Quadro de Docentes	Analizam a participação de mulheres e homens em quadros docentes universitários	4
Trajetórias Discentes	Analizam experiências, discursos ou práticas de discentes ou egressos do Ensino Superior	14
Trajetórias Docentes	Analizam experiências, discursos ou práticas de docentes de Ensino Superior	7
TOTAL		141

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao realizar a primeira etapa de leitura dos resumos, ainda que sem números exatos, pudemos perceber que não havia uma quantidade significativa de artigos publicados em que lesbianidades se apresentasse como foco das pesquisas. A partir das nossas experiências acadêmicas, suspeitávamos não ser alto o número de pesquisas sobre lésbicas no Brasil, comparado aos de outras temáticas da área de educação e de gênero, principalmente em teses e dissertações. Entretanto, alguns fatores ocorridos nos últimos tempos nos criavam perguntas sobre se lesbianidades era uma área que estava conquistando ou não mais espaços na academia. Afinal, como vimos pelos trabalhos de hooks (2018), Mogrovejo (2015), Schiebinger (2001), Soihet e Pedro (2007) e Scott (1995), os estudos de gênero alcançaram relativa consolidação na academia, bem como, recentemente, as discussões sobre gênero, raça e classe, nas redes sociais e nas mídias, têm crescido e chegado até mais pessoas. Sendo assim, nos perguntávamos se estes aspectos teriam instigado lésbicas pesquisadoras iniciantes a se arriscarem nesta temática.

Por estes motivos, nos rondava a curiosidade de descobrir pesquisas que não conhecíamos sobre lésbicas. Mesmo com o baixo o número de trabalhos sobre lesbianidades, talvez por conta da emergência do campo nos últimos anos, houvessem pesquisas realizadas por pessoas no nível de graduação, como em iniciação científica ou em TCCs, que estariam mais acessíveis nos anais de evento do que em periódicos acadêmicos, devido à alta competitividade destes últimos. Além disso, nos perguntávamos se as universidades com tradição em estudos de

gênero/feministas seriam espaços mais ou menos propícios para pesquisas sobre lesbianidades, por sua consolidação na área, o que poderia permitir ou inibir arriscar novos horizontes. Ou, talvez, pessoas em universidades menores ou mais afastadas dos centros do país pudessem, por já estarem à margem, se sentir mais instigadas a ousar e abordar temáticas como lesbianidades, ainda pouco difundidas nos estudos de gênero/feministas, se comparadas a outros temas.

Talvez houvessem mais de nós espalhadas pelo país, talvez fôssemos muito parecidas ou muito diferentes, talvez estivéssemos criando diálogos emaranhados, sem perceber, ou produzindo nossos conhecimentos por diferentes frentes. Contudo, como diria Caio Fernando Abreu: “talvez tudo, talvez nada” (ABREU, 1995, p. 257). Nesse caso, já alertamos de antemão, como lésbicas pesquisadoras em busca das discussões sobre lesbianidades, nos sentiríamos frequentemente mais perto do nada do que do tudo. No entanto, se Caio Fernando Abreu havia nos alertado sobre a eterna possibilidade do nada, ele também repetiria *talvez, talvez, talvez* incessantemente. E, conforme característica própria do nexos *talvez*, no futuro haveriam, sempre, possibilidades. Afinal, “porque era cedo demais e nunca tarde” (ABREU, 1995, p. 257), haveria tempo para vermos tudo como o início da não morte, como uma possibilidade de vida. E, assim, com esperança de inícios, existentes ou vindouros, prosseguimos atrás das possibilidades.

4.2.2 Notas sobre o campo: há um vazio no seu lugar

Não há rastros de si. Seu rosto seu corpo sua silhueta se perderam. Há um vazio no seu lugar. Há no m/eu corpo uma pressão na altura do ventre na altura do tórax. Há um peso no m/eu peito. Há fenômenos na origem de uma dor intensa. A partir deles e/u busco você mas ignoro isso. Por exemplo, e/u caminho ao longo de um mar, todo o corpo m/e dói, m/inha garganta não m/e deixa falar, e/u vejo o mar, e/u olho para ele, e/u procuro, e/u m/e questiono uma ausência tão estranha que causa um buraco no interior do m/eu corpo. Depois e/u sei de maneira absolutamente infalível que e/u busco você, e/u torno a buscá-la, e/u a procuro, e/u lhe suplico, e/u lhe invoco a aparecer você que não tem rosto não tem mãos não tem seios não tem barriga não tem vulva não tem membros não tem pensamentos, você no exato momento em que não é outra coisa além de uma pressão uma insistência no m/eu corpo. Você está deitada no mar, você entra em m/im pelos olhos, você chega no ar que e/u respiro, e/u clamo que você se deixe ver, e/u peço que você se deixe tocar, e/u solicito que você saia dessa não presença onde você se deteriora. Seus olhos pode ser que sejam fosforescentes,

seus lábios são pálidos m/inha tão desejada, você m/e atormenta com um lento amor (WITTIG, 2019, p. 29).

Na segunda etapa de seleção temática, procuramos, no corpo dos 141 artigos pré-selecionados, a presença de palavras derivadas de lésbicas (como lesbianidade, lésbico, lesbofobia, entre outras), realizando a busca pelo radical *-lesb* nos documentos em questão. Isto resultou em 40 textos com a menção de palavras derivadas de lésbica, cuja distribuição por categorias das subtemáticas de educação pode ser vista na tabela abaixo:

Tabela 4 – Número de trabalhos sobre Ensino Superior e gênero/feminismos segundo categoria temática com a palavra lésbica ou derivadas

Categorias	Total de artigos	# artigos com lésbica	% artigos com lésbica
Acesso e Permanência na Universidade	26	2	8%
Ações na Universidade	16	9	56%
Currículo	11	1	9%
Percepções sobre Gênero	30	9	30%
Políticas Públicas	13	10	77%
Produção Acadêmica	17	8	47%
Programas Mulheres nas Ciências	3	0	0%
Quadro de Docentes	4	0	0%
Trajetórias Discentes	14	1	7%
Trajetórias Docentes	7	0	0%
TOTAL	141	40	28%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao nos depararmos com 101 trabalhos em que lésbicas estão ausentes, como Monique Wittig em busca da sua amada no conto que abre esta seção, percebemos que nós também buscávamos em vão por aquelas que não íamos encontrar. Ainda que seja possível sentir sua presença entrando pelos olhos, pelo ar, pairando sobre cada linha, cada página, cada discussão sobre gênero nestes artigos, ainda assim, a verdade é: não estavam lá.

Dessa forma, dentro de um universo de trabalhos que versam sobre Ensino Superior e gênero, encontrar somente 28% artigos foi, para nós, preocupante, posto que isto significa que, em 72% deles, não há sequer palavras derivadas de lésbicas. Por este motivo, antes de seguir na busca pelas lésbicas na produção acadêmica, fazemos apontamentos sobre os dados apresentados na tabela acima.

Ao selecionar e discutir os artigos selecionados, neste e nos capítulos seguintes, buscamos manter um olhar generoso de quem sabe que escrever academicamente sobre gênero, no Brasil, nem sempre (quase nunca) é fácil. Me é inevitável lembrar, como professora de Português, que a escrita acadêmica e suas convenções são fruto de construção social, com acordos, muitas vezes, tácitos do que deve ser valorado ou não, de modo a esconder as relações de poder que se estabelecem na produção de saber. Dessa forma, se apropriar da escrita considerada acadêmica não é algo acessível a todos e todas, variando de acordo com as oportunidades que a pessoa recebeu durante a vida e suas condições materiais. Estes processos culturais e históricos também determinam quem consegue ou não publicar, em que condições publica, com quem publica e como seu texto é recebido pela academia. Não menos importante, também temos generosidade com os textos encontrados por compreender que o conhecimento se constrói durante a vida, e que muitos destes trabalhos provavelmente estavam em andamento, sendo escritos a partir do que foi possível no momento.

No entanto, esta é uma questão com peso para nós, e sobre a qual recai a tensão de pesquisa do presente trabalho: a generosidade e, inclusive, a admiração, não deve nos privar de um olhar crítico. Estamos seguras de que estes trabalhos podem oferecer contribuições importantes a uma inúmera quantidade de assuntos, para uma série de sujeitos que também têm sua vida interpelada pelas desigualdades de gênero. Porém, ao não encontrarmos lésbicas nestes 101 artigos, nos é inevitável apontar que estes textos invisibilizam lésbicas, marcando uma lacuna no campo. Se importam as condições que levaram as pessoas até estes textos, seus caminhos de resistências e suas conquistas, também importam as escolhas feitas por elas, materializadas nos artigos, posto que produzem e perpetuam saberes no campo. Estes artigos se inserem e participam, conscientes ou não, nas disputas sociais relacionadas a gênero.

Reforçamos que não se trata aqui de fazer uma *caça às bruxas*, posto que o foco do trabalho é mirar na presença de lésbicas. Como foi frisado na introdução do

presente trabalho, os textos sobre lesbianidades não chegam a muitas pessoas, mesmo que estudiosas de gênero, e, quando chegam, não se perpetuam em suas referências bibliográficas explícitas, gerando um ciclo de não citação e não indicação de lésbicas que cria obstáculos para acessar estes textos. Desse modo, a ausência de lésbicas nas discussões do campo expressa um sistema heterossexual e misógino estrutural e organizador das dinâmicas de produção acadêmica, regulando o interesse ou não em publicar sobre lésbicas, as dificuldades de se assumir enquanto lésbica pesquisadora, a ousadia de escrever sobre lesbianidades, bem como a seleção ou não destes textos em eventos e periódicos.

Feitas estas considerações, trazemos análises em relação aos dados da tabela acima. Sinalizamos que as categorias em que mais apareceram a palavra lésbica ou derivadas foram *Ações nas Universidades*, *Políticas Públicas* e *Produção Acadêmica*. Os trabalhos enquadrados na categoria *Políticas Públicas* são aqueles em que a palavra lésbica ou suas derivadas mais aparecem, o que ocorre em 77% dos trabalhos que a constituem. Isto acontece, principalmente, em razão da menção a eventos e documentos governamentais que apresentam a palavra lésbica, ponto sobre o qual nos debruçaremos no capítulo a seguir.

Na categoria *Ações nas Universidades*, há um pouco mais da metade dos trabalhos com menções a lésbicas (56%). A porcentagem, mesmo não sendo tão baixa, se comparada às demais categorias, aponta para uma escassez do tema, no *corpus* em questão, quando da discussão sobre projetos de extensão ou iniciativas de coletivos sobre gênero e/ou sexualidade na universidade. Provocadas pelas propostas de pesquisas com as quais tivemos contato pelos títulos e resumos, nos perguntamos: por que lésbicas não aparecem nestes trabalhos? Há ações para lésbicas nas universidades, com projetos específicos ou para os grupos de mulheres e LGBTIs, nas quais estão as lésbicas? Quais são eles? Há lésbicas participando de ações nas universidades? Que lésbicas e em quais ações? Os projetos realizados afetam as lésbicas, sejam eles para grupos LGBTIs ou de mulheres? Como? Se não há projetos na universidade que incluam lésbicas: por que não? Se há, por que não há pesquisa sobre isto? Em razão do apagamento das lésbicas nestas discussões, estas são perguntas que, infelizmente, ficam sem resposta.

Por sua vez, *Produção Acadêmica* é uma categoria que apresenta um pouco menos da metade dos trabalhos que se referem a lesbianidades. Estes são trabalhos que analisam produções acadêmicas que envolvam gênero e/ou

feminismos e abordam temáticas de Ensino Superior. A presença de lésbicas, aqui, depende de três principais pontos: da existência de textos sobre lesbianidades na área em questão; do modo como são selecionados esses textos, ou seja, quais bancos de dados são acessados e quais as palavras-chaves selecionadas para a busca, levando em conta se privilegiam ou não o aparecimento de lésbicas; e do modo como são abordadas as discussões sobre as pesquisas analisadas. Isto é, a escassez de trabalhos nesta categoria pode sugerir a existência de poucos trabalhos sobre lesbianidades, assim como pode sugerir que aqueles e aquelas que realizam pesquisa sobre a produção acadêmica de gênero e Ensino Superior não estão, muitas vezes, trazendo lesbianidades para o debate. Mesmo nas pesquisas que buscaram e não encontraram textos sobre lésbicas, lesbianidade poderia ter sido enunciado por quem realiza a discussão sobre produção acadêmica em seus resultados, o que não foi feito em, pelo menos, 53% dos trabalhos encontrados por nós. Analisar as subtemáticas abordadas pelos artigos ao discutirem sobre os diferentes sujeitos que compõem os grupos de mulheres e LGBTIs seria, seguramente, modos de identificarmos as questões relevantes e as lacunas no campo. Portanto, esta relação é essencial para progredirmos em uma produção de saber sobre gênero que considere a interseccionalidade entre diferentes subordinações, a partir de recortes compartilhados, como a sexualidade.

Nas categorias *Percepções sobre Gênero*, *Trajetórias Discentes* e *Trajetórias Docentes* encontramos, respectivamente, 30%, 7% e 0% de trabalhos com a palavra lésbicas ou derivadas. Nestas categorias, ainda com diferentes enfoques e metodologias, todos os trabalhos realizam entrevistas, questionários, observação de campo ou relatos que evocam falas de discentes e docentes. Assim, nos parece curioso pensar que há 38 trabalhos sem mencionar lésbicas, em que todos abordam experiências e percepções sobre gênero nas universidades. Nos perguntamos, sobre a seleção dos sujeitos de pesquisa, por que não há lésbicas participando das entrevistas e dos questionários ou sendo foco da observação de campo e/ou citadas nos relatos? Havia ou não a preocupação em incluir lésbicas? Tentou-se encontrar lésbicas? Não haviam lésbicas nos cursos pesquisados, como professoras ou estudantes? Saber estas informações poderia nos dar pistas sobre a dificuldade de serem selecionadas lésbicas para falar em entrevistas sobre universidades, uma questão que ainda precisa ser investigada. Já na hipótese de que lésbicas foram entrevistadas, mas sua sexualidade não foi revelada no corpo do texto, isto ocorreu

porque não havia esta pergunta? Em caso de haver, elas não quiseram falar? Ou estes dados existiam e não foram colocados no artigo? Além disso, para além da seleção de sujeitos, em pesquisas que discutem gênero, como não foram feitas perguntas ou anotações de campo sobre lesbianidades, sendo sexualidade e identidade de gênero aspectos que se influenciam mutuamente nas trajetórias e percepções sobre gênero? Não surgiram perguntas e comentários relevantes dos sujeitos e nem dos e das pesquisadoras? Ou os dados que continham lésbica não foram selecionados? Em suma, o que queremos sustentar é que a ausência das mulheres lésbicas nesses trabalhos não apenas reforça a invisibilidade a que estão submetidas, como impossibilita que desvelemos os mecanismos de seletividade interna que afetam as lésbicas nas universidades.

As categorias *Trajetórias Docentes*, *Programas Mulheres nas Ciências* e *Quadro de Docentes* são aquelas em que menos encontramos artigos que atendessem aos critérios de seleção do corpus, no geral. É preciso enfatizar que nenhum trabalho menciona a palavra lésbica ou suas derivadas. Isto pode ocorrer por serem áreas da educação que ainda enfrentam dificuldades para debater gênero, tendo em vista o baixo ingresso das mulheres nas ciências fora das Humanidades e os padrões de gênero entre docentes universitários. Nos indagamos: seria mais desafiador falar de lesbianidades em assuntos menos difundidos nos estudos de gênero e feministas? Ou ainda: há algo na origem destas discussões que não coloca em evidência a relação das construções da heterossexualidade? Não é nosso interesse responder a estas questões, mas as deixamos como reflexão para futuras pesquisas.

Já na categoria *Currículo*, 10 trabalhos discutem a presença e as relações de gênero e sexualidade no Ensino Superior, no que tange o currículo, sem mencionar, uma única vez, lésbicas. Evidenciar a desconstrução de gênero como um sistema binário que repercute nos currículos é urgente e, neste sentido, é notável que estes trabalhos façam isso. Contudo, as lésbicas, assim como as mulheres trans, as mulheres negras, as mulheres com deficiência, entre outras, não estariam entre as que mais perdem socialmente com currículos que perpetuam a desigual distribuição de poder? Não seriam as lésbicas sujeitos a quem interessam as análises dos currículos no Ensino Superior quando falamos de gênero e sexualidade? Não seriam as lésbicas também estudantes e professoras no Ensino Superior que vivem estes currículos? Para estas perguntas, acreditamos que as respostas são todas positivas,

de modo que compreendemos que estamos perdendo possibilidades de avançar nestas discussões ao não enunciar as lésbicas.

Por último, a categoria *Acesso e Permanência na Universidade*, apesar de ser a segunda com mais artigos sobre Ensino Superior e gênero e/ou feminismos, com 26 trabalhos, há apenas dois textos com a palavra lésbica ou derivadas. É necessário comentar que, em relação aos dados disponibilizados pelo governo e pelas instituições, faltam informações sobre acesso e permanência de lésbicas, não sendo possível mapear quantas lésbicas estão acessando o Ensino Superior. Por outro lado, posto que os trabalhos desta categoria versam sobre o acesso de mulheres em diversos cursos, ao evocar a categoria mulher(es), estranhamos a ausência de menções, mesmo que rápidas, de lésbicas. Sabemos que existem lésbicas no Ensino Superior, mas repetimos questionamentos que colocamos anteriormente: quais lésbicas acessam o Ensino Superior? Estão no Ensino Superior lésbicas negras, mães, com deficiência, periféricas, trans? As lésbicas que estão, acessam quais cursos? Quais universidades? Enfrentam quais desafios? Criam quais estratégias de resistência para permanecer e concluir etapas dos estudos?

Para obter as respostas das muitas perguntas que lançamos como provocação nesta sessão, são necessárias futuras pesquisas mais aprofundadas. Não estamos sugerindo que todos os trabalhos deveriam falar sobre lésbicas ou citar lésbicas. Sem dúvidas, uma boa parte desses trabalhos prioriza e fala sobre outros sujeitos dos feminismos e dos grupos LGBTIs. Entretanto, a reflexão que fazemos aqui não é para pensar trabalhos particulares, mas sim um campo no qual não há espaço para lésbicas. Por esta razão, não temos a intenção de tornar essa responsabilidade individual aos autores e autoras dos artigos em questão. Trata-se de uma responsabilidade coletiva, de quem constrói os estudos de gênero e feministas. Ou seja, cada um e cada uma de nós tem seu papel na produção de pesquisas que olhem para as experiências de mulheres e pessoas LGBTIs de forma interseccional. Isentar-se dessa responsabilidade é reforçar dinâmicas sociais de gênero que, excludentes e violentas, constroem e reforçam injustiças acadêmicas e epistêmicas. Desde antes de 1970, lésbicas e mulheres negras feministas têm apontado, insistentemente, repetidamente e, muitas vezes, pacientemente, que há diferenças entre as mulheres e as pessoas LGBTIs que importam e que precisam ser trazidas à tona ao pensarmos modos de desmantelar as desigualdades sociais. Deixar as lésbicas de fora – e aqui usamos propositalmente um verbo que implica

escolha – é invisibilizar as lésbicas em relação as suas demandas sociais e contribuições ao campo, enfraquecendo a luta por justiça social e epistêmica.

Por fim, ao nos depararmos com estes 101 artigos, todos preocupados em investigar as relações de gênero nas universidades, nos perguntamos, onde estão as lésbicas? Desoladas, como Monique Wittig (2019) no conto que abre esta seção, encontramos um vazio no seu lugar. Porém, menos desiludidas do que ela, nosso lento amor nos move a insistir na busca pelas lésbicas.

4.2.3 Últimos passos: pernas resistentes e um coração ansioso

Tenho sono, saudade e distância. Caminho paciente uma estrada traiçoeira. O vacilo prescreve. Revigoro o ritmo. Tenho pernas resistentes e um coração ansioso, mas inatacável. Tenho meta: chegar em casa. Não a casa dura, concreta demais; mas a casa amorosa, onde meu bem-querer te habita (POLESSO, 2018, p. 37).

A partir daqui, realizamos a leitura completa dos 40 artigos que mencionam lésbica ou palavras derivadas. Como no caminho narrado por Natália Borges Polesso (2018), nos vemos cansadas, mas persistentes. Já nos 40 artigos pré-selecionados, foi possível perceber que a maioria dos trabalhos não tinha como foco lesbianidades, mas tratavam sobre Ensino Superior abordando mulheres e/ou LGBTIs. Seguramente, isto nos trouxe a perspectiva de que as discussões seriam mais curtas ou entrelaçadas a outros sujeitos. Entretanto, como dizem os versos acima, apesar das dificuldades do caminho, vencemos muitos obstáculos e, assim, aprendemos que nossas pernas são resistentes e nossos corações ansiosos, mas inatacáveis. Como Polesso, miramos na chegada em casa, não na casa material, mas nessa casa afetiva onde há o encontro com outras de nós, uma casa em formato de produção de saber, moldada com força e carinho de lésbicas vindas de dentro e fora da academia, geradora de conhecimento sobre lesbianidades.

Nessa terceira etapa, nosso objetivo foi estabelecer o corpus definitivo da pesquisa, formado por textos que traziam contribuições sobre lesbianidades dentro da discussão sobre Ensino Superior e gênero. De início, investidas na ideia de trabalhar pelas 10 categorias de subtemáticas de educação, começamos as análises pelos artigos da categoria *Ações na Universidade*, que contém nove artigos pré-selecionados. Ao realizar a leitura analítica, percebemos que os artigos, apesar de conterem a palavra lésbica ou derivadas, traziam lésbicas e/ou lesbianidades de

formas muito diferentes, de modo que nos pareceu importante diferenciar estes movimentos no interior das discussões. Assim, esta leitura da primeira subtemática *Ações na Universidade* nos levou a criar três categorias de visibilidade lésbica a partir de metáforas, sendo elas: *visibilidade relâmpago*, *visibilidade transparente* e *visibilidade palpável*. Exploramos estas categorias de análise em artigo intitulado *Lésbicas na academia: visibilidades relâmpago, transparente e palpável* (MARTINS; AUAD, 2020). Conforme explicaremos a seguir, optamos por não seguir com estas categorias na análise, contudo, foram utilizadas neste momento inicial de leitura dos artigos e foram parte importante da construção desta pesquisa.

A categoria *visibilidade relâmpago* se refere a quatro trabalhos que mencionam as lésbicas de forma rápida e passageira, com menção de curtíssima duração, tal como a brevidade de um relâmpago. A palavra lésbica e suas derivadas aparecem nesses artigos nos seguintes contextos: menção ao Dia Nacional (na Colômbia) contra a homofobia, lesbofobia e transfobia; citação de participação em uma reunião do coletivo *Grupo de Mulheres Lésbicas e Bissexuais da Paraíba Maria Quitéria*; menção à sexualidade de uma estudante; citação que menciona as lésbicas, ao lado de outros grupos estigmatizados, como parte de grupos de diversidade sexual.

A *visibilidade transparente* se refere a quatro trabalhos que falam de lésbicas ao citar as pessoas LGBTQs, mas sem maiores considerações, como se o sentido da lesbianidade ali estivesse, mas de modo oculto, atenuado. Desses quatro artigos, dois apresentam, por extenso, o nome de cada letra da sigla LGBTQI. Um deles diz estar preocupado com o combate à homofobia, lesbofobia e transfobia, e outro apresenta dados de entrevista com situações que se relacionam a lesbianidades, mas discute apenas parcialmente a questão. No decorrer dos artigos, lésbicas existem e têm forma, mas são transparentes, como se alguém tivesse apagado seu preenchimento e sobrassem só silhuetas delineadas pela letra L, presentes desde que componham a população LGBTQ.

Por fim, a *visibilidade palpável*, metáfora utilizada em razão deste adjetivo se referir ao que pode ser tocado, em uma imagem de concretude ao que se encosta, que pode ser percebida e que se faz visível a olho nu. Classificamos apenas um artigo nesta categoria, sendo o único que seleciona dados e relatos que incluem lésbicas, bem como apresenta discussão, ainda que curta, sobre lesbianidades.

Ainda com a ideia de que iríamos encontrar mais aparições palpáveis de lésbicas, realizamos a leitura do restante dos artigos das subtemáticas de educação que continham a palavra lésbica ou derivadas. Percebemos, entretanto, que não alcançaríamos o ponto de discussão almejado, posto que, na maioria dos artigos, as lésbicas eram apenas mencionadas, sem haverem discussões sobre lesbianidades. Desse modo, resolvemos refazer a categorização e, conseqüentemente, abandonamos as categorias de visibilidade relâmpago, transparente e palpável, já que não nos possibilitariam aprofundar a discussão sobre lesbianidades.

Assim sendo, optamos por diferenciar quais artigos faziam discussões sobre lesbianidades e quais apenas apresentavam a palavra lésbica e derivadas. Nesta etapa de seleção, encontramos, finalmente, nove artigos. Isto também significa que descartamos 31 artigos que, apesar de conterem a palavra lésbica ou derivadas, não apresentam, em nenhuma frase, discussão sobre lesbianidades. Desse modo, passaram a integrar o *corpus* definitivo de análise desta pesquisa o total de nove artigos que cumprem todos os critérios de seleção: ser da temática Ensino Superior e gênero e/ou feminismo; conter a palavra lésbica ou derivadas e; trazer discussão sobre lésbicas ou lesbianidades em seu texto.

Sobre as dez categorias de subtemáticas de educação apresentadas por nós anteriormente, o baixo número de artigos não nos ofereceu respostas às perguntas que fazíamos sobre o campo. Assim, deixamos a pesquisas futuras a possibilidade de aprofundar estas discussões e, neste momento, não encontramos motivos para investir nas análises destas categorias. Apesar desta ser ainda uma etapa de seleção, algumas questões nos saltaram aos olhos durante a leitura completa dos textos. Sendo assim, antes da análise dos artigos que compõem o objeto desta pesquisa, nos permitimos fazer algumas considerações, no capítulo seguinte, sobre os 31 trabalhos excluídos do *corpus*.

responder os motivos dessa falta, mas podemos dar contribuições sobre o já encontrado até aqui e pensar em horizontes para o futuro.

Notamos, em alguns trabalhos, que lésbicas apareciam na explicação da sigla LGBTI+³⁴ por extenso, não sendo mencionadas no restante do artigo. Para este primeiro caso, denominamos a categoria de *Lesbianidades na sigla LGBTI+*. Em seguida, encontramos a palavra lésbica ou derivadas em títulos de documentos governamentais, eventos ou coletivos, os quais categorizamos como *Lesbianidades em um título*. Após, notamos que lésbicas eram citadas ao lado de outros grupos que sofrem desigualdade/violências/opressões³⁵ socialmente, adicionados à categoria *Lesbianidades na enumeração de grupos*. Ainda, a categoria *Lesbianidades na contribuição da teoria feminista* reúne, como o nome sugere, alguns poucos textos que citam a importância de teóricas lésbicas na construção da teoria feminista. E, por último, alguns artigos traziam informações e dados sobre lésbicas em suas pesquisas, mas não discutiam lesbianidades, alocados na categoria *Lesbianidades em dados não discutidos*. Abaixo, apresentamos a definição da categoria e o número de artigos encontrados em cada:

Quadro 6 – Artigos que não exploram a discussão sobre lesbianidades

Categoria	Definição	# de Artigos
Lesbianidades na sigla LGBTI+	Apresenta lésbica na sigla LGBTI+ e faz a descrição por extenso das palavras da sigla	6
Lesbianidades em um título	Cita um documento, congresso ou organização que tem no título a palavra lésbica	8
Lesbianidades na enumeração de grupos	Menciona lésbicas ao enumerar grupos sociais discriminados socialmente	18
Lesbianidades na contribuição da teoria feminista	Menciona a contribuição de lésbicas nas teorias feministas	2

³⁴ O uso das siglas varia bastante em cada artigo. Alguns usam LGBT, LBTT, LGBTQI, entre outros.

³⁵ O termo utilizado varia de acordo com cada artigo.

Lesbianidades em dados não discutidos	Apresenta dados ou informações sobre lésbicas no artigo e não realiza nenhuma discussão sobre lesbianidades	6
---------------------------------------	---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Em relação aos seis trabalhos da categoria *Lesbianidades na sigla LGBTI+*, a menção à lésbica se dá através da explicação por extenso do que significa a sigla, normalmente entre parênteses. Em apenas um deles encontramos uma curta discussão sobre a diferença entre sujeitos LGBTI+. O artigo em questão se intitula *Direitos humanos LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, Travestis e transexuais) na educação e as lógicas Heterossexistas* e foi publicado no *Fazendo Gênero* 9, por Marco Antonio Torres (2010). Ele apresenta, na penúltima frase do trabalho, um trecho sobre como estas diferenças são relevantes:

Por exemplo, é comum que travestis e transexuais sejam alvo de risos e piadas dentro das salas de aula e nos espaços não formais de educação, sem que muitos se incomodem com essa forma de humilhação. Algo que pode se dar de maneira diferente para um gay, uma lésbica, ou mesmo para alguém que não se sinta representado por nenhuma destas letras. Para reconhecer/articular a dignidade humana desses sujeitos na educação é preciso situar-se além dos DH, redefinir a própria função e qualificação do que se entende por dignidade (TORRES, 2010, p. 8).

De certo modo, entendemos que esta afirmação, quase no ponto final, abre caminho para novas reflexões, o que é um movimento notável na produção de conhecimento sobre educação e gênero.

Apesar desses seis textos não manifestarem nenhuma discussão sobre lesbianidades, a presença de lésbicas, dentro da sigla, demonstra avanços no campo acadêmico de gênero, com a absorção de determinadas demandas dos movimentos sociais. Cabe lembrar que os movimentos sociais de lésbicas estiveram presentes na discussão sobre a construção das identidades e nomenclaturas dos sujeitos que são historicamente excluídos, ao serem considerados *dissidentes sexuais*, muitas vezes denominados apenas de *homossexuais*. De acordo com Regina Facchini e Isadora Lins França (2009), as disputas por como se denominar estão presentes na história destes movimentos:

Todo o processo relativo à categorização de um “comportamento homossexual” foi permeado, desde então, por conflitos com categorias locais e por apropriações e traduções dessas classificações. Nessa direção, o movimento homossexual não pode deixar de ser visto como um dos atores sociais que disputam o sentido do termo (FACCHINI; FRANÇA, 2009, p. 58).

Segundo elas, em 1993, houve a aparição da sigla MGL (Movimento de Gays e Lésbicas) e, em 1995, a sigla GLT (Gays, Lésbicas e Travestis), marcando a presença de pessoas trans no movimento. No final da década, em 1999, começa a aparecer a sigla GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros), em que se inclui bissexuais e se altera o significado do T. As autoras apontam que a letra B, em instâncias nacionais, levou alguns anos para ser incorporada, em virtude da dificuldade de se reconhecer sujeitos bissexuais, dentro e fora da militância, o que só mudou significativamente depois da mobilização de militantes bissexuais no XII Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Travestis (EBGLT). Posteriormente, esta sigla foi modificada para LGBT, em razão de reivindicações de movimentos sociais para visibilizar o segmento de lésbicas. Hoje em dia, embora LGBT seja a sigla mais extensivamente utilizada em políticas públicas, há outras variantes em uso pelos movimentos sociais e pela academia, como LBTT, LGBT+, LGBTI, LGBTQIA+, entre outras (FACCHINI; FRANÇA, 2009).

Dessa forma, conforme Facchini e França (2009) indicam, a presença da sigla LGBTI+ e suas variantes expressa uma conquista no interior do movimento, grafada pela mudança da ordem das palavras e pela inserção de diferentes sujeitos. Assim, a presença de lésbicas e outros sujeitos na sigla LGBTI+ expressa um mérito nestes artigos, proveniente das lutas dos movimentos sociais, por conterem a palavra lésbica. Contudo, acreditamos que há uma relativa visibilidade lésbica nos casos em que estas somente aparecem nas siglas. Se a população LGBTI+ se constitui, não sem razão, como uma população que carrega características em comum, no que diz respeito à dissidência de gênero ou de sexualidade, também não é possível esquecer que não se trata de uma população homogênea e uníssona. As opressões e desigualdades se configuram de modos diferentes para os sujeitos que integram a sigla LGBTI+, e endereçar a quem e sobre quem nós falamos se torna extremamente importante para localizar a discussão. O caso das lésbicas recorre no equívoco de afirmar equivalência com a vivência homossexual gay, apagando especificidades lésbicas, conforme pontua Adrienne Rich (2019):

As lésbicas têm sido historicamente destituídas de sua existência política através de sua “inclusão” como versão feminina da homossexualidade masculina. Equacionar a existência lésbica com a homossexualidade masculina, por serem as duas estigmatizadas, é o mesmo que apagar a realidade feminina mais uma vez. (RICH, 2019, p. 20)

Ao não diferenciarmos os sujeitos LGBTI+s, podemos cair no risco de transparecer uma falsa noção de equidade no interior desta população, reforçando um tom genérico que, na realidade, contempla apenas homens cis gays brancos. Consequentemente, se acirra o apagamento das existências e se homogeneízam as diferentes lutas por sobrevivência e por direitos, como as das lésbicas e das mulheres bissexuais e transexuais, frequentemente invisibilizadas.

Já na categoria *Lesbianidades em um título*, há oito dos trabalhos cuja menção à lésbica aparece em títulos ou nomes próprios, como o título de um documento do governo, de um órgão governamental ou de um evento. Abaixo, segue um exemplo de como se dá essa aparição, retirado de um dos artigos:

[...] resultando, no mesmo ano, na criação do Brasil Sem Homofobia - BSH: Programa de Combate à Violência e à Discriminação Contra Gays, *Lésbicas*, Bissexuais e Transexuais - GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual, objetivando o combate à homofobia, à violência física, verbal e simbólica, bem como a defesa das identidades de gênero e da cidadania homossexual (MELO; CARDOSO, 2017, p. 1322, grifo nosso).

Junto a este, outros cinco artigos citam programas, documentos ou leis produzidos pelo governo que carregam em seu título lésbica ou palavras derivadas. Além destes, ocorrem aparições das seguintes maneiras: cinco artigos citam a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis (ABGLT); um cita o coletivo *Grupo de Mulheres Lésbicas e Bissexuais da Paraíba Maria Quitéria*; um cita o seguinte órgão do governo: Coordenação Geral de Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais; dois citam um congresso e uma conferência do governo brasileiro que tem, em seu título, a palavra lésbica. Como se pode observar, os números de aparições ultrapassam o número de artigos, porque a maioria deles apresenta mais de um tipo de menção a títulos ou nomes no mesmo texto; por exemplo, cita-se a ABGLT e, em seguida, um documento do governo.

Ao ler estes artigos, compreendemos que estas aparições são parte da conquista dos movimentos sociais de lésbicas do Brasil, que lutaram e lutam por direitos sociais e políticas públicas para lésbicas e que conseguiram marcar presença nos títulos desses documentos, eventos, órgãos e organizações. Ou seja, sendo resultados de esforço e suor militante, estas menções devem ser celebradas.

Por outro lado, na produção acadêmica, para que se mude, de fato, o campo de conhecimento e os saberes que são desenvolvidos nele em busca da igualdade nas universidades, não é suficiente que lésbicas apareçam apenas através de títulos. Por isso, é necessário ir além não só na quantidade da aparição dos sujeitos, mas na qualidade em como aparecem as lésbicas e suas demandas sociais e políticas.

Na categoria *Lesbianidades na enumeração de grupos*, encontramos 18 artigos que realizam a citação de lésbicas ao trazerem grupos de pessoas que não estão no centro do poder da sociedade, ou seja, ao listarem sujeitos sobre os quais recaem desigualdades, violências e/ou opressões sociais. Nesses trechos, as lésbicas aparecem enumeradas ao lado de grupos que são foco de políticas públicas ou sujeitos excluídos socialmente ou, ainda, como parte da população que representa a diversidade das pessoas na sociedade brasileira. Abaixo, demonstramos, com trecho de um dos artigos, como é mencionada lésbica nesses casos:

Mas, não basta apenas garantir o acesso sem se pensar em questões de permanência e, principalmente, sem que a universidade, enquanto instituição, seja reformulada e repensada para acolher a toda diversidade de indivíduos que constituem nossa sociedade (negros, indígenas, gays, *lésbicas*, transexuais, pessoas com deficiência, travestis, quilombolas e tantos outros) e que necessitam ocupar um espaço que também lhes pertence (SILVA; MINELLA, 2017, p. 11, grifo nosso).

Certamente, destacamos a importância dos trabalhos nesta categoria, posto que diferenciam os sujeitos discriminados socialmente, inclusive dentro da sigla LGBTI+ e, ao menos parcialmente, reafirmam que as desigualdades sociais a que estão submetidos não são as mesmas e não acontecem da mesma forma. Entretanto, as discussões dos artigos se desenvolvem sem apresentar qualquer reflexão sobre estas diferenças ao abordar Ensino Superior. Em outras palavras, as lésbicas podem e devem ser citadas ao lado de outros grupos quando discutidas as

relações de poder, mas também precisam que suas demandas e seus embates acadêmicos estejam presentes e sejam discutidos. A realização de pesquisas que tratem das vivências lésbicas, no Ensino Superior e em todas as esferas da vida, tem importante papel para o enfrentamento das imposições de gênero e da heterossexualidade. Adrienne Rich (2019) nos recorda que a heterossexualidade como instituição busca apagar a existência lésbica como forma de se impor socialmente, nos negando acesso aos nossos relatos e histórias:

E a existência lésbica tem sido vivida (diferentemente, digamos, da existência judaica e católica) sem acesso a qualquer conhecimento de tradição, continuidade e esteio social. A destruição de registros, memória e cartas documentando as realidades da existência lésbica deve ser tomada seriamente como um meio de manter a heterossexualidade compulsória para as mulheres, afinal o que tem sido colocado à parte de nosso conhecimento é a alegria, a sensualidade, a coragem e a comunidade, bem como a culpa, a autonegação e a dor (RICH, 2019, p. 20).

Nas categorias *Lesbianidades na sigla LGBTI+*, *Lesbianidades em um título e Lésbicas na enumeração de um grupo*, a presença de lésbicas é uma conquista no meio acadêmico. Contudo, insistimos na provocação: isto não basta. É preciso que as pesquisas do campo de estudos de gênero e feminismos estejam comprometidas em enfrentar os desafios que se impõem sob os sujeitos que perdem direitos e sofrem violências no Ensino Superior, o que deveria incluir as lésbicas.

Na categoria *Lesbianidades na contribuição da teoria feminista*, lésbica apareceu ao mencionar a contribuição de teóricas lésbicas para as discussões de gênero. Nesses trabalhos, no que se refere à história da construção do debate sobre as subordinações de gênero, as autoras vão na contramão do apagamento das lésbicas, ao valorizá-las como produtoras de saber. Isto importa porque foram diversas as lésbicas que contribuíram para mudanças de paradigmas sobre gênero e para o enfrentamento das subordinações sociais, conforme apresentamos através das discussões de Jules Falquet (2013) e Ochy Curiel (2007), que chegaram, inclusive, a receber reconhecimento, na época, mas que frequentemente são esquecidas nas discussões atuais. Por essas razões, esses artigos serão abordados com mais atenção que os das categorias anteriores.

Os artigos dessa categoria se intitulam *Conhecimento feminista nas universidades brasileiras: um ponto de vista descolonial*, de Elismênnia Aparecida

Oliveira (2013), e *A questão da violência contra a mulher na Universidade Federal da Bahia*, de Luanna Calasans de Souza Santana e Iole Macêdo Vanin (2017). Ambos utilizam o conceito *colonialidade*, em suas análises, e trazem discussões a partir de um ponto de vista feminista e de(s)colonial. O artigo de Santana e Vanin (2017) se destaca por apresentar, ao longo de todo o texto, a articulação com raça e classe, apoiada no conceito de interseccionalidade. Ambos os artigos usam o termo *lésbica* através de citações indiretas de outras autoras:

Me interesse também por propostas de descolonizar o pensamento, mais conhecidas nas produções de autoras e autores descolonialistas, mas que já eram realizadas, de acordo com Ochy Curiel (2007), desde a década de 1960 por feministas negras, indígenas, e *lésbicas* que problematizaram o conhecimento em relação aos racismos, sexismos e etnocentrismo que fundamentam a ciência (OLIVEIRA, 2013, p. 3, grifo nosso).

Foi através das contribuições do feminismo negro e das discussões sobre sexualidade trazida pelas autoras *lésbicas* que percebemos uma linha de opressão que nos une: o gênero, mas diversas outras opressões nos atravessam, atingem e nos diferenciam, por isso a interseccionalidade é tão importante para as pesquisas de gênero (DORAWAY, 2005 apud SANTANA; VANIN, 2017, p. 7, grifo nosso)

Apesar de não estar citado no artigo, supomos³⁶ que as autoras estão se referindo, principalmente, ao *Combahee River Collective*, grupo já abordado por nós anteriormente, pioneiro na discussão sobre a relação das diferentes opressões estruturais na sociedade, como o racismo e as opressões de gênero (nas quais elas incluem análise da heterossexualidade).

Santana e Vanin (2017) e Oliveira (2013) fazem algumas afirmações sobre ser necessário pensar a sexualidade, tal como: “[...] é relevante mencionar que a ciência promove uma série de discursos de controle dos corpos, hierarquizações baseadas em gênero, raça e sexualidade [...]” (SANTANA; VANIN, 2017, p. 7). Há mais quatro menções semelhantes, que apontam a sexualidade como um aspecto para se pensar subordinações sociais. Além destas, os dois trabalhos não fazem nenhuma outra consideração sobre *lésbicas*, ao seguirem suas análises, o que nos

³⁶ Não consta, na bibliografia de Santana e Vanin (2017), nenhum texto de autoria de Doraway. Ao fazer buscas em repositórios, encontramos apenas um autor com este sobrenome, que não aborda gênero. Assim, não foi possível saber sobre que *lésbicas* falam. Ochy Curiel (2007) destaca o *Combahee River Collective* em seu texto, o que nos levou a este pensamento.

parece uma contradição. Afinal, elas consideram as lésbicas na contribuição das teorias, mas não incluem nas análises as críticas à heterossexualidade.

Em relação às considerações que elas fazem ao enumerar sexualidade, gostaríamos de explorá-las, porque compreendemos que há um apagamento lésbico nesses trechos. É de nosso entendimento que a palavra sexualidade, mesmo ao lado de gênero, não configura, necessariamente, pensar em lésbicas. Por exemplo, ao longo das últimas décadas, a discussão política da libertação sexual vem conquistando uma série de direitos para as mulheres e, eventualmente, para outras pessoas com útero. Conforme apontam Gilberta Soares e Jussara Costa (2011), a libertação sexual tomou parte importante da agenda política dos movimentos feministas, a partir da década de 60:

[...] percebe-se que a premência das questões da saúde reprodutiva (esterilização em massa, mortalidade materna, criminalização do aborto, abuso médico sobre o corpo das mulheres) e a violência contra a mulher (estupros, assassinatos, violência física, psicológica, patrimonial) ocuparam grande parte da agenda feminista por se constituírem como desrespeito aos direitos humanos das mulheres, associadas à pobreza e ao capitalismo, atingindo significativo número de mulheres no marco da heterossexualidade obrigatória (SOARES; COSTA, 2011, online).

Estes temas são relevantes e fazem parte da agenda de muitos feminismos, pois buscam eliminar uma série de violências de gênero, que atingem também lésbicas com útero e que são mães, por exemplo. No entanto, nos perguntamos se outros aspectos que tocam às lésbicas, no que tange à sexualidade e ao regime heterossexual, incluindo a maternidade, estariam sendo considerados quando se menciona que sexualidade também constrói as subordinações sociais. Isto é, nos propomos a questão: ao pensarmos estas violências, e quando nos mobilizamos para enfrentá-las, estão os feminismos se preocupando com a sexualidade de pessoas que não são cisgêneras e heterossexuais? Ao mencionarmos sexualidade sem articularmos, na discussão, as especificidades de lésbicas, mulheres bissexuais e/ou trans na discussão, corremos o risco de reproduzirmos um ponto de vista de libertação sexual que apenas contempla as mulheres cis heterossexuais e, geralmente, apenas as brancas de classes dominantes. Desde a *Declaração Negra Feminista do Combahee Collective*, diversas críticas a este assunto têm sido feitas.

Após quatro décadas, esta é uma lacuna que não podemos nos dar ao luxo de manter aberta na produção de saber feminista e de gênero.

Finalmente, na categoria *Lesbianidades em dados não discutidos*, há cinco trabalhos em que são selecionados dados sobre lésbicas, mas as discussões sobre lesbianidades não são exploradas ao longo do texto. Apresentaremos maior quantidade de informações sobre estes artigos, visto que também apresentam maior quantidade de dados relevantes para a análise.

O primeiro artigo, intitulado *Da constituição de um campo: Gênero, Feminismo e Religião*, é de autoria de Teresinha Ferreira Leite Matos e Lucia Alves da Cunha (2013) e foi publicado nos anais do Fazendo Gênero 10. Neste artigo, as autoras apresentam revisão bibliográfica de teses e dissertações sobre gênero e religião, parte de um corpus de 98 trabalhos encontrados, 50 selecionados para análise e 16 cujas leituras haviam sido realizadas por seu grupo de pesquisa, ao longo de dois anos. Em mais da metade do espaço do artigo, as autoras explicam os trajetos de pesquisa e abordam questões teóricas sobre o campo de gênero e religião. No restante, há discussões sobre resultados gerais dos dados já levantados, em que elas selecionam seis teses e dissertações para discussão. Para a análise, são oferecidas duas páginas e meia, contendo uma ou duas frases de análise das pesquisas. Nestas análises, encontramos a palavra lésbica em uma dissertação apresentada pelas autoras, intitulada *Homossexualidade, religião e gênero: a influência do catolicismo na construção da autoimagem de gays e lésbicas (2008)*, cuja autora é Valéria Melki Busin. Além da palavra lésbica aparecer no título do artigo analisado, aparece mais duas vezes no trecho abaixo, ao se referir a esta dissertação:

A pesquisadora trabalha as teorias dess@s autor@s e comprova, depois de ouvir em grupos focais seis lésbicas e sete gays, que a autoimagem de gays e lésbicas, para a qual contribuem conceitos e ideias religiosas, passa pela identidade homossexual que é essencializada e negatizada/negativa (MATOS; CUNHA, 2013, p. 8).

Ao analisar o artigo de Matos e Cunha (2013), não encontramos colocação sobre as lésbicas entrevistadas ou sobre lesbianidades. No restante da discussão, da apresentação de resultados e das análises das autoras sobre as outras cinco teses e dissertações, também não há nenhuma outra menção a lesbianidades. Esta

dissertação passou por, pelo menos, dois crivos de seleção, demonstrando certa visibilidade lésbica na discussão que levanta sobre gênero e religião.

Ao buscar o trabalho de Busin (2008), descobrimos que a motivação para a pesquisa partiu da sua experiência como militante no grupo lésbico Umas & Outras, demonstrando relação entre sua experiência ativista e acadêmica. Conforme discutido no capítulo 2, os estudos de gênero têm origem no ativismo, sendo comum, ainda nos dias atuais, encontrar feministas e lésbicas que atuam em ambos os espaços (CURIEL, 2007; FALQUET, 2013; HOOKS, 2018). Seguramente, nem toda militante é acadêmica, e nem toda acadêmica é militante, mas, em alguns casos, as pesquisadoras de gênero, ao se aproximarem da história de lutas pela diminuição da desigualdade de gênero, podem se encorajar a tomar parte em ações políticas, dentro ou fora da universidade. Da mesma forma, em outros casos, a participação política de lésbicas ativistas parece suscitar interesse em aprofundar os estudos nas teorias feministas e lésbicas, como é o caso de Busin (2008), autora da dissertação citada pelo artigo de Matos e Cunha (2013).

Para que lésbicas sejam encontradas quando se realiza revisão bibliográfica, como faz o artigo de Teresinha Matos e Lucia Costa (2013), que colocamos sob análise, é preciso que se fomente a realização de pesquisas que tratem de lesbianidades. Sem dúvidas, não é o suficiente que elas existam, pois elas precisam ser publicadas, lidas e citadas na produção de conhecimento sobre gênero e feminismos. Para tal, é necessário políticas públicas e práticas sociais que possibilitem o acesso e a permanência de lésbicas no Ensino Superior, editais e projetos de pesquisas que contemplem pesquisas sobre lésbicas e, também, encorajamento, acolhimento e intercâmbios de ideias com pesquisas sobre lésbicas dentro do campo. Em outras palavras, é preciso enfrentamento coletivo contra as injustiças acadêmicas e as violências cometidas contra lésbicas.

O segundo artigo desta categoria é de autoria de Fabiana Aparecida de Carvalho e Alexandre Luiz Polizel (2017) e se intitula *Biopolíticas da negação ao gênero e ao feminismo no movimento escola sem partido*, publicado nos anais do 13º Mundos de Mulheres & Fazendo Gênero 11. O texto inicia apresentando duas situações provocativas para pensar o movimento Escola sem Partido (ESP) e a perseguição a docentes e discentes que falam de gênero. Uma das situações é a perseguição a uma professora universitária que trabalha com gênero e a segunda é a menção a um filme que aborda lesbianidades. Este filme se intitula *The Children's*

hour, e é dirigido por Lillian Hellman. De acordo com a descrição da autora e do autor, o longa-metragem conta a história de duas professoras que “foram acusadas [falsamente] de conduta não natural que colocaria em xeque os dogmas morais da localidade, principalmente por se tratar, no âmbito do insinuado, de um relacionamento lesbiano”, tendo suas vidas destruídas depois disto (CARVALHO; POLIZEL, 2017, p. 1). Esta frase, que descreve o filme, é a única afirmação do texto que faz menção a lésbicas. Em seguida, há dois comentários dos autores sobre este filme: comparam a situação ao período de caça às bruxas e, após, falam sobre a perda da honra que pesa sobre as expectativas de gênero, não mencionando, em nenhum momento, o tratamento da relação lésbica no filme. Os autores resumem o filme da seguinte forma “é uma obra de ficção que expõe os agravos da condenação às cegas, da vigilância e da imposição moral” (CARVALHO; POLIZEL, 2017, p. 2)³⁷.

Carvalho e Polizel (2017) visibilizam um filme que aborda as vigilâncias e punições para pessoas lidas como lésbicas. Cláudia Lahni e Daniela Auad (2018) falam sobre a importância da representatividade nas produções audiovisuais, posto que podem atuar como mecanismos de resistência contra um sistema hegemônico, que é racista, machista, heterofóbico e transfóbico. Em que sentido o filme citado por Carvalho e Polizel (2017) representa as lésbicas? Ou não representa? O que nos diz sobre lesbianidades? E sobre preconceito e violência? No momento em que os autores selecionam este filme, há a oportunidade de discutir estas questões, mas isto não acontece. Do mesmo modo, nas discussões sobre o *Escola sem Partido*, não encontramos reflexões sobre lesbianidade. Em que pese que o foco do artigo é discutir a perseguição, por parte do movimento *Escola sem Partido*, à população de mulheres e LGBTI+s, no geral, destacando sua unidade como grupo, e considerando que o espaço para artigos de anais de evento não é extenso, ainda assim acreditamos que seja possível e necessário explicitar que são diferentes os aspectos sociais de exclusão e desigualdades sociais vivenciados pelos diferentes sujeitos, sejam lésbicas, gays, bissexuais, trans ou intersexuais.

O terceiro artigo desta categoria se intitula *Gênero e diversidade sexual na universidade do estado do Amapá – UEAP: relações de desigualdade e opressão* e foi publicado nos anais do III *Desfazendo Gênero*, com autoria de Crislene Melo e

³⁷ Não assistimos o filme, de modo que nos limitaremos a expor as análises de Carvalho e Polizel (2017).

Kaila Cardoso. As autoras aplicaram questionário sobre gênero e sexualidade a 20 graduandos e graduandas da Universidade do Estado do Amapá, cujos resultados são discutidos a partir da seleção de trechos de entrevista para falar de discriminação de gênero nas universidades. Elas trazem a seguinte fala de uma das entrevistadas, que se relaciona com mulheres: “ ‘Me sinto excluída na turma, como um bicho ou um monstro’ ” (MELO; CARDOSO, 2015, p. 1324). Além disso, trazem um segundo trecho, em que a mesma entrevistada diz ser discriminada por ser gay e mulher:

Constantemente sofro discriminação, de forma direta e indireta por parte da comunidade acadêmica. Até denúncias falsas já houve sobre supostas condutas inapropriadas da minha parte, por pessoas que no dia-a-dia me discriminam por ser gay e mulher (MELO; CARDOSO, 2015, p. 1324).

A partir da análise dessa entrevista, as autoras abordam como os alunos e alunas sofrem discriminação e não são aceitos na universidade, sem, contudo, apresentar considerações sobre a entrevistada ser gay e mulher:

Esse trecho demonstra que as/os acadêmicos da Universidade estão distantes de uma real aceitação, de uma real valorização do “ser” e da diversidade, pois quando não discriminados ficam a mercê de posições de tolerância, reforçadoras das relações de poder existentes, onde o “outro” é diminuído e desvalorizado (MELO; CARDOSO, 2015, p. 1324).

Há diferenças em como esse processo de valoração ocorre com homens e mulheres, ou com mulheres heterossexuais e lésbicas, por exemplo, mas esta discussão não aparece no artigo. Ainda, não sabemos se esta entrevistada é racializada, ficando ausente uma análise interseccional. A visibilidade das lésbicas no artigo de Melo e Cardoso (2015) se limita à descrição da violência sofrida por ela. É necessário que esta seja uma visibilidade articulada à criação de pensamentos e ações que se preocupem com justiça social e epistêmica para as lésbicas. Nesse sentido, relembremos que apenas nos mencionar num artigo não alcança uma visibilidade necessariamente comprometida em desvelar os mecanismos que nos excluem do Ensino Superior. Inclusive, G. Almeida e Maria Luíza Heilborn (2008) alertam para como alguns segmentos LGBTI+s têm supervalorizado a visibilidade: “para uma sociedade sem estigma, bastaria que todas as identidades fossem

hipervisíveis e exaustivamente descritas” (ALMEIDA; HEILBORN, 2008, p. 231). Ou seja, a visibilidade lésbica não articulada ao enfraquecimento de ideias que sustentam as construções sociais hierárquicas, em todas as esferas da vida, não será capaz de desestabilizar todo um sistema de desigualdades.

O quarto artigo, de Alice de Alencar Arraes Canuto e Lenise Santana Borges (2013), se intitula *Entre feminismos, formação e ações: uma reflexão a partir dos discursos de universitárias/os em Goiás* e foi publicado nos anais do Fazendo Gênero 10. No início do texto, as autoras afirmam que as ideias feministas podem ser pouco familiares para algumas pessoas. A menção às lésbicas aparece em seguida:

Talvez essa invisibilização do feminismo possa ser explicada pela criação e naturalização de alguns estereótipos sobre os “feminismos” e as “feministas”, como por exemplo ‘mulheres que querem se vingar de homens’, ‘machas’, ‘mal-humoradas’, ‘mal-amadas’, ‘lésbicas’, dentre várias outras afirmações etc (MARSON, 1996; NOGUEIRA, 2001; SORJ, 2005 apud CANUTO; BORGES, 2013, p. 1).

Ao longo do artigo, as autoras apresentam dados de entrevistas e questionários, aplicados com graduandos e graduandas, sobre estes estereótipos. Uma das perguntas era *Quando você pensa em feminismo, e feministas, o que te vem à cabeça?* Na relação de respostas dadas por alunos e alunas de medicina, mais uma vez aparece a palavra lésbica, presente, nas respostas, ao lado dos seguintes termos: “Feministas: ‘Mulheres queimando sutiãs’; ‘Segurando cartazes’; ‘Rebeldia feminina’; ‘Lésbicas’” (CANUTO; BORGES, 2013, p. 8). Não há, no artigo, nenhuma afirmação, consideração ou exploração sobre estes termos, sequer sobre o estereótipo de feministas serem lésbicas. Em seguida, as autoras resumem as respostas, selecionando mais uma vez lésbica para exemplo de termos que apareceram:

Já os sentidos atribuídos as “feministas” aparece vinculado a uma série de estereótipos, como os de “radicalidade”, “rebeldia feminina”, “lésbicas”, “históricas”, “mulheres de roupa bem grandes”. Esses repertórios representam parte do que circula no imaginário das pessoas, de qual seria a imagem de uma “feminista” (CANUTO; BORGES, 2013, p. 8).

Ao descrever os dados sociais de quem participou da pesquisa, as autoras informam que “76% são do sexo feminino” e, quanto à sexualidade, “81% responderam relacionar-se com o sexo oposto; 10% com ambos os sexos; 8% com o mesmo sexo; e 1% não responderam” (CANUTO; BORGES, 2013, p. 3). Não encontramos discriminação sobre a presença de lésbicas dentro dos 18% não heterossexual (seriam todos homens gays? Havia lésbicas? Mulheres bissexuais?), o que nos impossibilita saber quais as representações sobre feministas vieram de lésbicas, ou se há diferenças – e quais seriam – em relação a outros e outras participantes. Estes dados corroboram com as afirmações de Soares e Costa (2011), que escreveram, em época próxima à publicação do artigo sob análise, sobre como *lésbica* continua a ser usado para desqualificar as lutas feministas. De acordo com estas autoras, nas últimas cinco décadas, o medo desta associação serviu de justificativa para grupos feministas não falarem de lesbianidades e não se aliarem a lutas lésbicas. As autoras também apontam que a “conotação pejorativa e a associação a lesbianidade têm sido feita como forma de desqualificação das proposições do feminismo que enfrentou o androcentrismo e produziu contradiscursos sobre as mulheres e os homens” (SOARES; COSTA, 2011, online).

Considerando esta questão histórica, assim como a necessidade de atualização das teorias feministas que estão sendo produzidas na academia, é de extrema relevância que se discuta a afirmação sobre *lésbica* ser um estereótipo de feministas. Além disso, talvez seja ainda mais importante articular a discussão à crítica de como isto é feito de modo pejorativo, como se *lésbica* fosse algo negativo para a imagem feminista. Se muitas lésbicas têm contribuído, ao longo do tempo, para a desnaturalização dos gêneros, se os movimentos lésbicos fizeram importantes contribuições, conforme citado ao longo desta dissertação, por que o medo de se associar a lésbicas? A presença deste dado revela duplamente que este conflito ainda é presente. Primeiro, por *lésbica* parecer como estereótipo e, considerados os outros termos ao lado, possivelmente pejorativo. Em segundo, por este dado não ser discutido na pesquisa em tela. Como pesquisadoras inseridas na discussão de gênero, quando encontramos dados como estes, é nossa responsabilidade se posicionar criticamente, de modo a não propagar afirmações lesbofóbicas.

O quinto e último artigo foi publicado no Desfazendo Gênero III, com o título *Uso e elaboração de material didático no PIBID-Francês - UFRJ: abordando raça,*

gênero e sexualidades, de Sergio Luiz da Silva (2017, S.). O artigo de Silva (2017, S.), versa sobre a elaboração de materiais didáticos desenvolvidos em um projeto do PIBID e sobre a formação docente dos bolsistas graduandos. O autor apresenta quem integra o PIBID em questão, descrevendo brevemente raça, gênero, sexualidade e religião de cada um. Nesse momento, a palavra lésbica é encontrada ao citar que uma das bolsistas é lésbica. Além disso, há um relato mencionado nessa parte: o autor conta que a discussão sobre raça causou reflexão e mudança na autodeclaração de uma bolsista, que passou a se enxergar como negra, e de um bolsista, que passou a se enxergar como indígena. Após essa afirmação, não são feitas outras considerações sobre esses ou outros aspectos identitários dos integrantes do projeto, e tampouco a palavra lésbica ou derivadas são encontradas no restante do artigo.

Faz-se notar que o projeto apresentado é majoritariamente formado por relatos da construção dos materiais, de modo que há pouco espaço de discussões aprofundadas sobre os aspectos identitários. Além disso, por um lado, são feitas breves menções, no início e no final do trabalho, que criticam modelos hegemônicos, nos quais ele inclui a heteronormatividade, a branquitude, os padrões de beleza e o que ele denomina como “mundo burguês comportado” (SILVA, 2017, S., p. 2852). Estas afirmações iniciam, dessa forma, um debate que passa pelo entendimento das diferentes valorações sociais das identidades. Por outro lado, quando dos relatos da experiência do PIBID, é a pluralidade e riqueza de *toda* e *qualquer* diferença que são valorizadas. Apesar da importância de pensarmos na aceitação de diferenças, é preciso considerar que há diferenças mais diferentes das outras e que necessitam de enfrentamentos específicos.

Durante o artigo, raça aparece em vários momentos, descrevendo os bolsistas e os e as personagens presentes nos materiais didáticos produzidos pelo grupo. Patricia Hill Collins (2017), em *Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória*, fala justamente sobre pesquisas que, em relação à interseccionalidade de raça, gênero e classe, se importam mais com a descrição da verdade do que com criticá-la. Sendo parte da origem desse uso, a autora argumenta que ao descrever relações raciais não se pode esquecer de lutar abertamente por justiça social, pois essa relação não é direta se não utilizamos a interseccionalidade para criticar e reescrever a verdade:

A interseccionalidade pode servir como uma ferramenta teórica e metodológica para estudar qualquer coisa e não precisa estar conectada às experiências das pessoas com a injustiça ou a justiça social. A verdade importa, porém, quando os estudos interseccionais privilegiam a verdade *sobre* a justiça, entram no terreno escorregadio do conluio com hierarquias de poder (COLLINS, 2017, p. 14, grifo da autora).

Desse modo, compreendemos como importante a marcação de que uma das participantes era lésbica, visto que um dos objetivos do trabalho é abordar sobre o aprendizado e a colaboração de bolsistas durante a criação de um material didático que se preocupa com discussões sobre gênero e raça. Entretanto, entendemos que este dado poderia abrir oportunidades de discussões sobre lesbianidades que não tomaram forma neste artigo, posto que poderia ser explorada a representatividade tanto da bolsista implicada na produção dos materiais, quanto de personagens lésbicas nas atividades desenvolvidas. Assim, essa questão fica em aberto para ser pensada e, esperamos, desvelada por outras pesquisas do campo.

Buscamos, em nossas análises, encontrar aspectos que pudessem revelar dinâmicas da produção de saber nestas pesquisas, analisando informações sobre os autores e autoras, como ao averiguar as universidades a que se vinculavam, a região do país em que atuavam, em qual nível de ensino se encontravam ou se eram professores ou professoras universitários. No entanto, encontramos um alto número de situações particulares e diferentes, de modo que não foi possível encontrar dados que se mostrassem significativos para discussão. Também nos interrogamos quais sujeitos eram abordados nos artigos, considerando a ausência de lésbicas. Outra vez, não encontramos semelhanças que pudessem agrupar as pesquisas³⁸.

Sendo assim, nos trabalhos discutidos neste capítulo, questões que tocam as existências lésbicas aparecem e, em seguida, são excluídas da discussão. Nesse sentido, se percebe relativo enfrentamento dos mecanismos que excluem as lésbicas das universidades, uma vez que se trata de um apagamento parcial. Entretanto, a dissolução desses mecanismos é colocada em risco quando a visibilidade que se dá às lésbicas é esvaziada e não se avança nas reflexões do

³⁸ Encontramos artigos que destacam um ou outro sujeito, como mulheres trans, mas a maioria deles apresenta configuração muito mais complexa. Há trabalhos que discutem, por exemplo, políticas públicas, sem mencionar os sujeitos, bem como os que falam de sujeitos mulheres e LGBTI+s, mas o espaço e o modo como fazem são heterogêneos.

campo. É necessário sair desse lugar vacilante, que ora concede algum espaço às lésbicas, ora opta por não explorar suas demandas integralmente. De outro modo, podemos cair no erro de causar a impressão de que não há nada importante, a ser dito sobre lésbicas, que possa interferir nas relações de gênero.

6 LESBIANIDADES NO ENSINO SUPERIOR

primavera (re)fresca
 prenúncio de verão que escalda
 e antes que morne
 antes que ague
 antes que desague
 mergulho
 pois que
 antes do grito
 o salto
 antes do pulo
 mudo
 antes do retorno
 mundo
 antes de mais nada
 tudo
 (MIRANDA, 2020)

Para conhecer o que se fala sobre as lésbicas nos estudos sobre Ensino Superior, os percursos dessa pesquisa envolveram sonhar. Sonhar com uma produção de conhecimento que nos dê pistas para construir um mundo mais justo para lésbicas nas universidades. Sonhar conscientes, sem se permitir ilusão, porque o resultado não traz só o esperado, podendo ser talvez tudo, talvez nada. Sonhar também com nossos encontros com lésbicas, que em certos momentos encontraram vazio no seu lugar. Sonhar, mesmo cansadas, lembrando de nossas pernas resistentes e dos nossos corações ansiosos, mas inatacáveis. E, enfim, chegar aos nove artigos que trazem discussão sobre lesbianidades, tão buscados por nós nesta trajetória de pesquisa. Como os versos de Aline Miranda (2020) que abrem este capítulo, respiramos e contemplamos o presente, com pausa e movimento e barulho e silêncio. Mistura de hesitação e impulso. Agora o talvez se transforma em, antes de mais nada, tudo.

Os trabalhos apresentados no presente capítulo são aqueles que enunciaram as lésbicas em seus textos e trouxeram alguma discussão sobre lesbianidades. Contendo uma diversidade de modos de produzir saber, apresentamos como cada um deles aborda lesbianidades através de três categorias, conforme a tabela 5: *Lesbianidades em dados parcialmente discutidos*, em que há um artigo que apresenta dados sobre lésbicas e, a partir de alguns desses dados, discute lesbianidades; *Lesbianidades em dados discutidos*, que contém quatro artigos cujo foco não era lesbianidade, mas apresentam dados ou discussões selecionadas

sobre lésbicas e debatem lesbianidades e *Lésbicas como foco de pesquisa*, com quatro trabalhos em que lesbianidades é o centro da discussão.

Tabela 5 – Relação dos artigos que exploram a discussão sobre lesbianidades

Categoria	Definição	# Artigos
Lesbianidades em dados parcialmente discutidos	Apresenta dados e informações sobre lésbicas e alterna entre discutir ou não lesbianidades nestes casos	1
Lesbianidades em dados discutidos	Apresenta dados ou informações sobre lésbicas e discute lesbianidades	4
Lesbianidades como foco de pesquisa	Apresenta lesbianidades ou lésbicas como sujeito foco de pesquisa	4

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para realizar a análise dos artigos, seguiremos o seguinte modelo de extração de informações: 1) identificar pontos da trajetória acadêmica e profissional dos e das autoras dos artigos; 2) apontar as discussões principais do artigo; 3) analisar as discussões sobre lesbianidades no artigo. Na etapa 1, buscamos no currículo lattes de cada um dos autores e autoras as informações acadêmicas e de trabalho, bem como lemos a introdução de suas dissertações e teses, quando disponíveis, visto constituírem um espaço em que frequentemente as pessoas trazem informações pessoais. Para saber os marcadores sociais e informações sobre participação como ativista, buscamos em redes sociais como *Facebook*, *Instagram* e *Twitter*, quando os dados eram públicos, além de procurar em notícias em buscadores online. As informações que apresentaremos estão no quadro abaixo, se referindo a sua trajetória até o momento de escrita do artigo analisado:

Quadro 7 – Dados extraídos sobre autores e autoras

Dado	Informações
Graduação	Curso, universidade, data de conclusão ou em andamento
Mestrado	Curso, universidade, data de conclusão ou em andamento
Doutorado	Curso, universidade, data de conclusão ou em andamento
Pós-doutorado	Curso, universidade, data de conclusão ou em andamento

Bolsas	Recebeu ou não bolsas de estudos em algum dos cursos
Projetos	Nome dos projetos de pesquisa ou de extensão
Trabalho	Local e cargo
Marcadores sociais	Identidade de gênero, sexualidade, raça, classe social e/ou outros que apareçam ³⁹
Ativismo	Organização ou grupo que participa ou participou

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As etapas 2 e 3 serão apresentadas, ao longo deste capítulo, de modo articulado, buscando evidenciar como percebemos os movimentos de visibilidade lésbica no interior dos textos. Além disso, ao trazer estes artigos para discussão, também reforçamos o convite para que sejam lidos.

6.1 LESBIANIDADES EM DADOS PARCIALMENTE DISCUTIDOS

contar os azulejos
sem esquecer daqueles
que os armários escondem
(IORIO, 2021)

Sendo a heterossexualidade socialmente entendida como normal e natural (RICH, 2019), viver uma sexualidade que não é a heterossexual coloca pessoas LGBTI+s em um lugar de precisar, constantemente, *assumir* sua sexualidade, para não serem presumidas heterossexuais. Assim, é comum que muitas pessoas LGBTI+s encontrem a metáfora do armário para falar do sentimento de que sua sexualidade está ou deveria estar escondida. Em analogia a uma possível metáfora dos versos de Maria Isabel Iorio (2021), quando contamos os azulejos, não podemos esquecer dos que não estão visíveis. Independentemente da pessoa LGBTI+ ter aberto, saído ou quebrado o armário em que a colocaram, no campo de estudos de gênero e feminismos, entendemos que é preciso considerá-la. Neste sentido, a categoria que analisaremos nesta seção conta alguns dos azulejos atrás do armário, esquecendo, às vezes, de outros.

³⁹ Somente serão citados os marcadores que podem ser confirmados, a fim também de respeitar a escolha ou não das pessoas enunciarem alguma identidade. Não encontramos informação de nenhum dos autores e autoras sobre serem pessoas cis ou trans.

Apenas um artigo compõe a categoria *Lesbianidades em dados parcialmente discutidos*. Consideramos este texto dentro do escopo do *corpus* desta dissertação, visto que não discute todos os dados apresentados por lesbianidades. O texto em questão se intitula *O PIBID como espaço formativo de desarranjos, reinvenções e pluralizações dos gêneros e das sexualidades*, publicado nos anais da ANPED 37 e escrito por Marcos Lopes de Souza (2015). O autor se graduou em Ciências Biológicas na USP e fez mestrado e doutorado em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Em 2015, ano em que este artigo foi publicado, o autor concluiu seu pós-doutorado em Ciências Humanas na UFJF. Nessas etapas, foi contemplado com bolsa, exceto no doutorado. Atua como professor, desde 2005, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), onde também participa do *Núcleo de Estudos em Diversidade de Gênero e Sexual*, desde 2014. Desde o mesmo ano, coordena o projeto de pesquisa intitulado *Formação docente para as discussões sobre diversidade de gênero e sexual na escola*. Em nossas buscas, o autor não marcou seu lugar social, de modo que não temos esses dados.

O trabalho que analisamos versa sobre experiências com gênero em escolas, a partir do relato de professoras de um projeto do PIBID de uma universidade de Minas Gerais. A primeira menção a lésbicas ocorre ao citar a sigla LGBT em que o autor comenta o apoio do movimento LGBT quando professores e professoras trazem a discussão sobre gênero e sexualidade para sala de aula:

Geralmente, os debates sobre gênero e sexualidade têm sido trazidos por iniciativas de docentes que assumem e se arriscam a falar sobre esses temas, muitas/os delas/es pesquisadoras/es do campo e com afinidades pelas temáticas e, em alguns casos, esse trabalho tem ocorrido com o apoio do movimento LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros) (SOUZA, 2015, p. 2).

Sobre este trecho, não há outra colocação sobre o movimento LGBTI+, seus sujeitos ou as lésbicas, especificamente, apenas a marcação breve da diferença entre os sujeitos LGBTI+s. Avançando no artigo, o autor contextualiza que os relatos utilizados por ele como dados de análise são oriundos de encontros formativos de um projeto do PIBID, em que estiveram uma docente universitária, três educadoras e dez estudantes de Pedagogia, vinculadas a duas escolas de educação infantil de zero a três anos de idade. O autor relata que houveram quatro encontros: no primeiro, discutiram questões gerais sobre gênero (não comenta quais); no segundo,

assistiram ao curta-metragem *Vestido Novo*, sobre um menino que vai de vestido para a escola; no terceiro, leram um artigo sobre educação infantil e gênero (não comenta qual) e; no quarto, leram os livros infantis *O menino Nito*, de Sônia Rosa, sobre um menino que achava que não podia chorar por ser homem, e *Olívia tem dois papais*, de Márcia Leite, sobre uma criança com dois pais homens gays casados. Souza (2015) comenta sobre a leitura dos dois livros: “discutimos sobre as ideias sobre gênero e diversidade sexual apresentadas nas histórias, especialmente, a masculinidade hegemônica e a homoparentalidade” (SOUZA, 2015, p. 4). Assim, a partir do que nos é oferecido, no artigo, sobre as formações, algumas perguntas ressoaram: Foram discutidas questões sobre lésbicas, mulheres bissexuais, pessoas trans? E sobre a intersecção de marcadores sociais, como raça, classe, pessoas com deficiência? A única informação⁴⁰ que temos é que, no debate, foram colocadas questões gerais sobre gênero e, especificamente, sobre masculinidade hegemônica e homoparentalidade. Em razão dos livros e do vídeo apresentado, este destaque é coerente, mas em que momento houve espaço para outras discussões além da masculinidade? Sem saber estas respostas, seguimos as análises.

Sendo assim, selecionamos a seguir dados, apresentados pelo artigo, em que há situações relacionadas à lesbianidade e/ou construção de gênero e à imposição da heterossexualidade a mulheres, por entender que tocam em possibilidades de construções de lesbianidades. Na primeira situação, Souza (2015) traz a fala de uma professora em uma escola evangélica, em que ela relata que alunos e alunas perguntaram sobre mulheres se beijando:

Elza - [...] já surgiu assunto por conta da novela e eles perguntaram se era normal mulher beijar mulher aí eu peguei e falei pergunta pro seu pai ou pra sua mãe porque dependendo da minha resposta. Sei lá. [...] Assim, eu acho mais complicado a gente lidar. Eu tenho mais medo do que vem depois, do que eu vou ter de responder pra direção ou pros pais do que com a resposta. Se você fala que é normal, vão dizer que você está incentivando a criança a ser. Se falar que não, vão dizer que você é preconceituosa. Ah não sei! (SOUZA, 2015, p. 7).

Durante a análise deste relato, o autor problematiza, ao longo de duas páginas, a homossexualidade vista como pecaminosa e aprofunda as análises no

⁴⁰ O curta *Vestido de Noiva* poderia abrir margem para discutir sobre mulheres trans, mas não é mencionado se isso ocorre.

receio da professora em conversar sobre sexualidade. Durante estes trechos, a palavra lésbicas aparece, ao lado da palavra *gays*:

Parece que o incômodo vem de uma possível desaprovação ou retaliação da gestão escolar ou da própria família das/os estudantes, especialmente por se tratar de uma escola que carrega uma marca religiosa, ser protestante. [...] Segundo Natividade (2006) no discurso religioso protestante, a homossexualidade é vista como antinatural, um transtorno ou desvio sexual e que pode ser regenerada. Por isso, há uma defesa de acolhimento de gays e lésbicas para fins de cura e libertação, “transformando” as pessoas em ex-homossexuais. Em outras palavras, reitera-se a heterossexualidade como a normalidade (SOUZA, 2015, p. 7).

Neste trecho, o autor destaca a influência da religião. Este tema é frequentemente relacionado ao debate da construção de gênero nas sociedades ocidentais e colonizadas por elas, posto que alguns grupos religiosos, principalmente de tradição judaico-cristã, justificam violências de gênero em nome de deus e de uma ideia conservadora de *família*, em que os papéis de gênero são bastante fixos. Assim, considerando relevante esta discussão, também não podemos deixar de notar que o autor não faz, em nenhum momento, menção ao fato de a pergunta ser sobre duas mulheres, além de discutir o problema da *homofobia*, na escola, sem fazer distinção entre sujeitos que podem ser afetados por estas violências e sem considerar a possibilidade bissexual. O centro do debate, por parte do autor, é a dificuldade da professora em lidar com perguntas sobre gênero em uma escola religiosa.

O PIBID é um programa que tem especial interesse na formação de professores e professoras, de modo que trazer o olhar para a formação das professoras é condizente com o projeto em questão. Assim, as relações entre direção, pais e docentes trazem questões importantes para pensar a formação de bolsistas do PIBID, como quando surgem perguntas em aula sobre lesbianidades e bissexualidades. Entretanto, na discussão do artigo, no momento em que surge uma pergunta sobre mulheres se beijarem, não é feita nenhuma consideração sobre como a heterossexualidade recai sobre as mulheres ou sobre o apagamento da possibilidade da lesbianidade ou da bissexualidade na escola. Do mesmo modo, ao falar dessa situação, o autor não destaca a violência específica sofrida pelas mulheres, e nem considera perspectivas do sofrimento das lésbicas ou mulheres bissexuais que revelam relação com machismo e misoginia, para além da

homofobia. Ao não demarcar como a homofobia atinge diferentemente mulheres, textos como o analisado concorrem para um apagamento lésbico e bissexual. Conforme Ochy Curiel (2007), quando aglutinamos todas as chamadas *minorias sexuais*, corremos o risco de que prevaleça uma busca por tolerância e inclusão social, sem necessariamente desconstruir os sistemas de opressão machistas e misóginos por trás disto:

Nesta lógica, se segue assumindo o paradigma heterossexual como o válido e legítimo, como o que todos e todas devemos aspirar e de onde nós, que somos diferentes, devemos ser tolerados e toleradas. [...] O problema aqui é a noção de minorias sexuais que está implícita, que tem o perigo de conter também pedófilos, violadores e abusadores sexuais e não questiona as bases fundamentais em que se sustenta o patriarcado, sendo as mulheres e as lésbicas as maiores subordinadas no plano econômico, social, cultural e simbólico (CURIEL, 2007, grifo da autora, tradução nossa)⁴¹.

Podemos discutir se as mulheres e lésbicas são, de fato, as maiores subordinadas (e quais delas), no entanto, não sendo este o foco no momento, reforçamos que a crítica aqui se sustenta principalmente quando comparamos a subordinação de homens gays cis brancos. Além de não estarem na mesma posição de subordinação socialmente, os espaços e pautas que se supõem serem para todas as pessoas LGBTI+s frequentemente são dominados pelos homens cis gays brancos. Desse modo, no artigo de Souza (2015), ao não considerar as singularidades da pergunta sobre *mulheres* poderem se beijar, perdemos a oportunidade de explorar relações de gênero e aspectos pertinentes às lesbianidades e às bissexualidades, na formação de bolsistas do PIBID, tanto como alunas, quanto como professoras. Ignorar as discussões sobre heterossexualidade compulsória para mulheres, ao pensar a formação docente, também significa ignorar questões epistemológicas que constroem gênero e, portanto, sustentam subordinações sociais.

⁴¹ En esta lógica se sigue asumiendo el paradigma heterossexual como el válido y legítimo, al que todas y todos debemos aspirar y desde donde nos deben tolerar a las y los que somos “diferentes”. [...] El problema aquí es la noción de minorías sexuales que está implícita, que tiene el peligro de contener también a pedófilos, violadores y abusadores sexuales y no cuestiona las bases fundamentales en que se sustenta el patriarcado, siendo las mujeres y las lesbianas las mayores subordinadas en el plano económico, social, cultural y simbólico.

Avançando nas análises, Souza (2015) reproduz a fala de uma professora sobre os meninos serem formados para serem desrespeitosos, em que ela também fala da preocupação sobre manter as crianças conforme o gênero que nasceram e, ainda, relata um caso em que um menino de quatro anos solicitava que as colegas abaixassem a calcinha para ele:

Adriana – [...] Parece que de uns tempos pra cá parece que se criam os meninos pra serem desrespeitosos como se isso fosse papel de homem. [...] Eu tenho um afilhado pequeno e meu compadre diz assim: Não, pode ser homem ou mulher, mas que ele permaneça do jeito que ele nasceu eternamente. Então a preocupação que se tem da sexualidade antes de nascer. Como se isso fosse um desvio que ele vai ser. E é muito ruim. Vocês estavam falando e eu lembrei de outro caso dos amigos da minha filha quando ela tinha uns quatro anos. A gente não sabe lidar com essas coisas. E tinha um menino da turma que sempre ia no banheiro das meninas. Ele ficava tentando espiar por baixo. Ele pedia para as meninas abaixarem a calcinha pra ele. [...] E a avó do garoto interpelou umas mães na porta da escola falando assim: Vocês têm que dar graças a Deus da sua filha abaixar calcinha pra homem. Você quer que ela abaixe pra mulher? (SOUZA, 2015, p. 9).

Nas duas páginas seguintes, a análise de Souza (2015) sobre essa situação se centra na discussão da masculinidade do garoto. Desse modo, ele não menciona a fala transfóbica que a professora escutou sobre crianças precisarem manter o mesmo gênero a que foram atribuídas ou o incômodo dela sobre a preocupação de que as crianças correspondam às expectativas de gênero e, conseqüentemente, de sexualidade. Além disso, o autor também não discute o grande problema representado pela avó, adulta referente que socializa a criança na direção de naturalizar o estupro e a violência contra todas as mulheres, como se isso as corrigisse no caso de estarem rumando para a lesbianidade ou bissexualidade. O movimento de focar na masculinidade, realizado pelo autor do texto, pode ser percebido no trecho abaixo:

Abaixar a calcinha não foi vista pela avó como algo inadequado, pois as meninas o fizeram para um menino, o estranhamento ocorreria se elas o fizessem para outra garota. Em outras palavras, seria esperado que um garoto pedisse para as garotas mostrarem “o que há por debaixo da calcinha” pelo fato dele ser um homem. Ao entender como prevista a ação do garoto, a avó contribuiu, de alguma forma, para reiterar a construção de um determinado modelo hegemônico de ser e se identificar como homem (SOUZA, 2015, p. 10).

A pressão para formar a masculinidade do menino é longamente discutida, com afirmações como a de que há uma “insistência para que os garotos sejam heterossexuais” (SOUZA, 2015, p. 11). O autor faz apenas uma menção sobre como essa atitude atinge as meninas, trazendo a discussão da imposição da heterossexualidade, de forma compulsória, às mulheres. Porém, o ponto não é desenvolvido, pois o olhar está na construção da masculinidade:

A construção de um modelo de masculinidade a ser seguido passa também pela ideia dos garotos serem estimulados, desde cedo, a seduzir as meninas, estimulando que elas exibam o seu corpo para eles. *O corpo da mulher ainda é visto como fonte de desejo e prazer para o homem heterossexual, a fim de satisfazê-lo.* A cena nos impulsiona a problematizar as inúmeras formas que têm sido utilizadas para a produção dos garotos nas normas esperadas para a masculinidade [...] (SOUZA, 2015, p. 10, grifo nosso).

Desse modo, Souza (2015) traz para o debate a imposição da heterossexualidade, que constitui um regime político, como apontam Adrienne Rich (2019) e Monique Wittig (2012). Esta imposição leva as mulheres a uma série de violências em prol de se manterem heterossexuais, posto que as estruturas sociais reforçam a ideia de que esta é a única opção válida para elas. Entre elas, o livre acesso ao seu corpo, garantido socialmente aos homens cis, como indica a situação relatada pela professora. Além disso, como sugere Souza (2015), o corpo da mulher pode ser visto com o único objetivo de satisfazer a vontade de homens (cis). Isto é violento porque retira das mulheres a possibilidade de que a sexualidade seja expressão de seus desejos, fonte de prazer e exercício de liberdade e autonomia. Trazer este dado nos possibilita criar reflexões sobre como atua a heterossexualidade, enquanto regime político, na escola, bem como sobre a agência das famílias e da coordenação sobre isto. Assim, estão presentes discussões que circundam lesbianidades nesses trechos, notando certa visibilidade. Ao mesmo tempo, sentimos a ausência da exploração desse aspecto nas linhas seguintes, quando há longa discussão sobre masculinidades.

Há, ainda, uma terceira situação sobre aspectos que tocam lesbianidades e construção da heterossexualidade para mulheres, em que uma professora relata que, em uma escola, haviam dois irmãos que transgrediam o esperado para eles: o menino, por usar um colã rosa, o que gerou questionamento por parte de

funcionários da escola; e a menina, por jogar futebol e ter “um vozeirão” (SOUZA, 2015, p. 12). É mencionado pela professora que a mãe das crianças via com naturalidade as atitudes do filho e da filha e, por esta razão, isto não gerou maiores conflitos na escola. O autor discute essas relações de diálogo e desconstruções entre escola e família, demonstrando que são importantes porque “contribuem, de alguma forma, para contestar o sexismo, a misoginia e a homofobia que insistem em percorrer os espaços escolares e familiares” (SOUZA, 2015, p. 14). Aqui, o autor evidencia que a misoginia e a homofobia são violências que andam juntas, mas são diferentes, demonstrando visibilidade para diferentes questões de gênero. Por outro lado, o autor não discute que pessoas trans, bissexuais e lésbicas sofrem, ao mesmo tempo, misoginia e homofobia (ou especificamente transfobia, bifobia e lesbofobia), bem como podem sofrer racismo, capacitismo, entre outros. Nesta parte, notamos que a situação do menino é discutida com maior aprofundamento e ocupa um espaço consideravelmente maior no trabalho. Por esta razão, contamos o número de linhas usado na discussão da masculinidade, a fim de tentar demonstrar esta diferença. Consideramos, na contagem, apenas as afirmações explicitamente sobre o garoto ou sobre masculinidades. Assim, de início, há 11 linhas sobre masculinidade, em comparação com apenas duas linhas sobre a questão da feminilidade da menina. No trecho seguinte, há afirmações sobre as construções de gênero, de modo geral, sem colocar especificidades, ocupando 13 linhas. Após, a análise se volta à masculinidade, com nenhuma linha específica tratando de feminilidade, alternando com asserções gerais sobre gênero e escola. Encontramos, assim, nas reflexões acerca dessa situação, o total de 28 linhas sobre a vigilância de gênero na escola, sem especificar masculinidades ou feminilidades, 29 linhas sobre construção de masculinidades e duas e meia sobre feminilidades.

Com isto, queremos demonstrar que o autor analisa a quebra do modelo dicotômico de gênero com o menino e a menina, mas, atendo-se em debater, de forma extensiva, a construção da masculinidade, como se gênero não fosse uma categoria relacional, como nos lembra Scott (1995): “as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado” (SCOTT, 1995, p. 72). Na discussão sobre gênero, a partir das situações relatadas, prevalece um olhar que pensa a vigilância da construção das masculinidades, explorando brevemente a relação com a das feminilidades, mesmo quando há dados diretos sobre isto. Afinal,

se o objetivo da pesquisa era pensar como gênero organiza práticas em um grupo do PIBID, e há um comentário explícito nos dados produzidos pelo autor sobre as meninas, por que elas não estão incluídas nesta afirmação? Por que não falar da heterossexualidade para as meninas? Por que, dentro das análises, há espaço apenas para pensar a vigilância das masculinidades?

Assim sendo, tal artigo critica a heterossexualidade imposta e a misoginia como questões que devem ser enfrentadas na construção de gênero que se debate na escola, conforme apontamos. Contudo, essa inclusão parece tímida ao se referir às meninas e mulheres, enquanto a construção da masculinidade é ressaltada e explorada durante todo o artigo.

6.2 LESBIANIDADES EM DADOS DISCUTIDOS

Tome minha boca pra que eu só fale
 Aquilo que eu deveria dizer
 A caneta, a folha, o lápis
 Agora que eu comecei a escrever
 Que eu nunca me cale

O jogo só vale quando todas as partes puderem jogar
 Sou mulher, sou preta, essa é minha treta
 Me deram um palco e eu vou cantar
 Canto pela tia que é silenciada
 Dizem que só a pia é seu lugar
 Pela mina que é de quebrada
 Que é violentada e não pode estudar
 Canto pela preta objetificada
 Gostosa, sarada, que tem que sambar

Dona de casa limpa, lava e passa
 Mas fora do lar não pode trabalhar
 A dona de casa limpa, lava e passa
 A dona de casa

Não precisa ser Amélia pra ser de verdade
 Você tem a liberdade pra ser quem você quiser
 Seja preta, indígena, trans, nordestina
 Não se nasce feminina, torna-se mulher
 (FERREIRA, 2019)

A música acima, de Bia Ferreira, estabelece um diálogo com a música *Ai que saudades da Amélia*, composição de Ataulfo Alves e conhecida pelas interpretações de Roberto Carlos e do grupo Fundo de Quintal. A letra de Bia Ferreira, dentre outras coisas, responde aos versos em que Amélia parece ser uma mulher passiva e

conformada, inclusive com a fome: “às vezes passava fome ao meu lado / e achava bonito não ter o que comer” e também “Amélia não tinha a menor vaidade / Amélia é que era mulher de verdade”. Dessa forma, Bia Ferreira (2019) nega que para ser uma mulher de verdade seja preciso fazer o que Amélia faz. Segundo ela, para ser mulher você pode “ser quem você quiser”, em que ela faz questão de mencionar diferentes mulheres que não sofrem apenas com o machismo e a misoginia, mas também por estruturas sociais violentas, “seja preta, indígena, trans, nordestina”. A letra da música de Ferreira (2019) também reforça que as lutas sociais só serão efetivas se lutarmos, de fato, contra todas as injustiças, sem esquecer partes do grupo pelo caminho. Como esta letra, consideramos que os artigos da categoria *lesbianidades em dados discutidos* não deixaram as lésbicas fora da discussão, na busca por uma educação que enfrente as desigualdades de gênero.

Nesta sessão, apresentamos os quatro artigos da categoria *Lesbianidades em dados discutidos*, que contém pesquisas que não apresentam lesbianidades como foco de pesquisa ou análise, mas fazem considerações a esse respeito. Há, assim, expressão de visibilidade lésbica na produção acadêmica, que contribui para o avanço das discussões sobre o acesso e permanência de lésbicas, na medida em que cria espaço, no texto, para elas.

Se não precisa ser Amélia pra ser de verdade, iniciamos as análises desta categoria demonstrando que também é possível carregar o nome Amélia sem ser uma mulher passiva e condescendente. Amélia Tereza Santa Rosa Maraux (2017) é a autora do primeiro texto que analisamos, publicado nos anais do 13º Mundos de Mulheres & Fazendo Gênero 11, intitulado *Trajetórias de abandono e permanência de estudantes LGBT no processo de escolarização: uma pesquisa em andamento*. Amélia Maraux cursou graduação em Ciências Sociais, na UFBA, especialização em Teoria e método em História, na UEFS, e mestrado em História, na PUCSP, quando também foi bolsista de produtividade. Na época de publicação do artigo, Amélia era doutoranda, na UFBA, do Programa Multidisciplinar e Multi-institucional em Difusão do Conhecimento, e professora do departamento de Educação, desde 1996, na UNEB (Universidade do Estado da Bahia). Desde 2015, atua no Conselho Estadual dos Direitos da População LGBT. Sobre projetos de pesquisa, desde 2016, compõe a *Implementação do Laboratório Interdisciplinar de Políticas LGBT*, na Bahia. Também é Pró-Reitora de Ações Afirmativas da UESB. Com trajetória militante e

acadêmica, Amélia é uma professora negra de pele clara e que assume sua lesbianidade nos espaços em que atua.

Em seu artigo, Maraux (2017) apresenta as reflexões iniciais de uma pesquisa sobre a influência das trajetórias escolares no acesso e permanência de pessoas LGBTI+s, analisando o sistema de ensino e as políticas públicas do Brasil, através dos estudos feministas e dos estudos sobre identidade, articulados a uma abordagem interseccional. De modo a questionar a falta de dados e investigações sobre a situação de escolarização da população LGBTI+, a autora não se atém a nenhum sujeito específico. Apesar disso, não deixa de considerar as diferenças entre a população. Ao utilizar a interseccionalidade como ferramenta de análise, Maraux (2017) aborda gênero, sexualidade, raça e classe como aspectos inter-relacionados ao longo do texto e, mesmo quando se refere ao grupo LGBT como um conjunto de pessoas que sofrem discriminações em comum, a autora visibiliza outras subordinações sociais. Isto pode ser percebido no trecho abaixo:

O debate sobre como são construídas, mantidas ou eliminadas as desigualdades de acesso e permanência no sistema escolar pode considerar a intersecção das maneiras de ser, por exemplo, jovem, negra e lésbica ou jovem, transexual. Cada uma dessas identidades e todas elas informam e conformam diferenciais de poder construídos em nossa sociedade (MARAUX, 2017, p. 2).

Sendo assim, diferentemente dos artigos que analisamos na categoria *Lesbianidades na enumeração de grupos*, o trabalho de Maraux (2017) faz considerações sobre a existência de outras subordinações sociais, como raça e classe, que vão influenciar as trajetórias escolares de pessoas LGBTs, sinalizando ser lésbica ou mulher homossexual como um desses fatores:

Ser reconhecida e se reconhecer, negra, branca, heterossexual, bissexual, homossexual, moradora da periferia, da zona rural ou do centro, jovem ou adulta podem ser elementos de diferenciação, de reconhecimento e/ou de motivação de desigualdade e exclusões. A maneira como esses elementos são considerados ou silenciados pode ser determinante para o acirramento das desigualdades ou para a construção de uma sociedade onde igualdade e diferença são colocadas a serviço da eliminação das agressões no espaço escolar, as quais podem resultar em insucesso e abandono escolar de muitas/os jovens LGBT (MARAUX, 2017, p. 3).

A visibilidade lésbica aparece, da autoria à estrutura do artigo, através da sua consideração como parte do grupo LGBTI+ e, também, como um grupo social que apresenta especificidades diferentes. Sendo a misoginia e o machismo estruturas que atuam combinadas à homofobia para lésbicas e mulheres bissexuais, o artigo de Maraux (2017) nos provoca a pensar como se combinam estes mecanismos de violência. Como misoginia, machismo e homofobia atuam nas estratégias de exclusão escolar? E quais as estratégias utilizadas por estudantes lésbicas e bissexuais para superar estes desafios? Que experiências são particulares às lésbicas? Quais são compartilhadas entre sujeitos LGBTI+s? Ainda que não seja o foco do artigo dissertar sobre lesbianidades, o trabalho nos instiga a não perder de vista aspectos que alterarão de modo significativo as trajetórias educacionais de pessoas LGBTs. Isto nos empurra para reflexões sobre como desenvolvemos os saberes em nossas pesquisas, no campo de gênero, podendo reconfigurar, inclusive, nossas perguntas. Como salienta a militante Rosa María Posa Guinea (2011), devemos ter especial atenção com as intersecções nos movimentos sociais LGBTI+s, caso contrário corremos o perigo de olhar apenas o que está no centro destes movimentos que, como ela sugere, são os homens [cis]:

As intersecções não se produzem no centro e sim na periferia, porque ainda há coisas que consideramos como centrais e outras que consideramos como periféricas, é ainda mais grave porque o central se considera como o paradigma e o outro como o outro, o diferente, a identidade verdadeira e a alteridade. Vejam os exemplos: Movimento campesino, quem é o centro? Movimento sindical? Movimento negro? Movimento LGBTI? Em resumo, onde há homens [cis], eles são o centro (GUINEA, 2011, p. 92, tradução nossa)⁴².

Assim, Guinea (2011) sugere que as intersecções sejam deslocadas do seu lugar à margem, desestabilizando os sujeitos que são postos como referência verdadeira de identidade. Claudia Lahni e Daniela Auad (2019) trazem reflexões, no mesmo sentido, para pensarmos a militância e a academia no tocante aos movimentos LGBTs, debatendo a centralidade dos homens cis nesses espaços. As

⁴² Las intersecciones no se producen en lo central sino en la periferia porque todavía hay cosas que consideramos como centrales y otras que consideramos como periféricas, incluso más grave porque lo central se considera como el paradigma y lo otro como “lo otro”, lo diferente, la identidad verdadera y la alteridad. Vayamos a ejemplos: ¿Movimiento campesino quién es el centro?; ¿Movimiento sindical? ¿Movimiento negro? ¿Movimiento LGBTI? En síntesis, allá donde hay hombres [cis], ellos son el centro.

autoras indicam que, frequentemente, eles falam, pesquisam e publicam sobre eles e assumem que estão falando, pesquisando e publicando sobre todos os LGBTI+s:

Cumprir destacar que essas “escolhas” acabam por invisibilizar as mulheres LBTs, sem as quais o Movimento LGBT não existiria enquanto tal. Assim, é comum encontrarmos pesquisas sobre LGBTs que se pretendem sobre toda uma população e dizem ter conclusões e dados sobre os/as LGBTs, mas trazem dados apenas sobre os homens gays ou predominantemente sobre eles, com pouco ou nada sobre as “outras letras” da sigla (LAHNI; AUAD, 2019, p. 9).

As autoras ainda acrescentam que estes fenômenos são “também passíveis de serem percebidos como machismo e misoginia no interior do Movimento Social e dos Estudos de Gênero” (LAHNI; AUAD, 2019, p. 9). Sendo assim, quando acionamos subordinações sociais para dialogarem em nossas pesquisas, como faz o artigo de Maraux (2017), temos a oportunidade de redistribuir o poder na produção de saber.

A autora também rompe a invisibilidade quando valoriza a contribuição de lésbicas feministas negras para pensar as relações de poder da sociedade:

Nesse mesmo período, feministas negras e lésbicas negras travam um forte debate acerca do apagamento das dimensões de raça, classe e sexualidade nos estudos sobre gênero, produzindo artigos em diferentes campos de estudo, bem como criando Programas de estudos sobre Mulheres Negras (MARAUX, 2017, p. 5).

Como já exploramos, a produção de conhecimento nas universidades do Brasil, mesmo em áreas de estudo como a de gênero, ainda é androcêntrica e branca, de forma que reconhecer as contribuições de lésbicas negras age na direção de mudar estas lógicas epistemológicas. Desse modo, o artigo de Maraux (2017) fortalece a construção de conhecimentos engajados em uma visibilidade que está comprometida com o acesso e a permanência de lésbicas no Ensino Superior.

O segundo texto desta categoria é assinado por Tatiana Lionço (2017), professora da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (UNB) e coordenadora do *Núcleo de Estudos da Diversidade Sexual e de Gênero do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da UnB (NEDIG/CEAM/UnB)*. Ela cursou graduação, mestrado e doutorado na área de Psicologia, todos na UNB, recebendo bolsa durante sua pós-graduação. Em 2008, ela atuou como consultora para ações

de organização da *Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais*, coordenada pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República e, em 2012, foi oradora do *IX Seminário LGBT da Câmara dos Deputados*. Apenas encontramos que a autora é branca, sem outras afirmações identitárias. No texto *Feminista, demoníaca, professora, psicóloga, inimiga pública*, ela conta que, desde 2012, passou a ser alvo de perseguição por políticos conservadores que a acusam de propagar atos imorais, especialmente no que toca seu trabalho sobre gênero e educação (LIONÇO, 2019). Ela teve sua foto colocada na porta do Gabinete do Vereador Carlos Bolsonaro, na Câmara Municipal do Rio de Janeiro, bem como uma série de outras ações foram feitas contra ela desde então.

O artigo da autora que analisaremos se intitula *Rodas de conversa e denúncia sobre violências em universidades: uma aposta no teatro do oprimido*, com publicação nos anais do III Desfazendo Gênero. A autora inicia o artigo apresentando o projeto de extensão denominado *Escuta Diversa: rede de proteção para a comunidade LGBT da UnB*; em seguida, traz uma série de relatos oriundos de rodas de conversa e, ao final, apresenta as experiências de duas ações artísticas. Os relatos apresentados são todos breves, de poucas linhas, demonstrando as inúmeras situações de violências cometidas contra LGBTI+s na UNB, como ataques pessoais, assédios e constrangimentos. Ainda que sejam pouco detalhadas, o suicídio de uma aluna lésbica é incluso nelas, sendo lembrado como situação que gerou debates, entre estudantes, sobre a necessidade de espaços protegidos na universidade:

Um dos episódios que mobilizou bastante a comunidade universitária da FCE foi o suicídio de uma estudante lésbica, tendo desencadeado roda de conversa temática a respeito dos efeitos da LGBTfobia em contexto doméstico e escolar e sobre a necessidade de criarmos espaços protegidos na universidade para que tais sujeitos possam dispor de um contraponto na significação sobre si mesmos (LIONÇO, 2017, p. 2524).

No *Dossiê sobre Lesbocídio no Brasil*, Suane Soares, Milena Cristina Carneiro Peres e Maria Clara Dias (2018) apontam que o suicídio de uma lésbica tem, frequentemente, raiz nas inúmeras violências que as lésbicas sofrem. Muitas vezes, o sofrimento decorrente dessas violências, junto a falta de referenciais positivos sobre si mesmas, as leva ao suicídio:

Tal situação de isolamento, desamparo, desinformação e sistemáticas reprovações e retaliações, movidas por consecutivas tentativas de heterossexualização da lésbica, podem levar a uma condição de incapacidade de construção de uma autoestima positiva e estável. Nestes casos é comum a desistência da busca por enquadramento que culmina no suicídio (PERES; SOARES; DIAS, 2018, p. 31).

Submetidas a diversas violências, entende-se que as lésbicas são suicidadas pela sociedade, posto que retirar a própria vida, neste contexto, é visto “como um crime cometido pela comunidade como um todo contra a vida daquela lésbica que não teve acesso às condições mínimas necessárias para compreender o seu papel dentro da sociedade” (PERES; SOARES; DIAS, 2018, p. 32). Assim, o dado selecionado da pesquisa de Lionço (2017) é relevante porque traz à luz o suicídio de lésbicas, pouco comentado, mesmo dentro da comunidade LGBTI+.

Nos parece oportuno pontuar que Lionço (2017) também inclui, em seu texto, duas situações que visibilizam mulheres bissexuais: uma em que a estudante teve seu *tarot* queimado no campus, e outra em que a estudante passou por um grupo de evangélicos, que levantaram a mão para ela e oraram para sua salvação. Além disto, a autora coloca a população LGBT como formada por sujeitos diversos, fazendo considerações sobre suas especificidades:

Outra questão que se repete no relato de estudantes, sobretudo mulheres lésbicas e bissexuais, é o da objetificação decorrente da visibilidade de suas orientações sexuais, passando a ser reduzidas a estas, muitas vezes com o acompanhamento de assédios sexuais e também exclusão de grupos de contextos acadêmicos e de sociabilidade (LIONÇO, 2017, p. 2525).

Trazer estas informações sobre lésbicas e bissexuais se torna relevante em um cenário que, nas nossas convivências com grupos mistos LGBTI+s, na militância e na academia, escutamos, incontáveis vezes, que não ocorrem violências com lésbicas ou mulheres bissexuais, como modo de justificar não se falar das lésbicas quando se discute LGBTIfobia+ ou homofobia. São ditas, sem pudor, afirmações como “as lésbicas não sofrem tanto”, “quem apanha nas ruas são os gays”, “as lésbicas não são percebidas, então não sofrem violência”. Dados como os do *Dossiê sobre Lesbocídio no Brasil* (2018) vão na contramão desses argumentos. Também sabemos de inúmeros casos de estupro corretivo, espancamento e outras formas de

agressão a lésbicas, tanto a partir de relatos feitos em nossos círculos sociais, quanto a partir daqueles feitos em contextos de militância, com os quais nos deparamos diariamente. Além disso, estas afirmações ignoram que, afora a violência física, as violências institucionais, morais, patrimoniais e psicológicas também impactam severamente as condições de vida, bem como são parte de mecanismos que geram desigualdades sociais. O que ocorre, a nosso ver, é a ausência de políticas públicas que se interessem em conhecer a realidade de lésbicas, bem como a ausência de pesquisas acadêmicas que investiguem esta questão, conforme pontuamos ao longo de toda esta dissertação, e conforme Soares, Peres e Dias (2017) também sinalizam.

Ouvimos também, na militância LGBT, que o problema é que as lésbicas se recusam a participar de pesquisas ou denunciar as violências. Diante destas justificativas, argumentamos que não devemos cruzar os braços quando há dificuldade em encontrar esses dados. É necessário deslocar nosso olhar para perguntas como: Por que isto ocorre? As lésbicas não se sentem confortáveis para falar de lesbofobia? Quem abordou elas? Como elas foram abordadas? Quais foram as metodologias de pesquisa? Como são os canais de denúncia das universidades? Em vez de nos conformarmos com a falta de dados, é urgente agir de modo responsivo na luta contra as desigualdades de gênero, construindo pesquisas sobre estas questões, de modo rigoroso e ético. Para combater as desigualdades de gênero, é também necessário parar de repetir que a lesbofobia não é importante para o campo. As estatísticas para homens cis gays e mulheres trans vêm sendo realizadas sistematicamente no Brasil, nos últimos anos, principalmente pelo trabalho militante da GGB e da ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais), e apontam sua subnotificação e a dificuldade em mapear os dados. Já as estatísticas sobre lésbicas, mulheres bissexuais e homens trans têm sido ainda mais difíceis de serem encontradas. Assim, saber dados reais das violências contra lésbicas é algo distante de alcançarmos, dentro e fora do Ensino Superior, de modo que nos parece imprudente e irresponsável assumir que elas não existem ou são insignificantes. A pesquisa do *Dossiê sobre Lesbocídio no Brasil* (2018) se destaca justamente por ser pioneira na coleta de dados sobre lésbicas, no que se refere a mortes, restando ainda a lacuna de dados sobre outros tipos de violência, a partir da realidade de lésbicas no Brasil e no mundo. Além disso, esta dificuldade se acentua

quando falamos de pessoas racializadas, o que pode camuflar ainda mais as estatísticas, em virtude do descaso social pela vida dessas pessoas.

No artigo de Lionço (2017), também encontramos, em vários trechos, a articulação entre classe social, raça e religião, como quando o texto pontua que o racismo age concomitantemente à homofobia, ao relatar o ataque a uma estudante bissexual negra e, também, ao mencionar que no campus “são recorrentes relatos de racismo, LGBTfobia e intolerância religiosa” (LIONÇO, 2017, p. 2524). Ademais, a autora marca a existência de espaços de resistência negra em dois *campi*: na Faculdade de Ceilândia, com dois coletivos, um feminista (Aflora) e um de luta contra o racismo (NegroSUS); e no campus Darcy Ribeiro, a existência do “Centro de Convivência Negra, uma Maloca (espaço indígena), o Quilombo e diversos coletivos estudantis, tais como Corpolítica, (R)Existir e Afrobixas” (LIONÇO, 2017, p. 2526).

Lionço (2017), ao mencionar violências contra lésbicas e fazer considerações sobre raça e classe, corrobora para os pontos já explorado por Auad e Cordeiro (2018), quando discutem a presença de lésbicas e mulheres bissexuais negras e cotistas em universidades, no qual elas fazem notar que há violências perversas que atingem estas mulheres:

São interdições que operam articulando preconceito contra as negras (raça), pobres (classe), mulheres (gênero), não heterossexuais (orientação sexual) e não cisnormativas (identidade de gênero), dentre outras, como as questões de intolerância religiosa, geração, regionalidades e/ou territorialidades. Dessa forma, o preconceito é entendido como aversão a determinadas pessoas por conta da diversidade de elementos que conformam suas identidades e que se materializam em ações discriminatórias e violações de direitos humanos (AUAD; CORDEIRO, 2018, p. 197).

A partir das colocações aqui expostas por nós, compreendemos que, no texto de Lionço (2017), há expressão de enfrentamento das violências na universidade, o que contribui com o acesso e a permanência de lésbicas, na medida em que cria espaço para elas dentro de seu texto e discussão.

O terceiro artigo que analisamos nesta categoria é *Perspectivas de adoção de ações afirmativas para mulheres na universidade*, de autoria de Sandro Augusto Silva Ferreira (2017), publicado nos anais do 13º Mundos de Mulheres & Fazendo Gênero 11. Sandro Ferreira se graduou em Ciências Sociais, na UFBA, fez mestrado

em Sociologia, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, na UFBA. Foi bolsista de produtividade durante o período do mestrado. De 2009 a 2014, foi professor na UFBA e, desde 2014, é professor da Universidade do Sul da Bahia, atuando no projeto de pesquisa *Atual Crescimento Econômico e Desenvolvimento Humano no Oeste Baiano*. Sandro Ferreira é um homem branco e, de acordo com suas redes sociais, casado com uma mulher.

De início, este artigo visibiliza lésbicas por trazer uma perspectiva interseccional, ao relacionar a discussão sobre mulheres na universidade com raça, classe e sexualidade. Além disso, assim como o artigo de Maraux (2017), o texto marca a relevância de lésbicas negras na contribuição com a teoria feminista e com a perspectiva interseccional:

Os modelos de análise interseccional surgiram a partir da articulação da teoria feminista com as pautas e contribuições dos movimentos subalternizados do “terceiro mundo”, com destaque para as mulheres negras e lésbicas. Nas últimas décadas, essa produção acadêmica tem se fortalecido e se direcionado para uma maior intervenção política (FERREIRA, 2017, p. 4).

Ferreira (2017) abre o artigo estabelecendo crítica às análises sobre o ingresso de mulheres nas universidades do Brasil que considerem apenas seu aumento total. Conforme as análises de Fúlvia Rosemberg (2001), dados assim escondem como aspectos tão estruturais, como raça e classe, estão agindo na escolarização de mulheres no Brasil. Do mesmo modo, compreendemos que escondem a realidade educacional de lésbicas, pois nos impedem de conhecer suas conquistas e desafios nas universidades. Ferreira (2017) também lança seu olhar para a produção de conhecimento, salientando que estes dados sobre Ensino Superior escondem estruturas conceituais e políticas da ciência, uma ciência que está “muito disposta hoje a se repensar em vários campos, menos no que tange ao seu caráter androcêntrico e heteronormativo” (FERREIRA, 2017, p. 3). Esta afirmação está em consonância com as ideias de Joan Scott (1995), que argumenta que, embora os estudos de gênero tenham ganhado legitimidade nas últimas décadas, ainda há muitos trabalhos que são apenas descritivos em relação a gênero na sociedade, sem questionar as estruturas de poder por trás de suas construções sociais.

Além da crítica ao androcentrismo e à heterossexualidade, encontramos visibilidade para questões lésbicas, quando o pesquisador atenta para as relações estruturais de poder que atingem as condições de acesso e permanência de diferentes mulheres. Nessas análises, ele acusa a sexualidade como ponto importante, principalmente para pensar práticas consideradas *desviantes*:

Parte do ataque misógino às mulheres no campo científico está relacionado a representações sobre o sexo que remontam a idade média. Estas acabam produzindo outros mecanismos de exclusão, especialmente sobre aqueles que produzem práticas sexuais “desviantes”. A homossexualidade ainda é um tabu no campo acadêmico, pois a sexualidade é encarada como algo reservado exclusivamente ao âmbito privado. As decorrências disto nas práticas científicas e no cotidiano acadêmico são significativas, gerando trajetórias e afiliações diferenciadas entre as/os estudantes (FERREIRA, 2017, p. 6).

De modo a reconhecer a importância da Lei de Cotas e as políticas de expansão, a preocupação do autor reside em pensarmos em que medida o aumento do número de mulheres está trazendo mudanças epistemológicas, na ciência, com potencial para contribuir com a democratização da universidade pública brasileira. Ancorado pelos pensamentos de Londa Schiebinger (2001), mencionada anteriormente, o pesquisador compreende que apenas a presença de um número elevado de mulheres não garantirá oportunidades iguais na academia. Como nos ensina Schiebinger (2001), as mulheres podem estar nas universidades e, ainda assim, passarem por situações extremamente desiguais em relação a homens. Juliana Perucchi (2015), ao pensar especificamente sobre lésbicas, também nos recorda que estar dentro da universidade não altera necessariamente os padrões de gênero de pesquisa. Ainda, as colocações de Ferreira (2017) nos recordam as colocações de bell hooks (2018), que observa que a presença de mulheres pode não significar – e não significa, atualmente - que todas os tipos de mulheres estão na universidade, como é o caso das mulheres negras e lésbicas e, podemos acrescentar, também de outras mulheres, como as mulheres trans e com deficiência.

Ferreira (2017) assinala que os seguintes aspectos devem ser pesados sobre a presença de mulheres nas universidades: a maternidade como fator de exclusão de estudantes, as dificuldades de mulheres de mais idade em voltar a estudar, os desafios da inserção de mulheres nas áreas de exatas, a necessidade de pensarmos o acesso de pessoas trans e, também, as condições de estudantes

*homossexuais femininas*⁴³. Estes apontamentos demonstram uma preocupação em aprofundar os conhecimentos sobre as dificuldades de acesso e permanência de mulheres nas universidades, na qual ele inclui as lésbicas. De acordo com ele, “ainda que o espaço acadêmico, especialmente os centrais e mais estabelecidos, sejam abertos para determinadas formas de expressão homossexual, a homossexualidade feminina continua a ser a mais reclusa” (FERREIRA, 2017, p. 7). Segundo hipótese do autor, uma vez já afetadas pela opressão de ser mulher, homossexuais femininas se assumiriam menos: “a opção pela epistemologia do armário acaba sendo uma constante como forma de reduzir a opressão cruzada pela condição de homossexual e mulher, já que esta última encontra pouquíssimas formas de se recolher em um armário” (FERREIRA, 2017, p. 7). Sendo assim, além de reconhecer que há diferença entre a homossexualidade de um gay e uma lésbica, Ferreira (2017) questiona até que ponto vão as conquistas dos grupos feministas e LGBTI+s, se as lésbicas não fazem parte delas. Compactuando com suas colocações, não se trata de invalidar os avanços, mas de investigarmos e enfrentarmos, coletivamente, os desafios que ainda se apresentam para as lésbicas, como também para outros grupos sociais historicamente excluídos do Ensino Superior, como as mulheres negras, trans, com deficiência e de classes econômicas desfavorecidas.

O quarto e último texto desta categoria se intitula *Concepções de representantes de coletivos estudantis sobre a violência de gênero perpetrada na universidade*, publicado nos anais do 13º Mundos de Mulheres & Fazendo Gênero 11 e fruto da pesquisa realizada por Táhcita Medrado Mizael (2017). A autora atua como psicóloga e cursou graduação, mestrado e doutorado em Psicologia, na UFSCAR, este último em andamento na época do artigo. Em todos os cursos, foi bolsista. Táhcita Mizael é uma mulher negra, autista e que se assume, em suas redes sociais, como LGBT, mas não indica qual letra da sigla compõe.

Este trabalho se propõe a investigar concepções sobre violências de gênero nas universidades, especificamente por participantes de coletivos universitários, bem como visa ressaltar seu papel, ao lado dos mecanismos institucionais, no enfrentamento destas violências. Para isto, Mizael (2017) entrevistou cinco

⁴³ Preferimos o uso do termo lésbica, conforme explorado no capítulo 2. No entanto, sendo o termo utilizado pelo autor, será mantido quando se refere as suas afirmações.

participantes de coletivos universitários, no interior do estado de São Paulo, que se voluntariaram para a pesquisa após chamadas em redes sociais.

A autora sinaliza raça, classe, identidade de gênero e sexualidade de cada pessoa entrevistada, além de apontar qual graduação cursam e qual o foco do coletivo em que atuam, demonstrando preocupação em como se interseccionam diferentes subordinações. Nestas apresentações, a autora nos faz conhecer que a quinta participante mencionada na pesquisa, denominada P5, se autoidentificou enquanto lésbica: “P5 é mulher lésbica e branca, pobre e representante do coletivo de estudantes de psicologia” (MIZAEL, 2017, p. 3). Em virtude disto, compreendemos que os caminhos da pesquisa de Mizael (2017) a levaram a uma visibilização das lésbicas. Isto ocorre não só por trazer as vivências e percepções da P5, mas também por dialogar sobre sua ação enquanto militante envolvida na luta contra opressões e desigualdades sociais.

A maior parte do artigo de Mizael (2017) se configura como um resumo das respostas das pessoas entrevistadas, de modo que ficam abertas algumas questões sobre como foi feita a entrevista e sobre o que foi dito. Há, nesse sentido, alguns dados interessantes, como o fato de que todas as pessoas entrevistadas relataram não serem ouvidas, na universidade, devido à orientação sexual ou identidade de gênero, quatro delas também por serem mulheres (incluindo a participante lésbica), uma por ser racializada e por sua religião, e duas por sua classe social (incluindo a participante lésbica). A pesquisadora também apresenta respostas sobre a influência da orientação sexual de cada participante na universidade:

Com relação à orientação sexual, as participantes cuja orientação sexual é heterossexual (P2 e P3) afirmaram que há uma valoração positiva deste marcador. P1 relatou que não sabe dizer, uma vez que, apesar de ser bissexual, as pessoas x⁴⁴ identificam como lésbica. P4 relatou que a influência de sua orientação bissexual é positiva e negativa: positiva, porque as pessoas consideram-na corajosa (por revelar sua orientação sexual), e negativa, porque, ao mesmo tempo, há uma negação da existência bissexual. P5 relatou que ser lésbica a influencia negativamente, mas como as pessoas a veem como heterossexual, a discriminação só aparece quando ela revela tal orientação (MIZAEL, 2017, p. 4).

⁴⁴ P1 é uma pessoa não-binária, de modo que a autora utiliza o x, no lugar de o ou a, como artigo definido neutro.

Neste trecho, de acordo com a percepção das pessoas entrevistadas, a heterossexualidade parece ser bem-vista nas universidades, além de trazer dados sobre a influência de como outras pessoas as veem, ou o quanto sabem ou não de sua sexualidade, afeta suas experiências nas universidades.

Sobre a participante lésbica, P5, a autora apresenta que ela também era bolsista da universidade e que já ouviu comentários dizendo “que os alunos bolsistas diminuem a qualidade da universidade” (MIZAEL, 2017, p. 4), o que pode indicar uma intersecção de sexualidade e classe social. Além disso, P5 relata ter sido desrespeitada por aderir a uma religião de matriz africana. Estas informações, ao lado das de outras pessoas entrevistadas, vão sendo oferecidas pela autora, de modo que ela conclui que diferentes marcadores sociais vão beneficiar ou prejudicar estudantes, a depender de como são valorados na universidade. Ao considerar como estes marcadores sociais, nas universidades, hierarquizam positiva ou negativamente, Mizael (2017) destaca a interseccionalidade, ou seja, a necessidade de pensarmos as relações de poder como questões estruturais e inter-relacionadas. Neste artigo, que traz resultados parciais da pesquisa da autora, não temos acesso aos pormenores das situações que fazem emergir as subordinações sociais de cada marcador, ou como cada um deles se relaciona com o outro nas universidades, o que nos gera algumas perguntas: Sendo a P5 mulher lésbica, mas também branca, bolsista e frequentadora de uma religião de raiz africana, como cada uma destas intersecções afeta a outra? Sua escolha por participar de um coletivo universitário está relacionada a alguma situação vivida por ela na universidade ou é anterior a isto? Que estratégias ela lança mão para prosseguir na sua trajetória universitária? Por oferecer os dados sobre a participante lésbica, o texto de Mizael (2017) esboça a existência de desigualdades acadêmicas sofridas por ela e seus enfrentamentos, possibilitando a projeção de questões como estas para o campo e, desta forma, abrindo possibilidades de nos aprofundarmos, em investigações futuras, sobre o acesso e permanência de lésbicas nas universidades.

Além da reflexão sobre interseccionalidade, a autora avança no texto, afirmando que todas as pessoas que participaram da pesquisa presenciaram situações de violência de gênero na universidade:

Todos os alunos presenciaram machismo e misoginia na universidade: piadas feitas por professores e alunos, negação de

abuso sexual, duvidar das vítimas de abuso sexual ou assédio, demonstração de surpresa por parte de professores quando uma aluna consegue nota alta em disciplina voltada para as ciências exatas, cortar a fala das mulheres, etc. (MIZAEL, 2017, p. 5).

Não nos é revelado no texto, especificamente, quais dessas violências foram sofridas pela participante lésbica, mas qualquer uma delas, justamente por se tratar de violência, influencia na permanência universitária. Passar por violências como estas, no Ensino Superior, priva estudantes de um ambiente seguro para seus estudos, afetando a integridade física e psicológica dessas pessoas, sua socialização, a troca de conhecimentos entre discentes e docentes e as oportunidades de bolsas e participações em pesquisa.

Ademais, a autora aponta que as pessoas participantes da pesquisa acreditam estar contribuindo para a diminuição das violências de gênero dentro da universidade, a partir dos coletivos que integram, visto que realizam ações como formações sobre gênero, acolhimento de vítimas que sofreram violência, entre outros. Em seguida, a autora traz as percepções das pessoas entrevistadas sobre os mecanismos da universidade para enfrentar essas violências, apontando o descaso da universidade: “os canais que a universidade dispõe são, na verdade, uma forma de a universidade preservar sua imagem, em vez de lutar, de fato, pela diminuição da violência de gênero” (MIZAEL, 2017, p. 5). Além disso, a autora enumera 10 sugestões, coletadas nas entrevistas, de mudanças institucionais para lidar com violência, como, por exemplo, ampliar o conceito de violência para além da física e garantir a segurança de quem faz a denúncia.

Gostaríamos de chamar atenção, no artigo de Mizael (2017), para o relato das experiências de resistência operadas por pessoas que sofreram violências na universidade. As pessoas dessa pesquisa se deslocam do lugar de vítimas e politizam suas experiências, atuando em coletivos e formulando estratégias de enfrentamento às violências no Ensino Superior. Neste sentido, há, no artigo em questão, uma visão ampla, que não engloba somente sofrimento e opressão, mas também algumas pistas sobre possíveis estratégias de permanência de lésbicas nos espaços acadêmicos.

Estes dados demonstram, para dizer o mínimo, a força criativa por parte de estudantes, que são capazes de idealizar e realizar estratégias de permanência universitária, para si e para outros e outras. Sobre isto, recordamos o trabalho de

Bruna Irineu (2015), em que sua vivência como professora sapatão assumida não gera apenas situações negativas. Ela encontra nesta visibilidade a oportunidade de conhecer e se unir com outras pessoas que também são marginalizadas na universidade, criando, assim, espaços de acolhimento e construção coletiva. A professora-sapatão argumenta que, ao ser questionada por uma aluna sobre as roupas que utilizava em aula, ela percebe a importância deste enfrentamento: “a possibilidade de ter minha subjetividade devastada ao ouvir minha aluna seria enorme se as estratégias de resistência que construímos também não fossem” (IRINEU, 2015, p. 223). Aconteceria o mesmo com as pessoas entrevistadas por Mizael? O que as motiva a estarem nestes coletivos, que demandam tempo e energia? Sem dúvidas, precisaríamos de outros dados das pessoas entrevistadas para prosseguirmos nestas respostas, entretanto, compreendemos que o trabalho de Mizael (2017) já nos deixa inspirações para pensar pesquisas sobre lésbicas nas universidades, uma vez que faz refletir sobre as articulações entre situações de opressão e resistência.

6.3 LESBIANIDADES COMO FOCO DE PESQUISA

[...] a máquina vai tratar de nos triturar de qualquer maneira, tenhamos falado ou não. Podemos nos sentar num canto e emudecer para sempre enquanto nossas irmãs e nossas iguais são desprezadas, enquanto nossos filhos são deformados e destruídos, enquanto nossa terra está sendo envenenada, podemos ficar quietas em nossos cantos seguros, caladas como se engarrafadas, e ainda assim seguiremos tendo medo (LORDE, [s. d.], p. 24).

Audre Lorde ([s. d.]) nos lembra que manter o silêncio não irá nos proteger e nos convoca a buscar *a transformação do silêncio em linguagem e ação* - expressão que dá nome ao ensaio citado neste epílogo e que, desde o título, nos provoca a refletir. Na presente seção, os artigos da categoria *Lesbianidades como foco de pesquisa* se deslocam do lugar do medo e rompem o silêncio sobre lésbicas. Por apresentarem maior número de dados sobre as lésbicas, as análises destes artigos ocuparão maior espaço no presente trabalho.

6.3.1 Lésbicas nas políticas públicas

O artigo *A política pública para mulheres em sua diversidade e os espaços de visibilidade das lésbicas* foi escrito por Aline da Silva Piason e Marlene Neves Strey (2013) e publicado no *Fazendo Gênero* 10. Aline Piason cursou graduação, mestrado e doutorado em Psicologia, na PUCRS. Recebeu bolsa no mestrado e no doutorado, este último realizado, em parte, na *Universidad Rey Juan Carlos*, na Espanha. O artigo que analisamos é fruto de sua pesquisa de doutorado. Desde 2011, ela atua como professora universitária em faculdades particulares. Piason é uma mulher branca e, na introdução de sua tese de doutorado, diz ser casada com um homem. Marlene Strey, que assina como coautora, era orientadora de Aline Piason na época da publicação. Strey também fez graduação e mestrado em Psicologia, na PUCRS. Cursou especialização em Ciências da Educação, na mesma instituição, onde também atuava como professora do departamento de Psicologia, desde 1978. Seu doutorado foi cursado na *Universidad Autónoma de Madrid*, Espanha, em Psicologia. Participava, na época, do projeto de pesquisa *Vida de Mulher: Intensificando a Busca do Conhecimento Sobre as Mulheres*. Marlene Strey é uma mulher branca e nenhum outro marcador social sobre ela foi encontrado.

A pesquisa dessas autoras se debruça, através de análise do discurso, sobre os documentos legais produzidos na Primeira e na Segunda Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (CNPM), respectivamente o I e II Planos Nacionais de Políticas para Mulheres (PNPM), a fim de investigar se visibilizam e incluem propostas de direitos de lésbicas. As CNPMs ocorreram em 2004 e 2009, vinculadas à Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República, criada para estruturar políticas públicas para as mulheres, no Brasil.

De início, ao pontuar que os PNPM possibilitaram avanços nas políticas públicas para mulheres, as autoras relembram a importância das lutas dos movimentos feministas neste processo. Elas também sinalizam a invisibilidade lésbica, posto que “o movimento manteve uma resistência em debater e incorporar críticas em relação ao modelo de relações heteronormativas, questões pertinentes às lésbicas” (PIASON; STREY, 2013, p. 2). Em seguida, as autoras sustentam que os movimentos lésbico-feministas no Brasil têm se articulado na política, desde 1990, período em que houve encontros e desencontros com outros movimentos feministas.

Gilberta Soares e Jussara Costa (2011) fazem semelhante afirmação, ao recuperarem a relação entre feminismos e movimentos de lésbicas, evidenciando que foram diversos os aprendizados entre os movimentos, dos quais elas destacam: a absorção de discussões teóricas sobre gênero, a criação de grupos de apoio e diversas críticas e ações dos movimentos feministas. Contudo, como Piason e Strey (2013), elas também salientam a dificuldade dos movimentos feministas em absorverem as críticas à heterossexualidade, além do medo em se associar às lésbicas, já que esta identidade pode carregar consigo preconceitos e estereótipos negativos sobre mulheres. A falta de apoio de muitos grupos feministas, mesmo com lésbicas participando deles, contribuiu fortemente para que as lésbicas buscassem construir grupos autônomos, em diferentes lugares do Brasil. Soares e Costa (2011) compreendem, então, que este tratamento colaborou para a manutenção da invisibilidade lésbica, politicamente, nas pautas feministas, priorizando as demandas a partir das experiências de mulheres heterossexuais, “pois o questionamento à heterossexualidade obrigatória não teve espaço na formulação epistemológica e na agenda política do movimento feminista brasileiro” (SOARES; COSTA, 2011, online).

Piason e Strey (2013) analisam os discursos sobre lésbicas nos PNPMs. Dentre as quatro áreas propostas no I PNPM, as autoras encontram, em duas delas, orientação sexual como fator considerado. A primeira é a área *1. Autonomia, igualdade do mundo do trabalho e cidadania*, em que há dois subitens que sinalizam orientação sexual como fator de discriminação no trabalho e propõem ações de enfrentamento ao assédio moral:

1.3.13. Capacitar servidores das Delegacias Regionais do Trabalho (DRT) sobre assédio sexual e sobre a discriminação de gênero, raça, etnia e orientação sexual no trabalho.

1.3.16. Realizar campanhas nacionais contra a discriminação no trabalho em relação a gênero, raça, etnia, orientação sexual, deficiências e soropositividade para HIV (I PNPM, 2004, p. 48 apud PIASON; STREY, 2013, p. 6).

Piason e Strey (2013) defendem a importância de ações como estas, comprometidas com a prevenção de violências frequentemente silenciosas. Além disso, elas afirmam que este tipo de violência é fruto de um extenso processo histórico e cultural sobre as identidades sexuais e, em consequência, afeta diversos contextos sociais, não apenas os de trabalho. Assim, a heterossexualidade se

apresenta como norma nas instituições, de modo que as autoras reiteram a necessidade de atuação das políticas públicas neste tipo de violência:

Esse fenômeno também é chamado de *bullying* homofóbico, que está relacionado à discriminação por orientação sexual e identidade de gênero, nas dimensões psicológicas e sociológicas. Nesse sentido, emerge a necessidade de maiores problematizações acerca desse fenômeno em todas as esferas, inclusive entre as propostas de políticas públicas para o respeito e para a promoção da dignidade das pessoas LGBTQs (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) não só nos espaços de trabalho, como também em todos os contextos sociais (PIASON; STREY, 2013, p. 6).

Como sugerem as autoras, podemos pensar que o mesmo ocorre nas instituições educativas, como as universidades, foco de discussão no presente trabalho, de modo a entender que nestes espaços a heterossexualidade estará presente e, com isto, ativará mecanismos violentos e excludentes para se manter operando. Daniela Auad e Ana Luisa Cordeiro (2018) sustentam argumentos na mesma direção, acusando a presença destes mecanismos quando analisam o acesso e permanência de lésbicas e mulheres bissexuais negras e cotistas, também relacionando, neste caso, como raça e classe influenciam estas violências. Portanto, elas retomam a relevância das políticas públicas de ação afirmativa, como as cotas sociais e raciais de ingresso nas universidades, que vêm possibilitando com ineditismo a entrada de pessoas negras e de classes populares nas universidades brasileiras. Elas sinalizam estas políticas como possíveis instrumentos de combate a violências como estas, que podem ser silenciosas, assim como as mencionadas por Piason e Strey (2013). Sendo assim, Auad e Cordeiro (2018) defendem que políticas como as Cotas, que visam ao desmantelamento das desigualdades sociais, podem se estender a outros grupos. Elas citam, como exemplo, o caso da UFBA, que aprovou sistema de cotas para pessoas negras, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e pessoas trans. As autoras nos recordam que este enfrentamento se dá em razão da universidade ser um ambiente baseado em padrões que excluem lésbicas e mulheres bissexuais negras e cotistas, enraizados em pressupostos eurocêntricos, racistas, sexistas e heteronormativos. Se, para elas, acessar e permanecer nas universidades pode aumentar potenciais violências, “por outro lado, essa atuação em combinatória potencializa o enfrentamento às desigualdades” (AUAD; CORDEIRO, 2018, p. 202). Em consonância com as discussões levantadas

por Piason e Strey (2013), que reafirmam a urgência de políticas que atuem na prevenção de violências contra lésbicas, em todas as esferas sociais, Auad e Cordeiro (2018) também entendem que medidas de prevenção devem ser tomadas. De acordo com elas, acesso precisa ser articulado com outras condições de permanência nas universidades. Desse modo, são importantes as políticas públicas, posto que outros aspectos perpassam as vulnerabilidades das alunas, não sendo o fator socioeconômico o único importante.

Retornando às análises de Piason e Strey (2013), sobre a área *1. Autonomia, igualdade do mundo do trabalho e cidadania*, do I PNPM, as autoras encontraram apenas duas ações que trazem especificidades lésbicas, do total de 76 a serem seguidas. Em virtude disto, elas marcam a invisibilidade lésbica e a presença dos mecanismos da heteronormatividade nesta área. A segunda área do I PNPM em que Piason e Strey (2013) localizam a menção à orientação sexual é *2. Educação inclusiva e não sexista*, em dois subitens. O primeiro, *2.1. Promover ações no processo educacional para a equidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual*, conta com dez propostas de ação, do total de quatorze, em que há destaque para o combate à discriminação por gênero, orientação sexual e raça. O segundo subitem, *2.5 Estimular a difusão de imagens não discriminatórias e não estereotipadas das mulheres*, conta com três dos cinco pontos descritos no plano, com o mesmo destaque ao combate a estas discriminações.

Ao manifestarem satisfação sobre encontrar ações, na área de educação, sobre discriminações de gênero, orientação sexual e raça, Piason e Strey (2013) também manifestam certo estranhamento quando pensam na realidade de outras políticas públicas de educação no Brasil. Sabendo que, nestas políticas, não há consideração à discriminação por gênero, orientação sexual e raça, elas demonstram preocupação com a necessidade de revisar os documentos de educação. Elas mencionam, como exemplo, os PCNs, que devem ser revisados para estarem em conformidade com o I PNPM. Sem articulação entre estas políticas, dificilmente será possível enfrentar o sexismo, o racismo, o etnocentrismo, a homofobia, a transfobia e a lesbofobia:

Nesse sentido, as propostas evidenciadas no I PNPM voltam-se para a necessidade de revisar os materiais que irão contribuir para essa nova formação, como os currículos, as normas, procedimentos de

ensino, teorias, linguagens, materiais didáticos, processos de avaliações (PIASON; STREY, 2013, p. 8).

Auad e Cordeiro (2018) citam a ausência de expressões relacionadas a gênero e sexualidade em documentos que traçam as políticas públicas de educação do país, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Sobre ambos os documentos, as autoras marcam que aparecem expressões sobre a questão étnico-racial, no entanto, diferentemente do PNE, que aborda esta questão em todos os níveis de educação, na LDB esta consideração está presente apenas quando se refere à escola. No capítulo sobre Ensino Superior, “não figura uma única menção ou preocupação com as questões étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual” (AUAD; CORDEIRO, 2018, p. 200).

Assim, Piason e Strey (2013), bem como Auad e Cordeiro (2018), chamam atenção à necessidade de que as políticas públicas estejam comprometidas com o combate às discriminações e desigualdades baseadas em gênero e, logo, em sexualidade. Desse modo, as ações propostas por diferentes políticas públicas de educação devem dialogar entre si, criando eco em seus efeitos e atingindo o maior número de profissionais de educação. Isto é essencial para que as lésbicas possam estar em ambientes universitários em que as relações sociais, as oportunidades acadêmicas e escolares, os materiais didáticos, enfim, todos os aspectos que se atravessam na permanência acadêmica de lésbicas, não sejam recorrentemente expressão de violência e desigualdade. Ou seja, as políticas públicas têm importante papel de enfrentamento à misoginia e lesbofobia, dada sua relação estrutural com os espaços universitários e como afetam a vida destas estudantes, se interpelando no seu acesso ao conhecimento e nas possibilidades de vínculo social. Auad e Cordeiro (2018) recordam que, sem a presença de questões de gênero nas políticas públicas de educação, o que encontramos é a invisibilidade e o descaso em relação às lésbicas - e a população LGBTI+ em geral:

A não referência à orientação sexual expressa a invisibilidade em torno disso e uma desconsideração em relação à necessidade de enfrentamento dessas questões na educação brasileira. Tal desconsideração se traduz, dentre variados fenômenos, em banalização das mortes expressas nos mapas [com dados de violência] anteriormente expostos e remonta à invisibilização da população LGBT no que se refere ao mínimo necessário para angariar e manter direitos, o que afeta diretamente o acesso e a

permanência dessa população na escola e na universidade (AUAD; CORDEIRO, 2018, p. 200).

Avançando nas análises de Piason e Strey (2013), as autoras passam então a refletir sobre o espaço das lésbicas no documento do II PNPM, em que encontram referência a lesbianidades no eixo nove, intitulado *Enfrentamento do racismo, sexismo e lesbofobia*. De acordo com elas, o documento apresenta três prioridades estratégicas sobre o enfrentamento ao racismo, sexismo e lesbofobia nas instituições públicas governamentais, sendo eles:

- 9.1. Formular e implementar programas, projetos e ações afirmativas e de enfrentamento ao racismo, sexismo e lesbofobia nas instituições públicas governamentais;
- 9.2. Fortalecer as políticas de enfrentamento da discriminação contra as mulheres atingidas pelo racismo, sexismo, lesbofobia, deficiências, fatores geracionais e outras formas de intolerância e discriminação;
- 9.3. Apoiar a capacitação de lideranças do movimento de mulheres e feministas na promoção de políticas e ações de enfrentamento ao racismo, sexismo e lesbofobia e ações afirmativas (II PNPM, 2009, p. 48 apud PIASON; STREY, 2013, p. 9).

Segundo elas, o eixo nove contempla, em todos os seus pontos, demandas de lésbicas, firmando o compromisso de governo, neste documento, “de fazer do Brasil um país livre das discriminações e violências contra as mulheres e das iniquidades de poder” (PIASON; STREY, 2013, p. 9). Elas demarcam como as lutas contra o racismo, sexismo e lesbofobia se incorporam ao texto, sem negligenciar nenhuma delas, como também aparece na justificativa do eixo em questão:

A partir do racismo e da conseqüente hierarquia racial construída, ser negra passa a significar assumir uma posição inferior, desqualificada e menor. Já o sexismo atua na desqualificação do feminino. Somando-se a isto a heterossexualidade compulsória, o quadro apresentado se agrava. (II PNPM, 2009, p.48 apud PIASON; STREY, 2013, p. 9).

Assim, as autoras apontam que as lésbicas estão expostas a diversas violências, físicas e psicológicas, dentre as quais elas citam a morte, o estupro corretivo e o desprezo por parte de familiares motivados por lesbofobia, o que geraria receio, nas lésbicas, em assumirem sua sexualidade. Em virtude disto, elas reforçam a urgência de que as políticas públicas atuem sobre as discriminações

contra lésbicas, articulando diferentes subordinações sociais, como classe e raça, posto que a experiência de uma lésbica será influenciada por estes fatores. Nesse sentido, elas salientam a relevância do II PNPM demarcar estas especificidades, visto que, quando isto não ocorre, as políticas para mulheres se estabelecem a partir das prioridades de mulheres brancas e heterossexuais:

O II PNPM (2009) pontua que para as lésbicas terem suas demandas e necessidades atendidas não são suficientes as políticas chamadas universais. Assinala como necessário serem consideradas as especificidades e as desigualdades entre as mulheres para romper com o privilégio de políticas voltadas as mulheres brancas e heterossexuais, que vem resultando em restrições de atuação das conquistas das lutas feministas (PIASON; STREY, 2013, p. 10).

Podemos pensar, a partir disto, que há outros grupos de mulheres que ficam excluídas das prioridades das políticas públicas, como as mulheres bissexuais, trans, com deficiência, entre outras, cujas condições de vida também são severamente afetadas por violências que podem ser combatidas pela atuação da esfera pública. As autoras recordam que ações que se dizem focadas na aceitação de *todas* as pessoas, mesmo com a melhor das intenções, não garantirão igualdade. Estas ações acabam por beneficiar aqueles que estão em situação de maior poder dentro deste grupo, como homens gays cis brancos de classe dominante e sem deficiência.

Além disso, outra informação importante que traz o trabalho de Piason e Strey (2013) é a assídua participação dos movimentos sociais de lésbicas e de mulheres negras brasileiras na criação do eixo nove do II PNPM:

A inclusão do eixo 9 é uma resposta às demandas específicas das Lésbicas e Mulheres Negras que estiveram presentes e ajudaram na construção da II CNPM. Representa uma conquista dos diferentes segmentos dos movimentos de mulheres e a reafirmação do compromisso de atuar nas dimensões de gênero, raça/etnia e orientação sexual de maneira complementar e em um grau maior de complexidade (PIASON; STREY, 2013, p. 10).

Esta asserção retoma a importância dos movimentos sociais nas lutas por direitos. Desde os anos 1970, no Brasil, grupos de lésbicas têm atuado para enfrentar estas violências, conforme nos lembram os trabalhos de Soares e Costa (2011), Miriam Martinho (2009) e Zuleide Paiva (2017). Sendo assim, Piason e Strey

(2013) reforçam a importância dos movimentos sociais de lésbicas na construção dessas políticas:

Identificamos que os avanços nos aspectos que consideram a orientação sexual ocorreram especialmente devido às pressões exercidas pelos movimentos de lésbicas feministas na elaboração das políticas para as mulheres. No I PNPM destaca-se a visibilidade nas áreas de atuação que visam à autonomia, igualdade no mundo do trabalho, cidadania e educação inclusiva e não sexista (PIASON; STREY, 2013, p. 5).

Ao concluírem suas análises, as autoras destacam, nos dois documentos, a presença do compromisso em enfrentar as desigualdades de gênero, em que se menciona a diversidade de raça e etnia e se reforça o papel do estado como agente destas políticas. Ainda, elas afirmam que o governo convocou, para as conferências, os movimentos sociais de mulheres e feministas, bem como representantes de diversas instâncias do governo. No entanto, as autoras destacam a pouca presença de demandas lésbicas, em apenas três eixos, ao longo dos documentos I e II PNPM, e reiteram a necessidade que estas demandas estejam presentes nas políticas públicas, para que se continue avançando nas conquistas de direitos.

6.3.2 Lésbicas na teoria feminista

O artigo *Quem nos escuta?: Existência lésbica e “lugar de fala” na teoria feminista* é assinado por Julia Moita e Fabrício Marçal Vilela (2017) e foi publicado pelo 13º Mundo de Mulheres e Fazendo Gênero 11. Julia Moita cursou graduação e mestrado em Ciências Sociais, na UFSCAR. Desde 2012, é professora na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e, na época da publicação do artigo, integrava o projeto de pesquisa *Quem é o assentado? Perfil socioeconômico e cultural dos assentados da Nova Pântano Mariano* e os projetos de extensão *Inclusão da diversidade no espaço escolar, Terceira idade, informação e cidadania* e *Empoderando trabalhadores do cooperativismo na economia solidária*. Fabrício Vilela se graduou em História na UFU e, na época da publicação, era mestrando em História, na mesma instituição. A única informação sobre identidades que encontramos sobre os autores é que Fabrício Vilela é um homem gay branco, conforme informações disponíveis em sua conta de *twitter*.

Este artigo versa sobre identidade lésbica e o lugar de subalternidade, estabelecendo diálogo entre textos de Gayatri Spivak, Gloria Anzaldúa, Adrienne Rich, Monique Wittig e Judith Butler, em que o pensamento de Spivak é norteador do debate. Desde o título, alguns termos e afirmações utilizadas por Moita e Vilela (2017) nos intrigam. Nos perguntamos quem é esse *nós* que emite a pergunta presente no título *quem nos escuta*. O termo *existência lésbica*, logo em seguida, parece implicar que esse *nós* é composto de lésbicas. Não há, durante o artigo, nenhuma referência que explique quem formula essa pergunta. Fabrício Vilela já sabemos que não compõe esse grupo, seria então Julia Moita a lésbica que se inclui no *nós*? Seria a reprodução de algo que a autora e o autor escutaram de lésbicas, grupo do qual eles não fazem parte? A pergunta não é retomada ao longo do texto, de modo que nos sobra o mistério de quem enuncia essa pergunta e quem se questiona sobre seu lugar na teoria feminista. Além disso, o conceito *lugar de fala*, que está no título, só aparece no último parágrafo do texto.

Os autores trazem as críticas da indiana Gayatri Spivak em *Pode o subalterno falar?* (2014). Segundo eles, Spivak (2014) critica teorias que propõem aos subalternos/oprimidos se desfazerem de ideias burguesas e imperialistas e reforçarem os laços de solidariedade entre eles. Nestas perspectivas, difundida tanto por teóricos marxistas como por Foucault e Deleuze, isto possibilitaria que os subalternos alcançassem *a consciência*, pudessem falar e, conseqüentemente, chegassem à libertação. Conforme Moita e Vilela (2017), Spivak (2014) discorda deste posicionamento, posto que a proposta de tais teorias não rompe a cumplicidade com o projeto capitalista globalizado:

De qualquer maneira, o intelectual ocidental, ainda que tenha como horizonte a "libertação" do subalterno, mantém o Ocidente como sujeito das análises, sendo assim cúmplice do projeto capitalista globalizado. Além disso, a condescendência do intelectual acaba por obscurecer ainda mais o subalterno (MOITA; VILELA, 2017, p. 2).

Uma análise que não é feita pelos autores, mas que nos parece extremamente relevante na discussão, é que estes intelectuais que formulam pensamentos sobre pessoas subalternas, os quais Spivak (2014) critica, não estão geolocalizados apenas no ocidente. Eles têm raça, classe, gênero e estão inseridos nas relações de poder, das quais estão significativamente mais próximos do lugar do opressor do que do oprimido, em virtude de serem homens cis brancos europeus de

classes dominantes, geralmente também heterossexuais. Da mesma forma, as pessoas subalternas também são geolocalizadas (como o chamado Terceiro Mundo), têm raça, classe, gênero e estão inseridas nas relações de poder. Assim, durante todo o artigo de Moita e Vilela (2017), ao citar trechos de Spivak, aparecem intersecções com classe e geolocalização, pouco debatidas pelos autores, mas não há considerações sobre raça. Isto é, sentimos falta de que se nomeie de quem se fala, posto que esta questão é central no debate de Spivak (2014).

Moita e Vilela (2017) afirmam que Spivak demonstra que “o projeto de se constituir o sujeito colonial como Outro é um exemplo nítido de violência epistêmica” (MOITA; VILELA, 2017, p. 2). Nesse caso, entendemos que o termo mais adequado seria o sujeito *colonizado*, posto que é uma ação, realizada por homens brancos europeus, que recai sobre sujeitos colonizados. Avançando no artigo, os autores entendem que Spivak postula que estes intelectuais não conseguem perceber que a própria coletividade é negada às pessoas subalternas: “Há um subalterno que nem sequer existe para o europeu” (MOITA; VILELA, p. 3). Anteriormente, também há uma afirmação neste sentido, que não é desenvolvida “Recusando as simplificações, ela [Spivak] propõe que o intelectual ocidental “desaprenda” para que possa apreender e superar a subalternidade” (MOITA; VILELA, p. 1). Outra vez, entendemos que alguns termos deste debate estão enviesados. Nos parece que o ponto de Spivak não é exatamente a negação da existência do subalterno ou a necessidade de desaprender do intelectual europeu branco. A autora parece falar da incapacidade deste intelectual se colocar no seu lugar de colonizador que, ao criar a si em oposição a este *Outro*, cria estas duas identidades e as violências sustentadas a partir delas – mas esta discussão não é apresentada pela autora e o autor. Por outro lado, Moita e Vilela (2017) parecem rondar a discussão sobre o perigo de que estes sujeitos intelectuais ocidentais, ao discutirem relações de poder, estejam falando *pelas* pessoas subalternas, conforme sugere Spivak (2014). Percebemos isto quando apontam a condescendência deste intelectual, movimento que nega o desejo do subalterno, mesmo com a intenção de *dar voz*. Desse modo, imprimem suas ideias sobre elas e são eles quem falam a partir de uma visão salvacionista: mais uma vez, o subalterno não tem autonomia para falar.

Moita e Vilela (2017, p. 3) afirmam que “o sujeito feminino é ainda mais obscurecido”. Eles ressaltam os pensamentos de Spivak sobre as mulheres do *subproletariado urbano*, criticando que “as mulheres das classes dominantes

replicam esse modelo no formato do feminismo internacional e propõe uma política de alianças com as mulheres subalternas” (p. 3). Aqui, a retomada da crítica à imposição de políticas às pessoas subalternas, especificamente mulheres neste caso, nos parece pertinente e importante para refletirmos no campo. No entanto, parece que ela se enfraquece quando não se especifica quem são essas mulheres e que modelo de feminismo internacional seria este. Uma hipótese seria de que os autores se referem a um feminismo hegemônico, não apenas de classes dominantes, mas também branco heterossexual liberal colonizador. Considerando que existe uma série de feminismos, tanto locais quanto internacionais, como de lésbicas, de trans, de negras, de camponesas, etc., seria importante relativizar esta informação e, se possível, sinalizar que feminismo é este e que mulheres subalternas são estas, para não correremos o risco de esvaziarmos esta discussão. Pessoas subalternas não são iguais entre si, como Spivak (2014) tanto reforça, de modo que localizar a discussão é essencial aqui.

Ademais, Moita e Vilela (2017) também trazem as críticas de Spivak sobre, muitas vezes, as próprias estruturas sociais não colaborarem para que haja a existência de comunidade fora da relação do trabalho. Os autores retomam que ela afirma que estas mulheres estão impossibilitadas de alianças, de modo que não é possível que falem, “mesmo que o intelectual lhes assegure o espaço” (MOITA; VILELA, 2017, p. 3). Outra questão que caberia neste debate é: Estas mulheres precisam dessas alianças? Elas já não formam outras alianças e redes que escapam da observação destes intelectuais?

Em seguida, os autores citam Glória Anzaldúa e suas reflexões sobre *La mestiza*. De acordo com o entendimento deles, a mexicana vê como uma violência epistêmica a compartimentação de culturas que tenta enquadrá-la em uma cultura ou outra. Na impossibilidade disto, *La mestiza* propõe liberdade ao habitar as fronteiras, flexibilidade e pensamento divergente, possibilidade de ambiguidades. No entanto, há duas afirmações problemáticas sobre o pensamento da autora: “*La mestiza* apresenta um contrapositionamento” e “[*La mestiza* é] uma possibilidade de unir tudo aquilo que está separado” (MOITA; VILELA, 2017, p. 3). Anzaldúa, neste texto, não parece ter interesse em criar uma contraposição a este sistema, mas sim criar novas possibilidades *fora* dessa compartimentação de culturas. A ideia de unir, para nós, também parece não tomar força nos pensamentos da mexicana, posto que, para uni-las, seria necessário reforçar as dualidades, o que justamente parece

ser a intenção contrária da autora. Sintetizando os pensamentos de Spivak e Anzaldúa, os autores sugerem que seria necessário:

Desconsiderar o conhecimento ocidental, posicionar o sujeito investigador, rompendo com as práticas intervencionistas e considerando as nostalgias suspeitas. Ambos os projetos apontam para a descristalização do dominador. *O importante seria nos conectar àquilo que não é dito. O desafio seria medir os silêncios e a recusa de dizer* (MOITA; VILELVA, 2017, p. 4, grifo nosso).

A necessidade de *posicionar o sujeito investigador* dialoga com algumas discussões que propomos no presente trabalho, visto que a produção de saber é marcada por isto. No entanto, no artigo dos autores, não encontramos este próprio movimento a que se referem de localizar os sujeitos investigadores. Além disso, sobre o *não dito*, nos parece que alguns pontos da discussão ficam em aberto: quem não diz? Os intelectuais que Spivak critica? As pessoas subalternas? Spivak (2014) parece preocupada em criticar a proposta de *dar voz* feita por intelectuais brancos europeus. Nesta perspectiva, o silêncio pode ser um importante balizador, já que a voz que aparece não é do subalterno, mas destes intelectuais falando por eles. Nesse sentido, o que não é dito assume outra configuração.

A relação com lesbianidades, até aqui, não é feita pelos autores. As lésbicas finalmente aparecem na discussão, já na metade do artigo, quando Moita e Vilela (2017) apresentam o texto *Heterossexualidade compulsória e existência lésbica*, de Adrienne Rich, já comentado por nós. De início, os autores fazem a seguinte asserção: “Rich enfrenta a teoria feminista tradicional incitando-a a fazer a crítica da heterossexualidade e mudando o enfoque com que encara o lesbianismo (um estilo de vida a tolerar)” (MOITA; VILELA, 2017, p. 4). Esta frase, a nosso ver, deixa aberta ambiguidades relevantes para a discussão. Quem está mudando o enfoque? Quem encara o lesbianismo como um estilo de vida a tolerar, as lésbicas ou as feministas criticadas por Rich? A afirmação de Moita e Vilela (2017) deixa o perigo de sugerir que Rich entende que ser lésbica não se relaciona às práticas sexuais. Além disso, essa frase pode sugerir que o desejo das lésbicas seria se incluir na estrutura heterossexual e violenta, e não desorganizar esta ideologia.

Prosseguindo, os autores relacionam os pensamentos de Rich (2019) com Spivak (2014) e o conceito de *frontera*, abordado por Anzaldúa:

Spivak sugere que perceber a mecânica da constituição do Outro pode ser mais analítica do que as invocações sobre a autenticidade do Outro. Rich poderia concordar. Os mecanismos que instituem a heterossexualidade compulsória também engendram a categoria "mulher" e o desmonte dessa engrenagem faria com que tal categoria fosse esvaziada de sentido. A lésbica, aqui, não teria qualquer autenticidade (sic) identitária, antes seria uma identificação política. A lésbica estaria na *frontera* da relação homem/mulher (MOITA; VILELA, 2017, p. 5).

Esta afirmação sobre a *frontera* da relação homem/mulher não é uma afirmação de Anzaldúa, então, se é uma proposta dos autores, em que sentido isso acontece? A lésbica seria algo entre homem e mulher? Outra coisa? Todas as lésbicas ou algumas delas? Em todos os momentos? Como se estabelece essa *frontera*?

Os autores trazem para o debate o texto *O Pensamento Hétero*, de Monique Wittig (2010), em que ela aponta como a psicanálise cria os termos (conceitos) do debate e os interpreta como quer, impedindo que as pessoas oprimidas digam o que querem. Os autores comparam estas afirmações à Spivak, posto que ambas as autoras indicariam que questões externas trazem restrição e impedimento às pessoas oprimidas/subalternas, não podendo, mesmo quando se permite, falar. Além disso, Moita e Vilela (2017) apresentam a crítica de Wittig sobre a heterossexualidade atuar como um regime de poder político e ser naturalizada nas construções da ciência. Assim, um grupo com poder constrói um outro, antagônico, para se sustentar:

A sociedade hetero se constitui através da necessidade do diferente/Outro. Wittig afirma que para instituir uma diferença é necessário um ato de poder. Tal ato só pode ser instituído pelo grupo socialmente dominante, caso contrário todos os grupos mostrariam um Outro como diferente. O discurso da diferença mascara os conflitos (MOITA; VILELA, 2017, p. 6).

Mais que mascarar, entendemos que o discurso da diferença *cria* os conflitos. Desse modo, Wittig (2010) defende que, para dissolver a heterossexualidade, é necessário que se dissolvam as categorias homem e mulher que a mantém. Além disso, acrescentamos que importa avançar nas análises de Wittig e considerar que a sociedade não é somente hétero, pois também é colonizada, ocidental, branca,

cisgênera, capacitista e classista. O modo como gênero se articula, em diferentes locais e para diferentes sujeitos é alterado por suas intersecções.

Os autores relembram que Butler também entende que a heterossexualidade é uma categoria construída historicamente e que só existe em relação ao outro homossexual. Sendo esta relação dual interdependente, nenhuma delas pode ser autêntica. Por outro lado, os autores trazem críticas de Butler à Wittig, no que tange à ambiguidade presente nas categorias heterossexuais, homossexuais e bissexuais, em que estruturas psíquicas de uma estão na outra, e vice-versa:

Se para o Wittig, a lésbica pode falar pois abandonou a condição subalterna de mulher, para Butler não há qualquer garantia de que a lésbica (ou a mulher hetero) se consolidarão como sujeitos. A desestabilização das categorias sexuais e de gênero não suportam a emergência da lésbica. A própria Wittig (1980), ao discorrer sobre a insuficiência das categorias atuais, lembra que a simples pergunta “o que é uma mulher?” causa alarme geral dentro da academia heterossexual. “Lésbicas não são mulheres”, ela conclui em seu célebre ensaio. Daí que podemos concluir que a pergunta “o que é uma lésbica?” também pode ser alarmante (MOITA; VILELA, 2017, p. 7).

Na conclusão, os autores retomam que Spivak, Rich e Wittig demonstram a insurgência dos sujeitos subalternos, e Anzaldúa e Butler invocam desdobramentos de sujeitos, e não seu desaparecimento. Em seguida, o último parágrafo do texto afirma a impossibilidade do lugar de fala da lésbica:

O “lugar de fala” tão reivindicado pela militância atual é, talvez, uma impossibilidade. Primeiro porque ao falar, o subalterno se liberta da subalternidade (no caso da lésbica wittigiana isso fica claro). Depois, porque, se convocado a falar pelo intelectual ocidental, estaria preso à rede que coloca o Ocidente como sujeito (inclusive para permitir a fala, através da condescendência). Ainda podemos dizer que a lésbica não fala porque os termos do debate não a interessam e, quando enfim, novas configurações se apresentarem, o que é visto como subalterno será parte constituinte da realidade (MOITA; VILELA, 2017, p. 8).

Esta asserção, que encerra o artigo, nos oferece uma série de inquietações. Em primeiro lugar, qual conceito de *lugar de fala* os autores estão utilizando? Por que seria uma impossibilidade se, como afirma Djamilia Ribeiro (2017), intelectual que discute o termo em seu livro *O que é lugar de fala*, ‘todo mundo tem lugar de fala’, e não apenas as pessoas subalternizadas, como esse trecho parece supor?

Sem dialogar a partir desses questionamentos, as discussões ficam ambíguas e nos é impossibilitado apreender as contribuições ao debate.

Há, nos parece, uma contradição na frase final. Se uma das autoras do artigo for lésbica (não sabemos), a contradição reside em que há um esforço neste artigo para discutir lesbianidade e afirmar que a lésbica não se interessa pelos termos do debate. Se isto ocorre, talvez a autora encontre motivo para falar, apesar disso, mas que motivo é este? Por que, então, ela fala? No caso de não ser lésbica, não estaria este artigo falando *pe/as* lésbicas, tal qual o intelectual branco cis europeu criticado por Spivak, na qual os autores se baseiam? Em ambos os casos, a contradição permanece. Caso haja outra possibilidade de interpretação, não encontramos.

Além disso, gostaríamos de fazer algumas considerações sobre o que se denomina “a lésbica que não quer falar”. Em primeiro lugar, sabemos que silêncio pode ser estratégia de sobrevivência. Silêncio pode ser uma renúncia em relatar e explicar suas experiências violentas para evitar revivê-las. Também pode ser expressão do cansaço de ser demandada a falar, por intelectuais brancos cis europeus, para seu próprio proveito. Ainda, calar pode ser estratégia de luta e protesto. Sabemos das dificuldades de se enunciar e, inclusive, dos riscos materiais e de vida que isto envolve. No entanto, o silêncio muitas vezes é violento, muitas vezes é expressão não de cansaço, mas de privação e apagamento. Em razão disto, não nos parece produtivo falar por todas as lésbicas, como faz o artigo em tela, em que afirma que “a lésbica não fala porque os termos do debate não a interessam” (MOITA; VILELA, 2017, p. 8). Qual debate? Quais lésbicas? Em que situações? Direcionando (ou recusando) a fala a quem?

Nos parece possível que algumas lésbicas estejam cansadas dos debates que empregam termos que não as contemplam e apostam apenas em estratégias fora do espaço acadêmico. Contudo, nos perguntamos: estas lésbicas, às quais a autora e o autor se referem, estão em silêncio em resposta a uma convocação para falar? Por que elas calam? Quem são elas? É necessário nomear de quem se fala. Na contramão do argumento de Moita e Vilela (2017), nós sabemos de uma série de lésbicas que reivindicam seu desejo de participar de muitos debates e denunciam o apagamento nas discussões epistemológicas sobre gênero e outras áreas, conforme demonstramos ao longo do presente trabalho (AUAD; CORDEIRO, 2018; AUAD; LAHNI, 2013; FALQUET, 2013; IRINEU, 2015; LEMOS, 2017; OLIVEIRA; MATTOS, 2018; PERUCCHI, 2015; SANTOS; SOUZA; FARIA, 2017; SOARES; COSTA,

2011). Spivak (2014) diria que a participação de lésbicas no debate altera a condição de subalternas? Talvez, mas isto não necessariamente significa que as lésbicas não queiram falar. Sobre esta discussão, no segundo parágrafo do texto, Moita e Vilela (2017) afirmam que a produção lésbica e feminista das últimas décadas apresenta “estratégias de escape à subalternidade”, de forma que “se considerarmos que a impossibilidade de falar por si é parte integrante da noção de subalterno, a superação desta condição é a emergência de um novo sujeito” (MOITA; VILELA, 2017, p. 1). Estariam a autora e o autor propondo que a lésbica deixa de ser lésbica quando consegue falar, se tornando outro sujeito? A discussão que eles tecem não nos permite responder isto. Aliás, se for isto, cabe aqui se perguntar de quais lésbicas estamos falando: A de Adrienne Rich, que compartilha fios do *continuum lésbico* com mulheres heterossexuais? A de Monique Wittig, que não é mulher? *La mestiza*, como de Anzaldúa? Estas ideias de lésbicas são significativamente diferentes. Qual *lésbica* desaparece enquanto sujeito? Ao relacionar textos que utilizam categorias tão diferentes de análise, nos pareceria importante, no mínimo, relativizar as conclusões e não falar por todas as lésbicas.

Ao contrário do que sinalizam Moita e Vilela (2017), nós, lésbicas que aqui nos enunciamos enquanto tal, queremos falar. Inclusive, falamos. Não sempre, não com todas as pessoas, não em todas as situações – mas tampouco o desejo do silêncio nos representa e nos negamos a pensar que nos dissolvemos neste processo. Evocamos as palavras da poeta Audre Lorde ([s. d.]) sobre a importância da ação através da linguagem, em que ela é assertiva sobre a urgência em romper o silêncio: “Fomos educadas para respeitar mais ao medo do que a nossa necessidade de linguagem e definição, mas se esperamos em silêncio que chegue a coragem, o peso do silêncio vai nos afogar” (LORDE, [s. d.], p. 25). Acreditamos, como ela, em ser ativas no processo criativo de viver, no qual a linguagem é uma valiosa arma.

6.3.3 Lésbica pesquisando lésbicas

O artigo *Ser LGBT e pesquisar LGBTs: questões teórico-metodológicas para uma pesquisadora lésbica*, publicado no 13º MM e Fazendo Gênero 11, é de autoria de Mariana Soares Pires Melo (2017). A autora fez graduação em moda, na UNAMA, e graduação em Ciências Sociais, na UFPB, onde também fez mestrado e doutorado em Sociologia. Foi bolsista na pós-graduação e, especificamente no doutorado, cursou período sanduíche na *George Washington University*. É pesquisadora no *Grupo de Relações Afetivas e Violência* e se enuncia lésbica no artigo que analisamos. Não encontramos outras informações sobre ela.

O objetivo deste artigo é investigar “as implicações de uma pesquisa em contexto de familiaridade, por exemplo, quando a pesquisadora é também parte do objeto pesquisado”, especialmente quando o tema de pesquisa atravessa questões que tocam os sujeitos (MELO, 2017, p. 2). A autora questiona como ser pesquisadora lésbica e LGBT influenciará sua pesquisa, visto que ela se identifica com o grupo por haver passado por diversas violências de caráter lesbofóbico, ao longo de sua vida. Ela acredita que esta identificação seja comum a outras pessoas deste grupo, em virtude de, mesmo com suas diferenças, parecer “existir algum tipo de solidariedade comum nascida do estigma e da falta de poder político/social” entre o grupo (MELO, 2017, p. 1).

Assim, ao longo do artigo, ela se pergunta se a identificação com suas entrevistadas, por serem lésbicas como ela, distorce as suas percepções ou se, ao contrário, esta identificação permite que ela compreenda aspectos que uma pessoa que não compartilhe dessas vivências não compreenderia. Por exemplo, a autora cita uma entrevistada que conta episódios da adolescência em que sentiu culpa e sofreu *bullying*, muito similares ao que ela própria viveu e que, conseqüentemente, trouxeram emoções à tona. Em razão disto, ao final, ela abraça a entrevistada, mas se vê com em conflito sobre precisar ser uma pesquisadora indiferente no campo de pesquisa: “foi inevitável despertar o sentimento de empatia. Mas ainda assim, lembro de ter pensado depois de tudo isso: ‘estou quebrando algum ‘protocolo’ em abraçar minha entrevistada?’” (MELO, 2017, p. 3).

A inquietação da autora parece ter raiz na ideia do que um bom pesquisador (e aqui o masculino não é acidental) deve ser neutro, como se não carregasse consigo suas experiências e concepções de vida. De acordo com o que exploramos

anteriormente, a entrada dos estudos feministas na academia tem o objetivo de, ao mesmo tempo, possibilitar uma história das mulheres, reivindicar o lugar das mulheres como pesquisadoras e, não menos importante, questionar a ciência e a ideia de que um pesquisador é um sujeito universal e imparcial com o campo, sujeito este visto como *masculino* (MORAES, 1985; SCHIEBINGER, 2001; SCOTT, 1995; SOIHET; PEDRO, 2007). Este masculino também é branco, cisgênero, heterossexual e de classe dominante. Ou seja, ao sermos mulheres e/ou lésbicas, na produção acadêmica, negamos, ao menos, duas vezes a ideia deste sujeito. As teóricas que inauguraram o campo de estudos feministas nos ensinaram que não é possível alcançar este lugar *universal*, posto que, na realidade, este lugar marcava o poder cis masculino heterossexual branco, em nada neutro, mas detentor das escolhas epistemológicas. Mesmo quando somos conscientes disto, ainda ecoa em nós a mensagem de que não estamos fazendo pesquisa do jeito certo, porque, dentre outras coisas, não alcançamos este lugar indiferente, como relata Melo (2017). Além disso, esta discussão da autora nos recorda que ainda é corrente sermos acusadas de que estamos fazendo qualquer outra coisa menos pesquisa, de modo que os temas que abordamos, e como falamos sobre eles, não são valorizados ou incentivados, inclusive no que toca à concessão de verbas e bolsas acadêmicas.

Melo (2017) também responde esta questão em seu texto, defendendo que, ao conhecer suas histórias, é inevitável ser tocada pelas participantes da pesquisa. A autora cita Nancy Scheper-Hughe, que reitera ser impossível não se envolver com as pessoas entrevistadas e observadas e não ter uma implicação política com isto. Em razão disto, Melo (2017) aponta a aproximação entre ser LGBT e estudar LGBTs, de modo a enfatizar o movimento relacional entre militância LGBT e academia:

Não à toa a relação entre militância LGBT e “academia” é tão próxima e ajuda a explicar mesmo a formação de uma homocultura no Brasil. Contexto nos qual núcleos de pesquisa em gênero e sexualidade, eventos periódicos e uma grande quantidade de debates vem sendo ponte entre política e ciências para a definição (nem sempre unânime) de pautas para luta por direitos e reconhecimento. A relação entre o que somos/estamos, a defesa de nossos direitos, a procura por visibilidade e representatividade estão absolutamente próximas das pesquisas nas áreas de humanidades que nos propomos a desenvolver (MELO, 2017, p. 3).

Dessa forma, sem querer afirmar que toda pessoa militante LGBT é acadêmica, ou vice e versa, a autora aponta esta relação com o ativismo nos estudos de gênero, já que, muitas vezes, ambos os espaços foram palco de luta por direitos para pessoas LGBTs. Como discutido ao longo do presente trabalho, a história da entrada dos estudos de gênero na academia tem relação com o desejo por modificar lógicas violentas e excludentes da sociedade com as mulheres e, após, com LGBTIs – ou dissidentes sexuais. Contudo, pesquisadoras como hooks (2018), Falquet (2013), Schiebinger (2001), Scott (1995) e Soihet e Pedro (2007) vêm demonstrando preocupação com o resgate desta relação, para que não seja perdida de vista a razão pela qual teorizamos sobre gênero. Elas reivindicam que nossas pesquisas não se limitem a descrever gênero ou sejam usadas para autobenefício acadêmico, e sim que estejam comprometidas em enfrentar as lógicas de poder androcêntricas e machistas que nos violentam e excluem.

Ao seguir com suas reflexões, Melo (2017) afirma que percebeu facilidade em entrar em contato, convidar e realizar entrevista com as pessoas que participaram da pesquisa. Como lésbica, ela compartilha com suas entrevistadas aspectos, expressões, gírias, entre outros, que ela sinaliza colaborarem para essa aproximação e para a compreensão da realidade delas, sem que fosse necessário pedir explicação sobre tudo. Neste trecho, nos parece importante ressaltar que ela encontra esta *facilidade*, em contraponto com um discurso recorrente, que escutamos em eventos e corredores das universidades, que diz que as lésbicas não querem participar das pesquisas. O relato de Melo (2017) nos instiga a refletir sobre por que outros pesquisadores têm experiências contrárias. Isto se relacionaria com não serem lésbicas simplesmente? Com as abordagens e metodologias que utilizam para fazer com que lésbicas se sintam à vontade e sejam compreendidas, como Melo (2017) parece ter conseguido fazer? Por peculiaridades do lugar e situação que pesquisam? Por não conhecerem e não saberem onde encontrar lésbicas?

Em contrapartida, Melo (2017) também aponta questões que devem ser consideradas ao ser pesquisadora LGBT e pesquisar LGBT, como o uso das categorias identitárias, discordando que elas devem ser fixas e imutáveis. A autora relata que, nas entrevistas que realizou sobre violência contra mulheres lésbicas, algumas das entrevistadas sinalizaram dificuldade em se reconhecerem enquanto lésbicas, bem como algumas trouxeram diferentes definições sobre a identidade

lésbica e a categoria mulher. Consequentemente, a autora se pergunta, então, qual o sentido de fazer uso dessas categorias em sua pesquisa:

Mas se a pesquisa tem como base a identificação/categorização de nosso objeto como algo essencialmente fixo, definido, como então conduzir a pesquisa? Por que então decidir manter a noção de “mulher lésbica”? Por que consentir ainda utilizar a sigla LGBT? (MELO, 2017, p. 5).

O que Melo (2017) traz para discussão é o risco em trabalhar com qualquer categoria identitária, posto que pode reforçar uma ideia de que há uma identidade foco a ser alcançada, neste caso, a *verdadeira lésbica*, ou mesmo sugerir que as pessoas que se identificam enquanto lésbicas são todas iguais. Como resposta a estas questões, Melo (2017) sustenta que é necessário assumir a não fixidez das categorias, o que não implica em anarquia, mas em readaptações, a partir do que emerge da própria pesquisa:

Por outro lado, abolir uma categoria não me ajuda a discernir algo real em meu campo: a diversidade dos sujeitos. E categorizá-los não precisa significar enrijece-los e trancá-los em uma gaiola sociológica para estudo. Compreendendo também a necessidade de trabalhar com os dados profundamente, deixando claro inclusive suas divergências sobre rótulos, categorias, letras e estados de identidade (MELO, 2017, p. 6).

Este pensamento conversa com as postulações de Beatriz Gimeno (2005) sobre as críticas ao uso de lésbica como categoria identitária. A autora aponta que, ao abolir as identidades, há o perigo de fragilizar politicamente os grupos mais fracos e reforçar os regimes regulatórios, ainda que sem intenção. Fazendo coro à autora espanhola, compreendemos que é possível trabalhar com as identidades quando aceitamos que elas são mutáveis, visto que elas servem para escancarar relações de poder e, assim, abrem possibilidades de agir e modificar estas relações. Utilizar a categoria lésbica é uma maneira de nos nomear. Como nos recorda Gimeno (2005), as lésbicas feministas têm como objetivo destruir o sistema de gêneros e não os seus sujeitos políticos, já que “as identidades coletivas - de gênero, raça, classe ou nação - forjam conexões entre indivíduos e proporcionam vínculos entre passado e presente, constituindo a base da representação cultural e da ação política” (DUGAN, 1999 apud GIMENO, 2005, p. 5).

Um ponto que emerge da discussão sobre categorias identitárias trazida por Melo (2017) é a necessidade de olhar para diferentes subordinações, como raça, classe, deficiência, cisgeneridade, entre outros. Não sendo as lésbicas todas iguais entre si, a autora realça que sexualidade não dá conta de toda a existência de um sujeito, de forma que outros aspectos também podem se mostrar importantes. Conforme diversas autoras citadas por nós ao longo desta dissertação, as experiências de vida e condições sociais de mulheres será influenciada por diferentes intersecções, sendo crucial o pioneirismo de mulheres negras, inclusive lésbicas, em levantar estas diferenças, especialmente no tocante às relações de raça, estruturalmente enraizadas nas sociedades ocidentais e nas colonizadas por elas. Em seu artigo, Melo (2017) destaca a obra *Mulheres, raça e classe*, de Angela Davis, lembrando a dificuldade de mulheres negras em reivindicarem suas demandas políticas na militância feminista.

Consequentemente, Melo (2017) percebe que não estará necessariamente pesquisando a si mesma. Além disso, ser lésbica tampouco garantirá, sempre, facilidade em se inserir em mundos de pessoas LGBTs ou em compreender todas as suas histórias e pressupostos de vida:

[...] as idiosincrasias de cada mundo e sujeitos são tantas, que seria impossível afirmar que apenas porque determinado pesquisador seja parte de determinada letrinha da sigla, ele tenha maiores facilidades para inserir-se em um mundo taxado como gay. Especialmente porque a diversidade de sujeitos é imensa. É preciso que estejamos atentos ao fato de que apenas o marcador sexualidade não nos garante a inserção completa e bem sucedida no campo. Diferenças de classe, de “raça”/cor, gênero, idade, geração e outros, são de extrema importância para leitura e condução do campo (MELO, 2017, p. 5).

Nessa direção, ela também atenta às visões de mundo estereotipadas que podem ser levadas para o campo, ao se assumir que se *entende tudo* sobre ser LGBT ou lésbica. Melo (2017) relata que uma das entrevistadas lésbicas se revelou autora de agressões, de modo que esta situação a fez perceber que não poderia se deixar levar totalmente por sentimentos de prejulgamento ou empatia em excesso, por se identificar ou não com as participantes. A autora compreende que a identificação pode limitar quem pesquisa a levar questões prontas e fechadas ao campo, impossibilitando uma análise da realidade de diferentes sujeitos. Este ponto dialoga com a exclusão das lésbicas em diversos estudos sobre sexualidade, na

academia, que têm sistematicamente priorizado a visão de homens gays (GUINEA, 2011; MOGROVEJO, 2015; SANTOS; SOUZA; FARIA, 2017), geralmente cis brancos de classes dominantes (LAHNI; AUAD, 2019). Estes, ao não considerarem diferentes marcadores sociais em suas análises, assumem, mesmo que inconscientemente, que as experiências e pensamentos de homens cis gays brancos de classes dominantes representam toda a sigla LGBT. Conseqüentemente, são suas experiências e pensamentos, na produção de saber, que geralmente são visibilizados, propagados, repetidos e reconhecidos, gerando apagamento de outros sujeitos LGBTs, como as lésbicas. Como relembra Norma Mogrovejo (2015), os chamados estudos de dissidência sexual e os estudos feministas são fruto de luta dos movimentos sociais para adentrar a academia e vêm conquistando espaços e grupos de pesquisa. No entanto, há falhas em relação a considerar as interseccionalidades em sua construção de saber. Sobre os estudos de dissidentes sexuais, a peruana discorre sobre a permanência de uma política androcêntrica dentro da academia, outorgando poder aos homens [cis] gays e tornando este um campo [cis] masculino, em que gênero muitas vezes pode significar o apagamento de mulheres. Por outro lado, ainda que muitas feministas acadêmicas reconheçam a contribuição de lésbicas nas teorias, seus estudos frequentemente não fazem crítica à heterossexualidade, de modo que muitas de suas construções epistemológicas não estão comprometidas em desheterossexualizar os saberes. Além disso, em consonância com o artigo de Melo (2017), Mogrovejo (2015) reforça a necessidade de colocar em xeque as hierarquias de poder, articulando gênero com raça e classe, bem como sinaliza cautela ao usar conceitos do Norte global sem considerar as diferenças para a América Latina.

Mogrovejo (2015) também tece severas críticas aos estudos de dissidentes sexuais e feministas que, ao se desobrigarem de incluir a interseccionalidade em suas pesquisas, seguidamente utilizam gênero como uma categoria descritiva e se distanciam do enfrentamento às hierarquias de poder, reforçando valores heterossexuais, patriarcais, capitalistas e racistas. Melo (2017) estabelece conexão com isto ao ressaltar que estudos sobre questões sociais e políticas LGBTs nem sempre buscam alterar as estruturas heterossexuais, bem como ser LGBT não implica automaticamente em fazer uma crítica à heteronormatividade:

É possível dizer que não necessariamente pelas pesquisas evidenciarem ligação com as questões sociais e políticas LGBTs, elas reivindicuem críticas ao *stablishment* das pesquisas com teor essencialmente heteronormativo. Processo que se estende também aos sujeitos envolvidos na política de direitos e nas relações governamentais. Tais críticas não deveriam ser deixadas de lado (MELO, 2017, p. 7).

Do mesmo modo, bell hooks (2018) sinaliza que nem todas as lésbicas, como nem todas as mulheres, assumiram um papel político na luta contra desigualdades de gênero:

Uma mulher não se torna feminista simplesmente por ser lésbica, da mesma forma que não se torna política por ser lésbica. Ser membro de um grupo explorado não torna ninguém mais inclinado a resistir. Se assim fosse, todas as mulheres (e isso inclui todas as lésbicas do planeta) teriam tido vontade de participar do movimento de mulheres. (HOOKS, 2018, p. 137).

Em suma, a autora acredita que ser LGBT não acarretará, indubitavelmente, em uma pesquisa aprofundada sobre LGBTs, considerando a diversidade de marcadores sociais que importam e as possibilidades de encontrar “armadilhas que podemos cair ao achar que conhecemos demais o grupo, tal como o uso de estereótipos, pré-noções, categorias biologizantes e extremamente rígidas” (MELO, 2017, p. 7). Em conclusão, a autora compreende que não há impeditivo em pesquisar um grupo do qual se faça parte, desde que o(a) pesquisador(a) mantenha a criticidade para si e para os outros, o que pode ser um desafio quando há empatia e sintonia em demasia com os e as participantes. Para finalizar, ela realça que seu problema não foi adentrar o campo e compreender as histórias, mas sim lidar, ao abordar os dados sobre violência, com os sentimentos de revolta e dor que, nela, estes dados suscitam.

6.3.4 Lésbicas e professoras pesquisadoras

O artigo *Tejiendo redes de cuidado en la comunicación/educación del conocimiento científico: perspectivas desde sexualidades otras* foi publicado no *Fazendo Gênero* 10, por Tania Pérez Bustos e Daniela Botero Marulanda (2013), ambas colombianas. Tania Bustos cursou graduação em Antropologia na Universidad Nacional de Colombia (UNAL) e graduação em Ciências de la

Comunicación, na Pontificia Universidad Javeriana (PUJ). Fez mestrado em Development Studies, na University of Rotterdam, Holanda, e doutorado em Educação Universidad Pedagógica Nacional, na Colômbia, em que recebeu bolsa. De 2007 até a data de publicação do artigo, ela atuava como professora ocasional e visitante na UNAL. Daniela Marulanda é bailarina, graduada em Antropologia pela PUJ e mestre em Artes Cênicas, pela UFBA, ocasião em que recebeu bolsa. Na época do artigo, participava do projeto de pesquisa intitulado *El papel de posiciones de género no hegemónicas en la comunicación del conocimiento científico: un estudio sobre las experiencias trans, lésbicas y/o de racialización de investigadoras Colombianas en universidades públicas y privadas*. Ambas são mulheres brancas e não foram encontradas informações sobre sua sexualidade.

Neste artigo, as autoras se preocupam em explorar o trabalho pedagógico de pesquisadoras lésbicas, com o objetivo de compreender as formas que algumas sexualidades potencialmente reconfiguram a produção/circulação de conhecimento, através de um *ethos* do cuidado. Para tal, elas buscaram pesquisadoras autodeclaradas lésbicas com vínculo com universidades colombianas, encontrando oito lésbicas em seis universidades de Bogotá e uma em Cali. Elas nos fazem conhecer que realizaram entrevistas com todas elas e observação de campo com três. Uma das pesquisadoras era das engenharias e ciências duras e sete eram da área de humanas, sendo estas últimas estudiosas de gênero. Neste trecho, as autoras comentam que este número não deve ser interpretado como representativo da quantidade de lésbicas vinculadas a universidades no país, visto que “é, ao contrário, um indício do pouco visíveis que são ou que querem ser, dado o contexto de discriminação e assédio que estão inseridas” (BUSTOS; MARULANDA, 2013, p. 4, tradução nossa)⁴⁵.

Ainda, as autoras afirmam que se assumir lésbica também foi uma questão para algumas das entrevistadas. Se autoidentificando, para a pesquisa, enquanto lésbicas, algumas sinalizaram preferir se dizer *diversas*, *lésbicas políticas* ou *não heterossexuais*. Nesse sentido, Bustos e Marulanda (2013) entendem que, por sete delas estudarem gênero, sexualidade e feminismos, isto influencia no seu posicionamento enquanto lésbica como algo ambíguo e fluído. As autoras também

⁴⁵ Si es en cambio un indicio de lo poco visibles que son o que quieren ser, dado el contexto de discriminación y acoso en el que están insertas.

trazem relatos das entrevistadas sobre o sentimento de estarem em vulnerabilidade por sua sexualidade, em como são interpretadas sua presença física e seu próprio corpo nos espaços acadêmicos. Uma das entrevistadas diz que sua experiência como professora é marcada por ser uma mulher lésbica, ainda que ela não possa se assumir dentro da universidade, pois seria demitida, o que ela entende como uma espécie de reconhecimento não oficial.

As autoras não trazem aqui, e em nenhum momento do artigo, análises que levem em conta interseccionalidade de subordinações sociais. Não sabemos se as entrevistas são brancas, negras, indígenas, trans, cis, com ou sem deficiência, mães, entre outras informações que poderiam alterar suas vivências nas universidades. Isto dificulta avançar em algumas questões, como por exemplo: há alguma outra subordinação que se interseccione no caso das professoras que não se assumem na universidade?

Auad e Cordeiro (2018) trazem reflexões nessa direção sobre as mulheres bissexuais e lésbicas negras e cotistas nas universidades. Elas analisam o trabalho de Sandra Marcelino sobre ativistas lésbicas negras que acusam a orientação sexual como um fator que se intersecciona com outras subordinações. Assim, elas destacam que o racismo se articula à lesbofobia, na medida em que algumas das entrevistadas relatam maior opressão por serem negras e lésbicas. Em todo caso, ser mulher já é estar em um lugar que não é pensado para si nas universidades, bem como ser uma pessoa negra também. Assim, a orientação sexual pode aumentar a subordinação no espaço acadêmico. Dessa forma, em diálogo com o relato das entrevistas de Bustos e Marulanda (2013), as autoras compreendem que não assumir a lesbianidade ou a bissexualidade pode ser também estratégia de resistência a esse lugar subordinado:

[...] o silenciamento e apagamento da própria lesbianidade e bissexualidade são tanto manifestações de homofobia internalizada quanto expressões de estratégias de sobrevivência em terrenos de disputa e violências simbólica e física (AUAD; CORDEIRO, 2018, p. 203).

Bustos e Marulanda (2013) apontam as universidades e o campo científico como um ambiente androcêntrico, que privilegia um sujeito caracterizado por ser decisivo, metódico, competitivo e desapegado emocionalmente, construído através

de uma hierarquia de gênero heteronormativa. Assim, quem não se adequa facilmente a este sistema de práticas e valores se encontra fora do campo científico:

Ou em outras palavras, não seriam seus melhores representantes. Isto faz da ciência um cenário em muitos momentos hostil para sujeitos que, ainda sendo parte deste território de privilégios, ocupam posições que questionam a normativa binária que a construiu (MCKENZIE-BASSANT, 2007 apud BUSTOS; MARULANDA, 2013, p. 2, tradução nossa)⁴⁶.

As autoras relembram que, embora haja diversas pesquisas sobre as barreiras que se impõem às mulheres nas universidades, nelas prevalece a ideia universal de uma mulher heteronormativa, desconhecendo alternativas de outras ideias de mulheres que também possam construir o campo científico, como as pesquisadoras lésbicas. Poderíamos acrescentar aqui que esta ideia de mulher homogênea também é cis branca de classe dominante e sem deficiência. Em razão da heteronormatividade, as autoras compreendem que as pesquisadoras entrevistadas estão à margem nas universidades. Elas citam o trabalho de Ferfolja, no contexto anglo-saxão, que entende que a universidade produz este lugar para as lésbicas, assinalado “pela discriminação, pelo assédio e pela negociação da sexualidade no trabalho, mas também como um lugar de poder particular” (BUSTOS; MARULANDA, 2013, p. 2–3, tradução nossa)⁴⁷. Em virtude das semelhanças nos processos históricos entre Brasil e Colômbia, podemos observar que as universidades, no Brasil, estabelecem relações similares, como algumas autoras brasileiras lésbicas têm apontado (AUAD; CORDEIRO, 2018; AUAD; LAHNI, 2013; IRINEU, 2015; PERUCCHI, 2015).

Sendo assim, ao longo do artigo, Bastos e Marulanda (2013) defendem que estas pesquisadoras lésbicas se encontram num lugar à margem e, em razão disto, entendem que esta condição pode reconfigurar a ciência considerada clássica, criando outros tipos de ciência, como a ciência *cuidadosa*, cunhada por Pérez-Bustos. Para elas, no contexto da academia, cuidar é uma forma de ser que

⁴⁶ O en otras palabras, no serían sus mejores representantes. Esto hace de la ciencia un escenario en muchas ocasiones hostil para sujetos que, aun siendo parte de este territorio de privilegios, ocupan allí posiciones que cuestionan la normativa binaria que le ha construído.

⁴⁷ [...] por la discriminación, el acoso y la negociación de la sexualidad en el trabajo, pero también marcado como un lugar de poder particular.

estabelece interdependência com outras pessoas que também estão em posição marginalizada. Assim, cuidar se torna um ato reparador, posto que atua na construção de coletividades em um lugar que é hostil à diversidade sexual. Elas entendem as práticas comunicativas das pesquisadoras em questão como práticas de cuidado e, assim, de reparação, o que as faz potencialmente transformadoras. Dessa forma, suas práticas ficam marcadas, visto que a universidade é um lugar de privilégio na construção de conhecimento, em contextos nos quais o neoliberalismo é crescente, como na Colômbia. Elas se perguntam, assim, o que acontece nesses contextos, se pensamos que o afeto e o cuidado podem tecer outras formas de ser eficiente nas universidades?

Para pensar esta dimensão de cuidado, as autoras trazem as análises das entrevistas realizadas por elas com as pesquisadoras lésbicas. Ao seu olhar, o primeiro aspecto que se destaca nas entrevistas é *se autonegar fora*, em que as entrevistadas relatam o sentimento de estar fora de um campo científico modelado por normas e cânones com os quais elas não se identificam. Assim, elas se sentem em desvantagem por conta de sua sexualidade, não obtendo reconhecimento nos temas e nos modos de realizar pesquisa. De acordo com Bustos e Marulanda (2013), as entrevistadas entendem sua prática docente intrinsecamente relacionada com a construção do conhecimento e com a transformação da realidade, bem como entendem que estas são fabricadas na relação com coletivos e estudantes. No entanto, estas práticas normalmente não são reconhecidas como produção de saber. Em razão disto, se sentem sempre em uma batalha constante para visibilizar temas e debates que consideram importantes, mas que não são bem-vindos em muitos espaços acadêmicos. Situações como a relatada por Mônica, uma das professoras, se mostram comuns. Ela conta que seu trabalho e de seus estudantes foi aceito por uma revista, mas, depois do processo de indexação, não quiseram mais publicar seu texto, alegando que não falava de educação:

Não quero pensar mal, mas aí tem algo estranho. (...) Eu gostaria de poder escrever mais. Preciso ter onde publicar. Isso é uma das coisas que me colocam nessa posição. E isso também está marcado

pelos temas que trabalho (Entrevista Mônica Melo) (BUSTOS; MARULANDA, 2013, tradução nossa)⁴⁸.

Desse modo, as autoras reafirmam a prática educativa como significativa para as experiências das entrevistadas, estabelecendo sentido social, político e afetivo. Em consequência, a produção de saber não está expressa apenas na produção de textos escritos. Sendo as sujeitas dessa pesquisa professoras lésbicas universitárias, todas elas mencionaram que as práticas pedagógicas e comunicativas ocupam um lugar marginal na produção de saber heteronormativa, em que são entendidas como socialização deste conhecimento, e não como processo de produção. Assim, as autoras explicam que este fator hierarquiza as progressões de carreira, privilegiando a escrita de artigos acadêmicos. Segundo elas, isto empurra as atividades educativas e de extensão para o lugar de práticas pessoais dentro da academia e, portanto, de menos prestígio.

Pesquisadoras lésbicas brasileiras também têm apontado a desigual distribuição de recursos e valoração de suas pesquisas, como Auad e Cordeiro (2018), Lahni e Auad (2019), Irineu (2015) e Perucchi (2015), que contribuem para entendermos e enfrentarmos esta realidade. Sem dúvidas, não é o caso de transpor integralmente as experiências a que se referem as pesquisadoras colombianas, mas de pensarmos que, dada certa similaridade histórica colonial entre Brasil e Colômbia - ambas nações erguidas por violentas estruturas de raça, classe e gênero com origens semelhantes -, alguns imperativos de subordinação no espaço acadêmico podem aparecer nos dois contextos ou, pelo menos, nos dar pistas para investigar os casos do Brasil. Para tal, são necessárias pesquisas, como fazem as referidas autoras brasileiras, que investiguem como as relações de poder se dão para professoras universitárias lésbicas no país, bem como para o caso de estudantes.

Perucchi (2015) faz observações, nessa direção, sobre justiça científica e professoras lésbicas em universidades do Brasil. De acordo com ela, a falta de recursos e oportunidades acadêmicas cria desigualdades na universidade, o que contém o não reconhecimento e a marginalização de alguns estudos em detrimento de outros. Podemos observar paralelo no que Bustos e Marulanda (2013) nos contam, posto que elas encontram dificuldades em que seus trabalhos, suas

⁴⁸ No quiero pensar mal, pero ahí hay algo raro (...). Me gustaría poder escribir más. Necesito donde publicar. Eso es una de las cosas que me pone en esa posición. Y eso también está marcado por los temas que trabajo (Entrevista Mônica Melo).

temáticas de investigação e suas discussões sejam valorizadas. Perucchi (2015) é enfática ao dizer que aposta na redistribuição recursos, mas que a estrutura acadêmica pode usar isto para aumentar o estigma contra as pessoas que se beneficiam, já que outras pessoas entendem que elas ganham um favor. Assim, ações de reconhecimento devem andar junto para a eficácia destas estratégias. A autora explica que o reconhecimento não fica restrito à identidade de pesquisadora lésbica, mas como ela participa qualitativamente da vida acadêmica:

Nesse sentido, o não reconhecimento não significa, por exemplo, a depreciação de minha identidade de mulher lésbica pesquisadora. Não reconhecimento significa, sim, subordinação acadêmica, no sentido de (enquanto mulher lésbica pesquisadora) eu estar privada de participar, como uma igual, da vida acadêmica. Dito de outro modo, reparar a injustiça – traduzida como lesbofobia/transfobia/homofobia institucional nas universidades – certamente requer uma política de reconhecimento, mas isso não significa mais – neste modelo que aqui defendo – uma política de identidade apenas (PERUCCHI, 2015, p. 238).

Assim, as análises que encontram as professoras lésbicas à margem, apontadas por Bustos e Marulanda (2013), são importantes para fortalecer estratégias de enfrentamento a situações em que lésbicas estejam em desigualdade nas universidades, na Colômbia, no Brasil e em toda parte. Com isto, compreendemos que a presença de lésbicas não seja entendida como *inclusão* das lésbicas nas velhas e coloniais estruturas universitárias. Se trata, aqui, de pensar a presença das lésbicas no Ensino Superior junto ao desmantelamento e à reconfiguração da produção de saber e de como circula seu acesso. Por isso, se faz relevante que mais pesquisas, no Brasil, investiguem que dificuldades são estas. A partir disto, se desdobram outras perguntas: Como se estabelecem estas relações de poder? Há diferença quando elas pesquisam gênero ou quando pesquisam em outras áreas? Há diferença quando se enunciam enquanto lésbicas publicamente? Como se articulam outras subordinações, como raça e classe? E, não menos importante: o que elas estão fazendo para superar essa subordinação? O que podemos aprender com elas? Estas são perguntas que podem nos nortear para enfrentar este sistema de desigualdades na produção de conhecimento no Ensino Superior.

Em contrapartida a estas frustrações e desigualdades, Bustos e Marulanda (2013) sustentam que continuar a perseguir formas de produzir conhecimento na

academia demonstra a determinação das pesquisadoras lésbicas. Em sua visão, elas insistem em outros modos de constituir o saber, subvertendo as normas e investigando novas formas de ver o mundo:

Marcela, por exemplo, fala do potencial imanente dos olhares marginais como possibilidades e aberturas a outras maneiras de compreender o mundo, de fazer coisas escandalosas, de subverter ordens (Entrevista Marcela Castro, 20 de setembro de 2012) (BUSTOS; MARULANDA, 2013, p. 8, tradução nossa⁴⁹).

As autoras sinalizam que este movimento disruptivo é construído pela necessidade de *ser determinada e insistir*, o que demonstra que travar este caminho não é fácil e requer superar obstáculos. Embora as colombianas não tragam ao debate outras subordinações, pensamos que esta insistência poderia ser ainda mais intensa para o caso de pesquisadoras lésbicas negras, trans, com deficiência, entre outras.

Bustos e Marulanda (2013) postulam que, por já estarem à margem, é possível que as professoras lésbicas usem essa situação de constante perigo para ousar tocar em temas difíceis e problematizar suas experiências e as de estudantes. Bruna Irineu (2015), em sua experiência como professora sapatão em uma universidade do Norte do Brasil, traz relatos que conversam com as experiências das professoras colombianas. A brasileira sustenta que os corpos como o dela, de professora sapatão, marcam os espaços acadêmicos, mas que estas marcas também podem ser fontes de fortalecimento para construir outra forma de educação. Desse modo, ela entende que neste lugar marginalizado há violência, mas, apesar disto, nele é possível transformar alguns modos de pensar através da educação:

Embora a educação seja marcada por um conjunto de técnicas e normas que buscam adequar o Outro aos moldes que a gente quer (MISCKOLCI, 2012), ainda é possível, por meio da educação, propor experiências de aprendizagens às/aos jovens que adentram a universidade onde possam ressignificar a injúria e o nojo ao qual somos submetidos/as quando não correspondemos às normas de gênero e sexualidade (IRINEU, 2015, p. 227).

⁴⁹ Marcela, por ejemplo, habla del potencial inmanente a las miradas marginales como posibilidades y aberturas a otras maneras de comprender el mundo, de hacer cosas escandalosas, de subvertir órdenes (Entrevista Marcela Castro, septiembre 20 de 2012).

Bustos e Marulanda (2013) avançam na discussão, argumentando que as professoras lésbicas têm usado como estratégia se apropriar das formas pejorativas a que são chamadas: “Vagabunda, indecente, incorreta, pervertida, eclética, excêntrica, perigosa são alguns dos adjetivos com os quais estas mulheres se nomeiam a si mesmas e aos trabalhos que fazem” (BUSTOS; MARULANDA, 2013, p. 9, tradução nossa⁵⁰). Sendo assim, a presença de xingamentos e usos de termos específicos parece ser uma realidade tanto no contexto brasileiro como no colombiano em tela. Sobre isto, Irineu (2015) argumenta que a forma como nomeiam aqueles e aquelas que estão fora da norma às vezes se disfarça como *inclusão*, mas na realidade tem o intuito de marcar nosso lugar marginal:

Quando me referi anteriormente à nossa “marca” na universidade (“sala dos gays”, “pessoal da diversidade” etc), exemplifiquei o que Miskolci (2012) nos alerta sobre a cilada da diversidade e da inclusão. Quando essas marcas são referidas para nos nomear, estão buscando nos alocar ao lugar do abjeto, d’Outro em nossa cultura. Ao invés de propor a inclusão de cada um “na sua diversidade”, um aprendizado pelas diferenças propõe, aos moldes *queer*, “repensar o aprendizado a partir da experiência da humilhação e do xingamento” (IRINEU, 2015, p. 222).

Por outro lado, ambas as pesquisas apontam que há a possibilidade de subverter seus sentidos. No caso das colombianas, Bustos e Marulanda (2013) entendem que as pesquisadoras lésbicas, ao se apropriarem destes nomes, procuram romper as ideias binárias e ressignificar aquilo que é considerado monstruoso ou anormal nas universidades. Acrescentamos que disputar os sentidos e os símbolos atribuídos a nós, lésbicas, enfraquece seu potencial de nos oprimir. Roubamos as simbologias daqueles que nos violentam e, com isto, temos a possibilidade de desviar o efeito desejado e modificá-los para a nossa autoafirmação, confundindo o sistema normativo de gênero.

Bustos e Marulanda (2013) se perguntam quais as implicações da postura das professoras na fundamentação de uma política particular da profissão docente. Para responder esta questão, as autoras entendem que as múltiplas práticas e formas de agir do trabalho pedagógico das entrevistadas demonstra um compromisso especulativo de *professar para transgredir*, citando bell hooks. Desse

⁵⁰ Perrata, indecente, incorrecta, pervertida, ecléctica, excéntrica, peligrosa, son algunos de los adjetivos con los que estas mujeres se nombran a sí mismas y al trabajo que hacen.

modo, as entrevistadas estariam comprometidas com a transformação de uma ordem social opressiva, cujo ponto de partida são seus próprios corpos e afetos. As autoras formulam três dimensões das formas de ser dessas entrevistadas: “professar a partir da diversidade, professar a partir dos afetos e afetar e professar a partir de um horizonte de transformação” (BUSTOS; MARULANDA, 2013, p. 10, tradução nossa⁵¹).

Sobre professar a partir da diversidade, as autoras afirmam que as entrevistadas se entendem diversas e múltiplas, o que também significa, através da linguagem, quebrar hierarquias entre docentes e discentes, construindo ações coletivas e solidárias. Isto se relaciona com os afetos e o afetar, visto que elas intencionam tocar os estudantes através da linguagem, transformando a sala de aula em um lugar de reflexão e questionamento. O corpo, a sensibilidade e as emoções se apresentam como protagonistas do aprendizado, não apenas para o ensino de conteúdos, mas também para reorganizar o pensamento epistemológico. Acerca de professar a partir de um horizonte de transformação, as entrevistadas têm um olhar para um futuro utópico de reconstrução da realidade concreta, o que também indica um compromisso com a compreensão pública de quem é o sujeito da ciência.

Bustos e Marulanda (2013) não relatam ou exemplificam situações e falas das professoras lésbicas nesses trechos, apresentando estas compilações a partir de suas análises. Nos chama atenção que as autoras marcam a linguagem como modo de construir a diversidade, o afeto e a transformação. Este ponto nos lembra a defesa de Audre Lorde ([s/d]) sobre a potência da linguagem como ação. Cabe, seguramente, uma ressalva aqui: Lorde usa *falar* em oposição a *calar*, o que talvez não seja precisamente o que as colombianas abordam em seu artigo. Posto que elas não exploram o que seria essa linguagem, não sabemos se para elas o paradigma seria o mesmo. Apesar disso, parece haver uma reflexão em comum entre estes textos quando colocam que a linguagem (ou aspectos dela, para não correremos o risco de transpor conceitos diferentes entre autoras) é um espaço que se pode construir comunhão entre grupos marginalizados/oprimidos. Isto pode levar a uma transformação pessoal que também é social. Bustos e Marulanda (2013) enfatizam a relação das professoras com estudantes e o empenho em resignificar

⁵¹ Profesar desde la diversidad, profesar desde los afectos y afectar y profesar desde un horizonte de transformación.

hierarquias acadêmicas, construindo juntos estratégias de resistência e mudança nas universidades. Lorde ([s/d]), por sua vez, aponta que as palavras podem ser ditas como modo de se defender, se posicionar e se deslocar de um lugar oprimido, enfim, de se enunciar. Ainda, a poeta entende que falar, junto a outras mulheres, mesmo as diferentes dela, foi um modo de se fortalecer pessoal e politicamente:

Mas cada palavra que tinha dito, cada tentativa que tinha feito de falar as verdades que ainda persigo, me aproximou de outras mulheres, e juntas examinamos as palavras adequadas para o mundo em que acreditamos, nos sobrepondo a nossas diferenças. E foi a preocupação e o cuidado de todas essas mulheres que me deu forças e me permitiu analisar a essência de minha vida (LORDE, [s/d], p. 22).

Bustos e Marulanda (2013) compreendem que o cuidado está presente nas formas de docência e produção de conhecimento das entrevistadas. Este cuidado está fora da metáfora maternal, servindo para pensar os espaços acadêmicos e de produção de saber, que se reconfiguram através dos afetos e do reconhecimento da prática pedagógica. São características também apontadas por elas poder rejeitar os pares dicotômicos heteronormativos e construir práticas materiais para diversidade e multiplicidade. As autoras reforçam que o fato de essas pesquisadoras estarem em um lugar marginal não significa que estão ausentes de poder. Na margem, também há potência para enfrentar:

Uma das principais conclusões que se desenham desde a análise proposta é o reconhecimento destas pesquisadoras lésbicas, não só como sujeitos da opressão e disciplinamento próprio de um sistema de ciência e tecnologia heteronormativo, mas também como pesquisadoras que se posicionam a partir dessa marginalidade e criam uma agência como professoras pesquisadoras que apostam em outros modos de fazer ciência e serem científicas (BUSTOS; MARULANDA, 2013, p. 12, tradução nossa⁵²).

Em consonância com o caso colombiano, Irineu (2015) sustenta que as presenças de lésbicas nas universidades podem expressar resistência e

⁵² Una de las principales conclusiones que se dibujaron desde el análisis propuesto es el reconocimiento de estas científicas lesbianas, no sólo como sujetos de la opresión y el disciplinamiento propio de un sistema de ciencia y tecnología heteronormado, sino como investigadoras que se posicionan a partir de esa marginalidad y crean una agencia como profesoras investigadoras que le apuesta por otros modos de hacer ciencia y de ser científicas.

(re)existência lésbica, que podem ser perigosas “porque desestabilizam o sistema tradicional de ensino imbricado nas normas de gênero e sexualidade” (IRINEU, 2015, p. 228).

Ao concluir o artigo, Bustos e Marulanda (2013) entendem como complexa e paradoxal a posição das pesquisadoras lésbicas, porque estar à margem traz uma carga de trabalho dobrada, mas, ao mesmo tempo, é o que as possibilita transgredir. Sobre esta relação causal entre estar à margem e transgredir, nos parece que a situação é mais complexa, já que nem toda professora lésbica transgride. Pensamos que há outros elementos que importam para que isso ocorra, conforme também sugere bell hooks: “experiência combinada com consciência e escolha são fatores que normalmente levam mulheres a aderir à política de esquerda” (HOOKS, 2018, p. 137). Assim, cabe nos perguntar: quais experiências, pensamentos e escolhas fizeram as pesquisadoras colombianas adotarem essa postura de transgressão? Por ora, podemos nos ater aos fatos: as professoras universitárias lésbicas entrevistadas por elas ocupam este lugar à margem e encontram modos de ressignificar a produção científica e a prática docente. Seu cuidado, através da diversidade, do afeto e do afetar e da transformação parecem indicar um horizonte de transgressão das estruturas acadêmicas e epistemológicas.

7 AINDA CHEGARÁ O DIA

meu amor
 ainda chegará o dia
 em que andaremos na rua à noite
 e nossa maior preocupação
 será qual pé pisar primeiro:
 ao contrário do que tememos hoje
 nos ocuparemos em aprimorar
 as figuras de linguagem
 e não a animalia alheia

há de chegar esse dia
 quando então amélia será liberta
 daquele samba restando apenas
 a melodia muito alegre
 e nosso inteiro consentimento
 (FLORESTA, 2017).

Dessa vez, são os versos de Cecília Floresta que evocam Amélia da composição de Ataulfo Alves. Floresta (2016), então, espera o dia que possa andar pelas ruas com sua amada sem medo de ser agredida, dia em que Amélia – representante das mulheres submissas – também será livre. Como esses desejos, a presente pesquisa buscou se construir na esperança de visibilizar e, assim, contribuir na transformação de estruturas sociais que nos violentam diariamente na produção acadêmica.

Ao longo deste trabalho, procuramos conhecer o que se fala sobre as lésbicas em estudos sobre Ensino Superior e gênero, através das análises dos anais das três últimas edições dos eventos Reunião Nacional da ANPEd, Seminário Internacional Fazendo Gênero e Seminário Internacional Desfazendo Gênero. Por serem eventos referência nos temas aqui debatidos, consideramos que o *corpus* inicial, de 141 artigos, tem expressão significativa na construção do campo de debate sobre gênero e educação, no que tange ao Ensino Superior. Nosso esforço, portanto, foi demonstrado desde um percurso de pesquisa que exigiu que escavássemos e reorganizássemos, mais de uma vez, o método de pesquisa. Assim, revelamos, de modo sistemático, o desafio de encontrar pesquisas que discutam, ainda que minimamente, lesbianidades, mesmo no campo de estudos de gênero.

Ao encontrar os 40 trabalhos que mencionam a palavra lésbica ou derivadas, nossas análises indicam que isso não significa que houve discussão a respeito. Seguramente, não estamos tentando afirmar que todos os trabalhos devem ser

sobre lésbicas ou tê-las em sua centralidade. No entanto, no *corpus* analisado, não é possível deixar de notar a baixa frequência de textos sobre esse grupo. Nós, lésbicas, nos vemos outra vez impelidas a repetir que somos invisibilizadas e que essa ausência é expressão de lesbofobia. Após décadas de construção de teoria feminista e de gênero, essa repetição é alarmante dentro de um campo de estudos que se propõe a destruir as relações hierárquicas de poder e que, no entanto, parece não encontrar espaço para lésbicas.

Muito foi conquistado no campo de gênero e feminismos, mas ainda se apresentam inúmeros desafios para desconstruirmos as injustiças que permeiam as universidades. Conforme debatemos no capítulo 5, para o futuro da produção de saber sobre gênero, feminismos e Ensino Superior, esta questão exige mais do que apenas mencionar lésbicas na sigla LGBTI+, no título de um documento, na enumeração de grupos excluídos, na contribuição da teoria ou como um dado sem discussão. Por esta razão, é extremamente importante que, na constituição deste campo, tenhamos atenção, aprofundamento, engajamento político e articulação coletiva na produção de conhecimento.

Sendo assim, ao encontrar apenas nove trabalhos que discutem lesbianidades, nos perguntamos: este apagamento nesse conjunto de estudos significa que não há o que ser dito sobre lésbicas nas universidades? Em virtude de todo o debate tecido, pensamos que essa pergunta tem uma resposta negativa. Há ações e pensamentos sobre lésbicas que contribuem para esse diálogo. Nem sempre esta resposta está nos limites das universidades, pois a produção de conhecimento, inclusive a acadêmica, surge de outros lugares e fatores que se autoinfluenciam. Dessa forma, são de extremo valor os pensamentos lésbicos que se criam em interlocução com a academia ou fora dela. Contudo, na presente pesquisa, nosso debate restringiu-se ao contexto das universidades do Brasil, um espaço de produção de conhecimento privilegiado em recursos. Nesse sentido, defendemos o direito à produção e disseminação de conhecimento produzido sobre e por lésbicas, especialmente em um momento em que o país se encontra em combate direto com forças conservadoras que buscam deslegitimar a ciência e áreas de estudos como as de gênero. Com isto, destacamos a existência de uma lacuna no campo acadêmico em relação à presença de lésbicas, mesmo quando as produções versam sobre a população LGBTI+ ou sobre mulheres. Conforme analisamos, há pesquisas que recorrentemente apresentam como resultado os

problemas de acesso das mulheres e de LGBTI+s à universidade, sem atentar para as dificuldades relacionados à lesbofobia, de modo que sinalizamos a necessidade de pesquisas que investiguem esta questão. E uma lacuna ainda restará, embora de outro modo, nos escritos que tematizem apenas a lesbofobia. Dar visibilidade às lésbicas na universidade também precisa comportar as vivências dos múltiplos desejos, afetos e fortalecimentos das lesbianidades. A visibilidade pela lesbofobia importa, pois é necessária ao combate das forças que insistem em nos exterminar. Ao lado disso, importa também que a visibilidade dê conta da vida pulsante e potente das lésbicas, também no interior da universidade, de modo a trazer justiça acadêmica, justiça epistêmica e justiça científica.

Em relação aos trabalhos em que havia discussão sobre lesbianidades, na categoria *Lesbianidades em dados parcialmente discutidos*, o artigo de Souza (2015) apresentou uma discussão tímida em relação a lesbianidades. As inserções sobre heterossexualidade, homossexualidade e mulheres ou feminilidade, mesmo existentes, foram expressivamente menos discutidas do que questões sobre homens ou masculinidades. Esta análise é exemplar quanto ao indicativo da necessidade de que pesquisadores e pesquisadoras do campo apurem seu olhar na seleção de dados, exercitando a capacidade de ver questões que fujam à masculinidade (normalmente cis branca) e à homossexualidade masculina (também normalmente cis branca), bem como propondo discussões a respeito.

Na categoria *Lesbianidades em dados discutidos*, pudemos encontrar não apenas representatividade lésbica, mas uma nova gama de questões que se abrem quando pensamos identidades de gênero e sexualidade na academia. As análises dos artigos de Maraux (2017) e Ferreira (2017) fazem emergir discussões que sinalizam informações a serem investigadas sobre as combinações de homofobia, machismo e misoginia, que atingem as experiências escolares de lésbicas, bem como de outros grupos sociais. Já os artigos de Lionço (2017) e Mizael (2017) trazem exemplos destas violências discutidas por Maraux (2017) e Ferreira (2017). São, assim, indícios de que se faz necessário aprofundar, sobre o Ensino Superior no Brasil, de que formas estas violências se estabelecem. Por outro lado, nesses contextos, também há articulação coletiva com outras pessoas. Elas demonstram, ao mencionarem ações de extensão e de coletivos de estudantes, que há estudantes, inclusive lésbicas, enfrentando as estruturas acadêmicas que privilegiam quem é homem cis heterossexual branco de classe dominante e sem deficiência.

Assim, estes quatro artigos demonstram que é possível fazer escolhas textuais que não excluam demandas e conquistas de partes desses sujeitos, destacando que LGBTI+s e mulheres vivem experiências que não podem ser homogeneizadas.

A partir de nossas análises, encontramos que considerar a interseccionalidade pode nos levar a reexaminar as perguntas que devem ser feitas em nossas pesquisas. Além disso, isto nos leva a questionar qual o melhor percurso para respondê-las, de que forma geramos e selecionamos nossos dados e para quais aspectos atentamos nas análises, visando, então, avançarmos nas lutas pela desestruturação dos padrões de gênero no Ensino Superior. Afinal, esta luta deve contemplar as lésbicas, do mesmo modo como deve fazer relação com outras subordinações sociais que estruturam as relações de poder nestes espaços.

Na última categoria de artigos analisados, *Lesbianidades como foco de pesquisa*, alguns aspectos podem ser ressaltados. Em primeiro lugar, a participação dos movimentos sociais lésbicos na luta por justiça social é reforçada por Piason e Strey (2013), ao mencionarem a construção de políticas públicas para mulheres, inclusas as de educação. Neste artigo, também se traz a necessidade de que outros documentos de educação sejam revisados, a fim de incluírem as lésbicas e as mulheres racializadas, posto que, de modo contrário, perseverarão políticas que contemplam apenas mulheres brancas heterossexuais.

Nas análises do artigo de Moita e Vilela (2017), encontramos evidência de que as pesquisas sobre lesbianidades não são homogêneas, como em qualquer campo de estudos. Além disso, destaca-se a necessidade de nomear os sujeitos de quem se fala, com especial atenção para o debate de raça, bem como de ter cautela ao propor diálogo entre diferentes autoras e ao interpretar suas contribuições, a fim de que nossas análises não enviesem sentidos que não estavam nos textos base. Também questionamos sobre o silêncio voluntário de lésbicas na produção de conhecimento, suposto pela autora e pelo autor, do qual discordamos.

No artigo de Melo (2017), assim como Piason e Strey (2013), a importância dos movimentos sociais aparece, ao falar da construção dos estudos de gênero. Nossas análises frisam a facilidade da autora em entrevistar lésbicas, frente a relatos contrários que reverberam no campo, o que nos sugere a necessidade de observar os contextos em que se constroem as pesquisas que não tratam das lésbicas. Melo (2017) também observa que a identificação como parte do grupo LGBT não garante identificação com *todas* as experiências das pessoas LGBTs. Em

nossas análises, entendemos que esta observação pode nos dar pistas sobre a dificuldade de inserir discussões sobre lesbianidades no campo. Pesquisadores LGBTI+s, principalmente homens gays cis brancos, acreditam entender *tudo* sobre o grupo, podendo não perceber ou não se importar com a natureza diferenciada e privilegiada do lugar que ocupam, quando comparado aos lugares de outros sujeitos LGBTI+s. Assim, quando produzem suas pesquisas, não consideram aqueles e aquelas fora desse lugar, dentro do grupo LGBTI+, principalmente ao não considerarem intersecções de subordinações sociais. Ainda, as análises de Melo (2017) indicam a preocupação com a deslegitimação do modo de fazer pesquisa desta pesquisadora lésbica.

Já nas análises de Bustos e Marulanda (2013), as autoras entendem que as pesquisadoras lésbicas entrevistadas estão num lugar à margem na academia, justamente por esse ser ainda um espaço androcêntrico, que privilegia um sujeito masculino e heterossexual. Elas fazem notar, que este lugar não é desprovido de poder, de forma que elas encontram modos de reconfigurar a produção de saber e sua prática docente, comprometidas com transgredir essas normas. Em nossas análises, indicamos paralelos entre o caso das professoras universitárias lésbicas colombianas e o das brasileiras. Dessa forma, compreendemos interessante fomentar a troca de reflexões com pesquisadoras da América Latina. Em razão da pouca visibilidade de professoras lésbicas, como bem pontuam as autoras, encontrar pares na região pode fortalecer tanto as investigações sobre as violências que sofrem as lésbicas nas universidades, quanto suas aprendizagens e conquistas.

Isto posto, as análises da presente pesquisa apontam a persistência de mecanismos da heterossexualidade como regime político no Ensino Superior, o que não se refere apenas às práticas sexuais ou à falta de representatividade, mas a todo um sistema simbólico que exclui lésbicas das universidades. Esta evidência se expressa tanto na ausência de textos sobre lésbicas quanto nas experiências trazidas nos artigos que discutem lesbianidades. Reiteramos nossa aposta em pesquisas que fortaleçam a luta por justiça, não apenas para lésbicas, mas para aqueles e aquelas que são atingidos por mecanismos de exclusão na universidade e na produção de conhecimento. Desse modo, acreditamos no esforço pela disseminação das informações do que vem sendo construído positivamente sobre e por lésbicas, pela valorização das nossas conquistas, alianças, descobertas e compartilhamentos sobre nós e sobre o mundo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Caio Fernando. Depois de agosto. *In: Ovelhas negras*. Porto Alegre: Sulina, 1995. *E-book*.

AGUIAR, Carolina Maia. **Entre armários e caixas postais**: escritas de si, correspondências e constituição de redes na imprensa lésbica brasileira. 2017. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 10, n. 2, p. 234–246, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271991459>

ALMEIDA, Gláucia; HEILBORN, Maria Luiza. Não somos mulheres gays: identidade lésbica na visão de ativistas brasileiras. **Revista Gênero**, Niterói, v. 9, n. 2, p. 225–249, 2008.

AUAD, Daniela; CORDEIRO, Ana Luisa Alves. A interseccionalidade nas políticas de ações afirmativas como medida de democratização da educação superior. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 45, p. 191–207, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n45.7959>

AUAD, Daniela; LAHNI, Cláudia Regina. Cidadania democrática e homossexualidades: comunicação no combate à violência contra as mulheres lésbicas. **Emblemas**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 147–166, 2013.

BASTOS, Fernanda. **Dessa cor**. Porto Alegre: Figura de Linguagem, 2018. *E-book*.

BENTO, B. 1 Vídeo (10 min). Conferência de Abertura – Seminário Internacional Desfazendo Gênero. **Publicado por Berenice Bento**, 28 jan. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DbHMI9oSNIM>>. Acesso em 15 fev. 2020.

BRANT, Fernando; NASCIMENTO, Milton. Maria, Maria. *In: Letras*. Belo Horizonte, [s. d.]. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47431/>>. Acesso em 15 mar. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2019: notas estatísticas. Brasília, 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 8 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Presidência da República, 2006.

BUSIN, Valéria Melki. Homossexualidade, religião e gênero: a influência do catolicismo na construção da auto-imagem de gays e lésbicas. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008

BUSTOS, Tania Pérez; MARULANDA, Daniela Botero. Tejiendo redes de cuidado en la comunicación/educación del conocimiento científico: perspectivas desde sexualidades otras. *In*: 2013, Florianópolis. **SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 10**. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1384192222_ARQUIVO_TaniaBustos%3BDanielaMarulanda%3B.pdf. Acesso em: 12 set. 2019.

CANUTO, Alice de Alencar Arraes; BORGES, Lenise Santana. Entre feminismos, formação e ações: uma reflexão a partir dos discursos de universitárias/os em Goiás. *In*: 2013, Florianópolis. **SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 10**. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/>. Acesso em: 12 set. 2019.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de; POLIZEL, Alexandre Luiz. Biopolíticas da negação ao gênero e ao feminismo no movimento escola sem partido. *In*: 2017, Florianópolis. **13º MUNDOS DE MULHERES & FAZENDO GÊNERO 11**. Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499108570_ARQUIVO_BIOPOLITICASDANEGACAOAOGENERO_COMPLETO.pdf. Acesso em: 12 set. 2019.

CLARKE, Cheryl. El lesbianismo: Un Acto de Resistencia. *In*: MORAGA, Cherríe (org.). **Esta Puente, mi espalda: Voces de las tercermundistas en los Estados Unidos**. San Francisco: ISM Press, 1988. p. 98–107. *E-book*.

COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 6–17, 2017.

COSTA, Danielle Dias da; FERREIRA, Norma-Iracema de Barros. O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 141–163, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000100008>

COSTA, Thaysi Cruz; LIMA, Rita de Lourdes. Gênero e Tendências Contemporâneas: uma análise do Seminário Internacional “Desfazendo Gênero”. **Textos & Contextos**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 416–429, 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 171–188, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>

CURIEL, Ochy. El lesbianismo feminista: una propuesta política transformadora.

Revista America Latina em Movimento, [S. l.], n. 420, p. 3–7, 2007. Disponível em: http://alainet.org/active/show_text.php3?key=17389. Acesso em: 23 maio. 2021.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe. Tradução de Heci Regina**. São Paulo: Boitempo, 2016. *E-book*.

DESFAZENDO GÊNERO. **Seminário Internacional Desfazendo Gênero**, 2020. Disponível em: <<http://www.desfazendogenero.com.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

DIRETÓRIO DE ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS. **Censo da Educação Superior: Notas estatísticas 2019**. Brasília: MEC, 2019. *E-book*.

ESPINOSA-MIÑOSO, Yuderkys. **Heterossexualidade compulsória. Tradução de Formigão**. [s. l.], 2003. Disponível em: <https://aversaopoetika.noblogs.org/post/2019/04/22/heterossexualidade-obrigatoria/>. Acesso em: 27 maio. 2021.

FACCHINI, Regina; FRANÇA, Isadora Lins. De cores e matizes: sujeitos, conexões e desafios no Movimento LGBT brasileiro. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, [S. l.], n. 3, p. 54–81, 2009.

FALQUET, Jules. Romper o tabu da heterossexualidade: contribuições da lesbianidade como movimento social e teoria política. **Cadernos de Crítica Feminista**, [S. l.], v. 6, n. 5, p. 8–31, 2012.

FALQUET, Jules. **Breve resenha de algumas teorias lésbicas**. Buenos Aires: Herética edições lésbicas e feministas independentes, 2013. *E-book*.

FAZENDO GÊNERO. **Seminário Internacional Fazendo Gênero**, c2010. Disponível em: <<http://www.fazendogenero.ufsc.br/>>. Acesso em 22 maio. 2019.

FERREIRA, Bia. *In: Não precisa ser Amélia*. São Paulo: Fatiado Discos, 2019. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/bia-ferreira/nao-precisa-ser-amelia>. Acesso em 30 maio. 2021.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; CORONEL, Márcia Cristiane Volz Klumb. Sobre a legitimação do campo do gênero na ANPEd. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 43, n. 3, p. 815–831, 2017.

FERREIRA, Sandro Augusto. Perspectivas de adoção de ações afirmativas para mulheres na universidade. *In: 2017, Florianópolis. 13º MUNDOS DE MULHERES & FAZENDO GÊNERO 11*. Florianópolis: UFSC, 2017. p. 1–13. Disponível em: <https://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/>

FLORESTA, Cecília. **Desamélia**. [s. l.], 2017. Disponível em: <https://livreopinioao.com/2017/03/16/cinco-poemas-de-cecilia-floresta/>. Acesso em: 12 set. 2019.

FRIAS, Vanda. Democracia também para lésbicas: uma luta no Ferro's Bar. *In: MARTINHO, Miriam (org.). 19 de agosto: dia do orgulho das lesbianas do Brasil*.

São Paulo: Rede de Informação Um Outro Olhar, 2009. p. 8–12. *E-book*.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 1993. *E-book*.

GIMENO, Beatriz. Onde estão as lésbicas? O problema da identidade desde o ativismo. *In: Historia y análisis político del lesbianismo: la liberación de una generación*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005. p. 33–47. *E-book*.

GIMENO, Beatriz. **Neomachismo gay**. [s. l.], 2007. Disponível em: <https://www.alainet.org/es/articulo/126437>. Acesso em: 23 maio. 2021.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e Educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. *E-book*.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil: Relatório 2018**. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2019. *E-book*.

GUINEA, Rosa María Posa. Sexualidades, género e intersecciones políticas. *In: MAYORGA, Claudia; PERUCHI, Juliana; PRADO, Marco Aurélio Máximo (org.). Olhares Diversos: direitos sexuais, feminismos e lesbianidades*. Belo Horizonte: Campagna, 2011. p. 91–97. *E-book*.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo. Tradução de Ana Luiza Libânio**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. *E-book*.

IORIO, Maria Isabel. **Aos outros só**. 10 fev 2021. Instagram: @mariaisabeliorio. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CLH32cyJR2Y/>. Acesso em 27 mai. 2021.

IRINEU, Bruna Andrade. Resistência e (re)existência ‘sapatão’ em um estado da região Norte: ‘corpo político’ e produção de conhecimento. *In: SEFFNER, Fernando; CAETANO, Marcio (org.). Cenas latino-americanas da diversidade sexual e de gênero: práticas, pedagogias e políticas públicas*. Rio Grande: Editora da FURG, 2015. p. 216–230. *E-book*.

JOAQUIM, Michelle. Visibilidade. *In: Visíveis: I ANUÁRIO FILIPA EDIÇÕES 2020*. [S. l.]: Filipa Edições, 2020. p. 62. *E-book*.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. *E-book*.

LAHNI, Cláudia Regina; AUAD, Daniela. Feminismos e direito à comunicação: lésbicas, bissexuais e transexuais em série. **Laplage em Revista**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 92–108, 2018.

LAHNI, Cláudia Regina; AUAD, Daniela. Não é mole não, ser feminista, professora e sapatão: apontamentos de uma história a partir do espaço das lésbicas e da lesbianidade na produção de conhecimento sobre mídia. **Anos 90**, [S. l.], v. 26, n.

e2019301, p. 1–18, 2019. Disponível em:
<https://doi.org/https://doi.org/10.22456/1983-201X.90001>

LEHER, Roberto. 25 anos de educação pública: notas para um balanço do período. *In*: GUIMARÃES, Cátia; BRASIL, Isabel; MOROSINI, Márcia Valéria (org.). **Trabalho, educação, saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010. p. 29–87. *E-book*.

LEMOS, Ana Carla da Silva. Construção do estado da arte sobre as lésbicas no Nordeste: uma (geo)política necessária. *In*: 2017, Salvador. **SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES V**. Salvador: UNEB, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/enlacando/anais.php>. Acesso em: 21 maio. 2020.

LIONÇO, Tatiana. Rodas de conversa e denúncia sobre violências em universidades: uma aposta no teatro do oprimido. *In*: 2017, Campina Grande. **DESAZENDO GÊNERO III**. Campina Grande: UFPB, 2017. p. 2523–2536.

LIONÇO, Tatiana. Feminista, demoníaca, professora, psicóloga, inimiga pública. *In*: GUIMARÃES, Rafael Siqueira *et al.* (org.). **Gênero e Cultura: perspectivas formativas Vol. 3**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 79–97. *E-book*.

LORDE, Audre. **Textos escolhidos de Audre Lorde**. [S. l.]: Difusão Herética Lesbofeminista, fanzine, [s. d.]

MARAUX, Amélia Tereza Santa Rosa. Trajetórias de abandono e permanência de estudantes LGBT no processo de escolarização: uma pesquisa em andamento. *In*: 2017, Florianópolis. **13º MUNDOS DE MULHERES & FAZENDO GÊNERO 11**. Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/>. Acesso em: 12 set. 2019.

MARTINHO, Miriam. **19 de agosto: dia do orgulho das lesbianas do Brasil**. São Paulo: Rede de Informação Um Outro Olhar, 2009. *E-book*.

MARTINS, Luisa Bitencourt. Acesso e permanência de lésbicas na universidade em Porto Alegre e região metropolitana: considerações sobre raça, classe e lesbofobia. *In*: **Pensamento Lésbico Contemporâneo: decolonialidade, memória, família, educação, política e artes**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2021. p. 341–358. *E-book*.

MARTINS, Luisa Bitencourt; AUAD, Daniela. Lésbicas e Ensino Superior: entre o silêncio e a fala. **Revista Educação e Linguagens**, [S. l.], v. 9, n. 17, p. 26–51, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/22386084.2020.9.17.26-51>

MATOS, Teresinha Ferreira Leite; CUNHA, Lucia Alves da. Da constituição de um campo: Gênero, Feminismo e Religião. *In*: 2013, Florianópolis. **SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 10**. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em:
https://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1386778087_ARQUIVO_TeresinhaFerreiraLeiteMatos.pdf. Acesso em: 12 set. 2019.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 635–655, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300003>

MELO, Crislene; CARDOSO, Kaila. Gênero e diversidade sexual na universidade do estado do Amapá – UEAP: relações de desigualdade e opressão. *In*: 2017, Campina Grande. **DESAZENDO GÊNERO III**. Campina Grande: UFPB, 2017. p. 1318–1327.

MELO, Mariana Soares Pires. Ser LGBT e pesquisar LGBTs: questões teórico-metodológicas para uma pesquisadora lésbica. *In*: 2017, Florianópolis. **13º MUNDOS DE MULHERES & FAZENDO GÊNERO 11**. Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498570431_ARQUIVO_textocompletoMarianaMelofazendogenero2017FLN.pdf. Acesso em: 12 set. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: 2007.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. **Violência LGBTfóbicas no Brasil**: dados da violência. Elaboração de Marcos Vinícius Moura Silva. Brasília: 2018.

MIRANDA, A. **Antes de mais nada, tudo** [...]. 18 jul 2020. Instagram: @outrasbagatelas. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CCyjfXRpilG/>. Acesso em: 27 mai 2021.

MIZAEAL, Táhcita Medrado. Concepções de representantes de coletivos estudantis sobre a violência de gênero perpetrada na universidade. *In*: 2017, Florianópolis. **13º MUNDOS DE MULHERES & FAZENDO GÊNERO 11**. Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/>. Acesso em: 12 set. 2019.

MOGROVEJO, Norma. Activismo lésbico: Una propuesta de intervención al conocimiento. *In*: SEFFNER, Fernando; CAETANO, Márcio (org.). **Cenas latino-americanas da diversidade sexual e de gênero: práticas, pedagogias e políticas públicas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2015. p. 185–202. *E-book*.

MOITA, Júlia; VILELA, Fabrício Marçal. Quem nos escuta?: Existência lésbica e “lugar de fala” na teoria feminista. *In*: 2017, Florianópolis. **13º MUNDOS DE MULHERES & FAZENDO GÊNERO 11**. Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/>. Acesso em: 12 set. 2019.

MORAES, Maria Lygia Quartim. **Mulheres em movimento: o balanço da década da mulher do ponto de vista do feminismo, das religiões e da política**. São Paulo: Nobel, 1985. *E-book*.

NOBRE, Maria Isabel. **É difícil ser uma mulher que sente-pensa-escreve**. 20 abr. 2021. Instagram: @dianobre_. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CN6Dfc8JKqL/>. Acesso em 12 set. 2020.

OLIVEIRA, Elismênnia Aparecida. Conhecimento feminista nas universidades brasileiras: um ponto de vista descolonial. *In*: 2013, Florianópolis. **SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 10**. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/>. Acesso em: 12 set. 2019.

OLIVEIRA, Leandra Sobral; MATTOS, Amanda Rocha. Diálogos sobre lesbianidades: uma breve incursão histórica e análise das produções recentes. *Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, [S. l.], v. 1, n. 2, 2018.

PERA, Guilherme; MENEZES, Dyelle. **MEC lança programa para aumentar a autonomia financeira de universidades e institutos**. [s. l.], 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/78211-mec-lanca-programa-para-aumentar-a-autonomia-financeira-de-universidades-e-institutos>. Acesso em: 15 fev. 2020.

PERES, Milena Cristina Carneiro; SOARES, Susane Felipe; DIAS, Maria Clara. **Dossiê sobre lesbocídio no Brasil: de 2014 -2017**. Rio de Janeiro: Livros Ilimitados, 2018. *E-book*.

PERUCCHI, Juliana. Reflexões sobre justiça científica e produção do conhecimento: mulheres lésbicas nos espaços de saber/poder da academia. *In*: SEFFNER, Fernando; CAETANO, Marcio (org.). **Cenas latino-americanas da diversidade sexual e de gênero: práticas, pedagogias e políticas públicas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2015. p. 231–242. *E-book*.

PIASON, Aline da Silva; STREY, Marlene Neves. A política pública para mulheres em sua diversidade e os espaços de visibilidade das lésbicas. *In*: 2013, Florianópolis. **SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 10**. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1384200067_ARQUIVO_AlinedaSilvaPiason.pdf. Acesso em: 12 set. 2019.

POLESSO, Natalia Borges. Aproximações Amorosas. *In*: MIRANDA, Aline; BARONI, Bel; AZEVEDO, Dri (org.). **Que o dedo atravesse a cidade, que o dedo perfure os matadouros**. Rio de Janeiro: Palavra Sapata, 2018. p. 37. *E-book*.

PROJETO DE PESQUISA LESBOCÍDIO. **Lesbocídio: As histórias que ninguém conta**. [s. l.], 2018. Disponível em: <https://www.lesbocidio.com/lesbocidios-nacionais>. Acesso em: 26 jul. 2019.

RIBEIRO, Cláudia Maria; XAVIER FILHA, Constantina. Trajetórias teórico-metodológicas em 10 anos de produção do GT 23 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. *Revista Periódicus*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 167–185, 2014.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento Justificando, 2017. *E-book*.

RICH, 2020. **Adrienne Rich - três poemas traduzidos**. [s. l.], 2020. Disponível em: <https://medium.com/mulheres-que-escrevem/adrienne-rich-três-poemas-traduzidos->

c82c0c2461af. Acesso em: 12 jan. 2021.

RICH, Adrienne. **Heterossexualidade compulsória e existência lésbica & outros ensaios**. Tradução de Angélica Freitas & Daniel Lühmann. Rio de Janeiro: A Bolha Editora, 2019. *E-book*.

ROFFIEL, Rosamaría. **Sobrevivientes**. [s. l.], 2019. Disponível em: <https://pontesoutras.wordpress.com/2019/12/15/poesia-e-prosa-de-rosamaria-roffiel-traduzidas-por-isis-lemes>. Acesso em: 6 jun. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 515–540, 2001.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres: notas sobre a economia política do sexo**. Tradução de Christine Rufino Dabat, Edileusa Oliveira da Rocha e Sônia Correa. Recife: SOS Corpo, 1993. *E-book*.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: Mito e Realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976. *E-book*.

SALU, Diana. **Hoje vamos de poema [...]**. 1 dez 2020. Instagram: @diana.salu. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CIRW-8NFXIV>. Acesso em: 27 maio 2021.

SANTANA, Luana Calasans de Souza; VANIN, Iole Macêdo. A questão da violência contra a mulher na Universidade Federal da Bahia. *In*: 2017, Florianópolis. **13º MUNDOS DE MULHERES & FAZENDO GÊNERO 11**. Florianópolis: UFSC, 2017. p. 1–12. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1500253613_ARQUIVO_AquestaodaviolenciacontramulhernaUniversidadeFederaldaBahia.LuannaCalasansdeSouzaSantana.pdf. Acesso em: 12 set. 2019.

SANTOS, Ana Cristina C.; SOUZA, Simone Brandão; FARIA, Thaís. Sapatão é revolução! Existências e resistências das lesbianidades nas encruzilhadas subalternas. **Revista Periódicus**, [S. l.], v. 1, n. 7, p. 01–05, 2017.

SANTOS, Tatiane Nascimento; BOTELHO, Denise. Sinais de luta, sinais de triunfo: traduzindo a poesia negra lésbica de Cheryl Clarke. **Revista Língua & Literatura**, [S. l.], v. 15, n. 24, p. 49–72, 2013.

SANTOS, Tatiana Nascimento. **Lua nova em peixes: parte 2**. 15 mar 2021. Instagram: @tatiananascivento. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CMcLXgHEF8>. Acesso em: 27 maio 2021.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência? Tradução de Raul Fiker**. Bauru: EDUSC, 2001. *E-book*.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 71–99, 1995.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; OLINDA, Evangelista. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. *E-book*.

SILVA, Cidinha'. Ações afirmativas em educação: um debate para além das cotas. *In: Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Selo Negro, 2003. p. 17–38. *E-book*.

SILVA, Eveline Pena; MINELLA, Luzinete Simões. Cursos de direito e engenharia: dinâmica das relações de gênero, raça e classe em universidades públicas. *In: 2017, Florianópolis. 13º MUNDOS DE MULHERES & FAZENDO GÊNERO 11*. Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/>. Acesso em: 12 set. 2019.

SILVA, Sergio Luiz Baptista. Uso e elaboração de material didático no PIBID-Francês – UFRJ: abordando raça, gênero e sexualidades. *In: 2017, Campina Grande. DESFAZENDO GÊNERO III*. Campina Grande: UFPB, 2017. p. 2848–2852.

SILVA, Zuleide Paiva. “**Sapatão não é bagunça**”: estudo das organizações lésbicas da Bahia. 2017. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

SILVEIRA-BARBOSA, Paula. Trajetória da Imprensa Lésbica brasileira, uma história possível. **AEDOS**, [S. l.], v. 11, n. 24, p. 142–163, 2019.

SOARES, Gilberta Santos; COSTA, Jussara Carneiro. Movimento lésbico e Movimento feminista no Brasil: recuperando encontros e desencontros. **Revista Labrys Estudos Feministas**, [S. l.], n. 20, 2011.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. **Revista Brasileira de História**, [S. l.], v. 27, n. 54, p. 281–300, 2007.

SOUZA, Marcos. O PIBID como espaço formativo de desarranjos, reinvenções e pluralizações dos gêneros e das sexualidades. *In: 2015, Florianópolis. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPED 37*. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>. Acesso em: 12 set. 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. *E-book*.

TELES, Maria Amália de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999. *E-book*.

TORRES, Marco Antonio. Direitos humanos LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, Travestis e transexuais). *In: 2010, Florianópolis. FAZENDO GÊNERO 9 - DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS*. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278195712_ARQUIVO_FazendoGenero9MarcoAntonioTorres.pdf%3E. Acesso em: 12 set. 2019.

VERGUEIRO, Viviane. **Sous travestis: estudando a cisgeneridade como uma possibilidade decolonial.** [S. l.]: Padê Editorial, 2018. *E-book*.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015: Homicídios de Mulheres no Brasil.** 1. ed. Brasília: FLACSO Brasil, 2015. *E-book*.

WITTIG, Monique. **O pensamento hétero.** [S. l.: s. n.] Disponível em: <http://mulheresrebeldes.blogspot.com/2010/07/sempr-viva-wittig.html>. Acesso em: 12 mar. 2020.

WITTIG, Monique. **Ninguém nasce mulher. Tradução de Hurrah, um grupelho eco-anarquista e Coletivo Bonnot.** [S. l.: s. n.]

WITTIG, Monique. **O Corpo Lésbico. Tradução de Daniel Lühmann.** Rio de Janeiro: A Bolha Editora, 2019. *E-book*.