

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

Camila dos Passos Roseno

**TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS LÉSBICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Saberes
docentes como resistência**

Juiz de Fora
2022

Camila dos Passos Roseno

TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS LÉSBICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Saberes docentes como resistência

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Educação. Área de concentração: “Educação Brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Auad

Juiz de Fora
2022

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

dos Passos Roseno, Camila .

Trajetórias de professoras lésbicas na educação básica : saberes docentes como resistência / Camila dos Passos Roseno. – 2022. 204 p.

Orientadora: Daniela Auad

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Professoras Lésbicas. 2. Educação Básica. 3. Saberes Docentes. 4. Lesbianidades. I. Auad, Daniela, orient. II. Título.

Camila dos Passos Roseno

Trajetórias de professoras lésbicas na educação básica: saberes docentes como resistências

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

Aprovada em 27 de abril de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Daniela Auad - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Silvana Mota Barbosa
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Maria Zélia Maia de Souza
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Ana Luisa Alves Cordeiro
Universidade Federal de Mato Grosso

Dra. Zuleide Paiva da Silva
Universidade do Estado da Bahia

Juiz de Fora, 20/04/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Auad, Professor(a)**, em 23/05/2022, às 16:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Ana Luisa Alves Cordeiro, Usuário Externo**, em 23/05/2022, às 17:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do https://sei.ufjf.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=845858&infra_sistema=10... 1/2



[Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



Documento assinado eletronicamente por **Silvana Mota Barbosa, Professor(a)**, em 23/05/2022, às 18:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



Documento assinado eletronicamente por **ZULEIDE PAIVA DA SILVA, Usuário Externo**, em 23/05/2022, às 20:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



Documento assinado eletronicamente por **Maria Zelia Maia de Souza, Professor(a)**, em 26/05/2022, às 14:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **0749368** e o código CRC **2A87B3B9**.

Dedico essa tese à todas as professoras lésbicas que resistem diariamente onde quer que estejam.

AGRADECIMENTOS

Quatro anos se passaram desde que eu iniciei essa grande empreitada em minha vida. Foram diferentes caminhos que percorri para chegar até a conclusão desse trabalho. Vivi alegrias, tristezas, superei desafios, conheci pessoas, lugares, mudei de rotas, elaborei outros trajetos e ainda tive que estudar e escrever essa tese durante um dos piores momentos da nossa história recente: uma pandemia que parece não ter fim e com o pior governo que também já tivemos em nosso país. Por isso, que, ter chegado até aqui, é mais que uma vitória, é um ato de sobrevivência e resistência. Mas não andei sozinha, várias foram as pessoas que estiveram e estão comigo e foi graças a elas, e aos meus orixás e guias espirituais, que consegui finalizar essa tese. Para tanto, eu quero agradecer por essa conquista.

Agradeço ao meu pai Ogum, guerreiro forte e valente, que anda destemido e protegido, que esteve comigo em toda a caminhada, que abriu caminhos, que me fortaleceu, meu eterno agradecimento meu pai: Ogunhê!! Ogunhê!! Ogunhê!!

Agradeço à minha mãe, Dona Raimunda, mulher de coragem e firmeza, que me apoia, me protege e cuida de mim. Uma mulher que me inspira e que sempre foi uma das minhas grandes motivadoras: meu muito obrigada, mãe, sem a senhora do meu lado nada disso seria possível, espero que eu possa retribuir todo o carinho, cuidado, amor e respeito que tens por mim. Estendo meus agradecimentos também à minha irmã Adriana, que segurou as pontas durante o momento que estive fora e a minha sobrinha Larissa por ter sido companheira de todas elas durante esse processo. Gostaria que meu pai também estivesse aqui, para sentir a vibração dele ao falar que tem uma filha Doutora, mas sei que ele está feliz com tudo isso e que me ofereceu as bases possíveis para chegar aonde cheguei: gratidão eterna meu pai!

Agradeço, demais, a minha orientadora Daniela Auad, que me abraçou, me acolheu, me inspirou, me ensinou, me protegeu. Sou grata por cada momento que partilhamos juntas, se não fosse você, com a inteligência e sagacidade que você tem, eu não alcançaria esse resultado. Meu muito obrigada, obrigada mesmo, por ter confiado em mim!!!

Meus agradecimentos à todas às Flores Raras que estiveram comigo e me ensinaram a partilhar os conhecimentos e construir pontes. Um agradecimento, em especial, para Sabrina e Luísa que juntas construímos a Nuvem Sapatão, um projeto incrível e fortalecedor dos nossos estudos, pesquisas e existências. Agradeço, também, a Ana Luisa Cordeiro, Flor Rara, pelas trocas, conversas, convites e aprendizados que tivemos e que ainda teremos nessa vida.

Agradeço à Bianca, que foi um grande amor que tive durante o percurso e que, também me acolheu nos momentos de vulnerabilidade, me deu carinho, apoio e muito afeto, meu muito obrigada. Se não fosse você, do meu lado, eu não teria tido momentos tão felizes e com tantos aprendizados.

Agradeço à Antonio, meu amigo, companheiro, conselheiro, que sempre compartilhou comigo os percalços da vida estudantil e da vida adulta, que nunca largou a minha mão e que sempre se preocupou comigo, que me deu inúmeros apoios e me fez acreditar que nós íamos alcançar esse nível de estudo, pois somos corajosas, destemidas, inteligentes e ousadas. Obrigada, meu amigo, muito obrigada.

Agradeço à todas as professoras lésbicas que me deram a oportunidade de ouvi-las, que compartilharam comigo suas histórias, que me contaram sobre suas vivências, que me ensinaram com cada palavra dita e que são responsáveis pelo resultado dessa tese, meu muito obrigada. Sem vocês não teria sido possível, obrigada pela disponibilidade e por terem tido confiança em mim e nessa pesquisa.

Meus agradecimentos às minhas amigas Catarine e Sarah, por serem grandes companheiras e terem me acolhido de diferentes formas, vocês foram fundamentais para que eu pudesse ser ainda mais sábia, tenho enorme admiração e orgulho da trajetória de cada uma de vocês.

Meus agradecimentos à todas as companheiras e companheiros que fiz durante o movimento estudantil dentro desse Programa de Pós-Graduação. Acredito que, juntas e juntos, construímos processos democráticos e políticas afirmativas para quem mais necessitava de apoio institucional, com certeza fizemos história. Muito obrigada Larissa, Marcela, Sandro, Raquel, Ceará, Nayara Salvador e Flavia. Vocês são pessoas que levarei para vida toda comigo.

Meus agradecimentos à todas as sapatões que conheci durante o primeiro ano do doutorado, vocês me acolheram e tivemos momentos bastante felizes, muito obrigada, principalmente, à Inajá e Maiara.

Meus agradecimentos também as professoras sapatões, amigas e companheiras de militância e de vida, Eide e Amélia, se não fosse vocês, esse momento não seria possível. Vocês foram fundamentais, todos os nossos encontros são de muito afeto, respeito e cuidado. Tenho enorme admiração pela trajetória de vocês.

Meus agradecimentos à Janaina Guimarães, e toda a sua família, muito obrigada por você sempre ter sido essa companheira desde à graduação até o doutorado. Obrigada por me

receber tão bem em sua casa, me oferecer abrigo, carinho e respeito. Muito obrigada pelos ensinamentos, pelas trocas e pela sua existência em minha vida.

Agradeço também à minha Mãe Vaníria, que me recebeu nos seus braços e cuidados, me acolheu dentro da sua casa, me ensinou sobre religiosidade e fé e, que, me inspirou, motivou em diferentes momentos da vida. Minha mãe, meu eterno respeito pela senhora e todos os seus saberes, muito, muito obrigada!!!

Meus agradecimentos à todas amigas e amigos que estão comigo há muito tempo, como: Junin, Dalila, Lariane, Williany, Bebeca, Kaya, James, Naiady, Keith, Alessandra, Dani, Aleida, Ivi, Klyvia, Jacqueline, Vattuzi, Dávilla, Luan, Pedrinho, Cinthia. Amo todas e todos vocês. Agradeço, também, as amizades mais recentes, mas tão importantes como as mais antigas, obrigada Sayure, Laís, Igor e Mônica. Obrigada, também, à Anna Raquelle pelas conversas e trocas, pelos textos, pelos anseios e pela reciprocidade dos nossos desejos.

Agradeço à minha namorada, Marina, que me oferece todos os dias desde que nos conhecemos muito amor, carinho, afeto, felicidade e, que principalmente me motiva, me apoia, me incentiva. Eu te amo muito e você foi fundamental para eu ter concluído mais essa etapa na vida. O caminho partilhado ao seu lado foi mais gostoso.

Agradeço, por fim, às trabalhadoras e os trabalhadores da Universidade Federal de Juiz de Fora que possibilitam, todos os dias, que essa instituição exista. Muito obrigada pelo acesso que tive às estruturas da universidade, como: biblioteca, ônibus, secretaria, restaurante universitário e demais serviços oferecidos. Foi um sonho realizado estudar em uma instituição tão bem organizada e com tantos recursos. Obrigada, muito obrigada!!!

RESUMO

A pesquisa intitulada: “Trajetórias de professoras lésbicas na educação básica: saberes docentes como resistência” tem como objetivo conhecer como os saberes docentes e a identidade docente são constituídos pelas lesbianidades de professoras da educação básica. Para alcançar esse objetivo, escolhemos a metodologia da “Bola de Neve” que nos permitiu localizar sete professoras lésbicas, que atuam na região Nordeste do Brasil. Utilizamos, ainda, o método autobiográfico como inspiração, para identificar, através das trajetórias de vida, os saberes docentes, ao entender estes como resistência. A formulação dessa metodologia híbrida encontra-se ancorada nas pesquisas qualitativas em educação, nos estudos feministas, nas narrativas autobiográficas, seja pelas histórias de vida contempladas, seja pelas trajetórias das professoras. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professoras lésbicas, as protagonistas do presente estudo, que declararam sua orientação sexual nos seus locais de trabalho. Desse modo, identificamos diversos saberes docentes e estratégias utilizadas por essas professoras para acolher e proteger estudantes que se encontram vulneráveis, devido às suas orientações sexuais ou identidades de gênero, assim como, formas de resistência aos assédios ocorridos pelos seus pares contra elas e contra discentes, no ambiente escolar. Assim, buscamos também, através desse estudo, visibilizar essas trajetórias e estratégias, por considerar que essas docentes produzem conhecimentos que devem ser incorporados nas formações inicial e continuada de professoras e professores. Trata-se, ainda, de estudo que pode contribuir para a expansão do conhecimento do campo da Educação, a partir das lesbianidades, ao apontar caminhos para o fortalecimento e estabilidade profissional de professoras lésbicas em seus locais de trabalho, o que não está até o momento assegurado pelas instâncias conhecidas de participação.

Palavras-chave: Professoras Lésbicas; Educação Básica; Saberes Docentes; Lesbianidades.

ABSTRACT

The research entitled: “Trajectories of lesbian teachers in basic education: teachers knowledge as resistances” aims to know the teachers knowledge and a teachers identity constituted by the lesbianity, and lesbian teachers in of basic education. To achieve this goal, we chose the methodology of the “Snow Ball”, that allow us to locate to find seven lesbians teachers, in Northeast region of Brazil. We also use the autobiographical method as inspiration, to identify, through life trajectories, the teachers knowledge, when understanding it as resistance. The formula of this hybrid methodology is anchored in qualitative research in education, in feminists, in autobiographical narratives, or in the stories of those contemplated, in the trajectories of the teachers. Semi-structured interviews were carried out with lesbian teachers, as protagonists of the study who declared their sexual orientation in their workplaces. In this way, teachers knowledge are used by these women to welcome and protect students who identify with their different models, as their identities according to their orientations, forms of resistance against harrasment that this queer students may have soffer in the school. Also, through our trajectories and studies, to make these trajectories visible and teachers and professors must be formed by trainers. It is a study that can contribute to the expansion of knowledge in the field of education, from lesbians, to guidance, even to the strengthening and professional stability of lesbian teachers in their workplaces, which is not currently available. assured by the known instances of participation.

Keywords: Lesbian teachers; Basic Education; Teachers Knowledges; Lesbianity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Cena do beijo entre Clara e Rafaela.....	19
Figura 2	Britney e Madonna em um quase beijo.....	21
Figura 3	Capa da matéria no G1.....	25
Figura 4	Banner da campanha “Respeite todas as mulheres - #somostodaslesbicas”.....	26
Figura 5	Mapa com destinos percorridos para realização das entrevistas.....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Grupo 01: Professoras com 1 até 5 anos de experiência.....	84
Quadro 2 - Grupo 02: Professoras com 5 até 15 anos de experiência.....	84
Quadro 3 - Grupo 03: Professoras acima de 15 anos de experiência.....	84
Quadro 04 - Lesbianidades, trajetórias profissionais e saberes docentes – temas, categorias e conceitos.....	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
GLS	Gays, Lésbicas e Simpatizantes
GT's	Grupos de Trabalhos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
LBL	Liga Brasileira de Lésbicas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT's	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Transgêneros e Travestis
MESP	Movimento Escola Sem Partido
OMS	Organização Mundial de Saúde
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Autobiografando: a narrativa de si como pretexto para essa pesquisa	15
1.2 Trajetórias metodológicas: os caminhos escolhidos e as travessias investigativas realizadas	29
1.3 Caminhos percorridos durante o doutorado.....	39
2 FEMINISMOS, LESBIANIDADES, GÊNERO E DOCÊNCIA	43
2.1 Feminismos e Lesbianidades: a emergência, construção e fortalecimento dos estudos e pesquisas na área	43
2.2 Gênero e Docência: categorias entrelaçadas.....	59
2.3 Professoras lésbicas: produções acadêmicas raras no Brasil.....	68
3 PROFESSORAS LÉSBICAS NO NORDESTE: CAMINHOS PERCORRIDOS E TRAJETÓRIAS DE VIDA	75
3.1 Encruzilhadas e caminhos: a busca pelas protagonistas da pesquisa e a ida ao campo..	76
3.2 Narrativas de si: quem são as protagonistas da pesquisa.....	88
4 LESBIANIDADES: TEMAS, CATEGORIAS E CONCEITOS	118
4.1 Compulsoriedade heterossexual e descobertas: o processo da autoidentificação lésbica ou a exposição do armário	122
4.2 Trânsitos territoriais: trajetórias de anunciação e construções identitárias das lesbianidades.....	133
5 PROFESSORAS LÉSBICAS: A CONSTRUÇÃO DE ESPECÍFICOS SABERES DOCENTES	145
5.1 A escolha da profissão e a formação inicial docente.....	150
5.2 Inserção, exercício e reflexões sobre a docência adquiridas através das experiências e da formulação de saberes	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	187
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	194
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/ ANUÊNCIA DE DADOS	196

1 INTRODUÇÃO

A grande presença de mulheres na profissão docente é um fato inquestionável, principalmente no nível de ensino da Educação Básica no Brasil. Desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, elas são a maioria, conforme o Censo Escolar de 2017, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o qual revelou que 80% do total de 2,2 milhões de docentes são mulheres.

A pesquisadora brasileira, reconhecida internacionalmente na área de Gênero e Educação, Guacira Lopes Louro, afirma, em seu artigo “Mulheres na sala de aula” (2004) que este fato, se deu, através de um processo que ela denomina como “feminização do magistério”, que ocorre no início do século XX no Brasil, mas que, também é identificado em outros países, como em Portugal, Estados Unidos e Inglaterra¹. Enquanto o Brasil vivia sob o domínio português, a docência era regida, principalmente, pelos homens, no entanto, esse fato se altera após a Proclamação da República. Com o intuito de ampliar o acesso à educação primária, foram criadas as primeiras Escolas Normais, a fim de formar professoras e professores para atender esse objetivo e, assim, “os relatórios iam indicando que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens” (LOURO, 2004, p. 375), tornando inclusive as “Normalistas” uma das representações sociais dessas instituições.

Guacira Louro observa que esse processo de feminização foi viabilizado diante de dinâmicas sociais e de relações de poder, como: o processo de urbanização e industrialização que geraram novas ocupações e oportunidades de trabalho para os homens (2004, p. 376); a associação do magistério como ocupação “tipicamente feminina” ligada ao ideal de maternidade, imposto socialmente através das construções sociais sobre os estereótipos de gênero; pelo controle maior do Estado sobre a profissão docente com a “determinação de conteúdos e níveis de ensino, a exigência de credenciais dos mestres, horários, livros e salários” (2004, p. 377), o que caracteriza, também, a perda de autonomia dessas novas profissionais.

É importante, no entanto, evitar aqui uma interpretação de causalidade direta e única que leve a pensar que a perda dessa autonomia ocorre simplesmente porque as mulheres assumem o magistério; talvez seja mais adequado entender que para tanto se articulam múltiplos fatores (2004, p.377).

¹ O autor Michel Apple (1995) identificou esse processo nos Estados Unidos e na Inglaterra e Helena Costa Araújo (1990) e António Nóvoa (1991) identificaram também em Portugal.

Para a autora, esse processo também colaborou para a desprofissionalização docente e a precarização do ofício, pois, além de o ato de lecionar ser entendido como uma extensão da maternidade, logo naturalizada, os salários também se tornaram mais baixos, uma vez que, historicamente, essas não seriam as provedoras do lar. Isto demonstra, mais uma vez, como os papéis sociais e historicamente construídos através da categoria gênero caracterizam essa profissão. No presente texto, compreendemos a categoria gênero a partir da conceituação definida pela historiadora Joan Scott (1995), que a utiliza para designar as construções sociais e históricas a partir de um corpo sexuado, colocando a ênfase sobre todo um sistema de relações de poder que é imputado aos diferentes sujeitos, antes mesmo do seu nascimento.

Diante desse processo histórico, denominado como feminização do magistério, as primeiras publicações acadêmicas em torno desse tema surgiram, apenas nos fins da década de 1980 e início dos anos de 1990, advindas, principalmente, dos Estudos sobre as Mulheres, Estudos Feministas, e, posteriormente, dos Estudos de Gênero. As autoras expoentes nessas produções são a já citada Guacira Lopes Louro (1989; 2004); Cristina Bruschini e Tina Amado (1988); Daniela Auad (1998; 2004), Fúlvia Rosemberg (1992), e suas publicações com Tina Amado (1992) e com Edith Piza e Thereza Montenegro (1990); Marília Pinto de Carvalho (1999) e Cláudia Vianna (1998; 1999; 2013). Alguns autores no campo da Educação também escreveram sobre esse fenômeno, como António Nóvoa (1989) e Michael Apple (1995).

No entanto, apesar dessas autoras e autores tratarem sobre mulheres, gênero e profissão docente, ainda são poucas, quase inexpressivas em quantidade, as pesquisas acadêmicas que se destinam a investigar as trajetórias e saberes docentes das professoras lésbicas. Em nosso Estado da Arte, feito a partir do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em que utilizamos, como descritores, “professoras” e “lésbicas”, encontramos apenas duas teses de doutorado e duas dissertações de mestrado.

Ambas as teses, foram realizadas em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. São elas: “Lésbicas e professoras: modos de viver o gênero na docência” (2014), de Patrícia Daniela Maciel, da Universidade Federal de Pelotas e “Professoras lésbicas na educação básica de São Paulo: rupturas e construção de visibilidades” (2018), de Tatiana Carvalho de Freitas, da Universidade de São Paulo. A dissertação “Políticas Públicas sobre diversidade sexual na educação e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola: notas sobre a cidade de Vitória” (2012) foi escrita por Ariane Celestino Meireles e produzida no interior do mestrado em Política Social da Universidade Federal do Espírito Santo. Além dessas, Arthur Leonardo Costa Novo defendeu, em 2014, na dissertação “O armário na escola:

regimes de visibilidade de professoras lésbicas e gays”, no mestrado em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina.

O artigo “A epistemologia do armário” – da pesquisadora norte-americana, teórica dos estudos de gênero, teoria queer e teoria crítica, Eve Sedgwick – se tornou um dos grandes referenciais teóricos nossos nessa tese. A autora descreve o armário como a maior “estrutura definidora da opressão gay no século XX” (2007, p. 26), pois ele é a representação do sigilo de orientações sexuais não heterossexuais, e, ao mesmo tempo, o silenciamento e invisibilidade de tais existências. Assim sendo, a partir das teorizações feitas por Eve Sedgwick e das análises das entrevistas realizadas, nós verificamos a existência de duas formas desse armário se apresenta, sendo elas: o “armário exposto” e o “armário imposto”. Estes serão apresentados ao longo deste trabalho.

Outros dois conceitos são incorporados nesse trabalho, o primeiro é o que entendemos como resistência, o qual possui dezenove verbetes no dicionário Michaelis (2022), dos quais selecionamos as definições: “capacidade que uma força tem de se opor a outra” e de “não aceitação da opressão”. A busca por uma definição precisa do que queremos representar ao falar de resistência pode ser vista através dos saberes docentes. Estes nos foram narrados pelas professoras cocriadoras desta pesquisa e foram elaborados através das suas experiências.

O segundo conceito se refere a “trajetórias de vida”, entendido a partir da autora Delory-Momberger (2016), professora da Universidade de Paris 13 Sorbone, reconhecida internacionalmente pelas suas produções e sua vinculação com o Colégio Internacional de Pesquisa Biográfica em Educação. Nessa perspectiva, dá-se o nome trajetórias de vida a um conjunto de experiências acumuladas que perpassam, situam e constituem os indivíduos através dos fatos sociais. Tais vivências, segundo a autora e no entender desta pesquisa, “imprimem ao sentimento de si próprio e de sua existência” (p. 138).

Nesse sentido, o pesquisador Elizeu Clementino de Souza, professor da Universidade do Estado da Bahia, referencia teórica no campo da educação e (auto)biografias, reforça o nosso entendimento sobre trajetórias de vida e pesquisa (auto)biográfica. O pesquisador considera:

A pesquisa com entrevistas narrativas inscreve-se nesse espaço em que o ator parte da experiência de si e questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, por entender que as histórias pessoais que nos constituem são produzidas no interior de práticas sociais institucionalizadas e por elas mediadas (2011, p. 217).

A partir disso, esperamos que a nossa pesquisa possa contribuir para o alargamento dos estudos sobre as nossas trajetórias, de professoras lésbicas, e seus saberes, possibilitando que essas indivíduos encontrem, através desse estudo, meios de fortalecerem as suas existências nos espaços que ocupam. Como também, descobrir estratégias e referências sobre as suas histórias de vida, promovendo visibilidades e resistências.

Desse modo, dividimos esta introdução em três tópicos. São eles, respectivamente: 1.1) “Autobiografando: narrativa de si como pretexto para essa pesquisa”; 1.2) “Trajetórias metodológicas: os caminhos escolhidos e as travessias investigativas realizadas”; e 1.3) “Caminhos percorridos durante o doutorado”. O primeiro subtópico é escrito em primeira pessoa do singular, pois, como já está explícito no título, consiste, ao mesmo tempo, em minha autobiografia e meu memorial acadêmico, traçando um relato sobre como a minha trajetória de vida me mobilizou para a construção dessa pesquisa.

O subtópico 1.2 está escrito na primeira pessoa do plural, pois compartilhamos a compreensão de que essa pesquisa é fruto de um trabalho compartilhado entre mim e minha orientadora e, principalmente, com a colaboração das professoras que aceitaram contar as suas trajetórias de vida e compartilhar os seus saberes. Assim, nesse tópico abordamos quais são os fundamentos teóricos e epistemológicos que escolhemos e utilizamos para alcançar os objetivos propostos por nós, bem como quais foram os caminhos que nos levaram ao encontro das protagonistas dessa pesquisa. Vale notar que nós utilizamos o termo “protagonistas” pela compreensão que temos acerca das sete professoras, que se tornaram, com suas vozes e posturas, as principais personagens dessa tese. Ressalte-se que, em alguns trechos, ao citá-las utilizamos também o termo “entrevistadas”, por considerar um sinônimo e por contribuir com a fluidez textual, mas sem deixar de considerá-las centrais no presente estudo.

O subtópico 1.3 refere-se ao conjunto de atividades realizadas nos dois primeiros anos do doutorado. Nele, são apresentados os créditos cumpridos através das disciplinas, os estágios docência, as reuniões de orientação e a formulação de artigos feitos com a minha orientadora, posteriormente apresentados em eventos acadêmicos e/ou publicados em revistas acadêmicas qualificadas.

O capítulo 2 é dividido em três subtópicos, sendo o primeiro destinado a apresentar a emergência dos Estudos Feministas, Estudos Sobre Mulheres/Histórias das Mulheres, Estudos das Lesbianidades e Estudos de Gênero, enfatizando as contribuições, tensionamentos e conciliações entre os movimentos sociais e a academia, como também são apresentados os conceitos e abordagens utilizados. No subtópico seguinte, falamos sobre a relação entre gênero e docência a partir da historicidade dessas duas categorias, sendo a primeira de análise e a

segunda profissional. No último subtópico, apresentamos as produções existentes sobre professoras lésbicas no Brasil. Estas, mesmo que ainda sejam poucas, emergem diante da necessidade e urgência desses estudos e resultam também do empenho de pesquisadoras que constroem coletivamente redes de cooperação, fortalecimento e resistência. Um exemplo desse movimento de produção de conhecimento em diálogo, circulação de saberes e militância é o “Dossiê Feminismos e Lesbianidades em Movimento: a visibilidade como lugar” publicado na Revista de Estudos Feministas em dezembro de 2021 (volume 3, número 29), organizado pelas professoras Daniela Auad e Cláudia Regina Lahni, com a tessitura de artigos de mulheres lésbicas negras, pesquisadoras, militantes e professoras de variados níveis e modalidades de ensino. De variadas maneiras, os conceitos, definições e abordagens presentes de modo inovador no dossiê citado estão presentes na presente tese, posto que uma de suas autoras orienta a presente pesquisa, que é resultado de pesquisa e escrita a quatro mãos.

No capítulo 3, nos dedicamos a contar os caminhos percorridos em busca das protagonistas da pesquisa. Apresentando quais meios foram necessários para o encontro com elas. Apresentamos essas professoras, a partir do roteiro de viagem que estabelecemos, destacando aspectos de suas identidades e trajetórias de vida. E, por fim, abordamos quais temas, categorias e conceitos foram nos revelados a partir das entrevistas realizadas e serão ser aprofundados nos dois capítulos seguintes.

O capítulo 4, “Lesbianidades: temas, categorias e conceitos”, está dividido em dois subtópicos, nos quais, abordamos os processos de descoberta e de identificação lésbica das sete protagonistas deste estudo. Através desses relatos, nos foi possível elaborar dois novos conceitos sobre a existência do armário, como já mencionado anteriormente, quando citamos a contribuição de Eve Sedgwick, sendo eles um modo de exposição e imposição da heterossexualidade compulsória. Além disso, apresentamos diversos **trânsitos territoriais** sendo esse termo empregado como uma figura de linguagem que é utilizada para dar ao texto e ao conhecimento produzido o movimento das trajetórias, estas também como saberes docentes e relacionadas a outros saberes, como a resistência, que permeia os caminhos, os deslocamentos que elas fizeram para o fortalecimento das suas lesbianidades.

Ao lado disso, a contribuição da presente tese é, para além dos conceitos e definições abordadas, o foco que permite ver o que não era enxergado antes de se assumir a resistência como um dos saberes docentes, a lesbianidade como constituinte desses saberes docentes e a maneira como as narrativas autobiográficas mostram as trajetórias de autoformação marcadas por tais processos, movimentos e sentimentos.

Adiante-se, ainda, que uma das contribuições deste estudo é a percepção da resistência como um saber docente constituído de elementos e processos presentes nas trajetórias de vida das professoras, seja na utilização variada dos armários, seja em outros modos e maneiras de enfrentar os processos de exclusão sem capitularem diante da lesbofobia.

No último capítulo apresentamos três saberes docentes específicos, vistos como resistência, pois nas distintas formas de se contrapor às opressões, tendo sido localizados através das entrevistas realizadas. O primeiro saber docente como resistência se refere às formas de resistência em relação a docentes que cometem discriminações e violências, sendo relatado por elas como os maiores enfrentamentos que possuem dentro das escolas que atuam. O segundo saber docente que corresponde à resistência é representado pelas políticas de acolhimento à estudantes LGBT's, quando essas e esses buscam cuidados ou manifestam discursivamente ou emocionalmente que estão em vulnerabilidade. E o terceiro saber como resistência se coloca no interior das distintas estratégias em sala de aula e nas escolas, as quais são usadas para tratar das questões de gênero e orientação sexual, quando essas professoras buscam através de projetos educativos, dos conteúdos disciplinares e posturas pedagógicas variados modos de trabalhar, sem que sejam silenciadas ou perseguidas.

Estes saberes foram identificados nas narrativas dessas setes professoras que foram entrevistadas por nós. São saberes que delineamos a partir de suas falas, experiências, vivências, interpretações da realidade que se colocam como fio condutores que interligam suas narrativas, sem que elas tenham dialogado entre elas sobre a temática em tela. Iniciamos com a escolha da profissão e a formação docente, reconhecendo os caminhos percorridos e as motivações expressas para se tornarem professoras. E, finalizamos, com as reflexões que surgiram através da experiência em sala de aula e que nos foi possível localizar e apresentar saberes docentes específicos que foram formulados por elas, advindos das suas trajetórias de vida e das suas lesbianidades.

Dessa forma, a nossa pesquisa intitulada: “Trajetórias de professoras lésbicas na educação básica: saberes docentes como resistência” tem como um dos seus fins ampliar a produção acadêmica tanto sobre a educação quanto de modo a permitir o surgimento de outros temas ainda não percebidos como objetos de conhecimento possíveis, como ocorria com a lesbianidade. A presente pesquisa se coloca, assim, a visibilizar as existências de lésbicas também nos espaços escolares. Ao fazê-lo, o diálogo e a partilha de conhecimento, construído a partir de pesquisa de campo com narrativas, escancara a existência não apenas das lésbicas, mas da violência sofrida por elas cotidianamente: a lesbofobia. Esta ocasiona o aumento da vulnerabilidade profissional, além de causar adoecimentos físicos e mentais variados. Nessa

conjuntura, os saberes que elas constroem no seu dia-a-dia são constituídos no enfrentamento dessa violência, com formas de resistência que podem contribuir para o fortalecimento de tantas outras professoras lésbicas que vivenciam possivelmente trajetórias bastante parecidas com as que estão aqui presentes, escritas nas páginas seguintes as trajetórias dessas professoras. Em razão desse movimento dialógico, coletado nas narrativas e pelo fato de a pesquisadora e sua orientadora também serem professoras lésbicas, essa pesquisa é feita sobre, para e por mulheres lésbicas, que, ao rompermos com os silêncios impostos, transformamos dores e alegrias em teoria e variadas formas de ação.

1.1 Autobiografando: a narrativa de si como pretexto para essa pesquisa

Estamos constantemente a nos autobiografar, logo, narrar a própria vida é uma ação humana espontânea.

Maria da Conceição Passegi

Ouvir narrativas de vidas e escrevê-las foi o principal fato que me motivou na escolha do curso universitário de História. Na educação básica essa disciplina era a minha favorita, tanto pelo seu conteúdo, quanto pelas professoras que tive, pois, geralmente, elas proporcionavam, em sala de aula, discussões e reflexões sociais relevantes que, infelizmente, em outras disciplinas não eram comuns. Por uma dessas professoras, eu cativei uma paixão platônica durante todo o ano letivo, aguardava ansiosamente as suas duas aulas durante a semana, que eu considerava insuficiente, pois, como estava duplamente apaixonada, tanto pela matéria quanto pela professora, queria estar perto.

Após mais de uma década desse ocorrido, alguns fatos me trazem até aqui, e é por isso que a História nos é tão cara e eu buscarei explicar. A minha paixão por essa professora era precedida por um boato, que corria entre minhas colegas de sala, de que ela era “sapatão” - era esse o termo utilizado -, mas ela nunca disse nada sobre. Na educação há alguns acordos tácitos, e um deles sugere que algumas docentes não abordem sobre suas vidas pessoais, principalmente se essas não seguem os padrões sociais, historicamente estabelecidos, aceitos e esperados por todas e todos.

Nesse mesmo ano, especificamente em 2006, eu buscava vivenciar o meu primeiro relacionamento lésbico, era uma procura constante na qual estava empenhada. Assim, em meados de julho, eu consegui beijar pela primeira vez uma garota, que também estudava nessa mesma escola e que já era também bastante conhecida por ser “A Sapatão da Fanfarra”. A minha aproximação com ela também foi automaticamente comentada pelos corredores e, se

havia alguma suspeita, essa seria confirmada no mês seguinte, quando fomos flagradas nos beijando em uma festa beneficente da fanfarra da escola.

Foi nesse momento que eu comecei a compreender o silêncio da professora pela qual eu era apaixonada, pois, mesmo sem saber, até hoje, se ela era ou não lésbica, eu senti o quanto era difícil e doloroso declarar essa orientação sexual naquele ambiente. Ali passei a compreender o que era a lesbofobia e como ela afetava a saúde mental de todas nós lésbicas, mesmo que não tenha sido dessa forma tão elaborada que agora exponho aqui.

Segundo a professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), lésbica e pesquisadora sobre lesbianidades e suas intersecções, Zuleide Paiva da Silva, em sua tese “Sapatão não é bagunça”: estudos das organizações lésbicas da Bahia (2016), a lesbofobia é um:

[...] mecanismo político de opressão, dominação e subordinação das lésbicas cujo núcleo é o sexismo, que articula o machismo, a misoginia e a homofobia. Assim apreendida, a lesbofobia implica uma especificidade concreta, pois nós lésbicas sofremos dupla discriminação, opressão e subordinação por sermos socialmente reconhecidas como mulheres não heterossexuais (p. 81).

Diante desses fatos pessoais, sociais e históricos, eu venho expor, primeiramente, a minha autobiografia, antes de biografar as vidas das professoras lésbicas, protagonistas dessa pesquisa. Desse modo, é importante compreender o que são essas duas maneiras de narrativa que proponho nesse trabalho. Para isso, utilizarei os conceitos apresentados pela professora Maria da Conceição Passegi, pesquisadora em narrativas autobiográficas e escritas de si, além de autora da epígrafe utilizada no início deste tópico. A autora também possui diversos artigos publicados sobre esse tema, é líder do grupo de pesquisa interdisciplinar Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS), vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e foi diretora, de 2014 a 2016, da Associação Brasileira de Pesquisa (auto)Biográfica, uma trajetória que lhe confere autoridade sobre o assunto.

Na citação abaixo, Maria da Conceição Passegi define tanto o conceito de autobiografia, quanto o conceito de biografia. Segundo ela, o:

[...] *ato de (auto)biografar* define-se por essa capacidade humana de se apropriar de um instrumento semiótico (grafia) culturalmente herdado, e se colocar no centro do discurso narrativo (autobiografar), ou colocar o outro como protagonista de um enredo (biografar). O fato *(auto)biográfico* encontra na *narrativa* sua forma de expressão mais imediata, a tal ponto de ser facilmente confundido com ela (PASSEGI, *grifo da autora*, 2010, p. 111).

Dessa forma, primeiramente me colocarei no centro dessa narrativa, sem intenção de protagonizar sozinha o conjunto desse trabalho, já que compreendo que o enredo dessa pesquisa é protagonizado por outras mulheres, essas que narraram as suas trajetórias para mim e me possibilitaram ter fontes para escrita e análise de suas biografias e das relações que estabelecem com os temas aqui propostos. No entanto, apesar das nossas especificidades, compartilhamos identidades que nos aproximam e nos permitem entender melhor uma a outra e, por isso acredito que essa introdução corresponde ao pontapé inicial desse estudo, de modo a se configurar também como o meu memorial acadêmico.

Nasci nos fins da década de 1980, em São Paulo – SP, sou filha de migrantes nordestinos, mãe baiana e costureira e pai cearense e motorista de ônibus, que foram, separadamente, após os anos de 1970, para uma das principais capitais do país, em busca de emprego e renda, *à la* Graciliano Ramos. Tanto ela quanto ele não tiveram oportunidades de estudos e chegaram à cidade grande sabendo o básico, o que não os intimidou, pois tinham o domínio dos seus ofícios e isso já os bastava para encarar dias a fio dentro de um ônibus clandestino rumo à capital paulista. Mainha, por exemplo, tinha concluído um curso de corte e costura à distância, através dos correios, e levava consigo o seu diploma.

Ela e ele se conheceram na década de 1980 e, em 1988, eu nasci. Sou uma mulher branca, filha de outra mulher branca com um homem negro, ambos nordestinos. Vivemos toda a década de 90 em São Paulo, ou seja, toda a minha infância. No início dos anos 2000, minha mãe e meu pai resolveram voltar para o Nordeste, principalmente pela trajetória exaustiva de trabalho que tinham e pelo frustrante objetivo de obter ascensão financeira, pois, mesmo que tivessem um salário melhor, se comparado aos seus conterrâneos que permaneciam na região, estavam sem a qualidade de vida que esses tinham.

Nos mudamos para o município de Remanso, cidade natal de minha mãe, localizado no norte do Estado da Bahia, com uma população de menos de 40 mil habitantes, sendo que praticamente a metade desses vivem nos sítios e fazendas pertencentes ao território remansense. Como é comum em cidades pequenas, a maioria das pessoas se conhecem, seja pelos vínculos familiares ou pelas referências que você possui, e quando há um estranhamento, haverá sempre a pergunta: “e você é filha de quem?”, sempre sucedida com a resposta que aponta a família a qual você pertence.

Foi nessa cidade que vivi a minha adolescência, sabendo que, em qualquer passo dado, havia uma vigilância constante de todas as pessoas que eu encontrava ou que, sem que eu visse, cruzavam meu caminho. Outra característica comum em cidades como essa é a falta de

oportunidades de formação e de entretenimento, como cinemas, teatros, pontos de cultura etc., sendo a televisão, naquela época, um dos poucos meios para isso.

Assim como muitas crianças, adolescentes e jovens, fui telespectadora de diversas novelas infantojuvenis e desenhos animados, além de programas de auditório que hipersexualizavam as mulheres no domingo à tarde. Através da televisão, também tínhamos acesso à cultura pop, moda, estilos de vida, etc., sendo as novelas um dos meios que desempenhavam essa função. Inclusive, a primeira vez que eu ouvi a palavra “transar” foi através de uma novela do horário nobre. Por não saber o seu significado, perguntei em alto e bom som na sala o que seria e, por conta disso, apanhei do meu pai sem saber o que havia feito de “errado”.

Na escola tive, pela primeira vez, o contato com o assunto sobre corpo e relações sexuais, quando estava cursando a antiga sexta série, pois, em casa, não havia discussões referentes a esses temas, todos esses assuntos eram tabus. Lembro que era comum, ao receber os livros didáticos no início de cada ano letivo, abri-los para ver os conteúdos e eu, particularmente, adorava ver as tirinhas da Mafalda no livro de português. Nesse ano, o livro de Ciências continha imagens do corpo humano nu e abordava assuntos como: puberdade, menstruação, sexo e gravidez. Eu tinha vergonha de ver as imagens, apesar da tamanha curiosidade que existia. Os meninos da minha sala abriam, mostravam para gente e riam.

Nesse mesmo ano, tínhamos também uma disciplina chamada “educação para o lar” e, ao contrário dos meninos com os livros de ciências, éramos nós, meninas, que tínhamos mais intimidade com o conteúdo e de quem se cobrava maior dedicação. Lembro de ter aprendido nessa disciplina a tirar mancha de roupas brancas e como desengordurar uma panela.

Não havia nenhuma discussão sobre gênero e orientação sexual e, quando alguma professora ou algum professor comentava algo sobre, era sempre com tom punitivista e amedrontador sobre o que não poderíamos fazer. A professora de ciências alardeou que podíamos inclusive ficar grávidas, caso usássemos a toalha de nossos irmãos ou pais, o que deixou a turma chocada. Anos depois, descobrimos que essa professora tinha um relacionamento com um de seus alunos, um jovem de 15 anos, o que acarretou no seu afastamento profissional. Hoje não sei qual destes dois últimos fatos me deixa mais impactada.

Em 2003, quando eu já estava na oitava série, iniciou uma novela na Rede Globo, chamada “Mulheres Apaixonadas”, que contava, entre outras tramas, a história de amor de Clara (Alinne Moraes) e Rafaela (Paula Picarelli), duas jovens brancas que estudavam no mesmo colégio de classe média e que sofreriam discriminação por estarem apaixonadas uma pela outra. Foi a primeira vez que tive acesso a um romance entre duas mulheres. A única

mulher que poderia ser lésbica que eu tinha conhecimento era uma jovem negra que morava na mesma cidade e que era estigmatizada por ser a “sapatão”, “macho fêmea”, entre outros termos as quais era classificada e discriminada socialmente, mesmo sem ela nunca ter declarado que era lésbica.

A história de Clara e Rafaela era o que me motivava a esperar o horário da novela começar todos os dias, eu tinha anseio de ver as cenas que as duas protagonizavam e o desenrolar de suas histórias. Nesse ano, eu já me envolvia afetivamente com garotos e não havia pensando na possibilidade de ser lésbica. Só hoje eu percebo como a ausência de representatividade de casais não-heterossexuais nas novelas, filmes e séries, contribui na crença da heterossexualidade como fato comum a todas e todos e que a romantização do amor heterossexual nos faz crer que nossa felicidade depende do homem que iremos escolher como nosso marido, para sermos suas mulheres e assim nos tornamos completas. É a busca pelo príncipe encantado que irá nos salvar da maldição da bruxa, representada por uma mulher socialmente considerada feia e solitária.

Ao desenrolar da novela Mulheres Apaixonadas, muito se especulava sobre o tal “beijo gay” que poderia haver. Diversas discussões eram feitas em relação a isso, como a influência que poderia existir para que outras jovens se tornassem lésbicas ao verem a demonstração de afeto e de amor entre as duas, o possível estímulo à promiscuidade e a destruição dos valores cristãos e da família tradicional, discussões que perduram até hoje. Após meses esperando essa cena, no último capítulo da novela, ocorreu um “selinho” entre as duas, mas em um contexto diferente do que eu esperava.



Figura 1: Cena do beijo entre Clara e Rafaela.
Fonte: Google

Para as duas se beijarem, a personagem Rafaela substituiu um ator que faria Romeu, em uma apresentação do clássico romance de Shakespeare que estava sendo encenado na escola que ambas estudavam. Através dessa substituição por conta de um imprevisto, as duas se beijaram, precisando de um contexto fora do comum entre duas pessoas que estão envolvidas afetivamente. Entretanto, nessa mesma novela havia cenas explícitas de agressões físicas, como maus tratos a idosos e de violência contra a mulher, sendo a vítima uma das professoras da mesma escola em que as duas estudavam e que apanhava constantemente do seu marido que utilizava de uma raquete de tênis para agredi-la.

Segundo o primeiro “Dossiê sobre o lesbocídio no Brasil: de 2014 até 2017”, publicado em 2018, o qual apresenta dados estatísticos e motivações que culminaram no assassinato e suicídio de mulheres lésbicas no país:

[...] há uma ausência de referenciais positivos sobre si mesmas e uma ausência de significado para o que é ser uma lésbica, em cada uma das realidades em que a criança cresce e se forma, enquanto pessoa, cidadã e membra da comunidade e da família. Tal situação de isolamento, desamparo, desinformação e sistemáticas reprovações e retaliações, movidas por consecutivas e sistemáticas 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 em suicídio (PERES, 2018, p. 31).

A ausência de representatividades, como descrita na citação acima, fazia com que eu buscasse qualquer vestígio de expressões de lesbianidades como referência. Nesse mesmo ano em que *Mulheres Apaixonadas* foi exibida, em 2003, a cantora Britney Spears lança a música “*Me Against the Music*” com a participação da cantora Madonna e, apesar de não ter acesso à internet e muito menos a TV à cabo, em que costumavam ter programas que apresentavam os clipes, eu tive acesso ao fato que mobilizou a imprensa em relação ao clipe: uma cena no final que as duas cantoras quase se beijam.

A imagem abaixo é um recorte que eu fiz de uma revista de circulação nacional, a qual não consegui identificar o título, mesmo fazendo buscas nos acervos digitais de algumas editoras e no *Google*. Também não me lembro como tive acesso à revista, mas lembro de ter ficado fascinada com a foto e logo recortei e deixei escondida no meio de um diário, a qual guardei até hoje como registro histórico da minha lesbianidade.



Figura 2: Britney e Madonna em um quase beijo
Fonte: Arquivo pessoal

Apesar de a Madonna e a Britney não serem lésbicas, a visibilidade que esse quase beijo teve na mídia foi impactante. Conforme consta na descrição da imagem, as cantoras apostam no “*marketing lesbian chic*”, o que nos remete ao pensamento de Adrienne Rich. A autora norte-americana, feminista, lésbica, poeta, considerada uma das mais importantes pensadoras do feminismo lésbico, publicou, em 1981, seu célebre artigo: “Heterossexualidade compulsória e existência lésbica”. Nesse trabalho, Adrienne Rich diz que, entre as características do poder masculino, está a negação da própria sexualidade das mulheres, quando há “imagens pseudolésbicas na mídia e na literatura” (2010, p. 24), e nesse caso sendo utilizada com fins publicitários e fetichistas.

Acredito que essas são as duas principais representações sobre mulheres lésbicas que vi na mídia enquanto vivenciava a adolescência. Morava em uma cidade pequena, localizada no sertão baiano, onde a única possível mulher lésbica da cidade era apontada por todos e chamada por termos ofensivos. Todas as músicas que eu ouvia das bandas de forró tratavam do amor romântico e abusivo entre homens e mulheres, as canções falavam do sofrimento por conta do amor, da traição, da mulher “rapariga”. Desse modo, trazemos novamente as palavras de Adrienne Rich, quando nos diz:

[...] as mulheres têm sido convencidas de que o casamento e a orientação sexual voltada aos homens são vistos como inevitáveis componentes de suas vidas – mesmo se opressivos e não satisfatórios. O cinto de castidade, o casamento infantil, o apagamento da existência lésbica (exceto quando vista

como exótica ou perversa) na arte, literatura e no cinema e a idealização do amor romântico e do casamento heterossexual são algumas das formas óbvias de compulsão, as duas primeiras expressando força física, as duas outras expressando o controle da consciência feminina (2010, p. 26).

Diante das angústias que começaram a surgir em relação a minha orientação sexual, a solução que encontrei foi sair dessa cidade para uma cidade maior, com mais possibilidades de diversão e de *nichos* nos quais poderia encontrar outras pessoas que não se enquadravam dentro da heterossexualidade. Esse caminho é um trânsito territorial comum a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais e Travestis (LGBT's²), que necessitam se afastar dos seus lugares para, distante dos olhares, comentários e atitudes preconceituosas dos familiares e de sua comunidade, terem a possibilidade de viver a sua sexualidade e a identidade de gênero com a qual se identificam. A desculpa que utilizei foi a motivação para os estudos universitários, tendo em vista que não havia universidades e faculdades na cidade de Remanso e, desse modo, nos mudamos para Juazeiro-BA, que fica ao lado de Petrolina-PE e conta com diversos espaços culturais e de formação política e militante.

Nos primeiros meses em Juazeiro, já busquei saber se haviam boates “GLS” (Gays, Lésbicas e Simpatizantes), como eram chamadas anteriormente. Eu dizia que fazia parte do grupo representado pela letra S, ou seja, Simpatizante. Assim como festas *raves* ou com música eletrônica. Essa última busca motivada pelos estereótipos reproduzidos culturalmente em relação aos lugares e gostos musicais que pessoas homossexuais possuem. Mas foi justamente na escola, quando ainda cursava o 3º ano do ensino médio, que encontrei o *nicho* com o qual me identifiquei, um grupo de jovens gays, lésbicas, bissexuais e pessoas trans³ que se reuniam através da fanfarras da escola. Atualmente, entendo as fanfarras escolares como território de identidades dissidentes que existem sem o cerceamento de suas expressões. E foi através desse espaço que conheci a minha primeira namorada, a garota que todas apontavam como sapatão e que eu não tive dúvidas que realmente era, como já citei anteriormente.

Apesar da alegria de estar vivenciando o que busquei entender por alguns anos, foi também um dos piores momentos da minha existência até hoje por conta da lesbofobia que sofri no espaço escolar. Após alguns colegas de sala descobrirem que eu estava me relacionando com ela, o meu nome foi pichado no quadro da sala com os dizeres “Camila Sapatão”, assim como, nas portas dos banheiros femininos, além da exposição vexatória na comunidade da escola que

² Utilizamos a sigla LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais e Travestis) para nos referirmos as questões que envolvem orientações sexuais e expressões de identidades de gênero.

³ Em consonância com os movimentos sociais recentes, utilizamos “pessoas trans” como um termo guarda-chuva que engloba identidades travestis, transexuais, transgêneros, pessoas não binárias, entre outras.

havia na rede social *Orkut*. Foi nesse momento que pensei diversas vezes em suicídio. Chorava por dias dentro do meu quarto e deixei de ir à escola por conta da vergonha que tinha dos olhares e comentários que faziam quando eu passava. Ser chamada de Sapatão naquele momento era muito ofensivo e me doía muito.

Ao ter a certeza que o meu desejo afetivo e sexual era direcionado às mulheres, vale ressaltar que o contrário, ser heterossexual não nos deixa dúvidas devido a sua compulsoriedade, decidi retornar às aulas e estudar, fazer um curso universitário, buscar uma profissão, ser reconhecida pelo meu trabalho na área. Era uma das formas que poderia viver plenamente a minha existência lésbica, já que tudo isso dependia também da minha autonomia financeira. Ingressei na universidade e me formei no curso de licenciatura em História, nutrindo mais uma vez a paixão que sempre tive pela área.

A formação universitária me possibilitou outras vivências que ultrapassaram as salas de aula, pois, logo no início do curso, entrei para o Movimento Estudantil, o que ampliou a minha visão sobre o mundo, contribuindo significativamente para a formação política que tenho hoje. Apesar disso, ainda havia um silenciamento sobre as pautas de lutas do movimento LGBT, apesar de boa parte de nós nos identificarmos com alguma letra da sigla. Por outro lado, a vivência em grupo já era mais amena e com mais apoio de companheiras e companheiros que conheci ao longo dessa trajetória.

No entanto, ao assumir o meu primeiro emprego em uma escola da rede pública, na cidade de Petrolina-PE, vivenciei, novamente, muitos atos de lesbofobia que foram presentes durante o meu ensino médio, só que, agora, na condição de docente. Eu sempre busquei, através das minhas práticas escolares e saberes docentes, contribuir para o combate a todas as formas de preconceito e violência presentes na sociedade e, principalmente, na escola. Porém compreendi, nesse momento, que o “armário” estava posto para todas e todos, alunas e alunos, professoras e professores, e que a minha estabilidade no emprego estava associada a uma encenação de um modo de vida heterossexual que eu não vivenciava, como Adrienne Rich coloca abaixo:

Economicamente em desvantagem, as mulheres, sejam garçonetes, sejam professoras titulares, toleram o assédio sexual para se manter em seus empregos e aprendem a se comportar de uma maneira heterossexual complacente e agradável porque elas descobrem que essa é sua verdadeira qualificação para ter emprego, qualquer que seja o tipo de emprego (RICH, 2010, p. 27 e 28).

Diante das minhas dificuldades na trajetória escolar, enquanto estudante, e também no exercício da docência, busquei estudar mais para fortalecer a minha luta contra todas as formas de discriminação, transformando as dores em teoria, para assim cicatrizar as feridas, tornando-as curativas e libertadoras. Compreendo também que os nossos saberes e nossas trajetórias são fontes potencializadoras de saberes pulsantes e transformadores, capazes de fortalecer as diversas existências lésbicas presentes nos espaços escolares e na academia.

Nesse período, tive a oportunidade, através de uma política pública da extinta Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), de fazer a minha especialização no reconhecido Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O curso, *lato sensu*, em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça foi destinado para qualificar profissionais do serviço público e militantes engajadas em movimentos sociais. Entrei, através da minha militância feminista na região do Vale do São Francisco, a qual passei a me dedicar após o término da faculdade e com a respectiva saída do movimento estudantil.

Ainda quando estava cursando a especialização, me surgiu a oportunidade de ser tutora presencial do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), outra política pública da SPM, que colaborou imensamente para o aprofundamento do meu conhecimento na área e na definição do meu futuro acadêmico e profissional. Não podia deixar de respirar a luta que resolvi abraçar, assim como não podia me distanciar do meu local de trabalho. Me debruçar sobre os Estudos de Gênero, no ambiente escolar, me proporcionou, acima de tudo, fortalecimento profissional e uma inspiração renovadora.

Após a especialização no NEIM, a experiência no GDE, fui aprovada, em 2015, no Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares, da Universidade de Pernambuco (UPE). O meu projeto inicial era voltado à formação de professoras e professores em relação às Políticas Públicas Educacionais em Gênero e Diversidade Sexual que foram implantadas durante os governos de Lula e Dilma. No entanto, tivemos dificuldades e impedimentos para execução do projeto e da pesquisa, por conta do momento político, principalmente por conta de grupos reacionários conservadores que buscaram deslegitimar as nossas ações e criminalizá-las através de projetos de lei. Foi também nesse momento que tivemos a aprovação do Plano Nacional e dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, sendo as questões de gênero motivadoras de intensos debates e censura nas esferas legislativas do país.

A minha orientadora de mestrado, Dra. Janaina Guimarães da Fonseca e Silva, foi uma das diversas professoras que foram perseguidas e violentadas por conta de suas pesquisas e de sua atuação dentro da área dos Estudos Feministas e Estudos de Gênero no país, chegando até

mesmo a solicitar transferência de unidade por conta do medo que tinha diante das recorrentes ameaças e ofensas que lhe ocorreram⁴. Desse modo, resolvi escrever a minha dissertação de mestrado sobre o “Movimento Escola Sem Partido” (MESP) como um ataque às políticas educacionais em gênero e diversidade sexual no Brasil⁵, pois precisava entender o que estava ocorrendo e como nós poderíamos nos defender dos intensos ataques que estávamos sofrendo. Além da dissertação, também produzi um documentário chamado “Transgredir”⁶, como mais uma versão da pesquisa que realizei, e com o objetivo de ampliar o compartilhamento dos nossos direitos sobre o tratamento das questões de gênero e de orientação sexual na escola.

Como resultados da minha atuação e da minha pesquisa, fui convidada pelo site de notícias G1 para ser capa da matéria sobre o dia da visibilidade lésbica, no dia 29 de agosto de 2017, e foi nesse momento que todos os armários possíveis, que existiam ainda sobre a minha orientação sexual, foram quebrados publicamente⁷. Não havia mais o que esconder e foi um dos momentos mais libertadores que pude vivenciar.



Figura 3: Capa da matéria no G1
Fonte: G1.com

⁴ No Sertão de PE, professora sofre agressões pela internet. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pe/petrolina-regiao/noticia/2016/03/no-sertao-de-pe-professora-da-upe-sofre-agressoes-pela-internet.html>>. Acesso em 03 fev. 2019.

⁵ Link para a minha dissertação sobre o “Movimento Escola Sem Partido” como um ataque as políticas educacionais de gênero e diversidade sexual no Brasil. Disponível em: <http://w2.files.scire.net.br/atrio/upe-ppgfppi_upl/THESIS/12/dissertacao_final_com_correcoes_da_banca_20170926165334374.pdf>. Acesso em 04 fev. 2019.

⁶ Documentário Transgredir, resultado da minha pesquisa de Mestrado. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Xuhg9jbxSGI&t=7s>>. Acesso em 04 fev. 2019.

⁷ Matéria completa que saiu no G1 sobre minha atuação contra a lesbofobia na escola. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pe/petrolina-regiao/noticia/professora-transforma-preconceito-sofrido-em-militancia-contra-a-lesbofobia-em-petrolina-pe.ghtml>>. Acesso em 05 fev. 2019.

Nesse mesmo ano de 2017, conheci a atuação do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação, Comunicação e Feminismos – Flores Raras, liderado pelas professoras Dra. Cláudia Lahni e Dra. Daniela Auad, e composto por pesquisadoras de diversas partes do país, além das alunas da graduação e da pós-graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A campanha “Respeite todas as mulheres - #somostodaslesbicas”, no mês da visibilidade lésbica, me encheu de esperança, pois, após tantos anos na academia, essa era a primeira iniciativa que via.

Entre as atividades da campanha estava a divulgação de um vídeo sobre a existência de lésbicas na universidade⁸, apresentando desde alunas, professoras, técnicas em assuntos educacionais e trabalhadoras terceirizadas, possibilitando a visibilidade dessas trajetórias dentro desse espaço e fora dele também. Além disso, houve a divulgação da campanha em *outdoors* e *banners* presentes no *campus* da UFJF – em Juiz de Fora, contando também com palestras e exibição de filmes.



Figura 4: Banner da campanha “Respeite todas as mulheres - #somostodaslesbicas”
Fonte: Site Flores Raras

Apesar de estar a quilômetros de distância da UFJF, decidi que queria estar perto dessas mulheres. Dessa forma, me inscrevi no processo de seleção do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da UFJF, no qual a professora Dra. Daniela Auad orienta pesquisas de mestrado e de doutorado. Eu já a conhecia pelas suas produções acadêmicas e tivemos o primeiro contato pessoal durante o 13º Mundo de Mulheres e Seminário Internacional Fazendo Gênero 11, ocorrido meses antes na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis. Fomos apresentadas pelas companheiras Eide Paiva e Amélia Maraux, que conhecemos através da militância lésbica feminista e que são também pesquisadoras e estavam

⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EyrEpaOG4Jo>>. Acesso em 18 set. 2019.

nesse evento apresentando os seus trabalhos, nos possibilitando esses encontros e construindo e fortalecendo laços lesbosfeministas.

Segundo Sonia E. Alvarez, no artigo “Construindo uma política feminista translocal da tradução” (2009), o trânsito que nós feministas realizamos em diversas esferas (locais, regionais, nacionais, internacionais), bem como a tradução das epistemologias e práticas políticas que realizamos, é indispensável, pois forjamos “alianças políticas feministas, antirracistas e pós-coloniais/pós-ocidentais” (p. 744), fato que ocorre, e ocorreu, em espaços como o Seminário Internacional Fazendo Gênero. A autora utiliza do termo “Translocas” para definir os sujeitos que realizam esses trânsitos, pois perturbamos “muitas das localidades nas quais nos movimentamos, de forma que às vezes nos faz parecer que perdemos o juízo” (ALVAREZ, 2009, p.745). Foi a partir disso, dessas “translocalidades”, que eu mudei de cidade em 2018, migrei do Sertão Baiano e Pernambucano e fui para a Zona da Mata Mineira, estudar e ser uma das Flores Raras, de modo a realizar doutorado sob a orientação da Professora Daniela Auad. Como prevê Sonia Alvarez, de fato, as “Translocas são também conduzidas por afetos, paixões, solidariedade, conexões interpessoais e políticas” (ALVAREZ, 2009, P. 746), e assim somos, como são muitas pesquisas, e a bem da objetividade assumimos tais esferas tão importantes que, por nos constituírem, constroem nossas pesquisas também.

Durante a seleção para o doutorado, submeti um projeto que era continuidade da minha pesquisa de mestrado, já que desejava estudar os grupos de resistência que lutavam contra o “Escola Sem Partido”. Porém, após as primeiras semanas de aula, de orientação e de atividades do grupo de pesquisa, comecei a refletir sobre o tema da minha pesquisa que, apesar de relevante, já não causava mais o mesmo impacto como o que eu tive quando li pela primeira vez um artigo acadêmico sobre lésbicas.

Tal texto era justamente um artigo⁹ escrito pelas professoras Dra. Daniela Auad e Dra. Cláudia Lahni, que encontrava-se na bibliografia da disciplina “Feminismos, Gênero e Intersecções: bons motivos para romper a ordem a compulsória ou comprar uma boa briga”, ministrada pela professora Daniela, e que atraía estudantes de diversos cursos de graduação e pós-graduação, sendo uma das poucas disciplinas que abordavam essas questões dentro da instituição, mostrando mais uma vez a importância da sua existência.

Por ser o primeiro artigo que li tendo a temática como foco, mesmo diante de toda formação acadêmica que eu possuía, comecei a me questionar sobre a invisibilidade das

⁹ O artigo é: “Diversidade, direito à comunicação e alquimia das categorias sociais: da anorexia do slogan ao apetite de democracia”. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/eptic/article/viewFile/1360/1361>>. Acesso em 18 set. 2019.

produções acadêmicas de lésbicas e sobre lésbicas e, apesar dos Estudos sobre Mulheres, Estudos Feministas e Estudos de Gênero terem, como um dos objetivos, visibilizar as trajetórias históricas e o protagonismo feminino, ainda há um silenciamento sobre as nossas existências lésbicas na história, fato que vem se alterando nos últimos anos no Brasil, mas ainda de forma incipiente.

Segundo Sonia E. Alvarez (2009):

Nossos deslocamentos por vários “aquis” e “alis”, nossas “viagens por diferentes contextos de produção e recepção do conhecimento”, como sugerido por Lima Costa, dão às Translocas “certo tipo de bagagem analítica que pode alterar a percepção da subalternidade, privilégio, trabalho intelectual e feminismo” [...]. Devido ao nossos vários circuitos, viagens, deslocamentos e reposicionamentos, nós Translocas somos mais do que sujeitos da diáspora, somos necessariamente tradutoras. Para começar, temos que nos traduzir através de diversos locais em que temos relações e compromissos” (LIMA COSTA, 2000, p. 728 *in* ALVAREZ, 2009, p. 746 e 747).

Desse modo, eu e minha orientadora começamos a modificar o projeto até chegar ao que temos hoje, a construção de uma pesquisa sobre trajetórias de professoras lésbicas na educação básica: saberes docentes como resistência. Não poderia me abster de falar sobre a minha experiência enquanto professora lésbica e de ouvir e compartilhar as histórias de outras professoras que partilham comigo trajetórias e narrativas que nos unem enquanto mulheres lésbicas, docentes e nordestinas, mesmo compreendendo que há significativas diferenças, principalmente raciais e de geração.

Durante esse caminho de modificações, também tive a oportunidade de participar, como estudante, do curso de extensão ao Pensamento Lésbico Contemporâneo, organizado pelo coletivo Lesbibahia, Maria Quitéria e pelo Grupo de Estudos Feministas em Política e Educação – GIRA¹⁰, da Universidade Federal da Bahia, o qual possibilitou a ampliação do referencial teórico que aqui apresento.

Além disso, em agosto de 2019, eu e mais duas outras orientandas da professora Daniela Auad, também pesquisadoras do Flores Raras, a mestranda Luisa Bitencourt, que migrou de Porto Alegre - RS para Juiz de Fora, e a doutoranda Sabrina Fernandes, que mora em Belo Horizonte – MG, criamos a biblioteca online sobre Lesbianidades, Feminismos e Gênero – Nuvem Sapatão. Essa iniciativa se deu pelas nossas constantes trocas em torno de referencial

¹⁰ Link para acesso ao *website* do grupo Gira: < <http://generoesexualidade.ffch.ufba.br/>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

teórico para as nossas pesquisas e também por sermos procuradas por outras mulheres lésbicas e bissexuais que buscam esses conteúdos e ainda encontram dificuldades de acessá-los.

Atualmente, administramos um blog¹¹, o qual conta com mais de 200 textos sobre as temáticas que engloba a nossa biblioteca, e temos, como meio de divulgação, uma página no *Instagram* que após seis meses de existência já possuía mais de 4.000 seguidoras. Com a Nuvem Sapatão ampliamos o acesso e fortalecemos as autoras e as redes de mulheres lésbicas pelo Brasil, e isso só foi possível através desse nosso encontro proporcionado pela nossa orientadora, pelo grupo de pesquisa que fazemos parte e pelas nossas pesquisas.

Chegar até aqui foi um caminho árduo, mas que me possibilitou todos esses aprendizados e encontros que me fortalecem e me dão coragem para escrever sobre tantas outras histórias e trajetórias de vida. Reconhecer esses passos que eu venho dando, ano após ano, em busca da afirmação da minha existência lésbica, onde quer que eu esteja, é a causa que eu resolvi abraçar, por ser minha, mas também por tantas outras mulheres lésbicas que passaram e passam por processos dolorosos e violentos ao assumirem publicamente a sua orientação sexual em suas famílias, em suas comunidades, em seus locais de trabalho, ou mesmo quando não conseguem anunciá-la.

Isso se deve também a todas as companheiras de militância e de vida, que me fortalecem a cada dia, além de a uma orientadora engajada com a luta lésbica e feminista, que me permite a sonhar tão grande, que me oferece, para além de uma orientação primorosa, carinho, força e respeito. Por fim, desejo que esse texto possa reverberar entre nós, que tenhamos mais representações em diversas instâncias que ocupamos e que sejamos visíveis e respeitadas por sermos o que somos: mulheres, lésbicas, professoras.

1.2 Trajetórias metodológicas: os caminhos escolhidos e as travessias investigativas realizadas

No início do ano de 2019, após as diversas leituras, orientações e escritas, finalizamos¹² e submetemos o projeto “Trajetórias de professoras lésbicas na educação básica: saberes docentes e resistência” ao Comitê de Ética da UFJF, o qual foi aprovado e obteve o registro e o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), número 09518619.4.0000.5147.

¹¹ Link para o blog da Nuvem Sapatão: <<https://nuvemsapatao.blogspot.com/>>. Acesso em: 07 dez. 2019.

¹² A partir desse momento o texto passa a ser em 3ª pessoa do plural, por entender que todo esse processo de pesquisa e escrita é composto por quatro mãos, as minhas e as de minha orientadora. No entanto, em algumas partes, irei escrever em 1ª pessoa do singular, mas irei fazer as devidas ressalvas.

Além da questão ética, nos moveu a importância de reconhecimento e visibilidade acadêmica fundamentais nos caminhos do que é percebido como legítima produção de conhecimento, genuíno fazer científico, seja ao construir um projeto novo e apresentá-lo para o Comitê, seja ao receber o parecer positivo e de aceite. Assim, o que fazemos e aqui relatamos analiticamente é Ciência, conhecimento produzido sobre lesbianidades e docência, na direção e a bem do desenvolvimento da Educação Básica.

Definimos, assim, como objetivo geral: “compreender como os saberes docentes, assim como a identidade docente, são constituídos pelas lesbianidades de professoras da educação básica”. Com esse objetivo, entendemos que temos que pesquisar não só os saberes e a identidade docente que essas possuem, mas também as suas trajetórias de vida pessoais, e como as lesbianidades são incorporadas – ou, por vezes, negadas, para depois, serem assumidas -, vivenciadas e, de variados modos, fazem parte de suas vidas profissionais, pois entendemos que essas relações estão todas interligadas.

O conceito de lesbianidades é por nós compreendido a partir de uma tripla operação que foi explorada pelas pensadoras lésbicas feministas Adrienne Rich, que já destacamos na seção anterior, e Monique Wittig, feminista materialista francesa radicada no Estados Unidos, consideradas expoentes do pensamento lésbico, a partir dos anos de 1980. A autora que aborda a integração desses pensamentos é outra importante teórica contemporânea do feminismo lésbico, a socióloga francesa Jules Falquet, no artigo “Romper o tabu da heterossexualidade: contribuições da lesbianidade como movimento social e teoria política” (2012), e que também utiliza da expressão lesbianismo para se referir ao movimento social de mulheres lésbicas, como aprofundaremos mais adiante.

Segundo Jules Falquet, Adrienne Rich e Monique Wittig, em primeiro lugar:

[...] retiraram a lesbianidade do campo estreito das práticas estritamente sexuais. Em seguida, elas redirecionam a atenção dada a esta prática “minoritária” para as práticas “majoritárias”, isto é, apontam o projetor para a heterossexualidade. Enfim e sobretudo, elas mostram até onde o que está em jogo tanto quanto à lesbianidade como quanto à heterossexualidade não se encontram tanto no campo da sexualidade quanto naquele do poder. Para ambas, a heterossexualidade, longe de ser uma inclinação sexual natural nos seres humanos, é imposta às mulheres pela força, quer dizer, ao mesmo tempo pela violência física e material, inclusive econômica, e por um sólido controle ideológico, simbólico e político, o qual faz intervir um conjunto de dispositivos que vão desde a pornografia até a psicanálise” (FALQUET, 2012, p. 20).

Desse modo, a lesbianidade não trata apenas das relações afetivas-sexuais, refere-se também a práticas sociais e de poder, as quais mulheres lésbicas vivenciam e, através dessas,

constroem as suas identidades. Ao lado disso, os saberes e identidades profissionais são também saberes sociais, como abordaremos mais adiante e, desse modo, são também afetados e se relacionam com a orientação sexual dessas.

Ainda no que se refere aos saberes e identidades profissionais, estudar as vidas de professoras através de pesquisas acadêmicas é ainda recente, tornando-se um campo emergente a partir da década de 1980. O pesquisador António Nóvoa aborda essa genealogia no artigo “Os professores e as histórias da sua vida” (2007). Segundo esse autor, a partir da segunda metade do século XX, as preocupações das e dos especialistas em Educação estavam voltadas para o ensino e a tentativa de racionalizar métodos do ato educativo, tornando a docência uma profissão que deveria apenas possuir competências capazes de desenvolverem a dimensão técnica da ação pedagógica (NÓVOA, 2007).

Um marco importante para a emergência de novos estudos, centrados nas trajetórias das vidas de docentes, segundo Nóvoa, é a publicação do livro “1984 – *O professor é uma pessoa*”, de autoria de Ada Abraham. Segundo o autor:

[...] a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação (NÓVOA, 2007, p. 15).

Por se tratar de uma produção heterogênea, como afirma Nóvoa, não existe uma única metodologia ou abordagem que reúna todos os procedimentos para a produção de pesquisas e estudos sobre a vida de professoras. Entretanto, este movimento reúne a insatisfação com os saberes produzidos até então na área da Educação e busca uma renovação dos métodos de conhecimento científicos ao se aproximar das realidades e dos cotidianos dessas. Compreendendo essa heterogeneidade, nós buscamos, através da literatura especializada sobre o assunto, identificar os fundamentos epistemológicos e metodológicos para nossa pesquisa e, desse modo, identificamos que se trata de uma pesquisa (auto)biográfica e encontra-se no campo emergente das pesquisas qualitativas em educação (ANDRE; GATTI, 2008).

No que se refere a pesquisa biográfica, temos abordagem frutífera ofertada pela pesquisadora Christine Delory-Momberger, seus estudos se referem ao campo de conhecimento dos “processos de constituição individual (de individuação), de construção de si, de subjetivação, com o conjunto das interações que esses processos envolvem com o outro e com o mundo social” (2016, p. 136).

No artigo “A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular” (2016), Christine Delory-Momberger trata de duas questões centrais, que são: “qual o saber que a pesquisa biográfica busca?” e “como constrói esse saber?”. A resposta para a primeira pergunta, segundo a autora, é:

[...] o saber pretendido pela pesquisa biográfica é o de explorar o espaço e a função do biográfico nos processos complementares de individuação e de socialização, para questionar suas múltiplas dimensões – antropológica, semiótica, cognitiva, psíquica, social –, a fim de ajudar a melhor compreender as relações de produção e construção recíproca dos indivíduos e das sociedades (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 137).

Para a autora, a categoria biográfica permite aos sujeitos acessar a sua gênese e a relação que constroem com o mundo social, sobre o qual produzimos, constantemente, visões, em um processo que é também de (re)elaboração de si. Deste modo, a experiência é o “âmago da atividade biográfica” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 137), pois todo o processo de subjetivação de si é composto pelas interações e trajetórias que estabelecemos com os fatos sociais que atravessam as nossas vidas.

A atividade biográfica realiza assim uma dupla e complementar operação de subjetivação do mundo histórico e social e da socialização da experiência individual: ela é ao mesmo tempo e inseparavelmente aquilo por que os indivíduos se constroem como seres singulares e é por isso que se produzem como seres sociais (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 138).

Respondendo a segunda pergunta, de “como construímos o saber que a pesquisa biográfica busca”, a autora afirma que fazemos isso através da biografização, ou seja, pela maneira como construímos narrativas de si, seja através da oralidade ou da escrita, do modo como os indivíduos se reconhecem e se fazem ser reconhecidos pelo conjunto de suas experiências que constituem suas trajetórias de vida.

Para Christine (2016), toda experiência é singular, por mais idêntica que seja, pois cada sujeito a vivencia de modo particular, a partir da sua formação cognitiva e social. No entanto, compreendemos que as categorias sociais reproduzem não apenas padrões de sociabilidade, como também relações de poder e de opressão, a partir das suas caracterizações e representações coletivas. Ou seja, apesar das individualidades, experiências sociais específicas são vivenciadas por grupos identitários, como é o caso das trajetórias de professoras lésbicas que estamos estudando e buscando compreender através dessa pesquisa.

Diante disso, as narrativas de si, feitas pelas protagonistas para a pesquisadora, constituem a maneira privilegiada que utilizamos para a construção do saber que a pesquisa biográfica dispõe.

O investigador em pesquisa biográfica só pode acessar “um saber biográfico” pelas entradas que lhe dão os sujeitos no processo de biografização aos quais eles se dedicam. [...]a mediação privilegiada para acessar as modalidades singulares segundo as quais o sujeito biografa/biografiza suas experiências é, sem contestação, a atividade linguageira, a fala que o sujeito tem sobre si mesmo. Dentre todas as formas do discurso (descritivo, explicativo, argumentativo, avaliativo etc.), um lugar particular é reconhecido ao discurso narrativo, na medida em que o narrativo, pelas suas características específicas, é a forma de discurso que mantém a relação mais direta com a dimensão temporal da experiência e do agir humano (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 140 e 141).

Assim sendo, a autora afirma que a busca pelo saber biográfico só é possível através de uma pesquisa em que há engajamento entre a pesquisadora e as pessoas as quais ela entrevista, se constituindo como uma pesquisa de “compartilhamento e de hibridação dos saberes, de coconstrução do conhecimento” (2016, p. 144). Além disso, também estabelece “espaços e práticas de governança democrática que não se satisfaçam mais com a delegação representativa única, mas que integrem a fala, a opinião e a capacidade de decisão dos atores envolvidos” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 144). Compreendendo que as falas de si são falas também representativas e que, em nosso caso, compõe a fala de um grupo identificável – professoras lésbicas – o estudo dessas é um dos modos que encontramos de compartilhar e disseminar práticas emancipatórias para trajetórias individuais e coletivas.

Como já mencionamos, entendemos que essa pesquisa não é apenas biográfica, mas também é autobiográfica, pois temos motivação pessoal e política para sua existência e encontramos, nas narrativas partilhadas, semelhanças com os nossos percursos históricos. Assim, partilhamos também as nossas experiências e trajetórias em sala de aula com as entrevistadas e as suas relações com as nossas experiências enquanto mulheres lésbicas.

O artigo “Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação”, de autoria de Elizeu Clementino de Souza e Mariana Martins Meireles, publicado em 2018, resultado do levantamento de teses e dissertações feito pelo Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), trata de defender a utilização das narrativas como possibilidade tanto de construção quanto de partilha de conhecimentos na área da Educação. Segundo ele e ela:

[...] as pesquisas (auto)biográficas nascem e se articulam a partir de princípios da pesquisa qualitativa e da constituição de outros modos de ver/escutar/narrar a vida e as aprendizagens-experiências que se inscrevem nos domínios da formação de adultos, de professores em processos de formação inicial ou continuada, mas também das formas diversas que as narrativas têm assumido no cenário contemporâneo (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 285).

Assim como o campo de estudo “vida de professoras e professores” é considerado heterogêneo, as fontes utilizadas pela pesquisa (auto)biográfica também o são. Elizeu e Mariana (2018) definem essas em dois tipos, os documentos pessoais e as entrevistas biográficas. No primeiro tipo encontram-se autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais. E, no segundo, estão as fontes orais ou escritas. Sendo esse último tipo, a partir da oralidade, a escolha que fizemos para coletar nossas fontes primárias.

Desse modo, utilizamos um roteiro de entrevista semiestruturada, disponibilizado no apêndice A desse relatório, o que possibilitou a abertura de outras questões, assim como aprofundamentos e esclarecimentos para as já existentes. Todas as entrevistas foram realizadas pessoalmente e gravadas em áudio com o aparelho de celular. É importante ressaltar que todas elas só foram realizadas após o consentimento das entrevistadas e mediante a leitura, esclarecimentos e assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aprovado no Comitê de Ética (apêndice B).

Das setes entrevistas realizadas, apenas uma professora solicitou que não fosse divulgada a sua identidade, no entanto, mesmo que as outras tenham dado permissão à divulgação de seus nomes, o Comitê de Ética não aceitou que o TCLE constasse essa possibilidade. Após idas e vindas desse documento para a reunião mensal do Comitê, tivemos que atender às resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que trata dos padrões de sigilo das identidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Como essa pesquisa busca visibilizar as trajetórias de professoras lésbicas na educação básica, o nosso desejo seria divulgar seus nomes e, em alguns casos, os seus locais de atuação, por entender que elas não são nossos “objetos de análise” ou “sujeitos da pesquisa”, como é comum serem chamadas as pessoas que participam de estudos científicos, mas sim as protagonistas da investigação e cocriadoras dos conhecimentos aqui partilhados. No entanto, pelos motivos já mencionados, utilizaremos de nomes fictícios e representativos que elas nos forneceram. Desse modo, compartilhamos da crítica que Elizeu Souza e Mariana Meirelles fazem ao defenderem o método (auto)biográfico e as fontes (auto)biográficas, pois esse e essas extrapolam “os traços rígidos, fechados e quantificáveis da ciência moderna” (2018, p. 287) e,

diante disso, ainda necessitamos enfrentar entraves e disputas ao escolher esse modo de produção do conhecimento dentro da pesquisa qualitativa em Educação.

Outra crítica pertinente ao modelo racional de ciência e produção dos saberes que endossamos advém da(s) epistemologia(s) feminista(s) (RAGO, 1998). Ao apontar o que é considerado apenas como conhecimento objetivo e imparcial na Academia, os estudos feministas questionaram e expuseram os privilégios masculinistas na ciência, como afirma Donna Haraway, teórica do conhecimento, filósofa feminista e autora do reconhecido artigo “Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial”, publicado nos Caderno Pagu em 1995.

Para Donna Haraway, traduzir o conhecimento apreendido através de uma perspectiva feminista de ciência é um desafio, mas também faz parte da necessidade de uma explicação “mais adequada, mais rica, melhor do mundo, de modo a viver bem nele, e na relação crítica, reflexiva em relação às nossas próprias e às práticas de dominação de outros e nas partes desiguais de privilégio e opressão que todas as posições contêm” (HARAWAY, 1995, p. 15). Dessa maneira, acreditamos que é importante expor as dificuldades que nos foram impostas pelas entidades que avalizam o que é ciência e como essa deve ser produzida, pois endossamos as críticas feitas pelos Estudos Feministas, desde a década de 1960, ao exporem os privilégios daqueles que defendem uma ciência neutra e imparcial. Desse modo, destacamos que essa pesquisa também se localiza dentro dos campos dos Estudos Feministas, de Gênero e Lesbianidades.

Escolhemos também como campo de conhecimento para dialogar no interior de nossa investigação, os Estudo dos Saberes Docentes, considerado como recente abordagem na Educação. A nossa principal referência nessa temática é o professor da Faculdade de Educação da Universidade de Montreal – Canadá, Maurice Tardif, o qual irá explorar esse campo em seu livro “Saberes docentes e formação profissional” (2002). Para Tardif, o saber não está dissociado “das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica” (2002, p.10), pois alguns estudos, segundo o autor, tratam o saber como “uma categoria autônoma” (2002, p.11), sem levar em consideração aspectos sociais, organizacionais e humanos aos quais essa profissão está sujeita.

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, *grifo do autor*, 2002, p. 11).

Para o autor, todo saber é social e, para defender essa posição, o mesmo elenca cinco motivos. O primeiro trata de que todo saber social é coletivo, pois são compartilhados saberes comuns entre as mesmas profissionais, sejam advindos da formação universitária ou da organização educacional a qual estão submetidas e, desse modo, por mais originais que sejam as trajetórias individuais, essas só obtêm sentido diante de “uma situação coletiva de trabalho” (2002, p. 12).

O segundo motivo trata justamente da estrutura organizacional que legitima, define e regula a profissão. Em terceiro, “esse saber é social porque seus próprios *objetos* são objetos sociais” (TARDIF, *grifo do autor*, 2002, p. 13) e estabelecem relações complexas, com papéis esperados e negociados socialmente. Em quarto e penúltimo lugar, o saber social é também histórico e representa um determinado período da sociedade e de sua cultura, podendo se tornar obsoleto ou inovador. Por último, esse saber social é também adquirido através da socialização profissional que, ao longo da carreira, é incorporado, adaptado e modificado em função da experiência adquirida com o trabalho.

Desse modo, compreendendo que os saberes docentes são saberes sociais, e que estão entrelaçados com as trajetórias pessoais, com a formação universitária e com a socialização profissional, entendemos que as experiências vividas por professoras lésbicas, por mais particulares que sejam, carregam consigo elementos identitários em comum. Tal compreensão nos motivou a buscar os saberes elaborados através das lesbianidades vivenciadas por elas. A partir disso, elencamos quatro objetivos específicos em nossa pesquisa, são eles:

- Identificar como e se as trajetórias de professoras lésbicas constituem saberes docentes específicos;
- Conhecer como e se as lesbianidades fortalecem as práticas docentes e seus saberes, assim como de quais maneiras as lesbianidades podem aprofundar a vulnerabilidade docente;
- Analisar como e se, dentre as práticas docentes dessas professoras, são tratadas as questões de gênero e feminismo, assim como se em sua formação inicial e continuada foram trabalhadas essas questões ou se foram silenciadas;
- Conhecer as resistências construídas pelas professoras diante da lesbofobia no espaço escolar, considerando outros marcadores sociais que se relacionam com as desigualdades, tais como: racismo, sexismo, preconceito regional, geração.

Desse modo, e a fim de alcançarmos os objetivos definidos, estabelecemos quatro recortes específicos na escolha das protagonistas da pesquisa. São eles:

- 1) ser professora lésbica assumida em seu local de trabalho;
- 2) o tempo experiencial no exercício da função docente;
- 3) nível de ensino;
- 4) regionalidade.

Em relação ao nosso primeiro recorte de pesquisa, e a partir das nossas experiências individuais, entendemos que o ato de se declarar lésbica na escola que atua altera o modo de convivência com os pares e com o público que acessa esse ambiente. “Sair do armário”, não encenar a heterossexualidade no trabalho, é um ato que requer cuidados, convenções e coragem, mas que também pode ser libertador e fortalecedor.

No segundo recorte para a escolha das personagens – o tempo de experiência na profissão –, decidimos separá-las em três grupos, são eles: 1) professoras com 1 até 5 anos de experiência; 2) professoras com 5 até 15 anos de experiência; 3) professoras com 15 ou mais anos de experiência. A partir desse recorte decidimos estabelecer também que procuraríamos três professoras que correspondessem às características desses três grupos, desse modo, o nosso objetivo era localizar nove participantes no total.

Essa escolha temporal se deve por compreender, a partir da literatura acadêmica na área, que existem fases na carreira docentes marcadas por características temporais. Por exemplo, professoras que se encontram no primeiro grupo vivenciam provavelmente a fase identificada como “descoberta e exploração da profissão”, que se traduz em experiências específicas. Assim como professoras que estão perto de se aposentarem podem vivenciar a fase identificada por Huberman (2007) como a de “desinvestimento” ou “serenidade e distanciamento afetivo”. Sendo a primeira fase marcada por um menor investimento no trabalho e uma maior dedicação à vida pessoal, e a segunda fase por uma menor preocupação com que os pares e a gestão escolar irão julgar sobre as suas práticas profissionais (TARDIF, 2002; HUBERMAN, 2007).

Escolhemos, como nível de ensino, a educação básica que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Médio. Essa escolha é motivada pelas características que essas modalidades possuem, como uma maior aproximação familiar nos espaços educativos, o contato pessoal e profissional mais presente na relação professora – aluna

e aluno e a precarização dos vínculos profissionais e, além disso, por entender que há um silenciamento maior em relação à orientação sexual dessas docentes, em comparação com as que atuam no ensino superior.

Optamos por realizar a nossa pesquisa com professoras lésbicas da região Nordeste, por conta do pertencimento da autora dessa tese a essa região e por compreender também que as construções identitárias regionais lhe conferem singularidades em relação às outras regiões do país. Nas palavras de Durval Muniz de Albuquerque Jr., o nordestino: “será definido, acima de tudo, como uma reserva de virilidade, um tipo masculino, um macho, exacerbado, que luta contra as mudanças sociais que estariam levando à feminização da sociedade” (2003, p. 209). Nesse sentido, o ódio às mulheres lésbicas como parte integrante do patriarcado, uma vez que essas não se submetem às normas heterossexuais, é ratificado nessa região. Os trajetos que percorremos por essa região, assim como a apresentação de cada personagem da pesquisa, será apresentado no tópico 3.1, “Encruzilhadas e caminhos: a busca pelas protagonistas da pesquisa e a ida ao campo”.

Fizemos o uso do método conhecido vulgarmente como “bola de neve” para localizar as protagonistas da pesquisa. Esse método, segundo Juliana Vinuto (2014, p. 203), consiste em “uma amostra probabilística inicial”, o qual, a partir das “sementes”, nome dado aos primeiros contatos, nos ajudará a “tatear o grupo a ser pesquisado” (VINUTO, 2014, p. 203), compreendendo também que:

[...] a amostragem em bola de neve não é um método autônomo, no qual a partir do momento em que as sementes indicam nomes, a rede de entrevistados aumenta por si mesma. Isso ocorre pelos mais variados motivos, sendo um deles o fato de os entrevistados não serem procurados ao acaso, mas a partir de características específicas que devem ser verificadas a cada momento (VINUTO, 2014, p. 205).

Através da nossa inserção na comunidade lésbica, tanto através dos nossos estudos quanto através da militância e das relações de afeto e amizade que mantemos, buscamos três professoras de cada grupo daqueles aqui já apresentados. Algumas de nossas entrevistadas já conhecíamos através desses laços que citamos. Além disso, também realizamos chamadas para as possíveis entrevistadas através das redes sociais, como o *Instagram* e o grupo “Rebu BR”, no *Facebook*, que reunia em 2019 mais de 4.000 mulheres lésbicas e bissexuais, e no qual são tratados temas relativos às lesbianidades, além do compartilhamento de outras informações e conteúdos. Localizamos, de formas distintas, as nove professoras, mas, diante de alguns imprevistos com duas participantes, realizamos sete entrevistas.

Desse modo, com a utilização dos métodos e campos de conhecimento aqui expostos, apresentamos os caminhos para alcançar os objetivos da nossa pesquisa, respeitando as questões éticas e formulando saberes a partir das nossas fontes. Além disso, pretendemos que esses conhecimentos colaborem para a expansão dos estudos sobre lesbianidades e educação, assim como colaborem, também, com outras áreas do conhecimento, a fim de fortalecer as nossas existências e resistências.

1.3 Caminhos percorridos durante o doutorado

A entrada no doutorado prevê uma série de caminhos que devem ser trilhados como partes desse todo. Antes de ir ao campo de pesquisa, conhecer as entrevistadas pessoalmente e ouvi-las, foi necessário realizar diversas atividades que consolidam o objetivo dessa formação acadêmica. Desse modo, nesse item falarei quais foram esses percursos e como, através deles, já tivemos resultados significativos.

Durante o ano de 2018, meu primeiro ano no doutorado, consegui cumprir a quantidade mínima de créditos para o exame de qualificação, pois, além de cursar as disciplinas disponibilizadas pelo Programa, das quais obtive bastante aproveitamento teórico e conceito “A” em todas, também solicitei a dispensa de alguns créditos advindos da minha formação no mestrado e, por já ter experiência com a docência no ensino superior.

Nos dois primeiros semestres de 2018, cursei as disciplinas: “Estudos Especiais em Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas”; “Tópicos Especiais em Gestão e Avaliação de Políticas Públicas: Igualdade, Diferença e Desigualdade – Políticas Públicas e Abordagens Teóricas”; e “Estudo Independente”. Além disso, assisti, como ouvinte, a disciplina “Feminismos, Gênero e Intersecções: bons motivos para romper a ordem a compulsória ou comprar uma boa briga” e cumpri estágio docência obrigatório na disciplina Sociologia da Educação, no curso de Pedagogia, sendo todas essas disciplinas ministradas pela minha orientadora Daniela Auad. Cursei, também, as disciplinas: “História da Educação Brasileira”, “Seminário Permanente de Pesquisa” e todas as “Atividades Orientadas de Pesquisa” disponibilizadas.

Ainda, durante esse primeiro ano, pude escrever e publicar, com a minha orientadora, artigos, além de apresentar trabalhos em eventos acadêmicos na área de Educação e de Gênero. O nosso primeiro artigo apresentado, foi no III Encontro Nacional do GT Estudos de Gênero, realizado pela Associação Nacional de História – ANPUH, em Recife, no ano de 2018. Nesse encontro, levamos o artigo: “Os Estudos Feministas e de Gênero nos Cursos de Licenciatura

em História: resistências e formação docente¹³”, o qual foi resultado de uma investigação sobre a existência de disciplinas com essa temática em cursos de licenciatura em História de universidades públicas do Nordeste.

Escrevemos juntas e apresentamos também o artigo “Gênero nas Universidades Públicas de Juazeiro e de Petrolina: resistências nos currículos e na formação docente”¹⁴, no 7º Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco – epePE, o qual foi premiado como um dos melhores artigos apresentados no evento e, recebeu, como premiação, a publicação do mesmo em um livro organizado pela Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj). Esse trabalho constituiu-se a partir do debate sobre os currículos dos cursos de licenciatura dessas duas cidades, nos quais identificamos, praticamente, a total inexistência de disciplinas que debatessem as questões de gênero e de orientação sexual, apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a formação inicial e continuada de docentes expressarem a obrigatoriedade das temáticas nos planos de curso e no currículo.

Em 2018, submetemos também o artigo “Formação Docente em Universidades Públicas do Nordeste: gênero como resistência democrática nos currículos”¹⁵ na Revista Práxis Educacional da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). O mesmo foi aprovado sem sugestões de alteração e publicado em 2019. A revista, atualmente, está avaliada como um periódico A2 na área de Educação da tabela de qualificação da CAPES. O artigo é uma versão completa dos dois artigos anteriores apresentados em eventos, onde apresentamos, com um maior aprofundamento teórico e investigativo, um panorama sobre os currículos e as disciplinas de gênero e diversidade sexual e/ou orientação sexual, em universidades públicas do Nordeste.

Tivemos, também, a publicação do artigo “Gênero na Educação Básica Brasileira: a inconstitucionalidade de projetos proibitivos¹⁶”, na revista acadêmica Educação Temática Digital – ETD, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), qualificada como uma A1 em Educação pela CAPES. Esse artigo é resultado da disciplina “Estudos em Educação Brasileira”, ministrada pela minha orientadora, Daniela Auad, no primeiro semestre de 2018, e conta também com a coautoria da minha orientadora de mestrado Janaina Guimarães da Fonseca e Silva. Essa publicação foi possível através dos nossos encontros e conversas que

¹³ Artigo disponível em: <<http://nacionaldogtgenero.blogspot.com/2018/02/caderno-de-resumos-e-anais.html>>. Acesso em: 07 dez. 2019.

¹⁴ Artigo disponível em: <https://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/anais_do_7_epepe.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2019.

¹⁵ Artigo disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5682>>. Acesso em: 07 dez. 2019.

¹⁶ Artigo disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8654669>>. Acesso em: 07 dez. 2019.

tivemos ao longo de 2018, mostrando também a solidariedade e respeito por todos os aprendizados e aprofundamentos que as duas me proporcionaram durante esses níveis de formação.

Durante o ano de 2019, entregamos ao Comitê de Ética o projeto pronto dessa pesquisa e, após a sua aprovação, nos dedicamos ao planejamento para ir ao campo. Após a viagem realizada por diversos estados do Nordeste, e com as devidas entrevistas realizadas, nos dedicamos às transcrições e às análises dessas. Assim, tivemos diversas reuniões de orientação para discutirmos os temas, as categorias e os conceitos que surgiram durante essa etapa da pesquisa. Ao lado disso, nos dedicamos também para fazer mais leituras de artigos e obras que dialogam com o nosso estudo.

Em relação às transcrições, optamos por manter a escolha de palavras das professoras durante a entrevista, de modo a aproximar o texto à fala oral. Dessa forma, as transcrições preservam os vocabulários usados por elas, as repetições de palavras e os marcadores do discurso, como *né* e *aí*, comuns da fala em nossa língua. Assim, pequenas alterações foram feitas para tornar o texto acessível para compreensão, mas sempre preservando os aspectos de língua que também marcam a identidade das protagonistas dessa pesquisa.

Após, entre julho de 2019 e agosto de 2020, nos dedicamos a escrita do relatório de qualificação, considerando as orientações, discussões e leituras já realizadas para alcançar os objetivos que traçamos durante a formulação e reformulação dessa pesquisa. Assim, foram dois anos e meio, bastante produtivos, e com grandes aprendizados, principalmente com as leituras, as escritas, as reuniões de orientação, os encontros e as discussões realizadas com o grupo de pesquisa e estudos Flores Raras, com os encontros através da ida ao campo. Além da oportunidade de aprender mais com a minha orientadora sobre a docência e a didática no ensino superior. O relatório de qualificação foi apresentado em novembro de 2020 e aprovado, com as devidas ressalvas e correções que foram sugeridas, discutidas e acatadas.

Durante esses quatro anos de doutorado, fui convidada para ser palestrante em alguns eventos fora e dentro da Universidade. Em 2018, fui debatedora na mesa “Trabalhando intersecções de gênero, raça, sexualidade e classe na Educação Básica”, na XXXIV Semana de História da UFJF e coordenei a roda de conversa “Gênero, educação e a insconstitucionalidade de Projetos de Lei como o Escola Sem Partido” durante a semana de acolhimento da Faculdade de Educação (FACED) também na UFJF. Além dos eventos já citados, que participei, também durante esse primeiro ano, apresentei trabalho no Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero – XX REDOR, um relato de experiência escrito em parceria com a Dra. Janaina Guimarães, intitulado: “Relações de Gênero

na educação em tempos de ‘Escola Sem Partido’ e de perseguição a ‘Ideologia de Gênero’” na cidade de Petrolina.

Em 2019, fui convidada pela Fundaj para ser expositora no eixo “Educação, Gênero e Etnia do II Encontro Semiárido e Educação: convergências, impasses e possibilidades”. Em 2020, devido à pandemia de SARS-Cov-2, participei de algumas lives promovidas por cursos e organizações, como: “Democracia e Representatividade” proposto por um mandato coletivo da cidade de Juazeiro – BA e ministrei uma aula no curso “Estudos Feministas, Direitos Humanos e Educação”, promovido pela UPE e o Núcleo de Diversidade e Identidades Sociais (NDIS) dessa mesma instituição.

Em 2021, participei, ao lado de Ana Luisa Cordeiro, de uma live sobre os “Desafios do debate de Gênero e Diversidade Sexual”, promovido pela Subsecretaria LGBT do Mato Grosso do Sul e participei também esse ano do Seminário Internacional Fazendo Gênero 12, e apresentei em coautoria com a minha orientadora o artigo: “Lésbicas e Professoras: a construção de saberes docentes a partir das lesbianidades”, além de publicarmos o artigo: “Professoras, feministas e lésbicas: um continuum de saberes na educação básica” através do periódico *Brazilian Journal of Delevopment*.

Nesse período, pude contribuir de diferentes modos com os conhecimentos que adquiri durante todo esse processo de expansão intelectual e docente, que são tão necessárias para a qualificação profissional, acadêmica e militante que eu buscava. Desse modo, os próximos capítulos são resultados de todo esse processo de formação e, assim, esperamos que eles possam refletir toda essa caminhada feita até agora.

2 FEMINISMOS, LESBIANIDADES, GÊNERO E DOCÊNCIA

Nesse capítulo, apresentaremos quatro áreas de estudos e categorias que dialogam entre si e nos fornecem bases epistemológicas para a formulação dessa pesquisa. Tais áreas são as seguintes: feminismos, lesbianidades, gênero e docência. Desse modo, discutiremos os processos de formulação e consolidação desses estudos na academia, assim como as significativas contribuições dos movimentos sociais para os surgimentos desses, desde as pautas, lutas, tensionamentos, discordâncias e conciliações.

A fim de nos aprofundarmos nessas áreas e campos de estudo, dividimos o capítulo através de três subtópicos. O primeiro é destinado a abordar o processo histórico ocorrido, a partir dos anos 1960, que possibilitou, através dos movimentos feministas, a criação dos Estudos Feministas e dos Estudos das Mulheres/Histórias das Mulheres, bem como os posteriores desdobramentos, inserções, questionamentos e consequentes amplificações dos mesmos.

No subtópico 2.2 discutimos a história da profissão docente no Brasil, a partir das questões de gênero que marcam essa categoria profissional, apresentando essa trajetória desde o início do século XX até recentemente. Assim, destacamos a presença de mulheres na docência, apresentando os processos de construção e fortalecimento das representações sociais que foram sendo estabelecidas ao longo deste último século.

No último subtópico falamos sobre as ausências de estudos e pesquisas que tratem das trajetórias e presenças de mulheres lésbicas na docência. Possuímos ainda um número irrisório e trazemos as dissertações e teses que encontramos através de pesquisas realizadas no banco de dissertações e teses da CAPES. Reconhecendo que pouco se falou de nós, mulheres professoras lésbicas, esse é um caminho que vamos precisar trilhar e para o qual pretendemos contribuir, da Educação Básica ao Ensino Superior (Usa às vezes com maiúsculas e às vezes minúsculas. Uniformiar).

2.1 Feminismos e Lesbianidades: a emergência, construção e fortalecimento dos estudos e pesquisas na área

Ao tratarmos dos feminismos e das lesbianidades nesse primeiro capítulo, gostaríamos inicialmente de ressaltar que estamos nos referindo tanto aos movimentos sociais quanto a um projeto de Ciência que é fruto das reivindicações históricas das lutas de mulheres lésbicas, bissexuais, transsexuais e heterossexuais feministas. Tratar desses dois movimentos e campos

conjuntamente é entender que não há uma distinção entre quem surgiu primeiro ou quem contribuiu mais para o fortalecimento e ascensão do outro, mas compreender que são processos mútuos e que foram, e são, somados esforços ao longos das últimas décadas para denunciar e lutar contra o patriarcado, a lesbofobia, o sexismo, a misoginia, o racismo, o classismo e todas as formas de opressão advindas dos diversos sistemas de dominação perpetuados, por séculos, em nossas sociedades.

O fortalecimento e ascensão do movimento feminista nos anos 1960, em países anglo-saxões, francófonos e da América Latina, é seguido também pelo estabelecimento de outros movimentos sociais, como o de libertação sexual, em que as lésbicas estavam engajadas. Segundo bell hooks¹⁷ (2018), escritora estadunidense, feminista negra, professora e um dos nomes mais relevantes na contemporaneidade, em seu livro “O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras”, as lésbicas radicais eram visionárias e, ao aderirem ao movimento feminista, já traziam consigo a questão da diferença, permitiram não só que os movimentos crescessem quantitativamente, como também elaboraram a “expansão da teoria e da prática feminista para incluir raça e classe” (p. 141), além da orientação sexual.

A partir disso, as páginas que se seguem buscam retratar esses processos históricos de desenvolvimento do movimento e das epistemologias feministas e do lesbianismo, termo que é utilizado pela teórica lésbica Jules Falquet, no Dicionário Crítico do Feminismo (2009), o qual se refere “a um conjunto de abordagens teóricas e movimentos sociais”. Ainda, segundo a autora: “o lesbianismo pode ser considerado uma crítica em atos e um questionamento do sistema heterossexual obrigatório de organização social” (2009, p. 123).

Gostaríamos de ressaltar que o sufixo “ismo”, presente no termo “homossexualismo”, foi empregado, até o ano de 1990, para indicar um tipo de patologia. No entanto, essa expressão deixou de ser utilizada após a sua retirada da lista de distúrbios mentais da Organização Mundial da Saúde (OMS), nesse mesmo ano. Desse modo, a não utilização dessa expressão, e a substituição pela palavra “homossexualidade”, utilizada para indicar orientação sexual de um sujeito, é uma pauta política de destaque nos movimentos sociais LGBT’s. Assim, a utilização da palavra “lesbianismo” por nós é referenciada pelo seu emprego utilizado pelas teóricas lesbofeministas, como citado no parágrafo anterior, sendo utilizada para se referir ao movimento social de mulheres lésbicas e as epistemologias por elas, e por nós, elaboradas.

¹⁷ Letras iniciais em minúsculo, respeitando a escolha da própria autora de escrever o seu nome dessa forma. Ela foi registrada como Gloria Jean Watkins, o pseudônimo utilizado por ela é uma homenagem a sua bisavó materna, Bell Blair Hooks, direcionado ao legado das mulheres fortes e é utilizado em letras minúsculas para deslocar o foco da figura autoral para suas ideias.

Pretendemos apresentar como, a partir das pautas dos movimentos sociais, ocorreu o processo de teorização acadêmica. Esse percurso é contado a partir de uma história ocidental, e não tem como intenção construir uma história do feminismo global, nem do lesbianismo, mas constitui uma das narrativas possíveis dentre aquelas que nos permitem observar historicamente esses processos. Também compartilhamos aqui o pensamento de teóricas que são as nossas referências, e que serão utilizadas ao longo de toda essa pesquisa, pois sem elas não conseguiríamos fazer um trabalho investigativo dessa amplitude.

Há uma compreensão geral, por parte de pesquisadoras como Joan Scott (1992, 1995), Daniela Auad (2003), Guacira Louro (2014), bell hooks (2013, 2018), entre outras, de que o feminismo se desenvolveu, durante o século passado, a partir de marcos, os quais são chamados de ondas. A primeira ficou reconhecida internacionalmente por sua luta pelo sufrágio universal, mas também contra as discriminações femininas no mercado de trabalho e no acesso à educação formal. Já a segunda onda volta-se tanto para os movimentos de ruas quanto para as teorizações feitas pelos movimentos de mulheres, principalmente a partir do fim dos anos de 1960.

Segundo Joan Scott, historiadora e um dos principais nomes referente à construção da categoria gênero, o movimento feminista possuía uma “conexão direta entre política e intelectualidade” (1992, p. 64) e buscava, primeiramente, reivindicar “uma história que estabelecesse heroínas, prova de atuação das mulheres, e também explicações sobre a opressão e inspiração para a ação” (SCOTT, 1992, p. 64).

É consenso que esse momento político dos fins dos anos 1960, mais precisamente do ano de 1968, é definido como uma referência diante da efervescência social de vários outros movimentos sociais (AUAD, 2003). Jovens, negras e negros, ambientalistas, movimentos pela libertação sexual e pelos direitos civis, além das mulheres, marcaram época pela contestação de vários privilégios e das desigualdades existentes. As militantes e estudiosas feministas estavam nas ruas, mas também estiveram questionando bases acadêmicas consolidadas e desestabilizaram fortes correntes de pensamentos das quais denunciavam o androcentrismo no cerne das suas análises. Essas foram denunciadas por eles como imparciais, sem objetividade e neutralidade acadêmica, características ainda tão almejadas por aqueles que compõem parte dos colegiados e distintos postos hierárquicos nas universidades.

Apesar das diversas contestações feitas por aqueles que defendiam que deveria haver distanciamento pessoal e crítico nas pesquisas e escritas acadêmicas, nos fins da década de 60 e início dos anos de 1970, os “Estudos sobre Mulheres” e a “História das Mulheres” foram sendo consolidados pelas pesquisadoras feministas em diversos países. Na França, “*L’Histoire des Femmes*”, nos Estados Unidos, “*Women’s Studies*”, e, no Brasil, “os Estudos da Condição

Feminina”, foram áreas que desafiaram antigos cânones acadêmicos. A socióloga marxista e feminista Heleieth Saffioti se torna uma das pioneiras em nosso país, com a publicação do seu livro “A mulher na sociedade de classes”, no ano de 1969.

Joan Scott (1992) trata, no artigo “História das Mulheres”, sobre o dispendioso caminho que as historiadoras tiveram que enfrentar na ascensão e estabilização dessa área nos círculos acadêmicos. Para a autora, “as historiadoras, como um grupo, tinham necessidades e interesses particulares que não poderiam ser subordinados à categoria geral dos historiadores” (p. 69) e, devido a isso, tiveram não só que ocupar espaços estratégicos dentro das associações de profissionais, como também tiveram que resistir às investidas de incredibilidade de seus estudos diante de seus colegiados e colegas de profissão.

A denúncia constante de que os Estudos Feministas e Estudos sobre Mulheres eram estudos “ideológicos”, na tentativa de torná-los menos confiáveis e menos acadêmicos, fizeram com que fossem gastos “muita tinta tóxica e árvores transformadas em papel” (1995, p. 07), na tentativa de convencê-los do contrário, como afirma a pesquisadora feminista Donna Haraway.

Queríamos uma maneira de ir além da denúncia da ciência enviesada (o que, aliás, era muito fácil), e além da separação das boas ovelhas científicas dos maus bodes do viés e do abuso. Parecia promissor alcançar isso através do argumento construcionista o mais forte possível, que não deixava frestas para a redução das questões à oposição entre viés versus objetividade, uso versus abuso, ciência versus pseudo-ciência. Desmascaramos as doutrinas de objetividade porque elas ameaçavam nosso nascente sentimento de subjetividade e atuação histórica coletiva e nossas versões “corporificadas” da verdade, e acabamos por ter mais uma desculpa para não aprendermos nada da Física pós Newton e mais uma razão para parar com a velha prática feminista de auto-ajuda de consertar nossos carros (HARAWAY, 1995, p. 13).

Diante disso, é importante destacar a resistência construída por muitas estudiosas feministas para que essa pesquisa, por exemplo, esteja em processo de construção. Muitas vezes, tivemos as nossas bases científicas questionadas, tornando-se corriqueiro os entraves no interior das instituições de pesquisa e de ensino superior, a fim de nos deslegitimar e tornar nossos estudos “menos acadêmicos”. E, apesar da legitimação dos Estudos Feministas ter muitas vezes passado pelo crivo de colegiados compostos, majoritariamente, por homens, esse movimento era necessário para sua estabilização no currículo e nos estudos que se seguiram nas últimas décadas e que contribuíram com a agenda política dos movimentos feministas em suas reivindicações e argumentações.

Além dessas tensões expostas, outras também se seguiram na década de 1970. Diferente das primeiras, essas partiram internamente dos movimentos e das estudiosas feministas e foram

importantes para o alargamento das análises e das construções teóricas dos Estudos sobre Mulheres. A utilização da categoria “mulheres” enfrentou críticas de pesquisadoras e militantes, principalmente das feministas negras e das feministas lésbicas, pois a sua utilização não enfatizava as diferenças e identidades entre essas. Além disso, houve um distanciamento dos objetivos pensados anteriormente, os quais mobilizavam para ações práticas mais efetivas, de modo que, assim, há uma denúncia da “academização” do feminismo, como descreve bell hooks na citação abaixo:

A reflexão crítica sobre a produção contemporânea da teoria feminista mostra com clareza que o distanciamento em relação às primeiras conceituações da teoria feminista (que insistiam em que ela era mais eficaz quando estimulava e capacitava a prática feminista) começa a ocorrer ou pelo menos se torna mais óbvio com a segregação e a institucionalização do processo de teorização feminista na academia, com a atribuição de privilégio ao pensamento/teoria feminista escrito em detrimento das narrativas orais. Concomitantemente, os esforços das mulheres negras e de cor para desafiar e desconstruir a categoria “mulher” – a insistência em reconhecer que o sexo não é o único fator que determina as construções de feminilidade – foram uma intervenção crítica que produziu uma revolução profunda no pensamento feminista e realmente questionou e perturbou a teoria feminista hegemônica produzida principalmente por acadêmicas, brancas em sua maioria (HOOKS, 2013, p. 88).

Ainda, segundo bell hooks, o feminismo é um “movimento para acabar com o sexismo, a exploração sexista e a opressão” (2018, p. 21) e não deve se restringir a sua luta apenas pela igualdade de direitos entre homens e mulheres. É preciso que se considere outros marcadores sociais que produzem desigualdades também entre essas. Dessa forma:

Embora as mulheres negras estivessem ativas no movimento feminista contemporâneo desde a sua criação, não eram os indivíduos que se tornaram as “estrelas” do movimento, que atraíram a atenção dos meios de comunicação de massa. Muitas vezes as mulheres negras que atuam no movimento feminista eram feministas revolucionárias (como muitas lésbicas brancas). Elas já estavam em desacordo com as feministas reformistas que decididamente queriam projetar uma visão do movimento como sendo exclusivamente sobre mulheres ganhando igualdade com os homens no sistema existente. Mesmo antes da raça se tornar uma questão falada sobre os círculos feministas, era evidente para as mulheres negras (e para suas aliadas revolucionárias na luta) que nunca teriam igualdade dentro do patriarcado capitalista da supremacia branca existente (HOOKS, 2018, p. 24).

Audre Lorde, mulher negra, lésbica, ativista, escritora e poeta, foi também uma das importantes vozes a enfatizar a diferença. Segundo a autora, as opressões ocorrem mutuamente, mesmo que não haja hierarquias entre elas, de modo que esse aspecto deveria ser considerado

dentro do pensamento feminista. Em 1979, em uma conferência em Nova York intitulada “As ferramentas do mestre nunca vão desmantelar a casa-grande”, ela faz críticas ao feminismo considerado branco e heterossexual – teoria feminista que, de acordo com Lorde, naquele momento não incorporava as questões de raça, de classe, de orientação sexual e de nacionalidade.

É uma arrogância da academia, em particular, assumir qualquer discussão sobre teoria feminista sem examinar nossas várias diferenças e sem uma perspectiva significativa das mulheres pobres, Negras e Terceiro-Mundistas, e lésbicas. [...] Lutar meramente pela tolerância com relação à diferença entre mulheres é o reformismo mais grosseiro. É uma negação total da função criativa que a diferença tem em nossas vidas. A diferença não deve ser meramente tolerada, mas vista como a base de polaridades necessárias entre as quais nossa criatividade pode faiscar como uma dialética (LORDE, 1979, p. 28).

Além de bell e Audre, outras pensadoras feministas e lésbicas também questionaram as teorias feministas as décadas de 1970 e 1980. A professora da Universidade de Rutgers em Nova Jersey, Cheryl Clarke (1990), também mulher negra e militante feminista, diz, no seu texto “O Lesbianismo: um ato de resistência”, que a “lesbiana descolonizou seu corpo” (1990, p. 01) e que ser lésbica nos Estados Unidos – assim como no Brasil e em outras localidades, salvaguardadas as especificidades – é resistir a uma “cultura supremacista-machista, capitalista, misógina, racista, homofóbica e imperialista” (1990, p. 01). Demonstrando, mais uma vez, que as lésbicas negras enfatizavam as diferenças existentes e que as desigualdades e opressões são conjuntamente vivenciadas a partir das identidades que possuímos e com as quais somos identificadas.

Trato de mostrar que o lesbianismo-feminismo tem um potencial de transtornar e transformar um componente maior do sistema da opressão das mulheres, ou seja, a heterossexualidade viril. Se o feminismo-lesbianismo radical se pretende uma visão anti-racista, anti-classista e anti-ódio à mulher que forma uma união mútua, recíproca e infinitamente negociável; uma união livre das antigas prescrições e proscições da sexualidade, então toda a gente que batalha para transformar o caráter das relações nesta cultura têm algo a aprender das lesbianas (CLARKE, 1990, p. 06).

Ainda nessa perspectiva, é fundamental compreender que, através dessas críticas, foi possível a emergência de categorias sociais distintas dentro do feminismo, superando uma visão que foi limitada às desigualdades advindas das relações binárias de gênero, além de ter sido julgada também como racista, heterossexista, classista e eurocentrada. O artigo “As críticas ao gênero e a pluralização do feminismo: colonialismo, racismo e política heterossexual” (2013),

escrito pelas autoras Claudia Mayorga, Alba Coura, Nerea Miralles e Viviane Martins Cunha, aborda essas emergências, tensões e cisões que foram vividas dentro dos movimentos feministas. Nesse sentido, as autoras contribuem com uma importante avaliação acerca desse reconhecimento das distintas opressões vivenciadas pelas mulheres. Segundo elas:

É importante considerar que essa proposta de articulação não pode prescindir de uma compreensão histórica e política das relações entre posições de desigualdade vivenciadas por e entre mulheres, como o lugar de fala de cada uma delas ou as relações de poder que marcam possibilidades e impossibilidades de apropriação de determinados recursos materiais e simbólicos. Assim, a proposta de articulação entre gênero, sexualidade, raça, lugar de origem etc. não pode correr o risco de se transformar em uma posição ingênua a partir da proposição de uma simples somatória de opressões, mas deve, de forma radical, reconhecer as tensões e os antagonismos que marcam a emergência dessas categorias dentro e fora do feminismo, bem como suas consequências na vida e na organização das mulheres (MAYORGA *et al*, 2013, p. 467).

Desse modo, assim como objetivamos com os questionamentos e com a escrita da presente pesquisa, as feministas lésbicas, principalmente a partir de 1980, também contribuíram para criar fissuras nos movimentos e teorias feministas e possibilitaram, através de suas críticas, o deslocamento da centralidade das análises e estudos feitos a partir de uma perspectiva heterossexual. Gayle Rubin, Adrienne Rich e Monique Wittig são pensadoras e teóricas expoentes dessas críticas e da formulação de novas teorias lesbofeministas.

A antropóloga feminista Gayle Rubin, em 1975, no artigo “*The Traffic in Women: Notes on The Political Economy of Sex*”, foi uma das primeiras teóricas a abordar a heterossexualidade como obrigatória, demonstrando o seu caráter social, assim como é a categoria gênero que abordaremos mais adiante (MAYORGA *et al*, 2013; SOARES, COSTA, 2012). Anos depois, Adrienne Rich, no referenciado artigo “Heterossexualidade Compulsória e Existência Lésbica” (2010), publicado originalmente no ano de 1981, no dossiê “Sexualidade” da revista *Signs*, e republicado dois anos depois em uma série de panfletos feministas, denunciou a ausência e a quantidade inexpressiva de trabalhos sobre lésbicas, indicando a existência de uma lacuna na literatura acadêmica feminista. Segundo a autora:

O texto foi escrito em parte com a proposta de desafiar o apagamento da existência lésbica de boa parte da literatura acadêmica feminista, um apagamento que eu sentia (e sinto) não ser apenas antilésbico, mas também antifeminista em suas consequências, além de distorcer igualmente a experiências das mulheres heterossexuais. Não foi escrito a fim de ampliar ainda mais as divisões, mas sim para encorajar as feministas heterossexuais

no exame da heterossexualidade como uma instituição política que retira o poder das mulheres e, portanto, a mudá-la (RICH, 2010, p. 19).

Essa crítica feita por Rich sucede o rompimento feito por muitas mulheres lésbicas nas diversas organizações feministas e também nos movimentos homossexuais mistos, em que elas expuseram a misoginia vivenciada nesses espaços. No artigo “Movimento lésbico e Movimento Feminista no Brasil: recuperando encontros e desencontros” (2012), de Gilberta Santos Soares e Jussara Carneiro Costa, há consideráveis explicações sobre os motivos desses tensionamentos.

Segundo as autoras, a associação de que as feministas são mulheres lésbicas, ou podem se assemelhar a essas, carrega consigo uma série de conotações pejorativas, produzidas pela misoginia, pelo machismo, pela lesbofobia, etc. Assim, essa associação “cumprir a função política e pedagógica de alertar as mulheres para o perigo da perda da feminilidade representada pelo feminismo, produzindo abjeção para ambas, pela associação que se faz entre essas e a mulher masculinizada” (SOARES, COSTA, 2012, p. 02).

Outra importante autora, que contribuiu e inovou, em sua abordagem teórica, ao questionar as bases teóricas feministas, foi Monique Wittig. Para essa autora, as lésbicas não fazem parte das “classes de sexo” - conceito fundado entre as feministas materialistas francesas que entendem que homens e mulheres são categorias que não podem existir uma sem a outra. De acordo com Wittig, as lésbicas não são mulheres, pois essas não subjugam suas existências a partir dos homens, ela diz: “somos fugitivas da nossa própria classe” (WITTIG *apud* FALQUET, 2013, p. 13). Desse modo, a destruição da classe de mulheres e, portanto, do que é ser mulher da maneira como entendemos em nossa sociedade, é o meio para a destruição da heterossexualidade como sistema social dominante. O seu pensamento influencia o lesbianismo e colabora para a construção de um movimento lésbico separatista, demarcando uma ruptura com o feminismo.

Apesar disso, as mulheres feministas lésbicas e as não-lésbicas conseguiram encontrar duas formas de conciliação entre elas. As primeiras apontaram que a lesbofobia atinge a todas, pois, “focalizada nas ‘maneiras’ e na aparência, a lesbofobia defende interesses econômicos precisos no contexto de uma divisão sexual do trabalho”, uma vez que, ao aspirarem profissões consideradas socialmente como masculinas, por exemplo, elas são apontadas como lésbicas e, por isso, “condenadas a um verdadeiro ostracismo social” (FALQUET, 2009, p. 125). Já a segunda corrente feminista que busca por esse elo é a do feminismo radical, ancorada nos trabalhos da francesa Colette Guillaumin (FALQUET, 2009), que compreende que as lésbicas, mesmo estando fora dos domínios dos homens, não escapam “da apropriação coletiva, o que as vincula à classe de mulheres” (FALQUET, 2009, p. 125).

Apesar da consolidação do lesbianismo¹⁸ como movimento social pulsante, há também críticas pelas representatividades lésbicas que eram, e são, expostas, como “à hegemonia do modelo lésbico (e feminista) branco, ocidental e classe média” (FALQUET, 2009, p. 125). Ainda segundo Falquet, as lésbicas consideradas masculinas, chamadas de *butch*, foram consideradas pelo feminismo “uma reprodução alienada dos papéis masculinos e femininos” (FALQUET, 2009, p. 126), o que gerou distinção e exclusões dentro das identidades lésbicas legitimadas pelas feministas. Assim, não só as *butch* denunciaram as exclusões sofridas no seio dos movimentos feministas e lésbicos, como também as mulheres lésbicas negras e latino-americanas apontaram o racismo e o classismo dentro dos movimentos sociais que compunham. Juntam-se a elas as asiáticas e autóctones, endossando as críticas e divisões, levando em conta a diversidade de lésbicas e não-lésbicas.

Jules Falquet destaca três grandes correntes do lesbianismo, são elas: 1) o lesbianismo feminista; 2) o lesbianismo radical; o 3) lesbianismo separatista. O primeiro critica o “heterofeminismo por sua falta de reflexão sobre a questão da heterossexualidade, mas não deixa de insistir na necessária solidariedade política das mulheres” (FALQUET, 2013, p. 14). Desse modo, os interesses se convergem na luta contra o heteropatriarcado, como é o caso da teórica Adrienne Rich.

Essa autora, como já apresentamos, constrói uma crítica em relação à invisibilização lésbica por parte das feministas, porém se aproxima dessas ao apresentar a existência de um “*continuum lésbico*”, ou seja, a existência da união de mulheres na luta pela libertação de todas, porém não deve ser visto de forma ingênua sem destacar as diferenças existentes entre essas, mas de forma política.

Segundo a própria Adrienne Rich:

Considerando a possibilidade de que todas as mulheres existam em um *continuum* lésbico – da criança mamando no seio de sua mãe até a mulher adulta que experimenta sensações orgásticas enquanto sua própria criança está mamando, talvez lembrando o cheiro do leite de sua mãe em seu próprio leite, ou considerando até duas mulheres, tais como Chloe e Olivia, descritas por Virginia Wolf, que dividiam um laboratório, ou ainda mais, se consideramos até mesmo a mulher que está morrendo aos noventa anos, tocada e amparada por mulheres – podemos nos ver como a mover para dentro e para fora desse *continuum*, mesmo se não nos identificamos como lésbicas (RICH, *grifo da autora*, 2010, p. 38).

¹⁸ Como já mencionado anteriormente, utilizamos o nome lesbianismo, pelo seu emprego utilizado pelas teóricas lesbofeministas, para se referir ao movimento social de mulheres lésbicas e as epistemologias por elas, e por nós, elaboradas.

Já o lesbianismo radical, segundo Jules Falquet, é uma tendência francófona, articulada em torno do pensamento de Monique Wittig e da revista quebequense “Amazonas de Ontem, Lésbicas de Hoje” (FALQUET, 2013). Essa corrente compreende que, mesmo as lésbicas escapando da apropriação privada dos homens, elas permanecem sendo apropriação coletiva e, por isso, elas se vinculam à classe de mulheres e constroem lutas conjuntas.

A última corrente, o lesbianismo separatista, bastante diverso em diferentes países, volta-se, de forma geral, para a construção “de espaços físicos ou simbólicos por e para lésbicas unicamente” (FALQUET, 2013, p. 15). Nessa perspectiva, as lésbicas se reúnem em torno da criação de revistas, jornais, eventos, festivais e grupos políticos. Assim, a década de 80 é marcada por um “auge do movimento lésbico” (FALQUET, 2013, p.16), com o surgimento de movimentos internacionais de lésbicas, assim como eventos, marchas, encontros, revistas e arquivos lésbicos, corroborando para o fortalecimento do lesbianismo e de sua história antes margeada, seja pelas feministas heterocentradas, seja por aqueles que já não escreviam, e não irão escreverão, sobre as nossas existências e trajetórias.

Nancy Fraser, filósofa e teórica feminista estadunidense, no artigo: “Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação” (2007), divide a segunda onda feminista em três fases, e expõe suas críticas mais severas ao segundo momento, que acabamos de abordar, e o qual é identificado pela autora como uma virada para a “política de identidades” (p. 293). Ela afirma que após a primeira fase, marcada pelo surgimento dos movimentos sociais, também conhecido como “Nova Esquerda” ou “*New Left*”, ocorre um declínio “das energias utópicas” e “os *insights* anti-economicistas foram ressignificados e incorporados em um novo imaginário político que colocou questões culturais em primeiro plano”. Desse modo, a autora enfatiza que o feminismo precisou se reinventar também como “política de reconhecimento” (2007, p. 293).

A crítica de Nancy Fraser é voltada principalmente para as questões econômicas e políticas desse período, durante o qual, segundo a autora, o feminismo recebeu atenção e, por conta disso, a autora considera essa virada como malsucedida. No entanto, discordamos em parte dessa análise, já que compreendemos a necessidade de enfatizar as identidades das mulheres, que são complexas e distintas. Pensar o feminismo de modo singular é, para nós, uma normatização do movimento e, logo, um estreitamento de suas análises. Compreendê-lo de forma plural é ampliar as visões e reconhecer as diferentes trajetórias que nós, mulheres, possuímos. Porém, sabemos que, a partir dos anos 1970, ocorreu o avanço do neoliberalismo e da “Nova Direita” em países europeus e nos Estados Unidos. Esses fatos históricos, que também estamos vivenciando em países latino-americanos, principalmente desde os anos de 1990, têm

gerado o afunilamento das desigualdades sociais e a exacerbção da repressão aos movimentos sociais reconhecidos como de esquerda.

Neste bojo de críticas ao feminismo e aos estudos feministas, ocorre também uma virada para os Estudos de Gênero, como nos conta Joan Scott (1992). Segundo a autora, aumenta, nos anos 1970, a produção de livros, artigos e monografias sobre os Estudos das Mulheres/História das Mulheres. No entanto, tais produções distanciavam-se, em boa parte, dos objetivos políticos pensados na década anterior, como já mencionamos anteriormente, que previam uma maior mobilização para a ação e foram, por conta disso, mais legitimados academicamente, reforçando a crítica da “academização do feminismo”.

Durante a década de 80, Joan Scott fala que há uma transição completa para o gênero, em um movimento que propicia “a este campo conseguir o seu próprio espaço” (1992, p. 65). Dessa forma, conta-nos que o campo da História das Mulheres passa por uma “evolução do feminismo para as mulheres e daí para o gênero; ou seja, da política para a história especializada e daí para a análise”. Seu artigo intitulado “Gênero: como categoria útil de análise histórica”, publicado em 1986, constitui um marco desse aprofundamento teórico do campo.

No entanto, gostaríamos de ressaltar a contribuição significativa que os primeiros estudos acadêmicos possuem para a compreensão da vida e das opressões vivenciadas pelas mulheres, pois, segundo Guacira Louro, esses:

[...] levantaram informações, construíram estatísticas, apontaram lacunas em registros oficiais, vieses nos livros didáticos, deram voz àquelas que eram silenciosas e silenciadas, focalizaram áreas, temas e problemas que não habitavam o espaço acadêmico, falaram do cotidiano, da família, da sexualidade, do doméstico, dos sentimentos (2014, p. 23).

Com certa desconfiança, as feministas de tradição marxista questionavam esse deslocamento do foco dos “Estudos sobre Mulheres” e da “Condição Feminina” para os Estudos das Relações de Gênero. Era também uma preocupação “garantir o lugar outrora hegemônico e agora compartilhado do conceito de classe”, como afirma Margareth Rago (2012, p. 52), historiadora e influente teórica dos Estudos Feministas e de História das Mulheres no Brasil. Devemos considerar as importantes contribuições das pensadoras marxistas para a teoria feminista, porém, reconhecemos a crítica pertinente feita pelas pesquisadoras pós-estruturalistas no que tange à categoria “classe”. Ao priorizarem esta como categoria de análise primeira, basearam-se em um essencialismo do sujeito e uma universalidade também masculina, representada pelo “proletário” ou pelo “burguês”.

Compreender que as categorias se inter-relacionam e, conseqüentemente, produzem tanto identidades quanto diferenças, foi e é um dos objetivos da perspectiva pós-estruturalista. A fragmentação de uma ideia universal de mulheres em raça, etnia, classe e sexualidade estava associada às sérias diferenças políticas no interior do movimento das mulheres, sobre questões que variavam desde a Palestina até a pornografia. As diferenças cada vez mais visíveis entre as mulheres questionavam a possibilidade de uma política unificada e sugeriam que os interesses destas não eram evidentes, mas uma questão de disputa e discussão (SCOTT, 1992).

Essa mudança epistemológica, por parte das pesquisadoras pós-estruturalistas, nega uma “realidade objetiva” e a ideia de uma única categoria dominante, que possibilite os estudos das relações sociais e, conseqüentemente, das relações de poder. O pós-estruturalismo se propõe a “pensar as relações de gênero enquanto relações de poder, e, nesse sentido, a dominação não se localiza num ponto fixo, num ‘outro’ masculino, mas se constitui nos jogos relacionais e de linguagem” (RAGO, 1995, p. 88).

Muitas feministas se opuseram à utilização do conceito de gênero, pois, “hostis ao pós-estruturalismo, generalizaram sua crítica como uma denúncia da ‘teoria’ e o rotularam como abstrato, elitista e machista” (SCOTT, 1992, p. 91), colocando, novamente, “teoria” e “política” como opositoras. Scott ressalta, inclusive, que essa argumentação respalda àqueles que outrora defenderam bases conceituais e epistemológicas tradicionais, resguardadas pelo rigor da “neutralidade” e que “consideram o pós-estruturalismo (e consideravam a história das mulheres) uma antítese aos princípios de sua disciplina” (1992, p. 92).

Os estudos de gênero não se dedicam a tratar apenas sobre as trajetórias de vida das mulheres, apesar de geralmente serem assim tomados. A categoria tem o caráter relacional, ou seja, “é igualmente utilizado para sugerir que a informação a respeito das mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica no estudo do outro” (SCOTT, 1995, p. 75). Assim, gênero é utilizado para designar as construções sociais a partir de um corpo sexuado, e “o uso do ‘gênero’ coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (SCOTT, 1995, p. 76). Além disso, entende-se que o gênero “é uma forma primeira de relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86), imputado aos diferentes sujeitos desde o nascimento.

Segundo Claudia Mayorga *et al.*:

Esse aspecto relacional foi um forte facilitador da inserção do gênero no meio acadêmico, uma vez que não possuía a mesma carga reivindicativa que o termo “mulher” trazia naquele momento. Além do mais, permitiu a entrada,

cada vez mais crescente, de estudos sobre os homens na academia (estudos das masculinidades), com uma leitura que, de forma recorrente, escapa a uma perspectiva feminista, permitindo afirmar que, no final da década de 1990, o gênero passe a ser interpretado como masculinidade em campos de conhecimento como a antropologia e a psicologia social, por exemplo (2013, p. 469).

Ainda segundo Scott (1995), gênero é composto de quatro elementos que se relacionam entre si. O primeiro abarca os símbolos culturais, exemplificados pela autora a partir de estereótipos que reiteram o masculino e o feminino. O segundo elemento é constituído pelas doutrinas normativas impostas pelas instituições, a exemplo do discurso religioso. O terceiro e penúltimo elemento é a necessidade de implodir a representação binária, aparentemente fixa dentro das instituições e organizações sociais. Por fim, o último e quarto elemento é a compreensão do gênero como uma identidade subjetiva. Desse modo, gênero é uma forma de compreender as relações sociais complexas que se entrecruzam a partir também de outras categorias, como sexualidade, raça, etnia, geração e classe.

Diante dessa trajetória dos Estudos Feministas, Estudos sobre as Mulheres/História das Mulheres e Estudos de Gênero, tivemos a criação de grupos e núcleos de pesquisas no Brasil. Segundo Ana Alice Costa e Cecília Sardenberg (2014), foi a partir das comemorações do Ano Internacional da Mulher, em 1975, que os trabalhos começaram a ganhar impulso. O primeiro surgiu em 1980 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, o NEM – Núcleo de Estudos da Mulher. Após, em 1983, foi criado o NEIM - Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, que permanece até hoje sendo uma das referências no país.

Em pesquisa feita no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, coordenado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), identificamos a existência de 411 grupos certificados e cadastrados com a palavra Gênero no seu título. Tivemos o cuidado de subtrair, do valor total disponibilizado pela consulta, os grupos de estudos linguísticos, que utilizam o termo “gênero” para classificações textuais. Já quando utilizamos a palavra “Feminismo”, encontramos 28 grupos e núcleos registrados. Demonstrando, desse modo, a consolidação dessas áreas de pesquisa e estudos em nosso país, mesmo em um cenário político que busca deslegitimar e vilanizar grupos, estudiosas e pesquisas (AUAD; SILVA; ROSENO, 2019).

A pesquisadora Sandra Unbehaum, em sua tese de doutorado “As Questões de Gênero na Formação Inicial de Docentes: Tensões no Campo da Educação”, apresenta dados também relativos às buscas feitas por ela no Grupo de Diretórios de Grupos do CNPQ, a partir das quais encontrou 221 grupos, na área de educação, que pesquisam também gênero (2014). Entre eles

está o Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação, Comunicação e Feminismos – Flores Raras, do qual fazemos parte.

Em relação aos estudos sobre lesbianidades, também realizamos o mesmo método de busca no diretório do CNPQ, utilizando a palavra “lesbianidade”, e encontramos apenas um grupo cadastrado com essa palavra em seu título. Esse é o LES – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Lesbianidade, Gênero, Raça e Sexualidades, liderado pela professora Dra. Simone Brandão Souza, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Este fato não determina que apenas um grupo está elaborando pesquisas sobre a temática, até porque esse trabalho que estamos construindo, por exemplo, é realizado no interior do Grupo Flores Raras, o qual tem, pelo menos, mais três pesquisas que tratam sobre o tema, e suas inter-relações, em desenvolvimento. No entanto, apresenta, de todo modo, a incipiência da consolidação desses estudos pelo país.

Ao lado desses grupos, temos também importantes eventos que ocorrem no país e que reúnem diversas pesquisadoras e estudantes, como é o caso do Seminário Internacional Fazendo Gênero, que ocorre desde o ano de 1994 na Universidade Federal de Santa Catarina. Além disso, há a criação de Grupos de Trabalhos (GT’s) em diversos eventos nacionais de associações de profissionais, como o Nacional de Gênero da ANPUH e o GT 23 “Gênero, Sexualidade e Educação”, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd). No Norte e Nordeste também ocorre o Encontro Internacional da Rede Feminista Norte e Nordeste (Redor), que em 2018 chegou a sua vigésima edição. Esses são importantes espaços de trocas, aprendizados e fortalecimento das redes feministas e de Estudos de Gênero no país.

Ainda na perspectiva da emergência, construção e fortalecimento dos estudos e pesquisas que se dão no embricamento dos Feminismos, das Lesbianidades, dos Movimentos Sociais e da Educação se coloca o dossiê “Feminismos e Lesbianidades em Movimento: a visibilidade como lugar” publicado no ano de 2021, na Revista de Estudos Feministas. Ali se revela uma recente contribuição a ser reconhecida como marco na ampliação dos Estudos Lésbicos Feministas e dos Feminismos Negro e Decolonial. Tal importância se revela pela importância da Revista de Estudos Feministas no que se refere ao seu impacto, divulgação, avaliação pelos pares e junto a Conselhos Científicos nacionais e internacionais, assim como se trata de dossiê que importa em razão de expressar pesquisas realizadas por mulheres lésbicas que agregam as identidades de pesquisadoras, feministas, docentes, militantes em variados movimentos sociais e culturais, em diferentes pontos do território nacional. Composto com cinco artigos e escrito por oito autoras reconhecidas pelas suas produções acadêmicas e engajamento nesses campos de estudo e de atuação, o dossiê nos oferece bases epistemológicas

e de análise sobre as vidas de mulheres lésbicas que estão em movimento, criando estratégias de resistência em seus locais de atuação, produzindo conhecimentos e construindo lutas sociais, desde seus lugares de trabalho, militância, convivência comunitária, pesquisa e relacionamentos afetivos e sexuais.

Na apresentação do dossiê, intitulado “Topografias feministas: uma teoria das mulheres em movimento”, escrito pelas pesquisadoras Daniela Auad e Cláudia Lahni, se ressalta que o objetivo é “ir além das dicotomias entre ação e reflexão ou teoria e prática” (2021, p. 01), sendo assim também o resultado do encontro, do diálogo e das diferentes trocas entre as mulheres que estão em movimento, seja pelo mundo, pelo Brasil, pelas cidades e/ou pelos movimentos sociais. Tais dinâmicas e movimentos expressam e potencializam “pesquisa, docência, extensão, militância, ativismo e variadas ações, disposições e propósitos no intercruzamento dos campos da Educação, da Arte e da Comunicação” (AUAD; LAHNI, p.03).

O primeiro artigo “O ritmo e a poesia de uma rapper lésbica nas lutas sociais”, de Viviane Melo de Mendonça e Kelen Christina Leite, discute a “relação entre mal-estar contemporâneo e resistência nos campos da experiência e de gênero, sexualidade e lutas sociais”, a partir das contribuições da rapper negra, lésbica e periférica Luana Hansen. As autoras ao definirem como recorte temporal os anos de 2014 a 2018, localizam Luana como artista em evidência e que mobiliza, através das suas letras, o desejo de resistência diante de um período de ascensão da extrema-direita em nosso país.

A partir das experiências e memórias como mestrandia, doutoranda, examinadora em bancas e orientadora, sendo inclusive essa pesquisa orientada por ela, Daniela Auad, aborda no artigo: “Caminhos entrelaçados: Feminismos e Lesbianidades na Pesquisa em Educação”, estudos realizados em Universidades Públicas. Os estudos focalizados por ela se apresentam como um “itinerário construído coletivamente e em interface com os movimentos sociais, com o meio acadêmico e em militância, em docência, em pesquisa e em extensão” (AUAD, 2021, p.03). Assim como, surgem da necessidade, segundo a pesquisadora, de: “debater e aprofundar teoricamente determinadas formas de silenciamento histórico, político e acadêmico de mulheres lésbicas e bissexuais” (p. 03).

Nesse artigo, Auad dialoga inicialmente com Fúlvia Rosemberg, ao recuperar o artigo dessa autora, intitulado “Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica”, publicado vinte anos antes, em 2001, o qual concluía que as pesquisas até então focalizavam a educação da mulher, e “não educação e relações de gênero” (AUAD, 2021, p. 04). Cumpre destacar que Auad já identificava este fato em sua dissertação de mestrado “Formação de Professoras: um estudo dos Cadernos de Pesquisa a partir do referencial de gênero” (1998), mas

reconhecia também ser “uma expressão de amplitude e de variadas apropriações, com possibilidade de aprofundamento” (p. 05).

Nesse sentido, em seu artigo no dossiê da Revista de Estudos Feministas, em seu volume 3, número 29, de 2021, Auad seleciona nove bancas das quais participou, entre as oitenta e duas que esteve, devendo-se ressaltar o considerável volume de avaliações e orientações, os quais indicam profícuo debate em um campo em construção intensa. Há de se destacar que, dentre as bancas estudadas, o relatório de qualificação da presente pesquisa foi selecionado para análise e, assim, faz parte dos movimentos, topografias e cartografias examinados pela autora. Ela destaca que há um:

[...]mapa que possibilita localizar no campo da pesquisa educacional um grupo de mulheres que se deslocou em seus itinerários de subjetivação, mulheres que criaram para si mesmas estratégias para conhecer, levando para a academia as práticas que podem ser percebidas como dissidentes e, em razão disso, profundamente transformadoras do mundo e das mulheres que as propõem (AUAD, 2021, p.11).

Desse modo, o artigo aborda tanto pesquisadoras e suas pesquisas como parte do continuum lésbico quanto fortalece a existência lésbica, ao “romper com a heterossexualidade compulsória de toda uma área de saber” (AUAD, 2021, p. 12).

O terceiro artigo que compõe o “Dossiê Feminismos e Lesbianidades em Movimento: a visibilidade como lugar” é de autoria de Nádia Nogueira, sob o título: “Lésbicas negras em movimento”. A autora traz um quadro histórico de quatro décadas das atuações das lésbicas negras feministas, marcados pela raiva e indignação, essas causadas pelas opressões vivenciadas e pelas disputas e tensionamentos dentro e fora dos movimentos sociais e da Academia.

O penúltimo artigo: “Estratégias de Resistência de Negras Cotistas Lésbicas e Bissexuais”, de autoria de Ana Luisa Alves Cordeiro e Daniela Auad, traz, a partir de quatro entrevistas com graduandas de uma instituição de Ensino Superior, do Centro-Oeste do país, a constatação que a universidade não é um local acolhedor para essas, sendo necessária a procura por ações afirmativas e redes de apoio. Desse modo, as alunas constroem estratégias de resistência, posto que, em função das discriminações vivenciadas, o ambiente universitário é reconhecido pelas autoras, através das entrevistas realizadas, como um “não-lugar social”, pois “não caberia uma função de intelectuais” para mulheres negras lésbicas e bissexuais (CORDEIRO; AUAD, 2021, p. 02).

O quinto artigo “Pensamento lésbico: uma ginga epistemológica contra-hegemônica”, escrito pelas pesquisadoras Zuleide Paiva da Silva e Rosângela Janja Costa Araujo, encerra o dossiê com resultado de pesquisa bibliográfica. Elas apresentam os “fios teóricos das correntes políticas do pensamento lésbico produzidos no ocidente no século XX” (2021, p. 02), e, assim, utilizam a noção de ginga, inspirada na Capoeira Angola, para colocar em “[...]xeque os fundamentos epistemológicos da ciência moderna, fornecendo elementos para a construção de saberes não hegemônicos” (SILVA; ARAUJO, 2021, p. 02).

Assim, o dossiê se apresenta como uma contribuição que amplia e fornece fundamentos teóricos, metodológicos e epistemológicos para os campos de estudos em Feminismos e Lesbianidades. Além de ter sido publicado, como já mencionado de outro modo, em um dos mais importantes periódicos acadêmicos da área, a Revista de Estudos Feministas, demonstrando a qualidade e potencialidade desses textos, suas autoras e, sobretudo, de uma área de pesquisa e de produção de conhecimento em construção, para a qual se destina a presente tese.

Desse modo, pretendemos, ao longo deste trabalho, abordar os conceitos e teorias, intercalados com as narrativas das nossas entrevistadas, amparadas no entendimento de que esse é um caminho possível para que conceitos não se resumam às partes vistas como teóricas. Inter-relacionar conceitos e trajetórias de vida faz parte de um exercício analítico que buscamos aqui construir, mas também compreendemos a importância de conceituar e apresentar as nossas referências acadêmicas, mostrando para a leitora de quais fontes e aportes teóricos nos utilizamos nessa pesquisa.

O próximo tópico busca identificar e apresentar as pesquisas e estudos referentes às questões de gênero e docência, mostrando como esse campo é amplo e possui significativa expressividade. No entanto, temos o intuito também de apresentar críticas e fazer um balanço sobre quais discussões vêm sendo feitas, lembrando, mais uma vez, que nós, mulheres lésbicas e professoras, somos ainda invisibilizadas na maioria dessas.

2.2 Gênero e Docência: categorias entrelaçadas

No Brasil do final dos anos 1980, algumas pesquisadoras começaram a investir seus estudos nas questões relacionadas à presença das mulheres no Magistério. Um dos primeiros artigos que trata sobre isso é de autoria de Cristina Bruschini e Tina Amado, intitulado “Estudo sobre a mulher e educação: algumas questões sobre o magistério”, publicado no ano de 1988,

pelo Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (FCC). Esse periódico cumprirá papel importante na publicação e difusão de textos referentes a esses temas.

No título consta “Estudo sobre Mulher” como uma área de estudos e pesquisas, de acordo com o que discutimos no item anterior, em que utiliza, inclusive, a palavra “mulher” no singular. No entanto, já consta no seu resumo o termo “gênero”, não utilizado enquanto categoria conceitual elaborada por Joan Scott, por exemplo, mas para distinguir a diferença entre os sexos. Desse modo, as autoras tratam da falta de estudos sobre as mulheres no magistério e da responsabilidade que deve ser assumida para “a eliminação da discriminação de gênero” (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 04) pelas pessoas que constroem pesquisas e políticas públicas sobre o tema.

O objetivo das autoras no artigo é, sobretudo, debater sobre a não inclusão dos Estudos sobre a Mulher na área da Educação, pois, segundo elas, os estudos educacionais “ignoram a condição feminina da maioria do professorado, o que se reflete numa avaliação incompleta da atuação dessa profissional” (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 05). Desse modo, elas focalizam esse artigo a partir do magistério primário, apresentando como este consolidou-se como carreira feminina, bem como suas implicações na prática docente.

É comum que artigos produzidos nos fins do século XX, e início dos anos 2000, tragam esses questionamentos sobre a ausência ou a insuficiência das questões relativas às relações de gênero na docência dentre as pesquisas e estudos educacionais, principalmente por ser uma profissão historicamente considerada feminina. Além de Cristina Bruschini e Tina Amado, a pesquisadora e professora Cláudia Vianna também aborda isso no artigo “O sexo e o gênero na docência”, publicado em 2001 nos Cadernos Pagu. Segundo a autora:

Até 1980, o tema das relações de gênero foi pouco explorado pelos estudos sobre educação no Brasil. Ainda hoje, nessa área, é escassa a reflexão sobre a relação entre homens e mulheres, assim como sobre os significados de masculinidade e feminilidade com base nas relações de gênero (VIANNA, 2001, p. 88).

Outra afirmação comum a esse tema é justamente a vinculação histórica da docência com as questões de gênero construídas histórica, social e culturalmente em nossa sociedade, observada também em outros países. Outras autoras, tais como Bruschini e Amado (1988), Fúlvia Rosemberg e Tina Amado (1992), Cláudia Vianna (2001, 2013), Guacira Louro (2004), dentre outras, tecem considerações similares, assim como o fazemos nós aqui neste relatório. A relação entre esses fatos está diretamente ligada, conforme indicado por Bruschini e Amado:

Sob a influência de correntes de pensamento que consideravam a mulher, e somente ela, dotada biologicamente pela natureza com a capacidade de socializar as crianças, como parte de suas funções maternas, e considerando que o ensino de crianças, na escola elementar, era visto como extensão dessas atividades, o magistério primário, desde o século passado, começou a ser considerado profissão feminina por excelência. Os baixos salários oferecidos reforçavam essa associação, a ponto de se encarar como desonroso e até humilhante, para o homem, o exercício dessa profissão (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 05).

Guacira Louro, no artigo “Mulheres na sala de aula” (2004), publicado na obra “História das Mulheres no Brasil” e organizado pela pesquisadora e professora Mary Del Priore, apresenta de forma bastante ampla a historicidade do magistério enquanto ocupação tipicamente feminina. A autora destaca o acesso à educação por parte de meninas e meninos, indicando as diferenças curriculares e os objetivos presentes para cada grupo, assim como debate a criação das Escolas Normais, as representações sociais construídas sobre o que é ser professora e avança até as questões trabalhistas que envolvem as suas presenças em sindicatos e em manifestações por melhores condições de trabalho. Desse modo, Guacira Louro (2004) expõe quais aspectos se relacionam com a categoria profissional e gênero:

As mulheres que estão nas escolas hoje se constituem, portanto, não somente pelas e nas práticas cotidianas imediatas, mas também por todas as histórias que as atravessaram. Não parece ser possível compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que essa foi uma história que se deu também no terreno das relações de gênero: as representações do masculino e do feminino, os lugares sociais previstos para cada um deles são integrantes do processo histórico. Gênero, entendido como uma *construção social*, e articulado à classe, etnia, religião, idade, determinou (e determina) algumas posições de sujeito que as mulheres professoras ocuparam (e ocupam). Discursos carregados de sentido sobre os gêneros explicaram (e explicam) como mulheres e homens constituíram (e constituem) suas subjetividades, e é também no interior e em referência a tais discursos que elas e eles constroem suas práticas sociais, assumindo, transformando ou rejeitando as representações que lhes são propostas (LOURO, *grifo da autora*, p. 399).

Diante dessas afirmativas, e da relação entre as categorias gênero e docência, gostaríamos de abordar historicamente o acesso das meninas e mulheres à educação formal. É um modo de verificar os aspectos que delinearão não só a educação no Brasil, mas também a história de uma profissão.

Durante o século XIX e o início do século XX, havia um quadro educacional excludente e elitista, no qual poucas pessoas tinham acesso à educação formal. Esse quadro permaneceu praticamente intacto, mesmo após a primeira lei de instrução pública do país, de 1827, a qual

instituiu “Escolas de Primeiras Letras”, ou “pedagogias”, nos lugares mais populosos do Império, sendo, inclusive, esse o único nível de ensino ao qual as meninas tinham acesso. Segundo Guacira Louro, haviam escolas apenas “aqui e ali” (2004) e, diante disso, é imprescindível enfatizar que a educação formal estava distante de ser universal para todas e todos.

Além dessa limitação ao acesso à educação para as meninas, é importante destacar que também houve, durante o mesmo período, a exclusão por raça, classe e regionalidade. Segundo Louro, “a educação das crianças negras se dava na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência” (2004, p. 372), enquanto as famílias privilegiadas poderiam ter os seus estudos complementados com professores e professoras particulares, como o caso das meninas que tinham aula de piano e francês, apesar do objetivo da instrução sempre ser torná-las uma companhia agradável ao marido e “uma mulher capaz de representá-lo socialmente” (2004, p. 373).

Diante das desigualdades em relação à classe e à raça, existia também um discurso unitário que estabelecia que “as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, ou seja:

[...] para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do *caráter*, sendo suficientes, provavelmente, doses pequenas ou *doses menores* de instrução. Na opinião de muitos, não havia porque *mobilizar* a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios (LOURO, *grifo da autora*, 2004, p. 374).

Esse “destino inevitável” estava expresso também na primeira lei de instrução de 1827, pois, “são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus [...]” (LOURO, 2004, p. 374). Considerando que a educação no Brasil possui bases históricas calcadas no catolicismo, através dos jesuítas que colonizaram mentes e corpos, o propósito da educação foi, por muito tempo, e talvez ainda seja, formar dóceis e pudicas meninas, prontas para vivenciar o matrimônio e a maternidade e, acima de tudo, a pureza e perfeição moral.

No decorrer do processo de escolarização em nosso país, mais especificamente a partir da segunda metade do século XIX, foram criadas as primeiras Escolas Normais para formação de professoras e professores, tendo, como um dos motivos principais, o ócio em que se encontravam as crianças nas vilas e províncias. Assim como as “Escolas de Primeiras Letras”, a formação para o magistério também seguiu uma divisão de classes para homens e mulheres

e, de preferência, em escolas distintas ou turnos diferentes. Após o período da educação jesuítica, esse ofício foi ocupado majoritariamente por homens e a entrada das mulheres no magistério precedia não apenas um preparo intelectual, mas também idôneo.

Apesar das vagas serem oferecidas para homens e mulheres, aos poucos foi-se notando a presença maior de mulheres e a diminuição de homens nos cursos normais, processo que já apresentamos nesse trabalho, e que ficou reconhecido como a “feminização do magistério”. Isso se dava, principalmente, pelo processo de industrialização advinda da modernidade, que consequentemente aumentava o número de empregos para os homens.

Assim, desde o século XIX, pouco a pouco os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários, e as escolas normais vão formando mais e mais mulheres. Essa característica mantém-se por todo o século XX, estimulada, sobretudo, pelas intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas por que passa o país e que acabam por determinar uma grande participação feminina no mercado de trabalho em geral. Tendência, aliás, observada também em muitos outros países, inclusive da América Latina, entre eles Uruguai, Venezuela, México e Brasil (VIANNA, 2001, p. 85).

Entretanto, esse processo não se deu sem resistências, pois as mulheres eram julgadas menos inteligentes e, logo, incapazes de prepararem os “futuros da nação”. De forma contraditória, mas também naturalizada, outros discursos reforçavam a manutenção das mulheres em sala de aula, por conta dos ideais de maternidade, representados por características vistas como “naturais”, como a paciência, a afetuosidade e a vocação para o cuidado. Desse modo, isso afeta a profissionalização docente, pois tais características são vistas como inerentes às mulheres, reverberando também nas questões trabalhistas, uma vez que o seu ofício não passaria, necessariamente, por uma formação acadêmica e profissional, mesmo que elas buscassem qualificação nas Escolas Normais e, por muitas vezes, os seus diplomas e certificados fossem critérios para o exercício da função.

Outra consequência da feminização do magistério, e consequente desprofissionalização, no início do século passado, foi o caráter transitório para as mulheres, já que era necessário que abandonassem a profissão, após o matrimônio, para dedicarem-se integralmente à família. Mesmo aquelas que conseguiam trabalhar após o casamento passavam a exercer o ofício durante meio turno, sofrendo redução salarial. Essa orientação corresponde aos modos de reprodução da estrutura patriarcal e, portanto, reforça a divisão sexual do trabalho, sendo os homens reconhecidos como provedores do lar e as mulheres cuidadoras.

Diante disso, as Escolas Normais passam a ser espaços destinados a transformar meninas em professoras e é possível observar toda uma ‘maquinaria’ voltada para sua

‘produção’, como uma série de rituais, símbolos, formas de ser e estar. Tais esforços são compreendidos através dos currículos, normas e práticas educativas, sempre pautadas na ordem, na disciplina e na vigilância. As Escolas Normais, para além da formação, passam a figurar também como um estágio preparatório para o casamento e a maternidade (LOURO, 2004).

Para fazer parte desse grupo de professoras que estariam aptas a ensinar e representar as Escolas Normais perante a sociedade, era necessário atender a uma série de demandas éticas e estéticas. Dessa maneira, os uniformes eram sóbrios e produziam corpos assexuados, devendo os trajes serem sempre discretos, não apenas para as alunas, mas também para as mestras, que, por sua vez, deveriam ser recatadas, sendo, inclusive, silenciadas sobre sua vida pessoal. As Escolas Normais iriam, neste contexto, ensinar não apenas o currículo necessário à formação das professoras, mas o modo adequado de portar-se, vestir-se, falar, escrever e argumentar.

Aprendiam-se os gestos e olhares modestos e decentes, as formas apropriadas de caminhar e sentar. Todo um investimento político era realizado sobre os corpos das estudantes e mestras. Através de múltiplos dispositivos e práticas ia-se criando um jeito de professora. A escola era, então, de muitos modos incorporada ou corporificada pelas meninas e mulheres (LOURO, 2004, p. 385).

Nesse contexto, as Normalistas representavam um ideário de mulheres bem-comportadas e complacentes. No entanto, outra representação também existia: a de que as professoras eram mulheres consideradas socialmente feias e, diante disso, escolhiam o ofício, pois poderiam de algum modo exercer a sua “vocação” feminina, que era a de cuidados com as crianças, já que essas não experienciavam o matrimônio e muito menos a maternidade.

É importante pensar nessas imagens da mulher, especialmente da mulher professora, no sentido de compreendê-las como representações daquilo que a sociedade entendia e esperava dessas. Cabe ressaltar que as representações não somente determinavam quem cada uma era, e como deveriam agir, mas, sobretudo, nos informavam os poderes que cada uma exercia naquela época, os quais, de certo modo, perduram até hoje.

Mesmo com toda a regulação que o magistério trazia para vida dessas mulheres, ainda assim era visto como uma forma de lhes fornecer autonomia, pois permitia que essas ocupassem espaços fora do lar, ganhassem seu sustento e possuíssem um nível de instrução maior do que as outras. Ao longo das primeiras décadas do século XX, com o crescimento do discurso cientificista e as suas influências na pedagogia, essas foram deixando de ser chamadas de professorinhas para serem consideradas educadoras. Entretanto, mantinha-se ainda os ideais de docilidade e afetuosidade com as crianças, correspondente aos estereótipos de gênero.

Durante as décadas de 1960 e 1970, com a tomada de poder pelos militares, as legislações e regulações sobre a educação se tornaram mais minuciosas e extensas, sendo transformadas também as representações sociais sobre a docência feminina, que perduraram por décadas. Assumia-se, nesse período, um caráter mais rígido, burocrático e disciplinador, assim como também houve um crescimento do discurso sobre a necessidade da profissionalização da docência, sendo as professoras denominadas “profissionais do ensino”. Esse fato deve-se, sobretudo, ao tecnicismo e ao controle do Estado sobre atividades consideradas perigosas pelos seus agentes.

Vivia o Brasil, então, os anos mais severos do regime militar, com um forte fechamento político-institucional, repressão aos movimentos sociais e explícito controle sobre as atividades culturais, educacionais, políticas, religiosas. O discurso didático-pedagógico também contribuía para os interesses dessa ordem e traduzia-se numa regulação muito direta da ação dos agentes educativos e do processo de ensino-aprendizagem. [...] especialmente através da burocratização das atividades escolares, da edição de livros e de manuais para docentes, da revitalização de disciplinas como educação moral e cívica, do controle policial sobre as preferências políticos-pedagógicas do professorado, etc (LOURO, 2004, p. 394).

Apesar disso, em resistência a essa tendência ao afastamento do caráter afetivo e maternal que a profissão havia construído, muitas professoras passaram a se denominar “tias”, como forma de subverter a rigidez e o autoritarismo que lhes foram impostas. Com esse fato, novamente essas tiveram a sua profissão desvalorizada, pois, diante do anonimato que essa denominação lhes confere, não eram consideradas especialistas e/ou preparadas profissionalmente para a atividade profissional, mas exerciam a atividade como uma extensão familiar.

Acentuava-se a percepção de que a profissão docente passava por um processo de proletarização, com queda de salários e segmentação do trabalho com orientadores, coordenadores, supervisores e outros agentes do ensino. As professoras organizaram-se, então, sindicalmente, de forma semelhante aos operários, organizando manifestações e greves e assumindo um lugar de luta e de militância. Esse fenômeno ocorria em oposição à representação angelical e devotada da ‘professorinha’, com mulheres buscando melhores condições de trabalho, união e construção de uma classe – a de trabalhadoras e trabalhadores da educação. Desse modo, há a constituição de entidades de organização docente e sindicatos que unem professoras e professores de 1º e 2º graus, porém, apesar de elas serem maiorias, serão os homens que ocuparão os cargos de liderança dessas organizações. Novamente, os estereótipos de gênero construídos socialmente aparecem sendo reforçados com essas práticas.

É importante pensar que, mesmo diante dessa trajetória profissional marcada pelas relações de gênero e, muitas vezes, por uma história de subjugação, diversas professoras resistiram aos padrões impostos socialmente, marcaram histórias de vida de muitas e muitos estudantes com os seus ensinamentos, enfrentaram aqueles que as consideravam menos inteligente, ocuparam as ruas e lutaram pela sua autonomia. Desse modo, trata-se de uma história que deve ser considerada também como de resistências.

Apesar de entendermos que os estudos de gênero possuem um caráter relacional, ou seja, as informações sobre as mulheres também correspondem às informações sobre homens, não tivemos como interesse focalizar aqui nas questões referentes à masculinidade e à docência. No entanto, através das nossas pesquisas, identificamos, por exemplo, na biblioteca online de periódicos científicos brasileiros *Scielo*, diversos trabalhos que tratam diretamente sobre essa temática, principalmente no que se refere à docência exercida por homens na educação infantil, área predominada, histórica e majoritariamente, por mulheres.

Dentre esses artigos estão: “Masculinidades e docência na educação infantil¹⁹” (2017) de autoria de Angelita Alice Jaeger e Karine Jacques, publicada na edição número 02, volume 25, da Revista de Estudos Feministas. Além desse, há o trabalho “Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação²⁰”, de Mariana Kubilius Monteiro e Helena Altamann, publicado em 2014 no Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. Destacamos esses dois por conta de suas autoras serem reconhecidas na área de Educação e Gênero, e também por serem periódicos bem qualificados segundo a avaliação da CAPES.

Outra questão que perpassa a docência e as questões de gênero é a presente desigualdade, ainda existente, no que se refere aos níveis de educação e à presença de docentes homens e mulheres em cada um deles. Dados do Censo da Educação Superior de 2016 (INEP, 2016) mostram que as mulheres são maioria entre os discentes do ensino superior, tanto na graduação, com 57,2%, como na pós-graduação, onde constituem a maioria com título de doutorado. Entretanto, ainda são minorias na docência em instituições e universidades do ensino superior, nível com o valor mais elevado de remuneração salarial.

Entre os anos de 2006 a 2016, o aumento de docentes mulheres no ensino superior cresceu apenas 1%, mesmo essas sendo mais qualificadas para essa área de ensino. Segundo os mesmos dados disponibilizados pelo INEP (2016), dos 384.094 docentes da educação superior em exercício, 45,5% são mulheres. Sendo bastante diferente essa realidade quando se trata da educação básica, em que, segundo o relatório Sinopse Estatística da Educação Básica com base

¹⁹ Link para o artigo: <<http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p545>>. Acesso em: 09 dez. 2019.

²⁰ Link para o artigo: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053142824>>. Acesso em: 09 dez. 2019.

no Censo Escolar de 2017, essas representam 80% do corpo docente. É importante destacar que, apesar desse valor representar o total da educação básica, há diferenças quando se refere à educação infantil. Entre os 320.321 docentes desse nível, 304.128 são mulheres, ou seja, 94,4%.

Essas disparidades são demarcadas justamente pelas desigualdades de gênero e as relações que desenvolvem com a historicidade dessa profissão, como apontamos nas páginas anteriores. Sabe-se também que as mulheres são preteridas em diversos postos de trabalho, por conta da maternidade e da sua dupla/tripla jornada de trabalho. Além disso, ainda há resistências em diversas áreas do conhecimento, consideradas tipicamente masculinas, como as engenharias, por exemplo. Esse quadro vinha se modificando ao longo da última década, principalmente com políticas públicas de acesso e permanência nas universidades, porém, diante do quadro político atual, sabemos que esse cenário já sofre com os cortes de investimentos na educação, causando não só o desestímulo, mas também a evasão escolar.

Diante disso, é importante ressaltar que não somente as questões de gênero geram desigualdades, mas também as questões raciais, de classe e regionalidade. Segundo dados da CAPES (2015), a maior concentração de programas de pós-graduação se encontra na região sul e sudeste. O Estado de São Paulo, por exemplo, possuía, em 2015, 584 programas de mestrado e doutorado, enquanto o Piauí possuía apenas 8, e o Acre somente 2. Dificultando, dessa forma, o acesso a essa modalidade de ensino na região Nordeste e Norte e, diante disso, causando outra desigualdade no quadro educacional do país.

Para além dessas categorias, temos também a questão central desse trabalho, que é a orientação sexual. Quais universidades preocupam-se com os desafios enfrentados por jovens lésbicas para se manterem em seus cursos de formação? Quais políticas públicas estão voltadas para garantir o acesso à educação ao público LGBT em geral? Ser LGBT é um dos critérios estabelecidos na concessão de bolsas de assistência estudantil? Essas questões, por ora, não serão respondidas, mas servem de indagação para a continuidade das nossas pesquisas na área educacional, e já vêm sendo realizadas em nosso grupo de estudos e pesquisas - Flores Raras.

Por fim, compreendemos a importância de debater sobre as desigualdades de gênero, mas temos como foco debater como essas também se intensificam diante da orientação sexual não dominante, como é o caso das personagens dessa pesquisa. Como nós, professoras lésbicas, perpassamos o nível superior e chegamos nas escolas desse país? Há estudos sobre esse tema? E sobre a docência de professoras lésbicas, o que se tem produzido até então? Pretendemos responder a esses questionamentos em nosso último tópico deste capítulo.

2.3 Professoras lésbicas: produções acadêmicas raras no Brasil

Quando assumimos o compromisso de pesquisar sobre trajetórias de vida e saberes docentes de professoras lésbicas, tínhamos em mente a responsabilidade que assumiríamos em fazer desse trabalho investigativo um modo de possibilitar ouvir as vozes silenciadas na academia, e não somente nela. Nós, professoras lésbicas, temos muito o que dizer sobre as nossas existências, mas ainda temos falado pouco ou talvez ainda não nos apropriamos desse lugar como um modo também de expressão das nossas vivências.

Estamos presentes em todos os lugares, percebemos isso em cada momento que nos reunimos, trocamos nossas experiências e dialogamos entre si. O projeto de extensão “Cine Sapatão e Roda Lésbi”, promovido pelo nosso grupo Flores Raras, por exemplo, chegou a ter mais de 50 mulheres lésbicas e bissexuais reunidas em um auditório da Faculdade de Educação da UFJF, em 2018. Era um espaço seguro para nós, no qual, além da exibição do filme, podíamos debater sobre os diversos temas que nos envolvem. Por ocorrer na universidade, percebíamos a necessidade que tínhamos em ler, ouvir e escrever sobre nós. Falar de si para si; falar de nós para nós, em um movimento de libertação e cura.

Saíamos do Cine Sapatão e íamos para os bares próximos à faculdade, compartilhávamos séries, filmes, artigos. Nesses momentos, também falávamos de amores, ex-amores, além dos clichês, como a saga do namoro à distância e do “rebuçeteio”, uma prática bastante conhecida entre as lésbicas e bissexuais, que se refere aos arranjos e rearranjos amorosos que temos entre nós e nossas parceiras, namoradas, ficantes. Tomava conta de nós um sentimento de fortalecimento e as histórias, ali ouvidas e compartilhadas, provocavam instigantes questionamentos sobre as nossas existências.

Foi durante esses momentos que essa pesquisa começou a se delinear, foi também durante as aulas com a professora Daniela Auad e discussões sobre as questões de gênero, sexualidade, feminismos, interseccionalidade, alquimia das categorias sociais que começamos a elaborar e nos questionar sobre a invisibilidade de estudos acadêmicos sobre nós e sobre as nossas vidas. Talvez tenhamos sentido a potência do *continuum lésbico* em cada momento desses, na união das diversas mulheres que dialogávamos e compartilhávamos nossas lutas e nossos anseios. Era também um modo de não nos calarmos mais diante daqueles estudos que não nos visibilizavam, artigos acadêmicos e livros teóricos não corporificados, distantes de nós, dos quais aproveitamos as poucas reflexões necessárias para entendimentos gerais.

No início dessa pesquisa, tivemos uma constatação de um fato que já imaginávamos, encontramos apenas quatro pesquisas no banco de dissertações e teses da CAPES. Quatro, apenas quatro, é importante ressaltar. E todas elas produzidas a partir do ano de 2012, ou seja, menos de uma década e, além disso, todas realizadas em programas de pós-graduação nas regiões sul e sudeste. O que sugerem esses dados? Alguma surpresa ou apenas a confirmação do que já esperávamos?

Nos informa que, apesar de diversas teóricas e pesquisadoras terem apontado a insuficiência das questões de gênero na área da Educação, desde os fins da década de 1980, tendo em vista o estabelecimento da profissão e a presença massiva de mulheres exercendo-a, essas autoras ainda permaneciam ou permanecem esquecendo ou propositalmente invisibilizando as orientações sexuais dessas professoras. Por que os estudos que pretendem falar das trajetórias de vida dessas professoras não questionam ou não abordam as suas orientações sexuais? Será que ainda são questões reservadas aos armários impostos socialmente?

Indagamos, pois essa é a prática da pesquisa. No entanto, apesar de realizarmos todas essas perguntas, as respostas que obtivemos já nos eram bem conhecidas e não havia necessidade de método científico consagrado como imparcial e neutro para legitimá-las. Um fato interessante que encontramos é a grande quantidade de grupos de pesquisa e de estudos que tratam das questões de gênero e educação, o qual já mencionamos anteriormente, ao citar Sandra Unbehaum (2014) e a existência de 221 grupos registrados no Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPQ e que se localizam nessas duas grandes áreas.

Geralmente as pesquisas voltadas para tratar das trajetórias e existências LGBT's são construídas no interior dos Estudos de Gênero, porém, apesar dessa grande quantidade de grupos e núcleos, ainda são poucas as produções acadêmicas que tratam diretamente do assunto da nossa pesquisa. Como informo no memorial desse trabalho (peço licença para falar nesse momento em primeira pessoa), somente ao chegar no doutorado eu tive o meu primeiro contato com um artigo que tratava sobre a existência lésbica e o direito à democracia. São muitos anos de formação acadêmica, diversas disciplinas cursadas, mesas redondas, minicursos, eventos e encontros, e a minha orientação sexual era sempre relegada aos bares, festas e noites pós debates e discussões realizadas nesses ambientes, considerada tema privado, mesmo que há tempos tenhamos aprendido que o pessoal é também político.

Com a criação da Nuvem Sapatão, tivemos uma surpresa com a quantidade expressiva de artigos acadêmicos que encontramos todos os meses. No início de cada mês, quando ainda nos reunimos para definirmos o planejamento mensal de posts e temas que iremos abordar em

nossa rede social, identificamos diversos temas debatidos por inúmeras pesquisadoras, em sua maioria mulheres lésbicas. Compreendemos, então, que a invisibilidade que toma conta dos nossos currículos em nossos cursos de formação é proposital, que os colegiados, ocupados, em sua maioria, por homens, não possibilita o avanço e a ampliação dessas discussões nas salas de aulas dos cursos de ensino superior. Portanto, é mais que urgente que ocupemos esse lugar, que façamos das nossas experiências também práticas educativas, e que elaboremos estudos, pesquisas e teorias sobre nós, para, assim, fortalecermos as nossas existências.

Gostaríamos agora de apresentar as quatro pesquisas encontradas por nós, que serão apresentadas por ordem de publicação. A dissertação de mestrado “Políticas Públicas sobre Diversidade Sexual na Educação e Vivências Pedagógicas de Professoras Lésbicas na Escola: notas sobre a cidade de Vitória²¹”, de 2012, foi produzida pela pesquisadora Ariane Celestino Meireles, através do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal do Espírito Santo, e orientada pela professora Dra. Eugênia Célia Raizer.

Apesar do título conter apenas a referência às professoras lésbicas da cidade de Vitória, no resumo, e ao longo de todo o trabalho, encontramos que se trata de uma pesquisa feita também com professoras bissexuais. Não entendemos porque a autora não deixou isso expresso no título e nos preocupa a sua invisibilidade. A sua pesquisa também é voltada para o tratamento de diversas políticas públicas educacionais que tratam das questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar e nos seus respectivos planos e currículos.

Na introdução da sua dissertação, a autora conta sua trajetória pessoal. Ariane é uma mulher negra, advinda de uma das maiores periferias de Vila Velha, o bairro São Torquato, filha de costureira, professora de Educação Física, lésbica e, até o momento da publicação da sua dissertação, se coloca também como militante organizada da Liga Brasileira de Lésbicas (LBL). Aponta que, em sua trajetória pessoal e profissional, diversos foram os desafios postos em relação aos preconceitos institucionalizados, como o racismo e a lesbofobia.

A autora destaca que, mesmo participando de diversos espaços organizados pela militância LGBT, era comum perceber que muitas temiam serem identificadas enquanto lésbicas em seus locais de trabalho, o que ela considera atos de lesbofobia.

[...]observei, por meio das narrativas dessas mulheres, diversas formas de manifestação da lesbofobia nos mais variados espaços sociais. Entre elas, encontram-se algumas professoras que expressam suas preocupações em se manifestarem na escola quando se veem diante de situações de preconceito ou discriminação contra lésbicas e gays que se exprimem nas atitudes preconceituosas de estudantes entre si, partindo do corpo técnico-pedagógico

²¹ Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/2596>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

para estudantes, de estudantes para professoras(es) ou de professoras(es) entre si. Temem “levantar suspeita” sobre sua orientação sexual caso demonstrem interesse em debater tais temas (MEIRELES, 2012, p. 16).

Desse modo, segundo a autora, essas e esses “temem o ônus da visibilidade” (2002, p. 16), com medo do assédio moral e das discriminações, preferem omitir a sua orientação sexual e, assim, performar a -heterossexualidade visando a manutenção dos seus empregos. Diante desse fato, trazido por Ariane Meireles, vale lembrar que nós escolhemos, como personagens da nossa pesquisa, apenas professoras assumidamente lésbicas em seus locais de trabalho, já que sabíamos, através das nossas experiências, que não se assumir é, ainda e infelizmente, um fato corriqueiro. No entanto, a questão colocada pela autora vai além do fato de assumir a orientação sexual, referindo-se também ao silenciamento frente às diversas questões e tensões que ocorrem no espaço escolar, diante de nossos olhos, e enfatiza que abster-se de uma postura combatente é, também, contribuir para a manutenção dos preconceitos.

Desse modo, Ariane investiga como as professoras lésbicas e/ou bissexuais, da cidade de Vitória, e atuantes na rede municipal de ensino, reagem e enfrentam, em seus locais de trabalho, situações de preconceitos e discriminação sexual. Além disso, propõe a superação dessas através das políticas públicas, e, desse modo, a sua pesquisa perpassa tanto a percepção de docentes sobre tais problemas quanto a inserção desses mecanismos políticos aplicados à educação, construídos entre a décadas de 1990 e os anos.

A segunda pesquisa é a tese de doutorado, de autoria de Patrícia Daniela Maciel, intitulada “Lésbicas e Professoras: modos de viver o gênero na docência²²”, defendida, em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, e orientada pela professora Dra. Maria Manuela Alves Garcia. Atualmente, esse trabalho também se encontra publicado, em formato de livro impresso e ebook, pela Appris Editora. A autora é licenciada em pedagogia, mestra em educação e, no momento, pedagoga do Instituto Federal do Paraná.

O objetivo principal da sua tese, segundo a autora, foi “investigar como, a partir dos discursos de gênero e dos dispositivos de sexualidade, as professoras foram subjetivadas ao ponto de produzirem alguns modos particulares de viver a docência” (MACIEL, 2014, p. 07). Foram realizadas setes entrevistas com professoras que atuam ou atuaram na educação básica em escolas públicas do Rio Grande do Sul e que, em algum momento da sua vida, assumiram a sua sexualidade.

²² Disponível em: <<http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3345>>. Acesso em 21 jan. 2019.

A pesquisadora utiliza, como referencial teórico para sua pesquisa, autores do campo pós-estruturalista, sendo Michel Foucault e Judith Butler destaques no seu texto. Diferente de Ariane Meireles, Patrícia Maciel não expressa, em nenhum momento, ser uma pesquisadora lésbica e nos informa que o intuito da sua pesquisa surgiu através da sua atuação, enquanto professora que trabalha diretamente com a formação docente. No primeiro capítulo da tese, a autora constrói um caminho narrativo para explicar os seus pressupostos teóricos, metodológicos e como, a partir disso, foi definindo a sua pesquisa. Segundo a mesma:

A tese gira em torno das histórias dessas mulheres, do modo como elas significam e são subjetivadas pelo gênero nas suas vidas, como escapam, subvertem e ressignificam os discursos que universalizam um modelo de ser mulher, nas suas vidas e na sua profissão, também como elas convivem com os discursos contraditórios do gênero, como elas criam estratégias para viver a “não identidade”, de viver um “devir” de gênero e como elas usam os conhecimentos que elas constroem e transpõem as suas experiências de vidas, como lésbicas ou bissexuais, para o cotidiano escolar (MACIEL, 2014, p. 33).

A autora também possui dois artigos acadêmicos publicados sobre o tema. São eles: “Os Femininos no Magistério: professoras lésbicas nas escolas” (2014), na Revista Currículo sem Fronteiras, e “Os desafios de ser professora e lésbica nas escolas: a arte de viver e produzir o gênero na docência” (2015), na Revista Periódicus.

A terceira pesquisa por nós encontrada em nossa busca no banco de dissertações e teses das CAPES é de autoria de Arthur Leonardo Costa Novo, com o título “O Armário na Escola: regimes de visibilidade de professoras lésbicas e gays²³”, orientada pela professora Dra. Miriam Pillar Grossi, reconhecida nacionalmente pelos seus estudos e pesquisas em gênero. Essa dissertação foi produzida no interior do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, da Universidade Federal de Santa Catarina, e defendida em 2015.

Arthur Leonardo Costa Novo é bacharel em jornalismo e narra, no início do seu trabalho, os caminhos que o levaram a escolher outra área na pós-graduação. Ele nos conta como esse processo formativo perpassou todo o mestrado, com os aprofundamentos teóricos e metodológicos referentes à Antropologia Social, assim como a sua inserção no campo de pesquisa foi modificando o seu objeto de análise, tornando-se esse o foco da sua pesquisa:

[...] o *objeto* desta pesquisa são as experiências de negociação de visibilidade e invisibilidade de professoras lésbicas e professores gays, com o *objetivo* de refletir sobre como as características interseccionais de gênero, em conjunto com outros referentes sociológicos, atuam para produzir uma epistemologia

²³ Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169619>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

própria para o funcionamento desse “armário na escola” (NOVO, *grifo do autor*, 2015, p. 36).

Apesar da interdisciplinaridade ser uma característica bastante comum na área de Educação, os referenciais teóricos e metodológicos utilizados nesse trabalho diferem dos nossos, apesar de inseridos no campo dos Estudos de Gênero. É importante ressaltar que o autor localiza a sua formação também através da militância do movimento LGBT, em que se considera atuante desde os 15 anos de idade.

A última e mais recente tese sobre o tema é “Professoras lésbicas na Educação Básica de São Paulo: rupturas e construção de visibilidades²⁴”, de autoria de Tatiana Carvalho, orientada pela professora Dra. Claudia Vianna, e defendida no início de 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP). Essa pesquisa foi realizada com seis professoras da rede pública, estadual e municipal, de São Paulo, atuantes nas cidades de São Paulo, Diadema e Praia Grande, e possuía como objetivo “[...] compreender como essas docentes lidam com essa informação de suas vidas pessoais no ambiente escolar e quais seus principais obstáculos e medos” (2018, p. 08).

Inicialmente, a autora relata o processo pelo qual passou a entender-se como lésbica, relembando as insinuações de terceiros acerca de sua lesbianidade, feitas antes que a própria se reconhecesse como tal. Ela diz: “As insinuações vinham em forma de perguntas sobre minha vida amorosa, quando adolescente, e comentários sobre meus gostos e meu jeito de vestir e de me comportar” (2018, p. 14). A partir de 2001, Tatiana Carvalho participou de eventos e atos políticos da militância LGBT, o que fez com que se aproximasse mais dos temas que envolvem essa comunidade, embora não tenha se dedicado à pesquisa de tais assuntos durante o período de sua graduação e mestrado. Ao falar da motivação para sua pesquisa, a autora narra a sua vivência como docente na educação básica e o temor que sentia caso fosse questionada sobre sua vida pessoal.

É interessante notar que muitas das motivações presentes por tais autoras e tal autor também perpassam as nossas na construção da nossa pesquisa. Tanto os medos quanto os armários, impostos e expostos, os nossos modos de viver a docência diante da nossa experiência enquanto professoras lésbicas, as questões de gênero que envolvem as nossas identidades, a participação nos movimentos sociais LGBT’s e Feministas. Esses são aspectos que colaboram para a construção de redes de conhecimento, solidariedade e pertencimento que tanto buscamos compreender e fortalecer.

²⁴ Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072018-093210/pt-br.php>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

Ao abordar cada uma das pesquisas citadas, foi nossa intenção visibilizá-las e incorporá-las à nossa própria pesquisa. Encontramos também outras valiosas contribuições durante esse caminho de investigação e escrita. Estas contribuições foram utilizadas para aprofundamento das questões então levantadas. Por fim, esperamos que mais pesquisas sejam feitas e elaboradas e que essas também possam se tornar mais acessíveis, construindo, desse modo, um campo de conhecimento mais fortalecido e amplo. Nas próximas páginas, iremos apresentar os caminhos que percorremos, as encruzilhadas pelas quais passamos, os encontros que foram possíveis, as narrativas que foram ouvidas e as trajetórias e categorias que podemos construir durante o processo.

3 PROFESSORAS LÉSBICAS NO NORDESTE: CAMINHOS PERCORRIDOS E TRAJETÓRIAS DE VIDA

Neste capítulo, falaremos sobre os caminhos percorridos durante nossa empreitada de pesquisa. São andanças que começam, muito antes, de iniciarmos os estudos de doutorado, sendo um trajeto extenso e intenso, cujo percurso atravessa outras experiências formativas e pessoais, ultrapassando as fronteiras da academia. Para além do que já foi descrito no memorial, no início desta tese de doutoramento, nesse capítulo mostraremos onde nosso caminho se encontra com o das nossas personagens. A partir dessas confluências, vamos tratar dos encontros com as personagens desse estudo, apresentar as suas trajetórias de vida, enquanto mulheres lésbicas e professoras, e apontar quais temas e categorias foram sendo identificadas e definidas a partir de suas narrativas, estabelecendo, inclusive, alguns conceitos. Para alcançar esses objetivos, dividimos o capítulo em três subtópicos.

Algumas canções de artistas nordestinos dão as direções desse texto, como o forró “A natureza das coisas” que diz que: “toda caminhada começa com o primeiro passo²⁵”. Assim sendo, os nossos estão apresentados em ordem cronológica e geográfica. Percorremos seis Estados do Nordeste, desenhamos um caminho no mapa, atravessamos as divisas, escutamos os sotaques, identificamos as regionalidades e realizamos em um mês uma viagem que nos trouxe surpresas, alegrias, aprendizados e também angústias com as narrativas que foram colhidas e que são fontes para essa pesquisa.

Se “toda vez que eu dou um passo, o mundo sai do lugar”, como canta o pernambucano Siba, em cada trajeto percorrido alterações foram sendo feitas, destinos traçados novamente, certezas desestabilizadas e encontros inesperados. Essas intercorrências eram até mesmo previstas, e muitas delas estarão presentes aqui como mais um modo de aprendizado que obtivemos nesses caminhos.

A única certeza que se manteve do início até esse momento é “que eu não ando só”, como diz a nossa reverenciada cantora baiana Maria Bethânia, na canção “Carta de Amor”. E o motivo de chegarmos até aqui é por sabermos que não andamos sozinhas, e muitas foram as que nos acolheram em seus lares e que foram ao nosso encontro nessa jornada.

Desse modo, esperamos que, a partir de agora, as leitoras possam encontrar semelhanças e diferenças nas narrativas e nos modos de resistência que nos foram contados. Mais do que

²⁵ Composição de Accioly Neto, gravada por Santana “O cantador”, Flávio José, Elba Ramalho, entre outros. Disponível em: <<http://dicionariompb.com.br/accioly-neto/dados-artisticos>>. Acesso em 03 fev. 2020.

isso, esperamos que possam fazer parte desse percurso e caminhar conosco durante o processo de elaboração e anunciação de nossas existências.

3.1 Encruzilhadas e caminhos: a busca pelas protagonistas da pesquisa e a ida ao campo

Escrever sobre trajetórias de vidas é falar das encruzilhadas presentes nos caminhos que atravessamos e que nos atravessam, são através delas que nos encontramos e é a partir desses encontros que seguimos. As encruzilhadas possuem também representações místicas e míticas, são lugares de oferendas e de crença, os quais partilhamos nosso respeito e credulidade. Partimos delas pois os seus cruzamentos nos levam a diversos lugares, tanto os geográficos, quanto os de fé e de companheirismo. Assim, trataremos dos percursos percorridos, das encruzilhadas atravessadas, dos encontros e diálogos com as nossas protagonistas da pesquisa e com as diversas outras mulheres lésbicas e não-lésbicas que de algum modo estiveram presentes nesses trajetos.

É comum termos fatos significativos para iniciarmos a escrita de uma determinada história, partimos sempre de marcos, feitos e atos que diante do contexto determinam o seu início. Pensando desse modo nos torna difícil determinar o início da nossa caminhada, pois uma pesquisa como essa não se inicia apenas após a aprovação em um programa de pós-graduação, ela possui diversas referências pessoais e históricas das nossas trajetórias de vida. Por isso, são múltiplos marcos que determinaram a sua existência, assim como é também fatos considerados relevantes da humanidade, mas que na escrita da história oficial é comum determinar-se estopins.

Isso só se torna uma questão pelo fato de sempre haver um ponto de partida para todo início. Desse modo, não temos apenas um, mas vários, que se configuram como uma encruzilhada que nos leva a diversos caminhos e encontros, mesmo com a existência de um ponto que concentra essas vias. Esse ponto é central e é definidor das direções que decidimos seguir. Em nosso caso, podemos identificá-lo a partir do desejo de pesquisar sobre as existências e trajetórias de professoras lésbicas, partindo das nossas experiências pessoais, pois como afirma Donna Haraway: “A objetividade feminista trata da localização limitada e do conhecimento localizado, não da transcendência e da divisão entre sujeito e objeto” (1995, p.21).

Resolvida essa questão, outra surge e está intimamente ligada com a que expusemos, pois os marcos históricos não são construídos apenas por um conjunto de ações, mas também são compostos por uma delimitação temporal. Dessa forma, podemos identificar o ano de 2018

como o início dessa jornada ainda não acabada, tendo sido o primeiro ano do doutorado. Como já mencionamos anteriormente, tínhamos um outro projeto, cuja temática era as redes de resistências formadas por docentes contra o “Movimento Escola Sem Partido” e após diversas orientações e reflexões, decidimos formular um novo projeto. Esse processo durou cerca de oito meses e foi elaborado a partir de reuniões, leituras, discussões, reflexões e delimitação de um novo tema.

No início de 2019, apresentamos ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora finalmente o projeto concluído, do qual obtivemos a sua aprovação. Durante os dois primeiros meses de 2019, nos dedicamos em buscar as protagonistas da pesquisa, para depois definirmos quais estradas do Nordeste iríamos seguir. Apesar de só buscarmos em 2019 as entrevistadas, a nossa aproximação com o campo de pesquisa advém de outros contatos e encontros realizados anteriormente, desde eventos acadêmicos, cursos de formação nos movimentos sociais, rodas de conversa, manifestações de rua, bares e festas, que foram se desdobrando em possíveis contatos e indicações de professoras lésbicas.

Nós, mulheres lésbicas, não somos um grupo identificável à primeira vista, apesar dos estigmas e estereótipos que possuímos e que nos é imposto muitas vezes pelo olhar heteronormativo, mas que também podem ser apropriados por nós e utilizados como signos identitários e representativos. Desse modo, utilizamos do método bola de neve (VINUTO, 2014) para encontrar professoras lésbicas assumidas em seus locais de trabalho e que atuassem na rede de educação básica no Nordeste. Segundo Juliana Vinuto:

[...]esta técnica é um método de amostragem de rede útil para se estudar populações difíceis de serem acessadas ou estudadas [...] ou que não há precisão sobre sua quantidade [...] a amostragem em bola de neve pode ser utilizada quando a pergunta de pesquisa estiver relacionada a questões problemáticas para os entrevistados, já que os mesmos podem desejar não se vincular a tais questões [...] (VINUTO, 2014, p. 204).

Diante da nossa pesquisa e dos perfis que definimos para a investigação, esse método tornou viável o encontro das nossas entrevistadas. Pois, além de especificarmos as questões profissionais como tempo de experiência, nível de educação que atua e regionalidade, só podíamos ter a certeza que uma professora é lésbica a partir da anunciação da sua orientação sexual, mesmo que essa ainda esteja no “armário” para outros grupos os quais socializa. Além disso, em nosso caso, todas as professoras lésbicas que procurávamos para participar da pesquisa deveriam ser assumidas em seus locais de trabalho. A conjugação do verbo assumir nesse texto possui o significado de se apresentar enquanto tal, de revelar o que se é, algo que

pode ser óbvio, mas para a população LGBT é um caminho muitas vezes difícil e doloroso, como veremos nas narrativas que serão expostas ao longo do trabalho.

Nos meses de janeiro e fevereiro de 2019 fizemos alguns chamados em duas redes sociais: a primeira foi no grupo de *Facebook* REBU BR, como já mencionado em nossa metodologia, que naquele momento reunia mais de 4.000 mulheres lésbicas e bissexuais no Brasil. A outra rede social foi o *Instagram*, a qual temos também diversas companheiras e amigas lésbicas, além de amigas e amigos de outras orientações sexuais, que puderam também indicar ou apresentar possíveis professoras a serem entrevistadas. Além disso, fizemos contatos pessoais com mulheres lésbicas que participam da militância lesbofeminista em nosso país e que também colaboraram para o encontro das professoras lésbicas que estávamos à procura.

Após a publicação no grupo REBU BR no *Facebook*, várias mulheres mandaram mensagens elogiando a proposta da pesquisa e mencionando possíveis mulheres que se encaixavam no perfil que estávamos procurando. Um fato a ser mencionado é que este grupo surgiu inicialmente para reunir mulheres lésbicas e bissexuais de Pernambuco, com uma maior participação de pessoas da capital e de cidades circunvizinhas. Após um tempo, outras mulheres foram sendo integradas e ampliando a regionalidade das participantes, mas ainda é preponderante as mulheres da região Nordeste. Esse fato foi levado em conta e nos facilitou o encontro de possíveis quatro participantes da pesquisa.

Dessas quatro mulheres que estabelecemos contato, conseguimos conversar diretamente com duas, sendo elas de Recife - PE e que aceitaram participar. Já com as outras duas, os contatos não foram adiantes, uma pela falta de resposta do nosso primeiro contato inicial e a outra por não se encaixar no perfil que procurávamos. Das que aceitaram, uma foi mencionada na publicação pela própria filha, ou seja, mãe e filha lésbicas e participando do mesmo grupo, fato que será significativo na narrativa desta professora e que será aprofundado mais à frente.

No *Instagram*, recebemos a indicação de três possíveis professoras lésbicas que poderiam participar da pesquisa. Nesses casos, solicitamos o contato delas e enviamos mensagens e e-mails para todas. Das três, só uma nos respondeu e aceitou participar, sendo essa do interior de Pernambuco, da cidade de Petrolândia. Também pelo *Instagram*, convidamos outras duas professoras que já conhecíamos e as duas aceitaram, sendo uma de Maceió - AL e outra de Fortaleza - CE.

Um importante contato foi com Ana Carla da Silva Lemos, militante lésbica feminista, poeta, pesquisadora e mestra em Antropologia. Em 2019, Ana Carla defendeu a dissertação de mestrado “Movimentos de Lésbicas de Pernambuco: uma etnografia lésbica feminista”, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a qual eu, Camila Roseno, também fui uma das

interlocutoras/pensadoras (como ela denomina suas entrevistadas pela importância das reflexões sobre as relações lésbicas e as leituras de mundo) pela minha atuação política no interior do Estado.

Ana Carla Lemos também possui uma vasta experiência em organizações sociais, além de ser uma das criadoras do Grupo LUAS - Liberdade, União Afetiva Sexual das Mulheres Lésbicas e Bissexuais, que desempenha um trabalho reconhecido pela defesa de lutas, formação política e acolhimento dessas mulheres. Nossos primeiros contatos foram no XIX Encontro Internacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero (REDOR), em 2016 em Aracaju - SE. E nos reencontramos em 2018, no Seminário Nacional de Lésbicas e Mulheres Bissexuais (Senalesbi), em Salvador - BA, o qual ela aproveitou para realizar a entrevista comigo e o qual aproveitei também para estabelecer uma maior aproximação com mulheres lésbicas e bissexuais de todo o país para fortalecer as redes de contato e de militância.

Através desse contato com Ana Carla, solicitamos a ela a indicação de possíveis entrevistadas, sendo parte da metodologia bola de neve, e diante da sua atuação política e acadêmica, a mesma nos indicou três professoras lésbicas de Recife e todas aceitaram participar da pesquisa e também atendiam aos perfis que tínhamos estipulados na metodologia. Nesse momento, faltava apenas uma professora para alcançarmos o número e as características que tínhamos definido. Diante disso, é importante destacar que:

[...] a amostragem em bola de neve mostra-se como um processo de permanente coleta de informações, que procura tirar proveito das redes sociais dos entrevistados identificados para fornecer ao pesquisador com um conjunto cada vez maior de contatos potenciais, sendo que o processo pode ser finalizado a partir do critério de ponto de saturação (VINUTO, 2014, 204p.).

Desse modo, exploramos ainda mais os contatos que tínhamos estabelecido através do Senalesbi para chegar no ponto de saturação que a autora Juliana Vinuto (2014) expõe acima. Através dessas redes encontramos a nossa última professora lésbica que faltava, de Natal – RN, que aceitou participar da pesquisa, e que era, naquele momento, noiva de uma companheira de militância que havia conhecido durante esse seminário. Assim, tínhamos as nove professoras que procurávamos, sendo essas divididas em três grupos: o primeiro de zero a cinco anos de experiência na profissão; o segundo de cinco a quinze anos; e o terceiro, de quinze anos ou mais na docência. Todas eram lésbicas assumidas em seus locais de trabalho e que atuam na educação básica no Nordeste.

Um critério que não estipulamos inicialmente como uma característica identitária para a busca das personagens foi a categoria social raça/cor, no entanto, priorizamos encontrar mulheres negras/pretas que atendiam aos outros critérios específicos e que estavam dispostas a participar da pesquisa. Desse modo, das nove professoras que decidiram colaborar com esse estudo, quatro são mulheres que se autodeclararam negras e quatro se autodeclararam pardas, sendo uma professora autodeclarada branca. Esse movimento nosso surge pela compreensão que temos em relação as questões raciais e o seu atravessamento com outros marcadores sociais que produzem diferentes subjetividades, opressões e resistências. Ouvir mulheres negras e enfatizar as suas vozes é um modo de buscarmos mais representatividades e visibilidades de suas trajetórias de vida.

Essa prioridade que elencamos não parte de uma atitude colonialista, não somos nós que permitimos que os silêncios sejam rompidos, pois elas não precisam da nossa outorga para narrarem suas trajetórias de vida, essas são ditas e são expostas diariamente, são transmitidas através da oralidade, da escrita e da ação, são registradas de diversas maneiras e resistem ao silenciamento proposital que se manifesta como mais uma das formas de expressão do racismo. O que buscamos com essa atitude é romper com o discurso racial hegemônico que historicamente foi perpetrado nos círculos acadêmicos e movimentos sociais e que há muito tempo vem sendo denunciado pelas mulheres negras, à exemplo de Audre Lorde, que em 1977 em Chicago, discorreu sobre: “A transformação do silêncio em linguagem e ação” em uma palestra. Segundo ela:

No silêncio, cada uma de nós desvia o olhar de seus próprios medos – medo do desprezo, da censura, do julgamento, ou do reconhecimento, do desafio, do aniquilamento. Mas antes de nada acredito que tememos a visibilidade, sem a qual entretanto não podemos viver, não podemos viver verdadeiramente. Neste país em que a diferença racial cria uma constante, ainda que não seja explícita, distorção da visão, as mulheres Negras tem sido visíveis por um lado, enquanto que por outro nos fizeram invisíveis pela despersonalização do racismo. Ainda dentro do movimento de mulheres tivemos que lutar, e seguimos lutando, para recuperar essa visibilidade que ao mesmo tempo nos faz mais vulneráveis: a de ser Negras. [...]quando as palavras das mulheres clamam por serem ouvidas, cada uma de nós deve reconhecer sua responsabilidade de tirar essas palavras para fora, lê-las, compartilhá-las e examiná-las em sua pertinência à vida (LORDE, 1977, p. 23).

Desse modo, durante a construção do roteiro de entrevista semiestruturado tivemos a atenção de colocar questões que tratassem não apenas da relação entre categoria profissional e orientação sexual, mas também das intersecções entre gênero, raça, corpo, classe e geração. Apesar dessa atenção ser necessária, todas as mulheres negras que entrevistamos destacaram

desde o início de cada entrevista a sua experiência pessoal relacionada as questões raciais, independente se essas já estavam ou não previstas em nosso roteiro.

A professora e pesquisadora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Cláudia Pons Cardoso, no artigo “Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez” (2014), discute as contribuições teóricas e epistemológicas dessa pensadora na construção do feminismo pós-colonial. Assim, a autora apresenta a compreensão que Lélia Gonzalez apresentava de “torna-se negra”, mesmo que a cor já seja um traço de identificação racial, pois para ela:

O “torna-se negra” anuncia um processo social de construção de identidades, de resistência política, pois reside na recusa de se deixar definir pelo olhar do outro e no rompimento com o embranquecimento; significa a autodefinição, a valorização e a recuperação da história e do legado cultural negro, traduzindo um posicionamento político de estar no mundo para exercer o papel de protagonista de um devir histórico comprometido com enfrentamento do racismo (CARDOSO, 2014, p. 973).

Assim sendo, todas as entrevistadas se anunciaram desde o início como negras, comprometidas com este devir histórico de enfrentamento ao racismo e com os processos de autodefinição, de resistência, de afirmação de suas identidades aliada com as relações interseccionais que produzem as suas subjetividades. Como afirmamos acima, apesar de haver culturalmente diversos elementos que classificam mulheres como lésbicas, muitos partindo da heteronormatividade e seus estereótipos de gênero, nós só podemos identificá-las a partir dos diversos modos de sua enunciação enquanto tal, do seu pronunciamento e afirmação. Entretanto, a cor, apesar de ser uma característica determinantemente fenotípica, a categoria raça é social e histórica e, para muitas, um processo de autoafirmação identitária construída ao longo da vida.

As questões raciais não se restringiram apenas as mulheres professoras lésbicas negras que aceitaram participar da pesquisa, as professoras que se autodeclararam pardas também expressaram questionamentos pertinentes a sua cor/raça. Afinal, quando tratamos de raça, precisamos ter sempre o entendimento que não é só sobre negritude, é também sobre a branquitude e seus privilégios e modos de dominação, como observa e destaca Joan Scott, no artigo “O enigma da Igualdade” (2005).

Nesse texto, Joan Scott aborda que o surgimento das ações afirmativas na contratação de negros pela construção civil nos Estados Unidos na década de 70, só foi vista como uma questão de raça porque se tratava de um grupo identificável que historicamente sofria exclusões. Já a contratação majoritária de brancos, sem necessidade de uma política pública específica

como essa, não era vista como tal, não era percebida como um privilégio advindo da supremacia racial, o que expõe mais uma vez o entendimento do sujeito universal: o homem branco ocidental heterossexual.

Contratar brancos não era visto por esses homens como uma questão de raça, mas contratar negros era; não contratar negros constituía discriminação contra eles, mas não parecia ter nada a ver com a contratação de brancos. Os brancos eram contratados como indivíduos; somente os negros é que eram tomados como membros de um grupo racial (e a sua pertença, não suas habilidades e qualidades, os desqualificava). A ação afirmativa entendia que os negros nunca poderiam ser contratados como indivíduos (porque não eram brancos), então os defendia como grupo. [...] Como resultado, na aplicação das políticas de ação afirmativa, a raça permaneceu uma questão de “negritude” e não de “branquitude” (da mesma forma como o gênero era uma questão de mulheres e não de homens) (SCOTT, 2005, p. 25).

Essa compreensão sobre a formação do grupo racial partindo intimamente das discriminações que vivenciam, como a autora Joan Scott expôs, será identificada também pelas entrevistadas que se autodeclararam pardas. Essas, ao serem questionadas sobre a sua raça/cor, expuseram dúvidas acerca do pertencimento do grupo racial que elas consideram fazer parte. Essas questões estão implicadas no que se refere a cor das suas peles, pois, no que pode ser considerado o intermédio entre brancas e pretas, elas acreditam que não possuem pigmentação de pele necessária para serem consideradas negras/pretas, o que ocorre também por não serem claras o suficiente para se agruparem entre as brancas. Portanto, cabe mais uma vez ressaltar, que diante das questões culturais e históricas, elas não se autodeclararam negras, por considerarem que não sofrem o racismo que as mulheres de pele mais retintas vivenciam. Ratificando mais uma vez a compreensão que Scott aborda na citação anterior.

Para Sueli Carneiro (2016), existe deliberadamente um esforço para o enfraquecimento da identidade racial em nosso país e, conseqüentemente, das ações afirmativas que passaram a existir nas últimas décadas, segundo ela: “a negritude padece de toda sorte de indagações” (p. 01). Ela afirma isso considerando que há uma diversidade multicromática de brancos e brancas, com cabelos pretos, loiros, ruivos, advindos de diversas descendências, como o português, espanhol e italiano, etc. sem esses passarem por questionamentos da sua raça/cor. Já negros e negras de pele mais clara são questionados quando buscam acessar a política de cotas, por exemplo.

Todas essas questões resultam em um debate amplo e recente sobre o colorismo. Esse termo foi criado pela escritora e ativista estado-unidense Alice Walker, em 1983, para se referir ao “tratamento prejudicial ou preferencial de pessoas da mesma raça, baseado tão somente na

cor da sua pele” (WALKER *in* SANTANA, 2018, p.01). Dessa maneira, negras e negros de peles mais claras não sofrem ou sofreriam os mesmos preconceitos que aquelas e aqueles de pele mais escura. Nos interessa destacar também que apesar dos questionamentos feitos pelas entrevistadas pardas acerca do pertencimento ao grupo racial que elas consideram fazer parte, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) considera pretos e pardos como negros e essa junção corresponde a maioria da população do nosso país. Se fossemos partir dessa diretriz do IBGE, teríamos então oito possíveis entrevistadas negras, porém não é a nossa escolha e também não foram as delas. Assim, essas questões e os tensionamentos acerca da raça/cor serão expostas em suas biografias ao longo dessa tese.

Diante dessa discussão e pelo fato de trabalharmos com trajetórias de vida, gostaríamos de evidenciar a compreensão que temos em relação às experiências individuais e as identidades de grupos. Apesar de todas as entrevistadas compartilharem da mesma categoria profissional, orientação sexual, identidade de gênero e regionalidade específica, o grupo racial se altera e será levado em consideração no trato e na análise de suas entrevistas, assim como foi na escuta dessas narrativas.

Desse modo, estruturamos essa pesquisa a partir da compreensão exposta por Joan Scott, quando ela se refere como tratar das questões relacionadas aos grupos e indivíduos.

Se identidades de grupo são um fato da existência social e se as possibilidades de identidades individuais repousam sobre elas tanto em sentido positivo quanto negativo, então não faz sentido tenta acabar com os grupos ou propositadamente ignorar sua existência em nome dos direitos dos indivíduos. Faz mais sentido perguntar como os processos de diferenciação social operam e desenvolver análises de igualdade e discriminação que tratem as identidades não como entidades eternas, mas como efeitos de processos políticos e sociais (SCOTT, 2005, p. 29).

Sendo assim, pesquisar trajetórias de vida de professoras lésbicas e seus saberes docentes como resistência não se restringe apenas às questões mais proeminentes desse estudo, mas também às buscas para compreender e identificar, a partir das narrativas, quais aspectos identitários assumidos, (re)interpretados, (re)negociados, compõe essas individualidades. Ainda que tratamos todas as protagonistas como pertencentes a um grupo – professoras lésbicas assumidas da educação básica no Nordeste - precisamos ter em consideração as multifaces que nos foram apresentadas e que permeiam essas trajetórias.

Isto posto e a fim de apresentar as características identitárias de cada uma das entrevistadas, fizemos o quadro abaixo com todas essas informações. No entanto, não estamos utilizando seus nomes verdadeiros, pois diante da resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012,

do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e respeitando os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, não temos essa possibilidade. Dessa forma, solicitamos que cada uma delas nos concedesse um pseudônimo que a representasse de algum modo e a escolha de cada nome já nos conta muito sobre suas personalidades e histórias. O quadro está dividido primeiramente por grupos de experiência profissional, seguido do nome, idade (no momento da entrevista), cor/raça, cidade que reside, formação e nível de ensino que atua.

Quadro 01 - Grupo 01: Professoras com 1 até 5 anos de experiência

Grupo 01 - Professoras com 1 até 5 anos de experiência					
Nome	Idade	Cor/Raça	Cidade	Formação	Nível de ensino
Cassandra	20	Branca	São José de Mipibu – RN	Letras Português/Inglês	Infantil
Magia Preta	26	Negra	Fortaleza – CE	História	Fundamental II

Fonte: Dados coletados a partir das entrevistas

Quadro 02 - Grupo 02: Professoras com 5 até 15 anos de experiência

Grupo 02 - Professoras com 5 até 15 anos de experiência					
Nome	Idade	Cor/Raça	Cidade	Formação	Nível de ensino
Ângela	34	Parda	Maceió - AL	Educação Física	Ensino Médio
Mafalda	35	Parda	Recife-PE	Letras Português	Fundamental II

Fonte: Dados coletados a partir das entrevistas

Quadro 03 - Grupo 03: Professoras acima de 15 anos de experiência

Grupo 03 - Professoras acima de 15 anos de experiência					
Nome	Idade	Cor/Raça	Cidade	Formação	Nível de ensino
Dandara	39	Negra	Recife-PE	Letras Português	Fundamental II e Vice-diretora
Maria Flor	47	Parda	Recife-PE	Educação Física	Fundamental II e Coordenadora
Audre	51	Negra	Recife-PE	Educação Artística	Fundamental I e professora formadora da rede municipal

Fonte: Dados coletados a partir das entrevistas

A partir da formulação desses quadros, tivemos como tarefa definir o percurso da nossa viagem ao campo. A região Nordeste é bastante ampla geograficamente e transitar por esses Estados requer um planejamento estratégico e financeiro. Ao estabelecermos essa região como

um dos recortes específicos da nossa pesquisa, já tínhamos em mente este desafio. Uma das vias financeiras que possibilitou que a viagem ocorresse foi poupar as duas últimas bolsas de assistência estudantil que recebia da UFJF e voltar para minha residência na cidade de Remanso - BA, antes da finalização desse auxílio que ocorreria em abril de 2019. Esse processo foi precedido pela suspeita que tínhamos – e que se confirmou – com a eleição de Bolsonaro, quanto aos cortes na educação e, logo, a inviabilização de muitas outras pesquisas nos programas de pós-graduação e nos cursos de graduação das universidades públicas. Tal desmonte do edifício de pesquisa construído no Brasil nas últimas décadas está em processo, infelizmente, e, ao lado disso, há luta e resistência em variadas escalas e de muitos modos. Essa pesquisa é percebida também como parte dessa resistência.

Outras vias que possibilitaram a ocorrência dessa viagem foram os contatos que tínhamos com diversas mulheres, pesquisadoras, militantes e amigas na região Nordeste e que disponibilizaram as suas residências para a minha hospedagem, assim como viabilizaram locais apropriados para que pudesse realizar as entrevistas sem ruídos ou interrupções, algo que dificulta a captação do áudio e, conseqüentemente, as transcrições e o uso das mesmas para outros fins.

Além disso, utilizei de milhas de cartão de crédito para adquirir passagem e de aplicativos de divisão de caronas para diminuir os custos com o transporte. Desse modo, passei o mês de março de 2019 organizando o roteiro de viagem, assim como estabelecendo contatos para garantir estadia nesses Estados e marcando dias e horários para realizar as entrevistas com cada professora. Por isso reafirmamos que essa pesquisa só foi viável pelos caminhos percorridos por nós que antecedem a sua elaboração e existência.

Percorri mais de 3.000 quilômetros pelas estradas do Nordeste durante o mês de abril de 2019, embora essa quantidade não chegue a ser o valor exato da quilometragem percorrida, pois não estamos contabilizando as distâncias e caminhos que fizemos internamente nessas cidades. A quantidade inicial era também bem maior que essa que apresentamos, porém foi alterada, pois das nove entrevistas que seriam realizadas, duas acabaram não ocorrendo. Uma era para ser em Recife e outra em Petrolândia – PE. A primeira, que pertencia ao grupo 2, não conseguiu ir até o meu encontro, mesmo após marcarmos diversas vezes. A segunda, que compunha o grupo 1, não podia me receber em sua cidade e residência na data que havíamos combinado. Esses fatos afetaram o trajeto inicial que havia sido estipulado.

O mapa a seguir apresenta o desenho do trajeto da viagem ao campo de pesquisa, a distância medida está como se fosse realizada por carro por todo o trajeto e isso se deve a dificuldade que encontramos em colocar cada percurso conforme ele foi realizado. Desse modo,

serve como uma base das distâncias, mas como já dito anteriormente, esse dado não é fidedigno ao que percorremos. Cada caminho está enumerado, sendo o número 1 o início e os números subsequentes os outros trajetos percorridos. Essa edição foi realizada por nós, a fim de proporcionar uma melhor compreensão da rota.



Figura 5: Mapa com destinos percorridos para realização das entrevistas
Fonte: Google Maps

Parti de Remanso-BA no dia 28 de março de 2019 e só retornei no dia 02 de maio de 2019. Cada caminho percorrido foi registrado em diários de viagem. Cada trajeto recebia novas linhas escritas e neles eu registrei os meus anseios, medos, percepções e minha fé, além de também serem meus diários de campo. Eles são registros históricos que tratam também das minhas narrativas, são registros autobiográficos e fontes para essa pesquisa. Após cada entrevista realizada eu também registrava as minhas impressões sobre elas, anotava informações que o áudio por si só não captava, os semblantes, silêncios, emoções que possivelmente a transcrição não conseguirá traduzir.

Além desses registros escritos, tive importantes cuidados na captação, gravação e armazenamento de cada entrevista concedida, pois sabíamos das dificuldades de agenda com as professoras e das distâncias geográficas para realizá-las novamente, caso houvesse algum problema. Desse modo, assisti tutoriais na internet e conversei com pessoas especializadas na área de gravação e captação de som para me informar sobre os métodos e dicas que pudessem

colaborar na melhor qualidade que nos era possível, buscando conhecer técnicas e modos de captar os áudios que pudesse evitar ruídos ou volume baixo, por exemplo.

Todas as entrevistas foram captadas pelo meu celular de uso pessoal e para isso adquiri um suporte para que o microfone não tivesse nenhuma obstrução no momento da gravação. A cada início, meio e fim, tive a atenção de verificar se estava sendo gravado e captado o áudio, assim como busquei amenizar os ruídos existentes nos arredores do local da entrevista. Finalizada a gravação, imediatamente fazia o *upload* do áudio em uma plataforma de armazenamento de dados online, também conhecida como “nuvem”. Todos esses cuidados foram importantes, afinal havia o receio de perdê-las por eventuais motivos que não estão sob o nosso alcance, como o caso, por exemplo, de ser assaltada ou furtada em algum trajeto, ou, até mesmo, de ter algum problema com o aparelho de celular, algo imprevisível e que pode ocorrer quando menos esperamos.

Essa preocupação com as gravações é motivada tanto pelos cuidados que devemos ter com os dados da pesquisa e o seu sigilo, como também pela ideia de transformá-la posteriormente em uma série em formato de *podcast*²⁶. Todas as entrevistadas estavam cientes dessa última motivação e aceitaram participar e ter o áudio divulgado desse modo. O nosso interesse em transformar esse texto em outro produto advém de torná-lo mais acessível para todas as pessoas, assim como de compartilhar essas vozes de forma literal, buscando ouvir as entrelinhas, os respiros, os sotaques, os gaguejos, a voz de cada mulher que tem em sua trajetória algo a nos contar sobre sua experiência enquanto lésbica e docente. É buscar trazer aos ouvidos sensações que muitas vezes o texto não capta.

Todas as entrevistas contabilizaram o total de 11 horas, 46 minutos e 37 segundos de gravação, com algumas interrupções inesperadas em determinados momentos, à exemplo do vizinho de uma das nossas entrevistadas que começou a utilizar de uma furadeira em sua casa justamente no momento da entrevista. Tivemos também gatas e gatos chamando atenção de sua dona e miando próximo ao celular, além de um protesto organizado pelos servidores da Universidade de Pernambuco no prédio da reitoria, local onde me foi disponibilizada uma sala para a realização das entrevistas em Recife. E mesmo diante dessas intercorrências, todas as gravações estão bem inteligíveis, armazenadas e protegidas.

Depois da ida ao campo, o passo seguinte foi transcrever todas essas entrevistas, um trabalho que durou cerca de três meses. A transcrição é uma atividade minuciosa, que requer

²⁶ *Podcast* é um material entregue na forma de áudio, muito semelhante a uma rádio, mas fica disponível para ouvir quando quiser através das plataformas digitais de armazenamento e compartilhamento desse tipo de conteúdo.

bastante atenção e cuidado, qualquer vírgula a mais ou a menos pode alterar o sentido de um pensamento. Além disso, a falta de uma palavra pode deixar brechas em uma frase e desse modo perder o seu sentido original. Foi necessário também padronizar as transcrições, buscando estilos de fontes e modelos de comentários ao longo do documento.

Escutar, repetir, digitar, escutar novamente, foram esses os modos que segui em cada entrevista transcrita. E com a intenção de otimizar o tempo de análise das transcrições, enquanto transcrevia, escrevia também em um documento os comentários pertinentes a cada trecho, destacando a fala e em qual minuto e segundo ela tinha sido dita. Através dessa técnica foi possível construir dois quadros de análise que possuem temas, categorias e possíveis conceitos que podem ser desenvolvidos ao longo da tese. Iremos apresentá-los, de forma geral, no terceiro tópico desse capítulo.

Construir uma pesquisa é, dentre variados elementos, saber que muitos serão os meios para alcançar os objetivos traçados no início, e que será necessário fazer escolhas e segui-las. Em determinados momentos, é preciso olhar para os caminhos por onde está indo e avaliá-los, ver se eles são os corretos, se estão te levando para onde você espera e se não estão, é preciso planejar mais uma vez, às vezes até mesmo voltar ao ponto inicial e traçar novos percursos. Sendo assim, apresentamos até esse momento os meios que utilizamos para seguir em direção aos objetivos propostos inicialmente e que nos possibilitou chegarmos até aqui. A partir de agora iremos falar dos trajetos e encontros que nos foi proporcionado pelas encruzilhadas que passamos e dos roteiros que seguimos em busca de conhecer, ouvir e compartilhar as trajetórias das sete professoras lésbicas protagonistas dessa pesquisa.

3.2 Narrativas de si: quem são as protagonistas da pesquisa

A historiadora Joan Scott escreveu que “a linguagem é onde a história é encenada” (1999, p. 42). Nesse sentido, para a autora, os sujeitos são constituídos discursivamente. Essas afirmações nos são úteis para a tarefa que iremos realizar nessa parte do texto. Isso se deve pelo fato de termos a responsabilidade de apresentar parte das histórias que nos foram ditas e de como cada uma delas, ao ser narrada, representa a constituição de diversos elementos identitários que as compõem. São partes de um todo, são fragmentos mutáveis, sociais, históricos e políticos e quem naquele momentom foram considerados importantes para serem ditos e presentes nos registros dessas trajetórias e nos saberes docentes que essas expressaram.

A tarefa de pesquisar histórias de vidas e transformá-las em conhecimento requer muito compromisso com quem se dispôs a ser sujeito investigado. Afinal, ao transmitir suas

informações pessoais para uma outra pessoa, é preciso que haja cumplicidade e confiança, pois essas serão registradas, analisadas, debatidas e expostas, posteriormente. Talvez esses pontos não sejam tão evidentes para as entrevistadas, mas deve ser para quem as entrevista, quem ocupa essa posição de pesquisadora.

O que nos interessa falar após essas constatações, é que mesmo que elas sejam previsíveis em manuais de metodologia científica, artigos e livros acadêmicos, elas precisam ser reiteradas por nós, a fim de destacarmos o nosso compromisso, respeito e fidelidade com todas as histórias que nos foram apresentadas. Esses princípios nos motivaram a ir ao encontro de cada protagonista, de olhar em seus olhos, de ver as suas expressões e de sentir o que elas estavam nos transmitindo.

Assim, a nossa intenção de trabalhar com trajetórias de vidas e saberes docentes de professoras lésbicas e apresenta-las para vocês foi bem descrita por Joan Scott, quando a historiadora diz:

[...] essas histórias fornecem evidências de **uma imensidão de valores e práticas cuja existência desmente as construções hegemônicas de mundos sociais**, sejam essas construções que buscam afirmar a superioridade do homem branco, a coerência e unidade do “eu”, a naturalidade da heterossexualidade monogâmica, ou a inevitabilidade do progresso científico e do desenvolvimento econômico. O desafio à história normativa tem sido descrito, nos termos de uma compreensão histórica convencional das evidências, como uma ampliação do quadro, uma correção da visão incompleta e infiel, e tem **buscado legitimidade na autoridade da experiência, a experiência direta dos outros, assim como a do/a historiador/a que aprende a ver e a desvendar as vidas desses outros em seus textos (grifo nosso, 1999, p. 24).**

Assim, as experiências narradas para nós contam sobre si, sobre as escolhas feitas e as pré-determinadas por uma série de fatores. Diz respeito a um conjunto de práticas, de identidades, de memórias. Compõe esse sujeito discursivo que se anuncia enquanto tal. A nossa tarefa é traduzir essa escuta em saberes, em história e expor as lutas e as práticas políticas emancipatórias que nos foram contadas.

Decidi apresentá-las conforme o roteiro de viagem que segui, destacando suas identidades, algumas experiências e apresentando trechos das entrevistas e narrativas que me foram apresentadas. Os pseudônimos escolhidos por elas estão primeiramente em negrito para destacá-los e identificar os protagonistas das pesquisas. Assim, diversas questões serão exploradas nos próximos capítulos, porque escolhemos apresentá-las também através do entrelaçamento das categorias que emergiram através de suas trajetórias e as reflexões epistemológicas que estamos propondo com essa pesquisa.

O primeiro itinerário dessa viagem foi a cidade de Fortaleza – CE, em que fui ao encontro da **Magia Preta**, nome escolhido pela nossa primeira entrevistada. Nos conhecemos desde o ano de 2012, quando estávamos construindo o acampamento regional do Levante Popular da Juventude, na cidade de Juazeiro - BA. Naquela ocasião eu estava organizada na Marcha Mundial das Mulheres (MMM) – Núcleo Sertão e ela nesse movimento social específico para a juventude. Após alguns meses ela também estaria construindo a MMM na cidade de Fortaleza, o que colaborou para a nossa maior aproximação e para que diversas vezes pudéssemos nos encontrar nos espaços da militância.

Apesar de termos nos conhecidos apenas nesse acampamento, esse encontro poderia ter ocorrido muito antes. Naquele ano, em 2012, Magia Preta estava cursando a licenciatura em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e eu tinha acabado de concluir o mesmo curso na UPE Petrolina. A nossa participação no movimento estudantil dos nossos cursos, que tanto eu, quanto ela, construímos, poderia ter possibilitado esse encontro. Foi a partir disso que fomos apresentadas e descobrimos que tínhamos diversas amigas e amigos em comum, companheiras e companheiros das variadas frentes de lutas que nós fortalecemos.

E apesar de todos esses encontros através dos movimentos sociais, o maior elo que nos uniu foi o nosso relacionamento amoroso que durou três anos. Cumprindo um clichê sapatão, decidimos namorar à distância e mantivemos uma rotina de idas e vindas entre Petrolina – PE e Fortaleza – CE por esse período. Apesar das dificuldades financeiras para custear o transporte de uma de nós, essa participação nos movimentos sociais colaborava para os nossos encontros.

Com essa relação que mantivemos durante um significativo tempo, posso correr o risco de receber críticas referentes a uma suposta neutralidade e distanciamento com sujeitos envolvidos em pesquisas acadêmicas que devemos ter, crítica que já abordamos anteriormente, e que é muito recorrente aos Estudos Feministas. No entanto, a escolha de convidá-la para fazer parte surge justamente da compreensão que Donna Haraway expõe, quando diz que “**objetividade feminista** significa, simplesmente, saberes localizados” (**grifo nosso**, 1995, p. 18), logo, o fato de conhecê-la já possibilitaria identificar as inúmeras contribuições que ela poderia fornecer para esse trabalho.

Alguns anos se passaram, nós mudamos e, após um tempo pós-término, nos tornamos amigas. Magia Preta já não está mais organizada em nenhum dos movimentos citados, assim como eu também não. E bem diferente de alguns anos atrás, as nossas compreensões acerca das organizações que fizemos parte também tinham sido alteradas. Diversas teorias e práticas políticas que julgávamos emancipatórias foram se tornando problemáticas para nós. Eu comecei a identificar que o movimento feminista era heterocentrado, ela que era eurocentrado.

Magia Preta no momento da entrevista tinha 27 anos e pelo próprio nome que escolheu para ser identificada nessa pesquisa já podemos imaginar os fatos que a motivaram. Ela é uma mulher negra, uma identidade racial construída ao longo de um processo, como nos diz Lélia Gonzalez (CARDOSO, 2014) e como ela nos descreve:

[...] eu fui entender essas questões de que eu era uma mulher negra e ainda hoje é um processo bem lento, porque eu acho que a gente vai se tornando uma mulher negra principalmente assim, porque a minha infância toda e a minha juventude ela foi passada por uma família de pessoas brancas, então eu fui embranquecida desde cedo, desde cedo, e até hoje eles tentam me embranquecer, então eu sou um objeto bem preocupante pra minha família por hoje ser o que eu sou, por me identificar enquanto mulher negra, mas essa identificação veio a partir de eu ler coisas, de pensar coisas, ver outras pessoas que abriram os meus olhos assim em relação a isso. Foi um processo saindo da adolescência e saindo pra vida adulta mesmo (MAGIA PRETA, 2019).

Esse processo que ela descreve, é gestado ao longo dos últimos anos e está representado em diversos símbolos presentes em sua pele, nas tatuagens que hoje ela carrega, como o símbolo Sankofa, presente em um conjunto de ideogramas da tradição africana chamados *Andikra*. Esse símbolo é representado por um pássaro que volta a cabeça à cauda e significa o retorno ao passado para ressignificar o presente e assim construir o futuro.

Esse retorno à ancestralidade compõe a afirmação de sua identidade racial, em que hoje ela se considera uma mulher afrocentrada e produz muitas magias nos sabonetes, perfumes, banhos, incensos que cria através dos elementos naturais e dos conhecimentos ancestrais que recupera a cada dia. Ela comercializa esses produtos como modo de geração de renda, pois além do seu vínculo afetivo e espiritual que ela deposita na criação desses, é também um modo de compor parte do seu sustento, já que ela conta que decidiu lecionar somente meio turno, porque não consegue se imaginar “dando aula manhã e tarde todos os dias, eu não consigo, isso não existe [...] eu já tentei e fiquei doente” (MAGIA PRETA, 2019).

A sua experiência em sala de aula no exercício da docência tem menos de cinco anos, porém, a falta de estabilidade no emprego com mudanças de escolas constantemente – ela passou por seis instituições em um período de três anos -, assim como as regras impostas pelas hierarquias, as condições de trabalho e a visão que Magia Preta possui da escola, nos conta muito sobre as vulnerabilidades presentes nessa categoria profissional e o desestímulo que ocorre diante desses fatos. Para ela, a escola pode ser comparada como uma prisão: “[...]é outra forma de prisão, pra mim cadeia e escola estão bem próximas, no sentido de regras e coisas assim” (MAGIA PRETA, 2019). E diante disso, ela nos afirma que não sente o desejo de continuar sendo professora, apesar de gostar de dar aula.

Com essas informações, podemos identificar uma das características expostas pelo o autor Maurice Tardif (2002), quando esse aborda a situação precária de professoras e professores no início de suas carreiras. Segundo o autor:

[...] a precariedade de emprego pode provocar um questionamento sobre a pertinência de continuar ou não na carreira, e às vezes até um descomprometimento pessoal em relação à profissão. Mas é sobretudo quando ela é associada direta ou indiretamente a outros problemas, tais como a insegurança em relação ao emprego, a instabilidade da função, a substituição, a atribuição de contratos menos bons (carga horária parcial, trabalho difícil e árduo), alunos difíceis, práticas de atribuição de contratos que deixam a desejar e a falta de apoio e de valorização do professor contratado, que os jovens professores perdem progressivamente o entusiasmo e pensam às vezes em abandonar o magistério (TARDIF, 2002, p. 97).

Com essas dificuldades presentes descritas pelo autor e narradas também por Magia Preta, temos ainda outros fatores que corroboram para esse desestímulo à profissão, pois o enfrentamento ao racismo e a lesbofobia são bastante presentes no seu relato. Ela nos conta que na última escola que lecionou se sentiu mais aceita por conta da presença de docentes negros e LGBT'S, e não pela direção. Para ela, isso perpassa a relação de semelhanças e representações que encontrou entre os seus pares.

[...] uma relação de representatividade mesmo assim, eu encontrei quando eu cheguei lá, eu encontrei professores negros, professoras sapatões, professores gays que falam assumidamente que são, que é isso e que chegam na sala de aula e falam “ah, eu me casei tal dia e foi assim e fica mostrando as fotos”, é, então, essa aceitação pra mim lá foi por conta desses professores assim (MAGIA PRETA, 2019).

Falar abertamente sobre a sua orientação sexual e sobre seus relacionamentos em plena “sala dos professores” é uma experiência muito importante e significativa para ela. Assim como é para muitas e muitos LGBT's que precisam encarar o armário muitas vezes como possibilidade efetiva de garantir o vínculo empregatício. E Magia Preta se reconhece como uma mulher lésbica desde a infância, como ela nos conta, quando eu a questiono o momento que teve esse entendimento:

Eu acho que desde criança assim, eu lembro quando eu era criança, naquelas coisas de descobrir algumas coisas, aí eu acho que eu tinha 6 anos de idade, 5 anos, aí tinha uma amiguinha, a gente brincava em casa (*ela fala rindo*), eu peguei e joguei ela no sofá, aí comecei a ficar agarrando ela e isso criança né? Aí depois eu crescendo, e aí eu ficava percebendo que eu gostava muito mais, isso em revista, na televisão, de olhar mais o corpo das mulheres que o corpo dos homens, e aí a minha vó até falava assim “como assim?”, porque ela

percebia que eu ficava olhando bem mais, e aí eu também achava isso estranho, que eu ficava passando a revista da Avon, passava meia hora olhando o soutien, mas nem era o soutien que eu tava olhando né (*falando rindo*). E aí quando eu fui ficando mais velha, foi surgindo aí as coisas né, os amores (MAGIA PRETA, *grifo nosso*, 2019).

Entre memórias e elaborações de percepções da sua trajetória enquanto mulher, lésbica, negra, periférica, professora, Magia Preta narrava fatos de sua vida que mesmo após termos nos envolvido por diversos anos, eu não conhecia. Foram descobertas minhas, mas principalmente delas. A temporalidade dos fatos colabora para (re)avaliar as lembranças, modificar e elaborar subjetividades.

Aquela mulher que me recebeu, no dia 04 de abril de 2019 para falar sobre a sua vida, já não era a mesma que eu havia conhecido anos atrás. Foi uma longa entrevista e novamente senti que estávamos sendo apresentadas, assim como ocorreu em 2012. E antes de encerrar o nosso diálogo, eu perguntei se havia algum texto, poema ou poesia que ela gostava, que se identificava e ela me indicou este, de Conceição Evaristo, uma mulher negra, escritora, que tem ao longo das últimas décadas compondo versos de luta, resistência e amor através da literatura.

Vozes-Mulheres

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoava versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.
(EVARISTO, 2018, p. 10-11)

Com todas essas vozes ecoando através das histórias que eu ouvi dela, eu segui viagem, reconhecendo seu valor e sua força representadas através das lutas que as mulheres negras enfrentam há séculos em nosso país.

O meu próximo destino foi Natal – RN, uma viagem feita de ônibus que durou cerca de 12 horas. Fui conhecer e entrevistar **Cassandra**, nome inspirado pela autora de romances e ficções que tratavam das lesbianidades, Cassandra Rios (1932-2002), pseudônimo utilizado por Odete Rios.

Lésbica e escritora, Odete Rios foi bastante perseguida pelos censores da Ditadura Civil-Militar que ocorreu durante os anos de 1964-1985, em nosso país. Foi condenada à prisão, vivenciou diversas agressões e sofreu ataques lesbofóbicos tanto por parte da direita conservadora, quanto pelos intelectuais de esquerda que omitiram o seu nome no Manifesto contra a Censura em 1977, segundo Marisa Fernandes, no artigo “Lésbicas e a Ditadura Militar:

uma luta contra a opressão e a liberdade” (2014). No entanto, contrariando toda a censura aos seus livros, ela foi a primeira mulher a alcançar mais de 1 milhão de exemplares vendidos. Títulos como: Eudemônia; O prazer de pecar; Carne em delírio; Eu sou uma lésbica, são alguns de destaques em sua trajetória.

Cassandra, a nossa entrevistada, faz parte do primeiro grupo de experiência que estipulamos na metodologia, mulher branca e recém formada em letras português/inglês, tem menos de três anos de experiência em sala de aula. No momento da entrevista, ela lecionava para crianças da educação infantil, em uma escola católica e privada, localizada em um município da região metropolitana de Natal.

Filha de professora também de português, leu os livros de Cassandra Rios logo na adolescência devido ao acervo literário de sua mãe. O seu acesso a leituras como essas inspirou a temática do seu trabalho de conclusão de curso, o qual escreveu sobre literatura lésbica. Desse modo, a escolha do seu pseudônimo para essa pesquisa é bastante condizente e representativa em sua trajetória de vida.

Cassandra nos conta que não escolheu ser professora, essa decisão foi uma imposição da sua mãe, pois ela se preocupava com a possibilidade de a filha não conseguir emprego devido à orientação sexual e por não reproduzir os estereótipos de gênero feminino que historicamente são aceitos. Ela nos diz:

[...] na época eu não escolhi, ela meio que impôs mesmo ser professora, até porque por medo assim de não conseguir emprego por não ser feminina, enfim, porque geralmente professor sempre tem né? Pedagogo sempre tem, professor de inglês principalmente agora, sempre vai ter nesse momento e ela meio que quis muito que eu fizesse, que eu seguisse essa área pra nunca faltar emprego, de certa forma (CASSANDRA, 2019).

No entanto, mesmo sua mãe possuindo essa aflição e indicando o magistério como uma via possível para estabilidade financeira e profissional, ainda mais sendo professora de português e inglês, duas disciplinas com bastante demanda na área de educação, sua filha não ficou isenta de sofrer lesbofobia no espaço escolar na condição de docente. Cassandra, uma sapatão “caminhoneira”, como se identifica, recebeu a solicitação por parte da gestão da escola para que ela não andasse de mãos dadas com sua noiva pelas ruas da cidade, além também de deixar privada as suas redes sociais, já que haviam pais e mães comentando e reclamando sobre isso, fato que se agravava a lecionar em uma escola católica, de um município pequeno, o que poderia gerar a sua demissão.

Na hora que ela falou de fechar as redes sociais eu fiquei calada e realmente fechei as redes sociais pra não ter que perder o emprego por causa dos pais, mas assim, na hora que ela falou de não poder andar com minha mulher na rua, eu disse “não, eu não vou fazer, sinceramente, se quiser me demitir por isso me demita, mas eu não vou fazer, por que eu tô na minha cidade, se minha mulher vier pra cá eu não posso ir tipo pra um restaurante com ela? Não vou fazer”, me impus mesmo (CASSANDRA, 2019).

A vulnerabilidade docente e profissional quando se é lésbica é um fato presente em todas as narrativas que ouvimos. Esse fato que ela vivencia, produz silenciamentos, violências, medos em todas nós e, infelizmente, isto acontece sejamos professoras ou alunas, gestoras ou técnicas, a lesbofobia ocorre como modo de manutenção da heterossexualidade compulsória e se materializa em atos discriminatórios e violentos. Segundo Adrienne Rich (2010):

Se ela não se disfarça, a lésbica enfrenta discriminação quando procura aluguel ou, então, perseguição e violência nas ruas. Mesmo dentro das instituições influenciadas pelo feminismo, tais como os abrigos de mulheres agredidas e os programas acadêmicos de *Women's Studies*, lésbicas assumidas são demitidas e outras persuadidas a ficar “no armário”. Abrigar-se no semelhante – assimilação para aquelas que, assim, o conseguem – é a mais passiva e debilitante das respostas à repressão política, à insegurança econômica e à renovada “temporada de caça” da diferença (*grifo da autora*, p. 19 e 20).

Apesar de Cassandra ter sido resistente à ordem de sua chefe, precisou bloquear suas redes sociais como modo de não visibilizar sua orientação sexual e seu relacionamento afetivo. Mesmo diante desse fato, ela vivenciava cotidianamente o risco de ficar desempregada e, ao contar esse relato, expôs a fragilidade da estabilidade profissional que sua mãe acreditava tanto ser possível. Quantas de nós, mulheres lésbicas, vivemos situações como essas em nossos trabalhos? O quanto isso pode ser adoecedor? Quantas vezes iremos precisar nos silenciar diante da lesbofobia? São perguntas que buscaremos responder ao longo desse estudo, uma vez que todas, em algum momento de sua trajetória profissional, vivenciaram algum fato semelhante a esse. Por outro lado, todas elas também destacaram as suas experiências na elaboração de estratégias de sobrevivência e resistência nos espaços escolares, que se tornaram saberes docentes específicos advindos das suas lesbianidades.

De Natal eu fui para Recife, através de uma carona compartilhada, o que barateou esse trajeto. A capital pernambucana é a cidade com o maior número de entrevistadas, fato decorrente do contato com Ana Carla, que já mencionei anteriormente. Isto advém também de eu ter morado seis anos no lado pernambucano do Vale do São Francisco, em Petrolina, de ter estudado na UPE, e de ter atuado em diversos movimentos sociais desse Estado.

A primeira entrevistada em Recife, foi **Audre**, que me recebeu na sala de sua casa para conversar comigo por mais de três horas. Enquanto nos apresentávamos e conversávamos pela primeira vez pessoalmente, eu comecei a organizar o equipamento que utilizava para gravar a entrevista em cima da mesa e logo pude ir observando todo o cenário que me cercava. Na parede tinha a placa de rua com o nome de Marielle Franco, a vereadora negra, lésbica, periférica, ativista dos Direitos Humanos e assassinada brutalmente no Rio de Janeiro em 2018. Essa placa se tornou símbolo de resistência e luta por todas aquelas que continuam a construir os sonhos de Marielle em suas práticas políticas, afetivas e cotidianas, que continuam ecoando a frase “não vão nos calar”, dita por ela algumas vezes em espaços públicos.

Ao lado do meu celular, que já estava pronto para começar a gravar, tinha diversos orixás do panteão iorubano feitos em crochê e em miniatura. Quando estava pronta, prestes a começar, olhei ainda mais ao meu redor e vi diversas artes nas paredes, símbolos da cultura africana e indígena, além de girassóis estampados por todos os lados. Todo esse cenário era composto por diversos gatos e gatas, que miavam, me cheiravam, passavam o rabo em minhas pernas, subiam e desciam na mesa, agitados com a chegada de um ser estranho em seu lar, enquanto eu reconhecia através do olhar e da escuta o ambiente a qual estava sendo acolhida.

Peço para Audre se apresentar e, logo após ela falar seu nome, seu apelido, o modo como a chamam, ela diz de quem é filha, citando o nome de sua mãe e do seu pai e afirmando que é importante pra ela dizer isso, é a valorização da sua ancestralidade mais perene. Pernambucana, da cidade de Surubim, ela diz também: “[...] uma mulher negra, de família negra, negrindia, a minha vó, minha mãe dizia que ela era cabocla e aqui em Pernambuco sabe-se, né, que as caboclas, o nome cabocla era também dado para se esconder das perseguições as populações indígenas”. Baixinha, como faz questão de ressaltar, foi chamada muitas vezes de “neguinha metida a besta”, pois, desde criança estava fazendo arte no meio da rua, criando espetáculos de teatro e encenando. Ela explica que o “[...] racismo vai se apresentar rapidamente, basta você não estar no enquadro que querem que você esteja” (AUDRE, 2019). Apesar disso, ela não silenciou as manifestações artísticas que criava desde a infância, foi, pelo contrário, força propulsora para torná-la a mulher que é.

Assim como Audre Lorde, a inspiração para o nome que ela escolheu para ser identificada, ela também utiliza da arte poética para transformar o silêncio em linguagem e ação. É licenciada em educação artística e professora de artes, teatro e também atriz, foi responsável, ao lado de outras mulheres, pela criação de um dos mais importantes grupos de teatro feminista do país.

Com 51 anos de idade, Audre, a nossa entrevistada, teve seus primeiros relacionamentos afetivos com homens, foi casada e tem uma filha jovem fruto desse casamento. Desde 2003 se relaciona afetiva e sexualmente com mulheres e se anuncia em todos os lugares como mulher preta, lésbica, feminista, candomblecista e mãe. Ocupou as ruas centenas de vezes, expôs seu corpo, gritou, encenou, ergueu bandeiras, braços e ecoou as vozes-mulheres que Magia Preta nos apresentou anteriormente. Uma trajetória com muitas experiências e saberes que dialogam diretamente com a luta antirracista, com o feminismo, a maternidade, a educação, a lesbianidade e a periferia.

Atualmente, ela não está em sala de aula na educação básica, no entanto, ocupa uma função estratégica na rede municipal da cidade de Recife, sendo professora formadora das questões étnico-raciais na formação continuada de docentes dessa rede. Entre as tantas similaridades que foi possível encontrar nas diversas narrativas colhidas, Audre destaca a compreensão que possui da escola, como um lugar de “enclausuramento de ideias”, assim como já destacamos no depoimento de Magia Preta.

Guacira Louro discorre sobre isso ao discutir a escolarização dos corpos e das mentes. Segundo ela:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 2014, p. 62).

E foi nesse lugar descrito por Louro que Audre adoeceu psiquicamente e precisou se afastar por um tempo da escola para cuidar de si. Depois, retornou como professora formadora da rede municipal. Desse modo, foi possível identificar que, independente do início ou próximo ao fim da carreira docente, todas as protagonistas dessa pesquisa foram afetadas no ambiente escolar de algum modo por questões relativas à sua orientação sexual aliadas a outras categorias sociais, como o racismo e o machismo. Além disso, elas retratam a falta de autonomia e dos cerceamentos de práticas escolares que transgridam o conservadorismo moralista vigente na educação.

Em meio aos sorrisos e gargalhadas das histórias contadas por Audre, cheia de gestos, expressões faciais, vozes, interpretações, muitas estórias foram ditas, alguns causos, diversas verdades e surpresas. É uma trajetória de vida repleta de sabedorias e aprendizados construídos

na militância, na academia, nas redes de apoio e solidariedade, na fé, nos amores, na labuta diária de ser professora e mãe.

Audre Lorde, escreveu que “[...]quando as palavras das mulheres clamam por serem ouvidas, cada uma de nós deve reconhecer sua responsabilidade de tirar essas palavras para fora, lê-las, compartilhá-las e examiná-las em sua pertinência à vida” (p. 25, 2019). Desse modo, não há como haver silêncios em uma trajetória que é gritante e que extravasa os limites impostos socialmente, que extrapola as expectativas e que transmuta a gente com seus saberes e dizeres.

É a partir desse chamado feito por Audre Lorde, dessa responsabilidade que devemos ter, que todas as histórias de vida e seus saberes docentes como resistência que aqui abordamos precisam ser compartilhados. A próxima entrevistada é uma dessas protagonistas que se silenciou por quase toda a sua vida, mas que agora verbaliza sobre os silenciamentos que lhe foram impostos e que atravessam as fronteiras que barraram por longos anos de ser quem ela sempre foi.

Encontrei **Maria Flor**, através da chamada que fiz em busca de participantes para a pesquisa na rede social *Facebook*, no grupo REBU BR. Começamos a conversar em janeiro de 2019, quando a filha dela comentou a postagem que fiz no grupo, mencionando-a para participar. Naquele momento, eu não sabia a informação desse vínculo familiar, algo que só se tive conhecimento durante a realização da entrevista e que gerou imediatamente uma surpresa, pois as duas estavam nesse mesmo grupo, que possui em sua grande maioria mulheres lésbicas.

Há menos de 10 anos, com 48 anos de idade, Maria Flor começou a ter relações afetivas sexuais com mulheres. Sua trajetória é marcada pela imposição da heterossexualidade compulsória em todos os âmbitos da sua vida. Se permitir a viver o primeiro relacionamento lésbico foi possível a partir da coragem de sua filha ao contar para ela que estava namorando uma garota. Uma atitude libertadora para ambas. Ela nos conta:

[...] eu namorei só com homens por muito tempo, nunca fiquei com meninas, teve uma história assim mas eu era muito nova, adolescente, de uma menina ficar comigo, mas na casa da minha mãe, escondido, mas só foi uma vez, eu fiquei morrendo de medo que minha mãe pegasse, minha mãe morrer. E aí, depois eu casei, eu fui morar com o pai de minha filha, eu tenho uma filha de 20 anos que é lésbica, que eu acho que foi ela que me deu essa força de eu acordar e dizer “não, eu vou me assumir”, foi minha filha, minha filha é bem massa, sabe? (MARIA FLOR, 2019).

Desde adolescente Maria Flor nos conta que possuía desejos por mulheres e, antes de elaborar a possibilidade de ser lésbica, ela já era apontada como tal desde a sua infância, por conta dos estereótipos de gênero que são estabelecidos a partir de brincadeiras e jogos e que são interpretados como expressões da orientação sexual. Assim, quando era criança era chamada de “mulher-homem” por jogar futebol na rua e por ser melhor que seu irmão mais novo nas disputas feitas por bola-de-gude.

Na adolescência, jogava handebol e futsal em times escolares e continuou sendo chamada pejorativamente de sapatão por ser atleta, mesmo se relacionando afetivo sexualmente com rapazes. Ela nos conta que ficavam apontando-a nos espaços aos quais frequentava e diz que isso a deixava bastante irritada, ou melhor, “invocada”, além do medo que tinha de decepcionar a sua mãe.

[...]eu não queria mostrar que era lésbica porque minha mãe ia morrer né, minha mãe ia morrer, mas assim, eu sabia que minha mãe não ia morrer, mas eu sabia que ninguém ia me aceitar em casa, eu não ia mais pros almoços, pros jantares, aí eu fiquei preocupada com isso. [...]achavam que eu era lésbica mesmo, mesmo sem ser, né, mesmo sem ter beijado uma mulher na boca. [...]Aí muitas vezes eu tentava me vestir bem feminina, aí eu botava uma saíinha, essas coisas bem frescas, que não era muito o meu estilo, mas muitas vezes eu tinha que fazer isso pra não chocar [...] (MARIA FLOR, 2019).

Os estereótipos de gênero constituem elementos da heterossexualidade compulsória e da heteronormatividade. Vestir-se com roupas reconhecidas como femininas foi uma das maneiras que ela buscou para se proteger dos olhares e dos comentários que a cercavam. Em toda a sua história é possível identificar que sempre houve um imenso receio de magoar a sua mãe, ou como ela nos diz “de sua mãe morrer”, em um constante remorso por algo que ela gostaria de ser, mas que, em contraponto, geraria o desprezo de seus familiares.

A sua história de vida carrega importantes elementos abordados pela autora Eve Kosofsky Sedgwick, no artigo “A epistemologia do armário”. Esse artigo é uma versão condensada do livro que possui o mesmo título e foi publicado, em 2007, nos Cadernos Pagu. Sedgwick foi uma norte-americana, teórica dos estudos de gênero, teoria queer e teoria crítica. Nesse artigo, a autora explora os modos de regulação da vida de gays e lésbicas a partir da visibilidade ou não da sua orientação sexual, demarcando a historicidade do binômio “público x privado”, “segredo x revelação”, entre outros aspectos similares. Ela aborda também as contradições e consequências vivenciadas por aquelas e aqueles que se anunciaram enquanto lésbicas ou gays ou que não fizeram isso por conta do que está implicado na abertura ou quebra desse armário.

Eve Kosofsky Sedwick apresenta as implicações específicas de quem revela para sua família a sua orientação sexual, haja vista que a presunção heterossexual é naturalizada desde antes mesmo do nosso nascimento. Nesse sentido, a autora destaca que esse receio pode ser sentido também para a família que possui alguém que foge desse aprisionamento que é o armário, correndo o risco também de sofrer preconceito, obviamente em graus distintos daquela que rompe o silêncio. Esse aspecto é exposto pela nossa protagonista, ao falar do possível desapontamento da mãe ou do medo dela morrer ao contar sobre os seus desejos.

O próprio segredo patogênico até pode circular contagiosamente *como* segredo: uma mãe diz que a revelação de seu filho adulto para ela a mergulhou, por sua vez, no armário em sua comunidade conservadora. Na fantasia, mas não só na fantasia, contra o medo de ser morto (ou desejado morto) pelos pais numa tal revelação, é provável que ocorra a possibilidade, muitas vezes imaginada com maior intensidade, de que a revelação *os mate*. Nada garante de que estar sob a ameaça de uma faca de dois gumes é uma posição de mais força do que segurar o machado, mas é certamente mais desestabilizador (SEDWICK, *grifo da autora*, 2007, p. 39).

Essa maneira de lidar com o armário foi presente por longos anos na trajetória dessa mulher e vivenciado a partir da sua exposição e, ao mesmo tempo, da sua imposição. Por essa razão elaboramos, a partir da obra de Sedwick, duas novas definições para o conceito de armário, as quais também o redefinem como estratégia, fazendo com que as mulheres possam se deslocar do medo à resistência, de modo a transformar uma vulnerabilidade em um saber. Tais processos serão melhor aprofundados – assim como as definições dos conceitos de “armário exposto” e “armário imposto” – a partir do próximo capítulo deste trabalho, utilizando também de outras narrativas colhidas que destacam essas experiências em comum.

Maria Flor saiu de casa aos 19 anos, quando passou em um concurso público como técnica em enfermagem e logo após entrou na universidade em meados da década de 1990, para cursar licenciatura em Educação Física. Durante a graduação, teve contatos com diversas mulheres lésbicas, já que é recorrente a presença destas especificamente nesse curso universitário. No entanto, não chegou a se relacionar sexualmente com nenhuma, e, segundo ela, todas estavam também “no armário”, já que na “época da gente o preconceito era maior, muito maior” (MARIA FLOR, 2019) comparado a hoje em dia.

Conheceu o pai da sua filha, seu ex-marido, durante a graduação, com quem se casou enquanto ainda estava estudando. Diferente dos outros homens dos quais ela tinha tido relações sexuais anteriores, com ele conseguia estabelecer um diálogo sobre o que sentia prazer, enquanto os outros tachavam ela de “sapatão”, por rejeitar alguns atos sexuais que são comuns para eles e ratificados pelo patriarcado, como a penetração, por exemplo. No entanto, após a

separação, enfrentou na justiça a luta pela guarda da sua filha, assim como teve que se defender da alienação parental praticada por ele através da lesbofobia, como nos conta:

[...] ele queria tomar minha filha quando a gente se separou, aí ele entrou na justiça pra tomar minha filha, e aí ele ficava falando de que eu era gay, sabe, se fosse hoje ele ia até responder um processo, mas eu não quis, resolvi não... a advogada perguntou se eu queria colocar um processo de difamação, não sei o que, essa coisa, aí eu disse: “não, precisa não”, assim, a minha conquista é a minha filha, é ficar com a minha filha e eu fiquei (MARIA FLOR, 2019).

A tentativa de desqualificá-la a partir da sua orientação sexual, a qual ela ainda não havia assumido, mas que ele já apontava, foi em sua trajetória mais uma das diferentes formas de sofrer lesbofobia. Outros modos, também foram vivenciados no local de trabalho, chegando a ter que responder por um processo administrativo disciplinar na gerência superior de ensino, o qual ela identifica que foi ocasionado pelo fato de ter se assumido lésbica nessa escola. Nessa situação específica, ela relata que a gestora também é uma mulher lésbica, mas que não havia conseguido quebrar as barreiras da exposição, ou seja, vivenciava o armário mesmo sendo casada com outra mulher, o que gerava um desconforto pela visibilidade lésbica que Maria Flor já havia anunciado para o mundo. Assim:

[...] é inexplicável que alguém que queira um emprego, a guarda dos filhos ou direitos de visita, proteção contra violência, contra “terapia”, contra estereótipos distorcidos, contra o escrutínio insultuoso, contra a interpretação forçada de seu produto corporal, possa escolher deliberadamente entre ficar ou voltar para o armário em algum ou em todos os segmentos da sua vida. O armário gay não é uma característica apenas das vidas de pessoas gays. Mas, para muitas delas, ainda é a característica fundamental da vida social, e há poucas pessoas gays, por mais corajosas e sinceras que seja de hábito, por mais afortunadas pelo apoio de suas comunidades imediatas, em cujas vidas o armário não seja uma presença formadora (SEDWICK, 2007, p. 22).

Dessa forma, o armário, mesmo quebrado, depois de longas décadas, ainda esteve presente em sua vida, forçando-a entrar novamente, lutando contra essa imposição e lidando com quem ainda não tinha conseguido sair desse. O processo disciplinar, que citei anteriormente, acabou sendo arquivado por falta de provas que comprovassem uma posição antiética ou que alegasse uma conduta que transgredisse os ordenamentos escolares da rede a qual estava vinculada. No entanto, esta situação gerou problemas psicológicos que tornaram necessário realizar tratamentos específicos de saúde mental.

Atualmente, além de professora de educação física de uma rede municipal da região metropolitana de Recife, ela é também professora de apoio da rede estadual de Pernambuco.

Apesar dos percalços vividos, inclusive da necessidade de ter que se afastar por um período para obter cuidados, ela tem construído estratégias pedagógicas para dialogar dentro do ambiente escolar sobre a lgbtfobia, assim como para debater e tratar as questões de gênero.

Essas estratégias são saberes docentes específicos de quem carrega em sua trajetória de vida diversos percalços e também sofreu no ambiente escolar a violência lgbtfóbica, tanto na condição de discente, quanto de docente. Assim, ela sabe como atitudes silenciadoras podem limitar as diversas experiências de vida desses jovens. Criar maneiras de tratar dessas questões nas escolas, é uma das maneiras que ela tem a seu dispor para criar novas narrativas.

A história de Maria Flor nos conta sobre muitas lutas para vivenciar o amor, para ser feliz, para ter estabilidade financeira e profissional. É uma história que perpassa a família dela, a sua relação e a admiração com a filha, mas que diz muito também sobre as nossas relações com as nossas famílias, com nossos colegas de profissão, com as pessoas que estão próximas de nós. São percursos que somos impostas a percorrer, com as dificuldades que enfrentamos e com os percalços existentes.

Atualmente, ela está casada com uma mulher que conheceu através de uma rede social e que morava em outra região do país, mas que mudou de sua cidade para vivenciar esse amor, mostrando que mesmo diante de todas as dificuldades já enfrentadas, elas conseguiram ficar próximas uma da outra. Em determinados momentos da entrevista rimos, como quando ela contava sobre suas primeiras experiências amorosas com mulheres, já que todas foram inicialmente à distância, se enquadrando em um dos famosos clichês lésbicos. Por fim, a escolha do seu pseudônimo Maria Flor deve-se ao nome da cachorra de estimação que elas criam e que representa os afetos e os laços construídos ao longo desse relacionamento.

Trazer essa narrativa à tona é cumprir com a função dita por nós no início de sua apresentação, é desvendar as amarras que ainda nos prende, buscando construir modos de libertação para que outras mulheres, assim como ela, não vivenciem mais essas limitações, violências e desafios. Já há caminhos existentes, mas esses precisam ser fortalecidos e outros precisam ser inventados para que todas nós tenhamos possibilidade de existir sendo plenamente o que queremos ser, sem medos e sem algemas.

A próxima protagonista que entrevistei em Recife foi **Mafalda**, nome inspirado pela personagem de desenho criada na década de 60 pelo cartunista argentino Quino, uma menina reconhecida historicamente pela sua indignação com as injustiças sociais no mundo. No entanto, poderia tê-la conhecido pelo nome de Safo, na extinta rede social *Orkut* nos finais dos anos 2000, quando ela criou um perfil com esse nome e utilizou dele para se conectar com diversas mulheres lésbicas de todo o Brasil. Foi nesse ciberespaço, através das idas a *lan house*,

com o pretexto de ir fazer pesquisas escolares, que ela pode se assumir primeiramente e se apresentar ao mundo como mulher lésbica.

Nós duas habitávamos as mesmas comunidades criadas pelas diversas mulheres lésbicas nas quais discutíamos séries, músicas, marcavam encontros, etc. nessa rede social. Talvez tenhamos nos encontrado em algum tópico, trocado mensagens através dele ou visto pelo menos o perfil uma da outra. Se isso aconteceu, não sabemos, mas é certo que estávamos próximas há mais tempo do que poderíamos pensar.

Enquanto esperava Mafalda chegar no local da entrevista, eu rascunhava o nome de Safo em meu diário de campo, em um processo criativo que buscava aliar nomes históricos de lésbicas e possíveis títulos e subtítulos para esse trabalho. Safo, foi uma poeta que viveu no século VII a.C. na ilha grega de Lesbos. A origem da palavra lésbica e a sua designação deve-se a ela, devidos os seus poemas homoeróticos (VALENTE, 2020). Safo sobreviveu ao tempo, e se tornou símbolo para as lésbicas que utilizam do seu nome e da sua história para compor músicas, poesias, grupos de ativismo lésbico, etc. Quando Mafalda narra essa primeira vivência lésbica através da internet, mostro para ela o meu diário de campo, observando não só a coincidência que tinha acabado de ocorrer, mas a conexão que possuíamos, seja através da rede social, seja através dos símbolos históricos aos quais reconhecemos o valor para nossas lesbianidades.

As diversas trajetórias aqui narradas têm pontos de interseção em diferentes temas, por mais que tenhamos identidades raciais, idades e formações distintas, ainda que estejamos morando em diferentes estados da região Nordeste. Em todas elas encontramos esses pontos de convergência, em uma constante rede que se conecta e se amplia a partir da chegada de mais uma de nós. Isso ocorre em períodos históricos distintos, mas diante da globalização e democratização da internet, tivemos ainda mais laços sendo construídos, encontros e comunicação entre nós sendo trocadas.

Adrienne Rich, ao apresentar o conceito de *continuum lésbico*, explica que esse é um “conjunto – ao longo da vida de cada mulher e através da história – de experiências de identificação da mulher [...]” (2010, p. 35), mesmo que elas não tenham tido relações sexuais com outras mulheres. Assim, a autora exemplifica, com uma série de laços construídos entre as mulheres ao longo da história, como nós nos solidarizamos umas com as outras, como criamos elos e modos de nos fortalecer, ao ponto que diz “tudo isso nos permite conectar essas mulheres com as mais celebradas ‘lésbicas’ da escola de mulheres de Safo do século VII a.C [...]” (2010, p. 38).

Desse modo, reconhecemos que todas nós fazemos parte do *continuum lésbico*, compondo redes que nos integram e nos fortalecem. Mafalda, como disse, também já foi Safos - ou talvez todas nós sejamos alunas dela, como Adrienne Rich escreve em 1981. Eu, assim como diversas outras mulheres lésbicas, em busca de representatividade. acabo conhecendo a sua trajetória que resiste por mais de dois milênios e meio. Este fato não é comum para as nossas tantas histórias, invisibilizadas ao longo dos séculos. Talvez seja justamente por isso que tanto buscamos fortalecer essa referência milenar em Safo.

Antes de propriamente termos nossas primeiras relações sexuais com mulheres, todas nós que fazemos parte dessas histórias aqui narradas, buscamos adentrar em espaços aos quais podemos compreender como é ser lésbica, em uma busca por referências e identidades, por símbolos e representações. Desse modo, é importante ressaltar o que Adrienne Rich nos diz: a “*Existência lésbica* sugere tanto o fato da presença histórica de lésbicas quanto da nossa criação contínua do significado dessa mesma existência” (2010, *grifo da autora*, p. 35). Assim, nós buscamos, vimos e estamos criando diferentes significados e possibilidades das nossas existências e identidades.

Para essa protagonista, essa busca por referências sobre a existência lésbica e as informações e imagens encontradas na época perpassou as questões de classe e raça. Nascida e criada em um dos bairros mais populares da periferia de Recife, o Ibura, Mafalda se declara parda e nos conta que, para ela, a lésbica era a mulher branca, “do condomínio”, que possuía independência e boas condições financeiras, além de reproduzir estereótipos feminilizados, uma identidade distante da sua realidade. Já suas referências próximas, que habitavam o seu bairro, eram mulheres pobres, geralmente pretas, chamadas pejorativamente de sapatão e que reproduziam de algum modo estereótipos considerados socialmente masculinos. Desse modo, ela nos conta:

Então assim, o ser lésbica, é um status chic, porque quem era a lésbica? Era a menina do prédio, é a menina branca que tem o cabelo estiloso, mas ela é diferente porque ela é do prédio, do condomínio e quem anda de ônibus é sapatão, porque era aquela coisa mais... é, pejorativa mesmo, no sentido pejorativo e os espaços mesmo de arte, quando você vai a teatro, a cinema, a espetáculos variados, livrarias, você vê um público lésbico com esse outro perfil. [...] Então na minha referência, as mulheres lésbicas que eu conhecia, que eram assumidas, eram essas que tinham condições, autonomia, que já tinha sua casa, seu meio de transporte, que não dependia de nada, isso foi importante porque eu percebi que eu queria ser esse tipo de lésbica, não pela branquela, sabe, não pela cor, não pela branquitude que esse pessoal representava, mas pela autonomia de ir e vir, sem tá pedindo licença ou permissão a ninguém (MAFALDA, 2019).

Compreender esse processo de diferenças e desigualdades na construção identitária das mulheres que se reconhecem e são reconhecidas seja como lésbicas seja como sapatonas (caminhoneiras, fanchas, sapatilhas, etc) perpassa a discussão sobre a ausência de referências que possuímos, assim como das visibilidades aceitáveis e possíveis. Existimos em todas as classes sociais, possuímos em nossas identidades diversas categorias sociais que se inter cruzam. Desse modo, os preconceitos e as violências advindas deles, como a questão do racismo, por exemplo, definem experiências e trajetórias de vida, assim como subjetividades e sujeições oriundas das questões destiladas a partir da categoria classe.

Após essas buscas de significados e possibilidades de existências através da internet, Mafalda vivenciou seu primeiro relacionamento lésbico após a sua entrada na universidade, quando foi cursar licenciatura em Letras Português em Nazaré da Mata, cidade próxima a capital Recife e onde se encontra um dos *campi* da Universidade de Pernambuco. Entre as idas e vindas diárias de uma cidade para outra, ela nos conta que “[...] lá era minha Pasárgada, lá eu poderia ser o que eu quisesse sem o peso familiar, lá eu estava me descobrindo, estava me reinventando” (MAFALDA, 2019), em uma referência ao poema do escritor modernista brasileiro Manuel Bandeira, que encontra em Pasárgada uma vida liberta e onde ele pode ser e fazer tudo que quiser.

No momento da entrevista Mafalda tinha 36 anos, é professora de língua portuguesa em regime temporário no Estado de Pernambuco e professora com vínculo efetivo em um município da região metropolitana de Recife. Apesar de estar no serviço público, a sua experiência como docente é perpassada por muitos anos no ensino privado, principalmente em redes católicas e evangélicas. Esse último fato, proporcionou a ela uma experiência bastante parecida com a que vimos na história de Cassandra, com limitações impostas sobre sua vida pessoal e a imposição do armário como possibilidade de efetividade no emprego. No entanto, ela relata que foi demitida algumas vezes sem justificativas plausíveis e desconfia que essas demissões tenham sido motivadas pela lesbofobia.

Mafalda: Já teve colégio de eu morar próximo e eu tá caminhando com a minha namorada, um aluno nos vê e a gente ter que soltar as mãos, no final do ano eu fui demitida dessa escola, passei 6 meses nessa escola.

Eu: E demitiram você com algum motivo assim plausível?

Mafalda: Não, não.

Eu: Você entende que?

Mafalda: Eu não tenho como afirmar, mas que ficou uma dúvida no ar, ficou, certo? Uma outra rede que eu também trabalhei foi o Sistema S, trabalhei dois anos e meio e lá eu também era assumida para os meus amigos, pros meus colegas de trabalho né, também no meio do ano eu fui demitida, e também ficou a dúvida no ar. Não havia justificativa nenhuma (MAFALDA, 2019).

Ao narrar esses fatos, Mafalda nos conta que ela tem um cuidado redobrado em todos os vínculos profissionais que atua ou já atuou, expondo como se dedica ao trabalho burocrático, ao cumprimento dos prazos e horários, ao planejamento das suas aulas, aos diálogos que mantêm com os estudantes, em uma constante vigilância em não falhar ou deixar “brechas”, pois sabe que qualquer falta pode ser motivo para uma demissão, tendo em vista que ela se sente ameaçada pelo fato de ser lésbica.

Sendo assim, a experiência lésbica se configura por muitas vezes como um agravante em nossa avaliação profissional, nos prejudicando e causando instabilidades em relação à nossa permanência e durante nossa estada no mercado de trabalho. No relato de Mafalda, observamos que não basta ser dedicada ao trabalho, até mesmo se esforçando mais do que a maioria dos seus colegas de profissão, é preciso também estar vigilante.

Esse é um dos receios que ela nos narra em sua experiência docente, mas também nos conta que possui medo de aproximações carinhosas, como abraços, bilhetes ou conversas em outros ambientes que não seja o escolar. Todas essas práticas podem ser consideradas saberes docentes específicos de professoras lésbicas que, ao longo dos anos de docência, podem ser apreendidos por represálias ou observações e que consistem em modos de se proteger daquilo que elas temem: as diferentes formas de assédio e de instabilidade profissional.

Diversos outros saberes docentes foram contados por Mafalda, sendo que esses não foram aprendidos na universidade, mas na formação com movimentos sociais lesbofeministas que ela já participou, assim como nas experiências que ela já viveu e que já teve conhecimento de outros profissionais gays ou lésbicas que tiveram expostos na grande mídia histórias de homofobia no trabalho. Apesar disso, ela nos conta como consegue debater as questões de gênero em suas aulas, mesmo que haja receio ou censura, construindo estratégias e artifícios para que, mesmo diante dos silenciamentos impostos, ela possa desenvolver esses temas através dos conteúdos curriculares.

Assim como a personagem de Quino, que através de suas tirinhas bastante presentes em livros didáticos, principalmente os de português, nossa protagonista, com sutileza e posicionamento firme, também consegue fazer suas revoluções por onde passa, colocando reflexões, abordando as injustiças, os preconceitos, o machismo, para que sejam discutidos, sejam pensados, e, mais que isso, sejam desconstruídos.

Vale notar a utilização da poesia para falar de si, escrevendo-a ou utilizando de outras autoras e autores, é um dos modos que foi utilizado para descrever e narrar anseios, sonhos e lutas de algumas das protagonistas. Já tivemos Conceição Evaristo utilizada nesse texto,

Manuel Bandeira e a próxima protagonista além de ser professora, também escreve poesias e contos. Segundo Audre Lorde, que também era poeta:

Para as mulheres, então, a poesia não é um luxo. É uma necessidade vital da nossa existência. Ela cria o tipo de luz sob a qual baseamos nossas experiências e nossos sonhos de sobrevivência e mudança, primeiro como linguagem, depois como ideia, e então como ação mais tangível. É da poesia que nos valemos para nomear o que ainda não tem nome, e que só então pode ser pensado. Os horizontes mais longínquos das nossas esperanças e dos nossos medos são pavimentados pelos nossos poemas, esculpidas nas rochas que são nossas experiências diárias (2019, p. 47).

Assim, **Dandara** se apresenta a mim como uma “escritora militante”, que através dos poemas e poesias combate o racismo e a lgbtfobia, que se vale dessa ferramenta para expor os seus anseios, que constrói como ela mesmo diz “uma arte que busca uma sociedade menos nojentinha e menos desumana” (DANDARA, 2019). O nome escolhido como seu pseudônimo é uma referência histórica para o povo preto e, principalmente, para as mulheres pretas, mas que é ainda pouco presente nos livros de história que privilegiam em suas páginas uma história eurocêntrica, racista e machista.

Dandara – a sua inspiração - era uma das líderes do Quilombo dos Palmares no século XVII, território que atualmente se localiza o Estado de Alagoas. Ela foi esposa de Zumbi dos Palmares e mãe de três filhos. Lutou toda a sua vida contra a escravização africana e através do quilombo acolheu e se organizou politicamente para libertação total de negras e negros no Brasil. Apesar dos poucos registros históricos sobre sua vida, e não só sobre a dela, mas sobre toda uma população que foi retirada a força violentamente de seus lugares, a sua trajetória resiste ao tempo e é referência para a luta antirracista. A escritora e poeta Jarid Arraes, mulher negra, diz:

Nós, mulheres negras, crescemos sem nos encontrarmos nos livros de história, poesia, literatura ou sociologia. O machismo racista da sociedade parece nos dizer que não temos o direito de encontrar representatividade e inspiração para rompermos as amarras da discriminação institucional. Muitas sabemos de Dandara e outras mulheres negras importantes somente devido a nossas próprias pesquisas solitárias, ávidas por descobrir. E, infelizmente, somos nós as mesmas pessoas que lutam para que essas mulheres não sejam apagadas da história (2014, p. 01).

Assim, Dandara, utiliza desse pseudônimo não somente para essa pesquisa, mas também em seus escritos, na literatura que constrói, buscando inspirar, provocar e fortalecer as pessoas as quais ela tem acesso ou as que acessam os seus textos enegrecidos. Escolhe esse nome

representativo para visibilizar as trajetórias das mulheres negras, as suas ancestralidades e o vigor para a luta contra a estrutura racista que ainda perdura nos dias de hoje.

Mulher preta, não-cristã, nascida e criada em uma das favelas do Recife, Dandara é também mãe solo de duas crianças, os quais ela diz que são “filhos que nasceram do coração” (DANDARA, 2019). Além disso, me conta que é professora desde criança, quando reunia outras e dava aulas nos barros das paredes da casa de taipa, em que morava com a sua família. Coursou o Magistério no Ensino Médio, o que possibilitou os primeiros empregos em escolas privadas enquanto conciliava com a formação no nível superior em Letras Portugêses. É também Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco e pesquisou a influência africana na Língua Portuguesa. Com mais de 20 anos de experiência em sala de aula, ela está atualmente como professora formadora do Estado de Pernambuco no Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais e é e vice gestora de uma escola municipal de Recife.

Dandara declara que é apaixonada pela profissão e a trajetória da sua lesbianidade se inter cruza também com a docência, pois quando a questiono quando se percebeu como mulher lésbica, ela narra que hoje identifica que a admiração que tinha pelas suas professoras representava, possivelmente, as suas primeiras paixões platônicas lesbianas.

É, assim, é, eu sempre me apaixonei pelas professoras, então não tem um professor que eu diga assim “me apaixonei por tal professor”, nunca me apaixonei por tal professor, sempre me apaixonei por professoras e aí ficava naquele sonho que a professora era assaltada e eu iria protegê-la, sabe aquela coisa de criança (ela fala rindo)? E aí depois eu fui fazer uma leitura dessas paixões platônicas pelas professoras, porque até então, como eu não tinha uma referência lésbica próxima a mim, eu não entendia que aquilo tinha alguma coisa a ver com ser lésbica, eu não entendia nada nessa perspectiva, pra mim era o meu universo interior né? (DANDARA, 2019).

Em sua narrativa também se percebe mais uma vez a ausência de referências de mulheres lésbicas. Isto ocorre em um processo que discutimos anteriormente, em que o proposital apagamento da nossa existência se reverbera em nossas subjetividades limitando a compreensão dos nossos desejos afetivos sexuais ao não consideramos a possibilidade da existência lésbica. Obviamente, nesse caso as relações não eram realmente possíveis pelas condições existentes, mas tardiamente se tornam lembranças significativas da sua história.

Na sua prática profissional, ela faz questão de se anunciar enquanto mulher lésbica nas formações que desenvolve para professoras e professores de todo o Estado de Pernambuco, buscando visibilizar também essa identidade, afinal, para além das práticas sutis racistas às quais ela enfrenta, também já ocorreram falas lesbofóbicas enquanto desenvolvia o seu trabalho. Nesse sentido, ela diz que compreende que as “opressões elas vão se fortalecendo à medida que

a interseccionalidade vai se somando” (DANDARA, 2019). Assim, esse não silenciamento da sua orientação sexual em sua apresentação pessoal já inibe comentários posteriores e possibilita enxergar a existência e o protagonismo de lésbicas negras em espaços que são em sua maioria dirigidos por pessoas brancas e heterossexuais.

Enquanto gestora de uma escola dos anos finais do ensino fundamental, também desenvolve atividades e projetos de intervenção que trabalham com as questões de gênero, sexualidade e raça. Para além dessas práticas que são importantes para o trato dessas questões, ela também tem atitudes e políticas de afeto e de ação afirmativa que são bastante relevantes para as alunas e os alunos LGBT’s, como, por exemplo, buscar estágios para os que estão em situações mais vulneráveis, assim como encaminhá-los para escolas de referência que possuam núcleos de gênero quando estão indo para o ensino médio. Soma-se a isso a acolhida e escuta das demandas provenientes de alunas e alunos que passam por situações de lgbtfobia que ocorrem dentro e/ou fora do espaço escolar, acompanhando de perto quem necessita ou busca ajuda.

Outra prática importante que ela nos relata é a ação afirmativa de buscar contratar serviços para a escola a partir de empresas que são geridas por negras e negros e LGBT’S. Ela nos conta:

Sempre assim, sempre procurando fazer com que a escola contrate estagiários ou prestadores de serviços negros e gays, LGBT’s, de maneira geral, porque é importante, tem que se fazer uma rede de fortalecimento, tem que dar oportunidades e nós trabalhamos em uma comunidade, poxa, vamos pegar estudantes LGBTs daqui, porque geralmente esses estudantes não veem as mesmas alternativas, sabe, às vezes a alternativa é prostituição. E assim, na favela, isso é muito fortemente com os meninos afeminados, né, que, assim, as meninas, as meninas estão muito vulneráveis a questão do estupro corretivo, que é um absurdo, mas muitas vezes ficam isoladas em casa, sabe. Já os meninos, eles tendem a muitas vezes serem jogados pra fora de casa, né, logo cedo, e aí se não fizer uma corrente de proteção, com algum estágio, com alguma coisa pra dar suporte a este indivíduo, vai realmente cair na prostituição ou vai ficar se drogando, em busca de empregos, jogados pelas ruas e aí, assim, eu procuro fazer dentro desses espaços institucionais, dentro do possível, fortalecer, quando vai me pedir uma transferência eu procuro ver uma escola que tenha núcleo de gênero, tanto meninas quanto meninos, eu acho interessante porque eu sei que lá eles vão poder discutir sobre si de maneira respeitosa e se fortalecer, e quando a gente consegue empoderar essa galera, é outra coisa (DANDARA, 2019).

São práticas como essas que ela desenvolve que constroem saberes docentes específicos de professoras lésbicas e negras, que não são ensinados em cursos de licenciatura ou formações pedagógicas complementares. Essas práticas são transformadoras, são políticas emancipatórias

que mobilizam redes de cuidado e atenção para que outras pessoas possam ter acesso e permanência na escola, além de respeito, dignidade e, além disso, ainda fortalecem economicamente essas trabalhadoras e esses trabalhadores aos quais ela busca contratar.

Dandara, apesar de usar nome de heroína para se identificar, afirma que não quer ser uma mártir, não quer que seus feitos sejam reconhecidos apenas após sua morte, como exemplifica com a história de Marielle Franco:

Eu não quero ser uma Marielle da vida, com todo respeito ao simbolismo de Marielle, a gente quer tá viva, a gente quer... eu não quero viver esse mártir, essa coisa da febre que a sociedade precisa, de colocar os mortos como mito, mas invisibiliza quando eles estão vivos né? Marielle já fazia e muito há muito tempo, mas precisa morrer, porque preta boa é preta morta e sapatão melhor ainda né? É o que a sociedade pensa e coloca. [...] eu gosto muito de estar no local que eu estou, eu acho que eu consigo fazer a diferença com as pessoas que eu consigo dialogar e eu acho que mais do que nunca, eu gosto de estar onde estou (DANDARA, 2019).

Compreendendo esses desejos dela e relacionando com os nossos, encontramos mais uma vez um dos elos que nos conectam nessa pesquisa. Não queremos identificar as nossas protagonistas apenas após as suas mortes, mas em vida, atuando, agindo e modificando os lugares por onde passa e está, mobilizando esforços e afetos para construir uma educação libertadora. Assim, buscamos elaborar esses saberes para que possam ser partilhados em ambientes de formação educacional formal e informal, em nossas redes de militância e nos espaços por onde passamos.

Dandara, com sua prática e sua escrita, possibilita essas transformações e conhecimentos e segue alinhada com o que Audre Lorde diz:

Para aquelas entre nós que escrevem, é necessário esmiuçar não apenas a verdade do que dizemos, mas a verdade da própria linguagem que usamos. Para as demais, é necessário compartilhar e espalhar também as palavras que nos são significativas. Mas o mais importante para todas nós é a necessidade de ensinarmos a partir da vivência, de falarmos as verdades nas quais acreditamos e as quais conhecemos, para além daquilo que compreendermos. Porque somente assim podemos sobreviver, participando de um processo de vida criativo e contínuo, que é o crescimento (LORDE, 2019, p. 55).

Sobreviver ou sucumbir, foram dois estágios de vida que nos foram narrados pela última das protagonistas do nosso estudo. Diferente de Dandara que fala, escreve e compartilha seus sonhos e suas dores, **Ângela** estava naquele momento buscando sair da imersão de silenciamentos e violências que lhe foram impostas e que foram sofridas por ela por quase toda a sua vida.

Essa última entrevista foi realizada na residência de Ângela, em Maceió, capital do Estado de Alagoas, e dado o itinerário estabelecido, foi meu último porto da viagem de campo. Assim como as outras quatro últimas entrevistadas, ela também é pernambucana, natural da cidade de Bom Conselho e se mudou para a capital alagoana em busca de formação profissional, independência e estabilidade financeira, um dos caminhos necessários para que muitas de nós possamos viver livremente a nossa sexualidade.

Nos conhecemos há quase 10 anos e nosso primeiro contato foi através de um grupo de amigas lésbicas da cidade de Garanhuns-PE, local que naquele momento ela residia. No entanto, nossos contatos haviam sido poucos e sem muitos aprofundamentos em questões pessoais. Somente durante a entrevista pude verificar que em nossas histórias haviam ocorrido movimentos semelhantes para a garantia da nossa segurança econômica, física e emocional.

Ao ouvir as suas vivências, fui relembando acontecimentos que ocorreram na minha trajetória de vida e que até aquele momento eu não recordava que haviam sido atos de lesbofobia que, como ela, eu também tinha vivenciado. Esse processo de rememorar, de trazer à tona o que estava de algum modo guardado em minhas memórias, me afetou de forma significativa. Eu percebia o movimento que ocorria entre a sujeita pesquisadora e a narradora que estava sendo entrevistada, compreendendo que esse processo é horizontal, já que enquanto ela elaborava percepções de fatos da sua vida através da sua biografização, eu também fazia o mesmo.

Com esse ocorrido pude também lembrar e ratificar os motivos que me levaram a buscar essa formação acadêmica e esse tema de pesquisa. A referenciada socióloga e antropóloga, Marie-Christine Josso aborda algumas destas questões. Josso é reconhecida internacionalmente na área de Educação por seus estudos e pesquisas que utilizam diferentes métodos biográficos. No artigo “O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala” (2012), a autora discute que as pessoas que buscam formação, ou que estão em formação, pretendem, além do desenvolvimento profissional, também “aprendizagens transformadoras de sua existência” (p.20). Nesse sentido, segundo a autora, esse processo pode trazer novidades e mudanças, do mesmo modo como “as novas aprendizagens exigirão *desaprendizagens*” (*grifo da autora*, p. 20), o que pode gerar desconfortos, constrangimentos, expectativas, conformações, etc.

Assim, percebi que através de cada narrativa pude aprender novos conhecimentos através das biografias narradas, mas também pude revisitar as minhas vivências e observá-las a partir dessa relação de semelhanças e alteridades com as sujeitas entrevistadas. Josso (2012) utiliza da expressão “Caminhar para Si” para falar sobre o que é esse processo de reflexão

biográfica, o qual me percebi realizando durante o caminho. Desse modo, pude observar o que ela afirma na citação abaixo:

A escolha de um verbo (caminhar) sublinha que se trata, de fato, da atividade de um sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e do agora, mas, ainda, compreender que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que viagem e viajante são apenas um (JOSSO, 2012, p. 21).

Nesse sentido, essa última entrevista reforçou a minha percepção do movimento que estava realizando já há um determinado tempo em minha trajetória de formação profissional, mas não somente nela, em processos autoconscientes de si, das experiências vividas, dos fatos marcantes, daquilo que escolhi enunciar e aqueles outros que escondi por um tempo, em busca de curar ou esconder as cicatrizes que demarcam as feridas que sofremos. O reencontro com Ângela foi tudo isso, tanto para ela que elaborou diversas compreensões, quanto para mim que pude acessar esses fatos biográficos que me mobilizaram a ir ao seu encontro e revelaram ainda mais meu doutoramento como um processo de formação docente a partir dos saberes sapatão.

Ângela nasceu e estudou até o ensino médio em sua cidade natal, um município de quase 50 mil habitantes. Assim como eu já narrei na minha biografia, em cidades desse porte todas as pessoas geralmente se conhecem por laços de parentesco ou por referências familiares. No caso dela, era conhecida por ser a filha do Professor Gustavo²⁷, professor de Educação Física e bastante conhecido por toda a população. Contrariando o desejo dele, ela também se tornou professora dessa disciplina. Segundo ela, ele queria que ela escolhesse uma profissão “de futuro, ou seja, de futuro pra ele é uma profissão reconhecida, que ganha bem, ele queria que eu fizesse Direito” (ÂNGELA, 2019).

No entanto, Ângela possui um elo com os esportes desde a infância. Para além da influência familiar a partir do seu pai, ela sempre gostou de jogar bola na rua e durante a sua adolescência e juventude participava de times de futsal femininos. Assim como na história de Maria Flor e de tantas outras meninas e mulheres, ela era apontada como “sapatão” ou “machinho”, por praticar essa atividade, antes mesmo de compreender a sua orientação sexual e de se relacionar com mulheres. Mais uma vez os estereótipos de gênero são reforçados e

²⁷ O nome dele foi substituído também por um pseudônimo para não a identificar a partir dessas referências.

reproduzidos, possibilitando de diferentes modos cercear experiências de vida, principalmente, de mulheres.

Ela nos conta que, além dos preconceitos que vivenciava por não reproduzir os padrões de gênero esperados socialmente, o que lhe incomodava ainda mais era o fato de envolverem o nome de seu pai a partir desses comentários lesbofóbicos e machistas que ocorriam. Nessas situações, ela era sempre identificada como a “filha do professor Gustavo” que era chamada de sapatão por jogar bola e por andar com suas amigas do futsal que, conseqüentemente, também eram identificadas como lésbicas. Obviamente que esses comentários chegaram aos ouvidos de seu pai e, devido a isso, ela foi agredida por ele, fato que a mobilizou a sair de casa pouco tempo após a agressão.

[...] ele já chegou me atacando, me batendo, me agredindo, e aí foi quando eu discuti com ele e disse que iria sair de casa, né, que eu não tinha vergonha de andar com as minhas amigas, não me importava do que elas gostavam, do que elas eram e eu sabia o que eu era, que naquele momento na minha cabeça eu era hétero ou bi ou sei lá, não tava nem me importando o que eu era, tava vivendo a minha vida. E aí passou essa discussão, terminei o ensino médio, [...] no outro dia de manhã eu tava com a mala pronta e aí ele olhou pra minha cara “tu vai pra onde?”, eu disse: “o senhor lembra daquele tapa que o senhor deu na minha cara? Que eu fiquei com uma semana com a minha cabeça sem consegui movimentar? O senhor lembra que eu falei pro senhor chorando que eu iria sair da sua casa pra ser quem eu sou sem medo do que as pessoas falem? É isso, eu tô saindo”, aí ele “ah”, ele riu assim, deu uma risadinha assim e disse “uma semana você volta”, e aí tá com 13, 14 anos e eu nunca voltei né? (ÂNGELA, 2019).

Para muitas de nós esse movimento de sair de casa, ir embora de sua comunidade e procurar refúgios em locais distantes é um processo recorrente em nossas trajetórias de vida. A busca pela independência financeira através da formação profissional e/ou de empregos é, em sua maioria, a esperança de vivermos melhor, mesmo que ainda tenhamos que enfrentar outros distintos preconceitos nesses locais que consideramos bases para alcançarmos a tão desejada liberdade de ser o que somos.

No dossiê sobre o lesbocídio no Brasil (2018), encontramos a expressão “forasteira” para designar a condição lésbica e os enfrentamentos advindos dessa orientação sexual.

A condição lésbica é bastante complexa e trata-se de uma condição sociocultural, política e econômica que perpassa todos os indivíduos, pois vincula-se a manutenção de uma sociedade pautada por um modelo hegemônico heterossexual. Assim, **o preconceito expresso em palavras e atos é a parte visível de valores e estruturas que sustentam a comunidade da qual as lésbicas serão sempre forasteiras. Ser lésbica é compreender que não existem espaços feitos para você e que sua existência nunca será**

validada pelo entorno social. Ao contrário, existirá sempre a necessidade de provar-se útil, íntegra e capaz, apesar da sua condição lésbica, pois há uma falsa crença de que a homossexualidade é uma expressão de uma perversão de caráter, um desvio existencial que se expressa por meio da sexualidade fora do padrão (PERES, **grifos nossos**, 2018, p.30).

Desse modo, nós – as lésbicas/lesbianas/sapatões – estamos frequentemente sendo expulsas de nossos lares ou buscando sair deles, já que os preconceitos vividos no âmbito familiar, e em outras esferas da sociedade, nos submetem a vulnerabilidades e adoecimento psíquico que geram, além de dores e feridas, ostracismo social e, em alguns casos, motivações para o suicídio. Segundo esse dossiê, no ano de 2017, das 54 mortes registradas como lesbocídio, 38% dessas foram suicídios, e se concentram nas regiões interioranas do país (PERES, 2018), locais geralmente considerados conservadores.

A história de Ângela perpassa muitos outros preconceitos e violências sofridas, desde essas já relatadas até as ocorridas nos ambientes de trabalho, incluindo traumas, como ela os define, e outras formas de assédio e agressões em ambientes públicos e de lazer. Em razão disso, a encontrei bastante fragilizada, pois, diante do acúmulo das diversas violências sofridas ao longo desses anos e dos silenciamentos vivenciados, ela sentiu a necessidade de curar as feridas ainda abertas. No momento, o caminho encontrado por ela tem sido o do acompanhamento psicológico e psiquiátrico, incluindo medicações prescritas.

Durante essa década que nos conhecemos, ela persistiu em sua formação acadêmica, se tornou professora efetiva do Estado de Alagoas, garantiu a sua independência financeira e estabilidade profissional. Porém, apesar de toda essa lida, isso não a livrou dos acontecimentos que ela foi imposta a enfrentar. Quando peço para ela se apresentar, ela me diz “sou guerreira”. Ela é, pois lutou bastante para chegar onde está, mesmo que agora, após ter rompido todos os armários possíveis e ter alcançado o que sempre sonhou, sinta o peso das armaduras que carregou por longos anos da sua vida.

Com essa necessidade de cuidar de si, da sua mente e do seu corpo, ela compreendeu que deveria possibilitar práticas de cuidados também entre suas alunas e seus alunos. Desse modo, ela oferta em suas aulas para turmas do ensino médio: meditação guiada, exercícios de respiração, alongamentos e Yoga, se tornando exemplo para toda a rede estadual que atua. Além disso, ela também organiza rodas de discussão sobre questões sociais, como as questões de gênero no esporte e as desigualdades existentes.

Através das suas experiências escolares enquanto estudante, ela reconhece quais atitudes e práticas ela não quer reproduzir e quais devem ser proporcionadas, sendo todas essas ligadas às questões de gênero e de orientação sexual. Segundo Maurice Tardif, esses são “saberes

pessoais dos professores”, a primeira entre as cinco categorias que o autor apresenta como sendo “Os saberes dos professores” (2002, p.63) e que são ao mesmo tempo “fontes pré-profissionais do saber-ensinar” (p. 71).

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores. etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF, 2002, p. 72).

Dessas histórias herdadas da sua trajetória escolar, está a lembrança da professora Ruth, recém-chegada na cidade, que tinha ido de Recife para lecionar aulas de teatro em sua escola. Segundo Ângela, Ruth tinha “a mentalidade totalmente diferente de todas as pessoas que eu conheci”, ajudando-a nesse processo de autoconhecimento, de saber quem ela era, “como eu me identificava e me ajudou bastante, até hoje inclusive, porque muito das minhas aulas eu me espelho muito na Ruth, que era uma pessoa maravilhosa” (ÂNGELA, 2019). Ela nos narra um desses processos:

Eu lembro que eu tava tão bolada com isso, me descobrindo sexualmente, que eu cheguei no ensaio e aí ela percebeu que eu tava bem mal assim, ela “ó, vem cá, vamos ensaiar hoje não, quero que todo mundo suba ali e demonstre do jeito que quiser ou fique calado ou fale ou grite, mas eu quero que você entre ali naquele palco e você mostre pra mim como é que você tá sentindo hoje”, e ela tinha essas coisas assim, ela levava uma coisa na cabeça mas chegava lá ela via que a turma tava precisando de outra coisa, ela já mudava e fazia, enfim. E aí eu lembro que nesse dia, nossa! Eu tava muito mal, muito mal! Quando subi no palco assim, eu comecei a chorar compulsivamente e eu dei um murro na parede que na hora minha mão inchou assim, deu um jeito assim nos meus três dedos e eu só fiz isso e dei um monte de grito “AAAAAAAAAAAA”, eu botei pra fora assim, e aí eu lembro que todo mundo ficou olhando assim, parou, ficou assim e ficou olhando “nossa, Ângela tá mal”, aí veio todo mundo e me abraçou e a gente ficou um tempo e ali eu chorei, chorei, chorei... e depois disso eu já tava me sentindo um pouco melhor, foi quando a gente sentou e conversou, ela perguntou o que é que tava acontecendo e eu me abri assim com ela e foi lindo esse momento, essa troca. Ela conseguiu me ajudar bastante a organizar as ideias (ÂNGELA, 2019).

Desse mesmo modo, Ângela busca também acolher suas alunas e seus alunos e enfatiza a necessidade da escuta e da proteção dos que se encontram mais vulneráveis, principalmente, os que já se reconhecem enquanto LGBT’s ou que estão em processos desse autoconhecimento, uma vez que, em muitos casos, como o que aconteceu com ela, esse acolhimento não ocorre no

ambiente familiar. Apesar de práticas como essas serem individualizadas e localizadas, elas compõem os diversos saberes docentes específicos de trajetórias de professoras lésbicas e são elaborados e estruturados através das suas trajetórias de vida. Compartilhá-los é um dos nossos objetivos.

Ângela busca hoje superar todos os desafios impostos, inclusive o de distanciamento que precisou ter com a sua família. O pseudônimo que ela utiliza, inclusive, é uma homenagem a sua tia, que a acolheu nos primeiros meses do curso superior, mas de quem ela havia se afastado, justamente pela lgbtfobia que a tia chegou a expressar em determinados momentos desse convívio. No entanto, as duas conseguiram conversar anos após esses acontecimentos. Ambas reconheceram que as diferenças entre elas eram significativas e faziam parte da identidade de cada uma e, exatamente por isso, Ângela tinha o direito de ser respeitada.

O meu último destino após esse encontro com Ângela foi o retorno para casa, após um mês atravessando uma parte significativa da região Nordeste e com mais de 11 horas de gravação de entrevistas na minha mochila e na bagagem para a vida. No entanto, durante esse caminho tiveram outros diversos retornos, pois através das memórias que acessei, tanto as delas, quanto as minhas, pude identificar os diferentes trajetos que me levaram até elas e que me trouxeram até aqui, contemplando percursos e lembranças. Ver, escutar, escrever e compartilhar são parte dessa empreitada, pois, como disse Audre Lorde, ainda “há muitos silêncios a serem quebrados” (2019, p.55). Então, quebreemos!

4 LESBIANIDADES: TEMAS, CATEGORIAS E CONCEITOS

“Como nos definimos e como nos posicionamos quando estamos em busca daquilo em que dizemos acreditar?”

Audre Lorde

Audre Lorde, em seus textos e discursos, nos ensina sobre a necessidade vital de transformar o silêncio em linguagem e ação²⁸, pois fomos educadas para respeitar mais o medo e, conseqüentemente, o silêncio como a manifestação desse temor. Ela também, nos instiga a utilizar da nossa poesia²⁹ como forma de quebrar mais uma vez esses silenciamentos, pois através da linguagem, podemos “(...)expressar e registrar essa demanda revolucionária, e, conseqüentemente, implementar e vivenciar a liberdade” (2019, p. 48). No entanto, ela ainda nos questiona e, nos coloca a pensar sobre: como podemos definir o que estamos ainda buscando saber? Como romper com o silêncio sobre nós? Como nomear o que somos? Como nos autodeterminar? Tentaremos refletir sobre todos esses questionamentos, ainda que não existam respostas fixas para eles, ao longo deste capítulo. Nesse sentido, o exercício da transformação do silêncio para a linguagem e ação, é o que nos inspira nessa lida.

Iniciamos cada entrevista com a pergunta: “Quando você compreendeu ser lésbica e como foi esse processo para você?”. Essa primeira questão, parte da compreensão de que, ao vivermos em uma sociedade alicerçada pela heterossexualidade “a existência lésbica inclui tanto a ruptura de um tabu quanto a rejeição de um modo compulsório de vida” como afirma Adrienne Rich (2010, p. 36). Assim, reconhecer que é lésbica é um processo de (auto)conhecimento, que perpassa uma série de experiências, entendimentos, identificações, enfrentamentos, desvios e subversões dos padrões sociais e históricos impostos. É um processo de descoberta de si, de autoconsciência, que sucede o reconhecimento de sentimentos, desejos, referências e elementos identitários que constroem essa existência.

São múltiplas as trajetórias percorridas pelas professoras lésbicas. De um modo ou de outro, o que se torna evidente a partir dos dados coletados em pesquisa é todo esse conjunto de referências e compreensões citadas anteriormente possibilitam a autoafirmação das mulheres ainda que elas não dominem os referenciais teóricos abordados nesta tese. Desse modo, e a partir da epígrafe que inicia esse capítulo, nós estamos fazendo parte dessa busca, pois como

²⁸ A transformação do silêncio em linguagem e ação (LORDE, 2019, p. 51-55).

²⁹ A poesia não é um luxo (LORDE, 2019, p. 45-49).

Audre Lorde expõe: “o que está em jogo nas publicações de lésbicas e gays é o que sempre esteve, nossa sobrevivência, nosso futuro; para cada um de nós e para todos coletivamente” (2020, p. 66). Assim, o percurso que decidimos fazer, daqui em diante, é apresentar quais caminhos são cruzados pelas protagonistas dessa pesquisa e, assim, fazer desse texto, também, uma publicação que procura oferecer meios para o fortalecimento das nossas existências lésbicas.

Um dos critérios na busca e escolha das protagonistas desse trabalho, é importante lembrar, é que todas elas não tivessem a sua orientação sexual ainda em sigilo no local de trabalho. Isso é, para nós, importante, pois devemos considerar que a autorrevelação da lesbianidade, em diferentes locais que nós mulheres lésbicas transitamos, pressupõe uma série de acordos tácitos estabelecidos, assim como, pode nos possibilitar maiores vulnerabilidades e possíveis enfrentamentos que iremos vivenciar. Ao lado disso, há a força e a coragem como elementos dessas vivências, como nos conta a autora Eve Kosofsky Sedgwick no seu artigo “Epistemologia do Armário”:

“(…) sabemos muito bem quão limitada é a influência que uma revelação individual pode exercer sobre opressões em escala coletiva e institucionalmente corporificadas. O reconhecimento dessa desproporção não significa que as consequências de atos como a saída do armário possam ser circunscritas dentro de limites predeterminados, tais como entre os domínios “pessoal” e “político”, nem requer que neguemos quão poderosos e destrutivos tais atos podem ser” (2007, p. 36).

A afirmação da homossexualidade é considerada socialmente dentro desse domínio “pessoal”, ou seja, “privado”, que deve ser vivido individualmente, porém sabemos há muito tempo a máxima feminista da década de 60 em que, o pessoal é político e que se as pessoas não heterossexuais vivenciam em sua grande maioria processos de busca, enfrentamento e luta para serem o que são, é porque, como diz Eve Sedgwick, que a referência ao sigilo ilustrada através do “armário” é a maior “estrutura definidora da opressão gay no século XX” (2007, p. 26).

Peço permissão para escrever na 1ª pessoa do singular nesse momento (em alguns outros momentos também já fiz essa alternância textual, pois toda essa escrita me atravessa de diferentes modos, desde o desejo ainda sendo formulado e colocado aos poucos no papel, além das memórias e (res)significações (re)elaboradas durante o percurso de escuta, leitura e análise no campo de pesquisa, até a escrita desse texto. Já perto de encerrar essa empreitada, vivenciei novamente um ato de lesbofobia na faculdade privada que lecionava e foi, justamente, pelo que Eve Sedgwick disse no parágrafo anterior: quiseram novamente me empurrar para o fundo do armário.

Assim como as protagonistas desta tese têm, em suas trajetórias, situações cotidianas com acontecimentos que tentam as empurrar de volta ao armário, esta pesquisadora ao longo da vida, e especificamente quando da escrita da tese, também vivenciou experiência na qual novamente se coloca essa opressão. Nesse sentido, se reforça a co-autoria das entrevistadas ao lado tanto da pesquisadora doutoranda quanto da pesquisadora orientadora. Nós, como professoras lésbicas, constantemente somos colocadas diante de situações opressoras nas quais os armários em suas variadas modalidades nos são apresentados como alternativas para tentarmos minorar vulnerabilidades e ensaiarmos o desfrute de um eventual privilégio heterossexual, caso capitulemos e decidamos emplacar a passabilidade de parecermos mulheres não lésbicas, não feministas, não militantes. Obviamente, nossa resposta diante desses acenos é negativa, em razão dos nossos desejos, afetos e convicções éticas e políticas.

Nessa perspectiva, como já mencionado anteriormente na presente tese, ao lecionar uma disciplina chamada “Educação e Corporeidade”, para estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia, abordei as questões de gênero e sexualidade, pois além de serem temas essenciais para a turma em questão, continha, também, na bibliografia fornecida pela instituição de ensino como conteúdo programado. No entanto, próximo ao fim do semestre, fui denunciada para a coordenação e direção da unidade, por uma mãe de uma aluna maior de idade, declarando que eu estava apenas “tratando sobre minha sexualidade, ou opção sexual”, como erroneamente ela tratou. A denúncia aconteceu porque abordei, em diferentes momentos, as minhas experiências enquanto estudante lésbica no ensino médio e por citar partes dessa pesquisa durante as aulas.

A coordenação e a direção da instituição me convidaram para uma reunião, na qual me foi solicitada que eu não tratasse mais desse tema em sala de aula e que não necessitava eu expor a minha vida pessoal, ou seja, não precisava falar abertamente que eu sou uma mulher lésbica e que pesquiso, escrevo sobre lesbianidades e saberes docentes. Ao tentarem me calar, expus toda a situação, primeiramente, para a turma e, depois publicamente via redes sociais. Solicitei uma nota de apoio da instituição diante, primeiramente, da violência que sofri dessa família e não recebi nenhuma resposta, avisei três dias depois que iria me demitir, pois não aceitaria me calar diante dessa opressão, como também pela falta de apoio dessa faculdade. Somente nesse momento me responderam me direcionando para os recursos humanos para tratar da demissão. Fiz, entreguei e publicizei a minha carta de demissão em forma de manifesto³⁰ e recebi o apoio de centenas de estudantes dessa faculdade e de outras pessoas,

³⁰ A carta de demissão e o vídeo denunciando o ocorrido pode ser visto no blog “Preto no Branco”, disponível em: <<https://pretonobranco.org/2021/05/23/professora-da-unifan-em-remanso-denuncia-caso-de-lgbtfobia-ocorrido-na-instituicao/>>. Acesso em 31 jan. 2022.

como também de instituições que que já tive a oportunidade de lecionar, além do apoio de familiares, amigas e amigos, companheiras de militâncias, grupos de estudos e pesquisas e movimentos sociais do Brasil. Todas e todas, sujeitos e instituições, que também emitiram notas de apoio e de repúdio diante do fato ocorrido.

Eu, professora lésbica, a que possuía maior titulação acadêmica nessa instituição privada de ensino superior, fui dispensável pelo fato de ter assumido a minha existência, quantas outras também já foram? Quantas estão dentro do armário com receio de perder seus empregos? Ou quantas nem sequer foram contratadas pelo fato de serem lésbicas? A dor, desse momento, me fez chorar diversas vezes, me desestabilizou emocionalmente, me apresentou novamente as vulnerabilidades que passamos, ou podemos passar, mas também me mobilizou para não me calar, tive a coragem e a audácia de gritar aos quatro ventos quem sou. Um ato que possibilitou que muitas pessoas compreendessem o peso dessa opressão sobre as nossas vidas, pois como nos ensina Audre Lorde: “(...) não me tornarei ainda mais vulnerável colocando as armas do silêncio nas mãos dos meus inimigos” (2019, 122p.).

A escrita dessa pesquisa foi, mais uma vez, mobilizada pelo desejo do rompimento com o silêncio, alimentada pela necessidade de ser ouvida, lida e respeitada. É por isso, que nós escrevemos³¹ a partir das nossas experiências, das nossas vivências, da nossa localização, do nosso saber localizado, como nos lembra Donna Haraway (1995), e como nos inspira tanto Audre Lorde, diversas vezes, em seus textos. Justamente por entender nessas perspectivas o trabalho que aqui se descortina e as reflexões que se controem retomo a escrita a partir da 1ª pessoa do plural. A presente pesquisa, o texto de tese, assim como o livro que virá desses processos de produção de conhecimento são possíveis pela construção coletiva e cooperativa que eu e minha orientadora estabelecemos, de modo feminista e assegurando o continuum lésbico em ação de fato. Nesse sentido, se colocam em rede, em coletividade e no continuum lésbico todas as protagonistas que permitiram que pudéssemos entrevistá-las e que gentilmente contaram suas trajetórias de vida.

Comprendemos a orientação sexual como determinante nas relações sociais que construímos diariamente, principalmente na construção de nossos saberes, pois é regulada pelas diferentes instituições sociais. Sendo assim, iremos abordar os variados modos de percepção e identificação lésbica, pois cada uma que abre esse armário o quebra, o destrói, não fez ou faz sem antes ter construídos diferentes modos de resistência.

4.1 Compulsoriedade heterossexual e descobertas: o processo da autoidentificação lésbica ou a exposição do armário

Não é um processo linear a descoberta da orientação sexual. A partir de relatos em comum coletados com as protagonistas, observamos que cada processo foi vivenciado de forma particular e em períodos distintos da vida de cada uma. Assim, não é também uma experiência uniforme, apesar das constantes semelhanças que podem ser observadas, como apontaremos adiante. No entanto, o que podemos considerar relevante é que obter a lucidez sobre ser lésbica, perpassa a compreensão que antes de anunciar o que se é, o armário já estará ali como um obstáculo a ser vencido (SEDGWICK, 2007). Ele está presente para inibir, para impor limites a exposição, para negociar relações familiares e comunitárias, para frear caminhos que podem ser percorridos fora dos domínios impostos. Ele pode, até mesmo, permanecer como escolha, em muitos casos como uma proteção, mesmo que seja baseado em um silenciamento, em violências, em cerceamentos, mas se fará presente na vida de todas nós, pois a presunção heterossexual para todas, é uma das mais fixas normas sociais das quais somos impostas (RICH, 2010).

A heterossexualidade compulsória, como já foi abordada anteriormente nessa tese, é uma instituição política, além de ser considerada essencialista e a-histórica. Muitos esforços têm sido somados por diferentes teóricas e militantes feministas lésbicas para destituir esse axioma. Esse essencialismo não é expresso apenas por valores morais religiosos, eles foram, inclusive, reforçados pela “medicina, psiquiatria e psicologia”, como afirma a antropóloga Gayle Rubin (2012, p. 10). Ainda, segundo a Rubin, essa compreensão se equipara às questões relativas de raça e de gênero, e que diferente da sexualidade, foram ao longo das últimas décadas compreendidas como construções sociais históricas.

É impossível pensar com clareza as políticas da raça ou gênero porquanto estas são pensadas como entidades biológicas ao invés de construtos sociais. Similarmente, a sexualidade é inacessível à análise política enquanto for concebida primariamente como um fenômeno biológico ou um aspecto da psicologia individual. A sexualidade é tão produto da atividade humana como o são as dietas, os meios de transporte, os sistemas de etiqueta, formas de trabalho, tipos de entretenimento, processos de produção e modos de opressão. Uma vez que o sexo for entendido nos termos da análise social e entendimento histórico, uma política do sexo mais realista se torna possível (RUBIN, 2012, p. 12).

Monique Wittig aborda no artigo “O Pensamento Hétero” (1980), que, por mais que o estruturalismo, como corrente filosófica e científica, tenha se estabelecido através da análise da linguagem como poder e que tudo é cultura, o relacionamento heterossexual ainda é a base para a formulação de conceitos e de “leis gerais que reclamam de ser aplicáveis a todas as sociedades, a todas as épocas, a todos os indivíduos” (p. 06). Ainda, segundo Wittig:

A consequência dessa tendência para a universalidade é que o *pensamento hétero* não pode conceber uma cultura, uma sociedade onde a heterossexualidade não ordenaria não só todas as relações humanas mas também a sua própria produção de conceitos e também todos os processos que escapam ao consciente. Além disso, estes processos inconscientes são historicamente cada vez mais imperativos naquilo que nos ensinam sobre nós próprio(a)s através da instrumentalidade dos especialistas. **A retórica que expressa estes processos (e cuja sedução eu não subestimo) reveste-se de mitos, recorre ao enigma, caminha pelo acumular das metáforas, e a sua função é a de poetizar o caráter obrigatório do “serás-hetero-ou-não-serás” (grifos da autora, 1980, p. 04).**

Sendo assim, não é uma tarefa fácil atravessar os limites impostos pela heterossexualidade, pois uma série de sistemas sociais nos impõe de forma compulsória a sua existência. Isso, até mesmo, entre aqueles que se dispõe a investigar e discutir a sexualidade, como a psicanálise, por exemplo (WITTIG, 1980).

A imbricação gênero e orientação sexual é uma outra questão equivocada que reforça tal essencialismo. Outros inúmeros esforços são feitos para reiterar que um não determina o outro e vice-versa. Ambos, como afirma Rubin, são “sistemas de poder os quais recompensam e encorajam alguns indivíduos ao passo que punem e suprimem outros” (2012, p. 44). No entanto, essas considerações feitas ao longo das últimas décadas, através de estudos, publicações, políticas públicas e lutas, são, deliberadamente, insuficientes para grupos sociais que se beneficiam do privilégio heterossexual e o utilizam para gerar maiores estratificações sociais e, assim, seguem no topo dos sistemas hierárquicos de valores sexuais, como apresenta Gayle Rubin.

Indivíduos cujo comportamento está no topo desta hierarquia são recompensados com saúde mental certificada, respeitabilidade, legalidade, mobilidade social e física, suporte institucional e benefícios materiais. Na medida em que os comportamentos sexuais ou ocupações se movem para baixo da escala, os indivíduos que as praticam são sujeitos à presunções de doença mental, má reputação, criminalidade, mobilidade social e física restrita, perda de suporte institucional e sanções econômicas (RUBIN, 2012, p. 14)

É devido a todos esses estratagemas, como bem explica Gayle Rubin, que o processo entre a descoberta e a anunciação da lesbianidade nos coloca em vulnerabilidade de diversos modos e as suas vias nem sempre são escolhas voluntárias.

Entre as nossas protagonistas as trajetórias de vida de cada uma são distintas, com expressivas diferenças geracionais, raciais e de sociabilidade. Pois, cada processo de entendimento lésbico, por mais que seja individual, é também coletivo, pois se relacionam diretamente com cada momento histórico de nossa sociedade. Para Adrienne Rich, o *continuum lésbico* pode incluir:

[...]um conjunto – ao longo da vida de cada mulher e através da história – de experiências de identificação da mulher, não simplesmente o fato de que uma mulher tivesse alguma vez tido ou conscientemente tivesse desejado uma experiência sexual genital com outra mulher (2010, p. 35).

Sendo assim, para as mais jovens, por exemplo, as primeiras experiências afetivas e sexuais foram ainda durante o ensino médio, para as mais velhas, isso só ocorreu após a formação acadêmica, consolidação profissional e após o fim de casamentos heterossexuais.

Nas narrativas colhidas, todas apontaram que o despertar para o desejo sexual já era presente desde a infância, porém, algumas só conseguiram elaborar esse entendimento após muitos anos. Magia Preta, por exemplo, como já abordamos, nos conta rindo sobre a primeira lembrança de sua lesbianidade aos cinco anos de idade. Outras, foram apontadas como sapatão logo na infância, pelo fato de cruzarem as fronteiras estabelecidas através dos estereótipos de gênero, como por exemplo, o ato de jogar futebol, sendo esse um esporte historicamente conhecido por ser identificado como uma atividade masculina. Ângela, ao nos contar sobre sua primeira experiência, relata que já era apontada como lésbica, sem antes mesmo compreender o seu desejo afetivo sexual por mulheres:

(...)eu me sentia muito envergonhada por tentar entender o que é que tava acontecendo comigo, porque antes de eu ter essa experiência, eu já era taxada como sapatão, como lésbica na cidade, uma cidade pequena, mas eu era taxada por isso porque eu nunca fui tão feminina, então eu era muito mais despojada tal e a galera me achava muito machinho e eu jogava futsal e aí já rola aquele estereótipo de “ah, porque futsal é esporte de menino, então se ela joga ela é sapatão”, enfim, já fui muito apontada por isso, só que eu não era né?! Ou não sabia que era né? (ÂNGELA, 2019).

É importante considerar a relação histórica que se faz entre a prática do futebol feminino atrelada a lesbianidade. A Antropóloga Cláudia Samuel Kessler aborda essa questão no artigo “‘São tudo sapatão’: lesbianidades e heteronormatividade no futebol/futsal brasileiro” (2020).

No qual, analisa pesquisas brasileiras sobre o assunto. Nesse sentido, é válido destacar alguns pontos que a autora aborda, como: algumas jogadoras brasileiras são pioneiras em visibilizar orientações sexuais homo/bissexuais no esporte, diferentemente dos homens que, até o momento, só há um caso público³² de anúncio de homossexualidade. Além disso, as desigualdades de gênero entre mulheres e homens, no futebol, ao lado da lesbofobia, vêm ao longo dos últimos anos sendo exposta, como mais uma manifestação do machismo em nossa sociedade.

Embora a lesbianidade seja entendida por parte da sociedade como uma expressão sexual anormal ou ininteligível, é nos espaços de práticas de lazer e esporte que algumas mulheres se sentem confortáveis para se expressarem de maneira mais livre. O futebol pode ser entendido como espaço de expressão contra-hegemônica, com diminuição dos impactos e da feminilidade tradicional (KESSLER, 2020, p. 54).

Assim, todas que praticam, ou desejam praticar, um esporte tradicionalmente considerado masculino, como o futebol, não o fazem sem antes quebrar diversas barreiras impostas pelos preconceitos. Essas divisões de gênero referentes às brincadeiras e esportes é um fato histórico que perpassou todas as três divisões temporais que estabelecemos como critérios de escolha das entrevistadas. Maria Flor, mais velha que Ângela 13 anos e que, assim como ela, é professora de Educação Física, nos relata essa identificação já na infância quando era chamada de “Mulher-Homem” pelo fato de se destacar muito mais que seu irmão mais novo, o qual a denunciava em casa para sua mãe por estar jogando entre os meninos.

A trajetória de vida de Maria Flor, também se cruza com a goleira de 10 anos chamada Natasha, que a pesquisadora norte-americana Deborah Britzman apresenta em seu artigo “O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo” (1996). Essa garota teve a sua identidade de gênero questionada por um pai do time adversário, que a julgou, pelo fato de jogar tão bem e, que por isso não poderia ser uma menina, inclusive solicitou uma inspeção pessoal mesmo após ter visto a certidão de nascimento da jogadora em questão. A autora sugere que, em algum momento, Natasha vai ser parte de algum projeto pedagógico que buscará “‘refeminizá-la,’ recompensando-a se ela usar vestido, batom, e assim por diante, e avaliando-a negativamente se ela não o fizer” (1996, p. 78). Maria Flor nos conta que, ao longo

³² Josh Cavallo, jogador da primeira divisão do campeonato australiano se declara homossexual. Para mais informações, ver matéria publicada pelo site Globo Esporte, disponível em: <<https://ge.globo.com/futebol/futebol-internacional/noticia/jogador-da-primeira-divisao-australiana-rompe-tabu-e-se-declara-gay-publicamente-orgulho.ghtml>>. Acesso em 01 fev. 2022.

da juventude, e quando estava cursando o ensino universitário, sentia a necessidade de cumprir esse mesmo projeto:

(...)eu jogava futsal, jogava handebol, era atleta, as pessoas já achavam que eu era lésbica, todo mundo, todo mundo achava menos eu. **E eu ficava muito invocada, porque eu não queria mostrar que era lésbica porque minha mãe ia morrer né**, minha mãe ia morrer, mas assim, eu sabia que minha mãe não ia morrer, mas eu sabia que ninguém ia me aceitar em casa, **eu não ia mais pros almoços, pros jantares, aí eu fiquei preocupada com isso.** (...) todo mundo já me discriminava, algumas pessoas que não eram lésbicas, que eram héteros já me discriminavam quando eu chegava, já achavam que eu era lésbica mesmo, mesmo sem ser né, mesmo sem ter beijado uma mulher na boca, mas eu era lésbica, o pessoal “ah não sei o que, sapatão”, você chegava nos lugares e ficava aquela batidinha, sabe? Aí muitas vezes eu tentava **me vestir bem feminina, aí eu botava uma sainha, essas coisas bem frescas**, que não era muito o meu estilo, mas muitas vezes eu tinha que fazer isso pra não chocar (MARIA FLOR, **grifo nosso**, 2019).

Nesse sentido, e a partir das contribuições teóricas feitas por Eve Sedgwick, e como já mencionado anteriormente na presente tese, como contribuição de nossa pesquisa, identificamos que existem duas maneiras de constituição do armário. A primeira é o armário exposto, quando a pessoa, ao se distanciar dos estereótipos de gênero que são impostos, e ao se assemelhar com o que se é esperado pela identidade de gênero oposta, é apontada como homossexual, em uma relação direta e causal entre gênero e sexualidade. Assim, esse apontamento pode ser utilizado para humilhar, constranger, controlar, desqualificar, ou seja, como uma ferramenta de opressão heterossexual. Desse modo, Sedgwick nos explica que:

Em muitas relações, senão na maioria delas, assumir-se é uma questão de intuições ou convicções que se cristalizam, que já estavam no ar por algum tempo e que já tinha estabelecido seus circuitos de força de silencioso desprezo, de silenciosa chantagem, de silencioso deslumbramento, de silenciosa cumplicidade. Afinal, a posição daqueles que pensam que **sabem algo sobre alguém que pode não sabê-lo** é uma posição excitada e de poder – seja que o que pensem que esse alguém não saiba que é homossexual, ou meramente que conheçam o suposto segredo desse alguém (**grifo da autora**, 2007, p.38).

Desta forma, ao cogitarem a possibilidade dela e de outras terem uma homossexualidade em potencial, ou mesmo precisando comprovar de modo documental e biologicamente que são mulheres, como no episódio em tela, devido aos desvios feitos por elas mesmas diante do que se é esperado socialmente, essas pessoas sugerem que elas mantêm um segredo, assim podem usar desse jogo de denúncia, acusação, apontamento e chantagem para deixá-las ainda mais vulneráveis. Deborah Britzman nos diz:

Essa confusão entre gênero e sexualidade parece ser mais notada quando, por qualquer razão, certos corpos não podem ser facilmente “lidos” e fixados como mais uma confirmação dos discursos da universalidade e da natureza. Estou chamando atenção, aqui, para aqueles corpos que são vistos como cometendo uma traição à “naturalidade” e, portanto, à normalidade de gênero e do sexo. A perturbadora questão “O que você é? Um garoto ou uma garota?” pode também significar “O que você é? Um gay ou uma lésbica?”. O pressuposto universal – ao menos até que seja perturbado – é que “todo mundo” é, ou deveria ser, heterossexual e que a heterossexualidade é marcada através de rígidos binários de gênero (BRITZMAN, 1996, p. 76).

Desse modo, essa exposição pode ocorrer de forma sutil, velada ou mesmo direta, e os seus efeitos podem ser ainda mais devastadores para aquelas que, ao experimentarem essa opressão, não conseguirem vivenciar as possibilidades da descoberta de si. No entanto, e apesar dessas violências, essas experiências podem ter efeitos contrários, pois de tanto ser apontada como homossexual, isso se torna uma questão a ser resolvida, vivida, descoberta, o que não significa que deveríamos passar por isso para nos descobrirmos lésbicas. Vale ressaltar, mais uma vez, que não há uma relação direta entre gênero e sexualidade, apesar das diferenciações baseadas nas questões de gênero entre mulheres lésbicas que podem ser percebidas através do par histórico “*butch-fem*”, sendo as “*butch*” consideradas masculinas e “*fem*” as femininas (FALQUET, 2012), ou, aqui no Brasil conhecidas como “machonas/fanchonas” e “lady’s”, entre outras variações.

A experiência de ter o armário exposto não significa que não ocorrerá o armário imposto, sendo esse a segunda maneira identificada por nós, a partir dos dados de pesquisa coletados em campo. O armário imposto corresponde à imposição de um retorno, mesmo após o ato de ter se assumido como lésbica em variados espaços institucionais e situações da vida cotidiana. Isso significa dizer que, mesmo que a anúncio seja feita para a família, para a comunidade, para os pares, ainda ocorrerão situações nas quais tentarão fazer com que a mulher lésbica volte para o espaço simbólico “do armário”, que seja invisibilizada a sua orientação sexual.

Esses dois tipos de armários compõem esse estado opressivo que enfrentamos em diferentes momentos da vida, e que se manifesta de diferentes formas, com a possibilidade de coexistirem de modo imposto e exposto também. Doravante passaremos a narrar e analisar situações narradas no campo, posto que reforçam e explicam os conceitos que são parte da importante contribuição com a qual este trabalho pretende colaborar para variados campos de saber e suas interfaces, como Educação, Comunicação e Saúde.

Já mencionamos exemplos dessa imposição, aqui, em nossa pesquisa. Como o caso da professora Cassandra, que foi solicitada pela direção da escola que trabalhava para bloquear as suas redes sociais, pois as famílias estavam reclamando porque viram fotos e momentos dela com sua noiva. Ou, até mesmo, o caso que vivi recentemente, quando tentaram que eu me silenciasse na faculdade que lecionava.

Ao ouvir Maria Flor falar sobre o seu medo desde a infância, adolescência, juventude e vida adulta, sobre o desapontamento ou mesmo a possibilidade de ser uma sujeita que tenha que desertar da sua comunidade para ser o que sempre cogitou ser, me reconheci, mais uma vez, em sua fala. Eu, Camila, só anunciei para minha família que era uma mulher lésbica, durante o velório do meu pai, pois tinha em mente que ao afirmar, anteriormente minha sexualidade, o que todos já sabiam, inclusive meu pai, seria uma informação que poderia o matar, assim, esperei que ele morresse para fazer isso. Audre Lorde explica muito bem como isso se traduz em nossas vidas:

(...)muitos gays e lésbicas vivem presos em seus medos, em seus silêncios, em sua invisibilidade, e eles existem num vale triste de terror, atados a amarras de conformidade. Para estes também peço sua compreensão, pois também sabemos que a conformidade é tão sedutora quanto destrutiva, além de ser uma prisão terrível e dolorosa (LORDE, 2020, p. 50).

Quem consegue quebrar o silêncio não está imune em adentrar, em algum momento novamente, um armário imposto pelo poder destrutivo da lgbtfobia. Porém, os distintos modos de anunciação podem ser importantes referências para aquelas e aqueles que virão a se anunciar posteriormente, pois “precisam de nós como modelos, para saber que não estão sozinhas ao usarem definir quem são fora do que é aprovado pelas estruturas” (LORDE, 2020, p. 53).

Em cada entrevista realizada, diversas memórias foram acessadas através dessa busca de como foi o processo de descoberta da lesbianidade, são compreensões elaboradas através do tempo, sem, necessariamente, serem reconhecidas como tais naquele momento que estava sendo vivenciadas. Assim, outros caminhos também nos foram apresentados que ocorreram logo na infância e na adolescência, como brincadeiras com bonecas, paixões platônicas por professoras e por artistas ou na busca por referências.

O sociólogo Michel Pollak no artigo “Memória e Identidade Social” (1992), apresenta que a memória é constituída de três elementos: 1) os acontecimentos vividos pessoalmente ou “por tabela”, ou seja, “vividos pelo grupo ou coletividade à qual a pessoa se sente pertencer” (p. 02); 2) por pessoas ou personagens, que podem também estar ligadas direta ou indiretamente às experiências que se teve, por exemplo, alguém que se tornou conhecida ou que não tenha

vivido necessariamente no mesmo tempo-espaço daquela pessoa; e 3) por lugares, que podem ser geográficos ou afetivos, como, locais que se passou a infância ou, até mesmo, aqueles que não existem mais, mas que são compartilhados através das memórias do grupo que se sente pertencer. A partir dessa constituição, o autor apresenta duas características da memória, a primeira é que ela é seletiva, pois não guardamos todas as lembranças e que a mesma é um fenômeno construído. Assim:

A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória. (...) em nível individual, quero dizer que os modos de construção podem tanto ser conscientes como inconscientes. O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização (POLLAK, 1992, p. 04).

Desse modo, as memórias que nos foram narradas contam sobre pessoas, lugares, acontecimentos, podem já terem sido elaboradas e expressas anteriormente ou até mesmo ativadas a partir das perguntas que fizemos. Elas também falam sobre ausências, principalmente de elementos representativos e identitários, e nos dizem como nossas histórias de vida se entrelaçam através dos fatos que vivemos e que constroem o *continuum* lésbico expresso por Adrienne Rich (2010). Nesse sentido, Michel Pollak apresenta que “a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva” (*grifo do autor*, 1992, p.05).

Christine Delory-Momberger (2016) diz que: “As experiências que vivemos acontecem nos mundos históricos e sociais aos quais pertencemos e trazem, portanto, a marca das épocas, dos meios, dos ambientes nos quais nós as vivemos” (p. 137). Assim, a trajetória das mulheres lésbicas é demarcada pela heterossexualidade como sendo a referente, o padrão, “o um”, da qual as lésbicas e bissexuais seriam “o outro”, a dissidência, o contraponto. Desse modo, a experiência advinda da heterossexualidade e da heteronormatividade compulsória, imposta por todo um conjunto de instituições sociais que passamos, possuem o poder de dificultar, limitar ou mesmo inibir as nossas afetividades e desejos, assim como, nos faz questionar se somos pessoas com problemas de interação social, pois não adequadas a uma esperada “normalidade” que se é conjecturada, buscamos respostas atreladas a isso, como podemos ver nesse relato de Dandara:

(...)eu fui dar o meu primeiro beijo em um menino com 16 anos, vim ter relacionamentos, relação sexual com homens a partir dos 20 anos, mas é aquele processo, dos meus 20 aos meus 20 (aqui ela fica confusa com a idade),

23, os meus 23 anos, deixa eu ver os meus 23, os meus 25 anos, eu me relacionei com homens **e tenho muito orgulho de dizer que eu nunca gozei, sabe?** (ela fala rindo) Então é aquela coisa, me relacionei e me apaixonei inclusive, porque eram caras muito bons de cabeça, sabe? Pessoas sensíveis, inteligentes, esforçados, mas não conseguia e aí **no momento inicial eu ainda tinha aquela coisa assim, será que eu tenho algum problema né, será que é um problema?!** Porque eu nunca tinha me apaixonado também por uma amiga, as minhas paixões eram por professoras, mas que eu fazia uma leitura também que era por uma questão de intelectualidade. Eu me apaixonava por aquela figura, que era uma figura de admiração, então ficava entre a paixão e admiração muito junta ali né? (DANDARA, **grifo nosso**, 2019).

A relação entre admiração e paixão é comum em diferentes casos que nos foram narrados. Neste caso, o que distingue é o não reconhecimento de um desejo advindo da lesbianidade. E, Dandara só irá elaborar essa compreensão na vida adulta após ter se relacionado afetivo e sexualmente com a sua primeira namorada, a qual já a enxergava com admiração e que também era associada a uma distinta intelectualidade da mesma. Assim:

Na consciência individual, os fatos sociais que determinam as situações, as interações, as trajetórias, tudo o que faz com que a vida de um indivíduo seja atravessada completamente pelo social resulta da lógica das experiências acumuladas e da *forma própria* que essas experiências imprimem ao sentimento de si próprio e de sua existência (DELORY-MOMBERGER, *grifo da autora*, 2016, p. 138).

Mafalda, outra protagonista, também menciona uma trajetória bem próxima a de Dandara, quando menciona as ausências de referências próximas de seu convívio social:

Bom, na infância, na adolescência, já tinha algumas situações que apontava pra isso, mas eu não tinha o entendimento em relação a esse conceito, que eu era esse tipo de coisa, também por ser de uma família de base católica e evangélica, dificultava ainda mais, ter esse entendimento, pensar nessa possibilidade, era algo que nem deveria ser pensado, começa a partir daí e aí o fato de passar no vestibular em Nazaré da Mata, morar em Recife, estudar no interior, bem essa dinâmica de ir e vir nos ônibus, você ter contato com outras pessoas e estar distante de casa, meio que criava um ambiente propício pra você se reinventar em outros ambientes (...) (MAFALDA, 2019).

Essa ausência de referências ligada às estruturas sociais as quais, anteriormente, estava vinculada, geram essa ausência de identificação lésbica em determinadas fases da vida, já as releituras dessas situações que já apontavam indícios são feitas após a reelaboração da memória e a partir da experiência com a lesbianidade. A respeito da relação entre memória e identidade, podemos também citar a autora Deborah Britzman, quando diz que:

Pensar a identidade significa não apenas ver esses elementos como efeitos constitutivos das relações sociais e da história, mas *também* como capazes de rearticular o desejo e o prazer. Quando se trata de questões de desejo, de amor e de afetividade, a identidade é capaz de surpreender a si mesma: de criar formas de sociabilidade, de política e de identificação que desvinculem o eu dos discursos dominantes da biologia, da natureza e da normalidade (*grifo da autora*, 1996, p.73).

Desse modo, se descobrir uma mulher lésbica é um processo de reorganização identitária de si. Tanto Dandara, quanto Mafalda, só irão ter os seus primeiros relacionamentos com mulheres após estarem cursando o ensino universitário, fato que as unem também nessas trajetórias de vida. Dandara teve a sua primeira experiência após viajar com uma colega de turma para uma cidade do litoral, e a Mafalda por esse ir e vir entre Recife e Nazaré da Mata pra estudar. Em muitos casos, tomar distância dos lugares que partimos nos possibilita termos coragem, segurança e liberdade para vivermos essas primeiras experiências, como veremos nos próximos subtópicos, quando iremos falar dos trânsitos territoriais feitos muitas vezes por nós mulheres lésbicas e os lugares de sociabilidades que vamos buscando, encontrando e conhecendo durante esses percursos.

Cassandra, a mais nova das protagonistas, é a única entre todas que não teve nenhum relacionamento heterossexual. Segundo ela, a sua primeira lembrança de se sentir apaixonada por uma mulher foi aos 13 anos, através de uma atriz de uma novela juvenil, ela diz: “você lembra de Rebeldes? Que você tava falando, tinha a Roberta de Rebeldes, que eu sentia que era um pouco, talvez a mais e foi aí que eu percebi que eu era lésbica. (...)foi uma crushzinha que eu tive na atriz. Que até hoje perdura”. Criada apenas pela mãe, ela nos conta que “(...)assim que eu me assumi pra minha mãe, me assumi pra todo mundo, porque só ela que importava no caso”, sendo também a mais jovem entre as sete entrevistadas a ter se assumido lésbica para a família e comunidade. No entanto, ela nos relata que a mãe sofreu, ao lado dela, preconceitos e julgamentos após sua “saída do armário”, pois a mesma, a mãe de nossa protagonista, era também professora na mesma escola que a filha estudava, localizada em uma cidade pequena, sendo mais um elemento que se agrega as dificuldades de sair do armário.

Por último, temos Audre, que desde a adolescência era chamada de sapatão pelos vizinhos e estigmatizada pelo fato de fazer teatro desde muito cedo, como nos conta, mas que só veio se relacionar muito tempo depois, com 35 anos de vida. Ela nos relata, rindo, que as bonecas dela tinham relações lésbicas e que zombava de quem a apontava na rua como sapatão:

(...)fazíamos teatro e eu e Alice³³ uma vez a gente tava andando em Surubim né, andando na rua e de mãos dadas, nós de mãos dadas, aí alguém, alguém chamou a gente de “sapatão”, aí o que a gente fez? A gente parou uma em frente da outra e deu uma bitoca e saiu gargalhando! A gente era adolescente!(...) porque esse lugar de fazer teatro, esse lugar de irreverente é muito interessante (AUDRE, 2019).

Nesse sentido, o armário exposto de Audre não é mencionado como se ele já existisse em suas memórias, como se naquele momento já estivesse ocorrendo esse processo da descoberta da sua orientação sexual, mas pelo fato de se sentir vulnerável por ser uma garota artista, negra e da periferia da sua cidade, como nos afirma. No entanto, ela também nos diz como enxerga o fato de não ter vivenciado logo cedo a lesbianidade: “Eu fico imaginando o quanto as pessoas que estão enquadradas nesse ideal, dentro da heteronormatividade(...) eu consigo fazer o exercício de alteridade, de perceber como as pessoas estranham”. Esse estranhamento é citado por ela, também, quando tem a sua primeira experiência lésbica:

(...)quando a pessoa chega e de fato né, chega e diz pra você e você se vê assim frente a frente, boca a boca e é de verdade (risos), e é de língua, aí você: opaaa! Vem, vem, as coisas vêm porque é um dado... é algo novo, tem estranhamento, eu imagino que como você... como é que é uma igual, como... mesmo com todas as formações, com toda liberdade, com todas as vivências nessa diversidade, ainda me chegou, ainda me chegou o estranhamento (AUDRE, 2019).

Ela nos diz isso, pois como já foi dito em sua apresentação, no capítulo anterior, ela é uma mulher que já fazia parte de diversos movimentos sociais, desde o movimento estudantil na universidade, até o movimento feminista. E, por mais que já tivesse um acesso à espaços que ocorriam relações afetivo-sexuais entre mulheres, discussões etc. A experiência de beijar outra mulher é, de fato, um dado novo e significativo na vida dela, e acreditamos que na vida de todas nós que conseguimos atravessar os limites impostos. Entre estes estranhamentos, identificações, falta de referências, muitos caminhos são traçados para se afirmar mulher lésbica. São processos de reconhecimentos atrelado as experiências que nos coloca frente a frente a outra mulher, que mobiliza desejos e paixões e que desestabiliza sistemas políticos.

Como afirmamos, no início desse subtópico, o processo de descoberta, de lucidez da orientação sexual não é uniforme, ou vivenciado de forma evolutiva por todas as pessoas, pois antes de nascermos, a estrutura da heterossexualidade compulsória já está presente. A heteronormatividade já demarca, de forma naturalizada, o que seremos, sendo apenas a identidade de gênero uma possível surpresa, mas, que desde o momento da descoberta da

³³ Alice é um nome fictício, ela é irmã de Dandara.

genitália, através de exames, por exemplo, já nos é imposto todo um sistema de normas sociais que deverão ser cumpridas por aquelas e aqueles que detêm a tutela sobre nós e que, seremos também, informadas e reguladas por toda a vida por diferentes instituições sociais.

Diante disso, entender que a orientação sexual compõe parte da nossa identidade é reconhecer que a mesma não é um elemento fixo e imutável, mas, antes de tudo, que é uma imposição e que a (re)negociação dela é possível, diante das experiências que teremos ao longo da nossa trajetória, das buscas voluntárias e involuntárias para conhecer esses novos caminhos, podendo ser movidas pelo amor, desejo, afeto, mas também pelas incertezas, medos e inseguranças que ora beiram esses percursos de descobertas. Ora, são barreiras que nos impedem de prosseguir aos lugares que desejamos chegar. Todas que contaram sobre onde passaram, por onde percorreram, não fizeram isso sem antes contestar modelos hegemônicos e de construir, não apenas em nível individual, mas também em nível coletivo, novas estradas para muitas que ainda se somarão a nós mulheres lésbicas.

4.2 Trânsitos territoriais: trajetórias de anunciação e construções identitárias das lesbianidades

A escrita dessa tese é marcada pelo caminhar, pelo movimento não linear entre idas e vindas, pelos percursos, trajetos, estradas. São passos e rumos que nos fizeram andar por mais de 3.000 quilômetros entre os encontros que nos permitiram conhecer cada protagonista presencialmente e elaborar as compreensões aqui presentes. No entanto, essa distância é só uma pequena parte comparada a tantas outras trajetórias que todas nós percorremos, individual e coletivamente, que nos permite outros encontros não-presenciais, mas que são afetivos, de experiências, resistências e saberes.

Para muitas de nós, partir do nosso local de origem é a única via possível para sermos quem somos, e, muitas vezes, é um caminho sem volta, com uma passagem só de ida. O processo de descoberta da lesbianidade tem diversos pontos em comum nas narrativas que ouvimos e nas nossas também, como já afirmamos, entre elas estão os trânsitos territoriais, sendo esta uma compreensão possível a partir do diálogo com o artigo “Topografias Feministas: uma teoria das mulheres em movimento” (2021), escrito por Daniela Auad e Cláudia Regina Lahni, como já citamos anteriormente, no dossiê Feminismos e Lesbianidades em Movimento: a visibilidade como lugar, publicado na Revista de Estudos Feministas.

Nesse sentido, a professora Daniela Auad, com sua co-autora, a professora Cláudia Regina Lahni destacam o conceito de topografias feministas, como:

[...]uma *teoria das mulheres que não se localizam e não são localizadas*, essa contra-cartografia – na melhor inspiração da canção em que se entoa “você não me pega, você nem chega a me ver” – não nega o território, as origens, as ancestralidades, as geolocalizações, as naturalidades, antes, as ressignifica como elementos politicamente contextualizados em trânsitos, andanças e caminhos de mulheres que, ao existirem em suas espacialidades, promovem justiça epistêmicas e acadêmicas (*grifo das autoras*, 2021, p. 02).

Desse modo, a partir da abordagem acima, é possível afirmar que as mulheres lésbicas constroem diversos **trânsitos territoriais** para buscar, conhecer, identificar, vivenciar e ter a liberdade de ter as primeiras experiências lésbicas. O grifo aqui presente na expressão trânsitos territoriais expressa a potencialidade de desdobramento da definição do conceito de topografias feministas, a partir do qual podem surgir variadas figuras que simbolizem a dinâmica das interações e socializações das e entre as mulheres lésbicas, de modo a ofertar fortalecimento e fundamento teórico conceitual para ações diretas contra a lesbofobia e a misoginia. Talvez uma sociedade com mais equidade para as mulheres lésbicas, com mais justiça social, não seja algo tão distante, muito menos seja um andar a esmo, indo ao encontro de algo de modo espontâneo. Ao contrário, os direitos das mulheres lésbicas compõe uma importante frente contra a misoginia e, portanto, fortalecimento de todas as mulheres, incluindo as heterossexuais, bissexuais e todas as pessoas que são percebidas com sexualidades e identidades dissidentes, como as pessoas transexuais, não binárias e as travestis. Por essa razão mencionamos trânsitos territoriais, que fazem encontrar diferentes sujeitos/as/es, a partir desse diálogo com o conceito de topografias feministas.

Este mesmo conceito também foi explorado para análise no artigo: “Professoras, feministas e lésbicas: Um *continuum* de saberes na educação básica”, o qual esta pesquisadora escreve, ao lado de sua orientadora (AUAD; ROSENO, 2021). Neste texto, se desdobram aprofundamentos epistemológicos que enriquecem a elaboração desta tese, sendo assim:

Acadêmicas e militantes nos conduzem a confeccionar o que denominamos como parte de uma *teoria das mulheres em movimento*, correspondente a variadas *topografias feministas*, que dizem respeito a uma *teoria sobre mulheres que não se localizam e não se deixam localizar*, posto que, no âmbito dessa abordagem, localizar seria limitar trajetórias, interditar caminhos e restringir presenças em searas que são representativas, fortalecedoras e que nos permitem ser livres, lidas e autônomas (AUAD, ROSENO, *grifo das autoras*, 2021, p. 64215).

Nesse sentido, nós destacamos que não se trata apenas de um movimento de deslocamento geográfico, mas de constituição de nossas subjetividades, as quais se colocam

ora em refúgio das afetividades, ora em migrações das paixões, ora em ocupações dos sentimentos e sensações.

Desse modo, damos ênfase, também, nesse tópico os caminhos e às lutas para conquistar a saída do armário, o respeito dos familiares e da sua comunidade e o reconhecimento político das nossas existências.

No subtópico anterior, abordamos a descoberta da orientação sexual e os tipos de armários que conseguimos identificar, mas que, muitas vezes, não representam a saída dos mesmos. Sair desse lugar de silenciamento, de medo, violências, constrangimentos, suspeitas, coerções, é um processo não homogêneo, mas que permanece estrutural. Para muitas de nós, quais amarras precisaram ser rompidas? Quais forças foram destinadas para anunciar ser uma mulher lésbica? Houve escolha ao sair da casa dos seus familiares? Ir atrás da formação profissional para obter independência financeira e, assim, se anunciar uma mulher lésbica era o único caminho possível? Buscar as primeiras paixões em lugares longínquos? Desterritorializar para se localizar? São questões que nos levarão as diversas trilhas reconhecidas como necessárias, mas que poderiam ser, até mesmo, dispensáveis, caso não tivéssemos que lutar contra a lesbofobia presente em nossa sociedade, como também, combater as tentativas de apagamento de nossas existências nos lugares que ocupamos.

Começamos a narrar, alguns desses caminhos trilhados pelas diversas protagonistas, através de Ângela, que, como já comentamos, teve o armário exposto logo muito cedo na sua vida, foi apontada pela vizinhança como sapatão por jogar futsal e construir uma rede de amizades com as colegas que também praticavam o esporte. Ao nos contar sua trajetória, ela relata uma agressão que sofreu do seu pai por consequência dos boatos que existiam em sua cidade:

(...)quando ele chegou em casa foi uma “Rê Bordosa”, ele já chegou me atacando, me batendo, me agredindo, e aí foi quando eu discuti com ele e disse que iria sair de casa né, que eu não tinha vergonha de andar com as minhas amigas, não me importava do que elas gostavam, do que elas eram e eu sabia o que eu era, que naquele momento na minha cabeça eu era hétero ou bi ou sei lá, não tava nem me importando o que eu era, tava vivendo a minha vida (ÂNGELA, 2019).

Nesse episódio, Ângela prometeu ao seu pai que sairia de casa, e assim o fez, logo após a formatura³⁴ do Ensino Médio. Esse depoimento nos informa que, antes mesmo da compreensão de ser quem somos, pois, Ângela ainda não tinha nem ao menos a compreensão

³⁴ Em muitas cidades pequenas, é tradição a conclusão do Ensino Médio ser comemorada nos moldes de grandes eventos como formaturas em clubes e casas de festas.

real da sua orientação sexual, corremos o risco de sermos violentadas, privadas de amizades e de apoio.

A saída motivada pela violência sofrida compõe a trajetória da lesbianidade de Ângela e de diversas outras mulheres lésbicas, que, necessariamente, não precisaram passar pela agressão física, mas que são violentadas de diversos modos ao longo desse processo. No dossiê sobre lesbocídio no Brasil: de 2014 até 2017, além dos assassinatos registrados motivados pela lesbofobia, são registrados também o suicídio de 33 mulheres lésbicas, sendo a maioria na faixa etária de 20 e 24 anos, com uma incidência maior próximo aos 19 anos. Esse dado nos diz que justamente nessa idade, que se encontrava Ângela ao sair de casa, é o período em que ocorrem mais suicídios de mulheres lésbicas, pois diante da inadequação ao que se é esperado e pelas distintas expressões de violências, muitas jovens retiram as suas próprias vidas.

O suicídio é observado em todas as fases da vida a partir da adolescência e em todas as categorias de lésbicas, nas diversas regiões e classes sociais. É certo que a inadequação gera um acúmulo de frustrações que podem levar à uma falta de interesse pela própria existência. Os índices de suicídio de lésbicas na fase da adolescência, fase esta em que se espera das pessoas que elas assumam uma vida sexual pública, por meio do engajamento em relacionamentos que culminem na formação de famílias. Determinados aspectos preconceituosos associados à condição lésbica podem ser justamente as causas principais para o alto número de suicídios entre lésbicas jovens (PERES, 2018, p. 31).

Assim, muitas jovens recorrem a esse ato como a única via possível diante das opressões vivenciadas. Como já mencionei no item 1.1 “Autobiografando: a narrativa de si como pretexto para essa pesquisa”, eu fui uma das jovens que pensou diversas vezes em retirar a minha própria vida, quando eu, Camila, tinha entre 17 e 18 anos. Mas, que, assim como Ângela, decidi lutar pela vida, mudando de cidade e buscando, através da formação profissional, alicerces para me anunciar no mundo.

No artigo: “A pesquisa (auto)biográfica: por uma hermenêutica descolonizadora” (2016) de autoria da pesquisadora Maria da Conceição Passegi, já citada anteriormente aqui, nesta tese, através de outros textos. A autora trata da relação entre esse tipo de pesquisa e a sua relação com a hermenêutica feminista, colaborando para a compreensão que temos da importância entre narrar, ouvir, expressar-se e como isso contribui para a nossa busca por emancipação, o que nos aproxima de cada narrativa registrada. Sendo assim:

Toda narrativa autobiográfica implica a inserção de quem narra no mundo da vida, e está, portanto, marcada pela alteridade, pela voz do outro, pelo lugar do outro e o lugar que ocupamos na vida do outro e no seio de uma comunidade. Toda narrativa autobiográfica tem uma dimensão teleológica: ela

se faz em função de um devir em construção. A interpretação que se alicerça no presente, busca raízes e motivações no passado que se tornam úteis para reiventá-lo, adequando-o a um projeto de vida futuro. Uma hermenêutica descolonizadora interroga-se sobre como se operam a mudança, a transformação e como se dá a travessia da tradição para a inovação, da sujeição para a emancipação, da submissão ao empoderamento (PASSEGI, 2016, p. 307).

Por isso que, ao adotarmos como metodologia a pesquisa (auto)biográfica, tínhamos o entendimento que essas histórias poderiam ser fontes para encontrar caminhos para o fortalecimento das nossas vidas, saberes advindos das lutas e das experiências que, ao serem identificados e registrados através da escrita, tornam-se também, acessíveis por parte de quem os buscam e são reconhecidos por quem também já percorreu esses trajetos.

A construção de alicerces econômicos, da busca pela independência financeira, é um dos principais pontos apresentados para a anunciação da lesbianidade. A dependência econômica nos coloca sob o julgo alheio de quem dispõe do nosso sustento e esse é um dos maiores passos para que todas nós pudéssemos garantir uma possível segurança e liberdade.

Desta maneira, a formação profissional, através do ensino universitário, foi destacada como um dos principais caminhos para garantir uma pretensa estabilidade financeira. Ângela, por exemplo, mudou da sua cidade natal e ingressou em uma universidade privada em Maceió, o que somente foi possível através de políticas públicas educacionais como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e do Bolsa Atleta, um programa interno da instituição que concedia descontos nas mensalidades. Assim, com o financiamento e a diminuição do custo da mensalidade, ela conseguiu permanecer na universidade e, hoje, a sua principal fonte de renda é vindoura da docência possibilitada, justamente, pela sua formação universitária.

Todas as outras protagonistas também tiveram acesso ao ensino superior, algumas em períodos mais recentes, outras nos fins da década de 80 e início dos anos 90. O que todas relataram é que, mesmo em períodos históricos distintos, não tiveram acesso à uma formação específica em gênero e orientação sexual, assim como, políticas afirmativas específicas ao acesso e permanência de mulheres lésbicas no interior das universidades.

Essa primeira questão foi, por nós, explorada através das entrevistas e abordaremos no próximo capítulo ao tratar da formação docente, já a segunda, referente a políticas de ações afirmativas de acesso e permanência não tínhamos elencado em nosso roteiro semiestruturado, mas são questões bastante pertinentes. Tais reflexões foram aprofundadas por outras pesquisadoras, à exemplo do artigo: “A interseccionalidade nas políticas de ação afirmativa como medida de democratização da educação superior”, publicado na Revista Científica Eccos,

em 2018 e, escrito pelas pesquisadoras lésbicas feministas ~~pela minha orientadora~~ Dra. Daniela Auad e Ana Luísa Cordeiro.

Nesse artigo, as autoras abordam o processo histórico da implementação de políticas afirmativas, como as cotas raciais para negras, negros, indígenas e quilombolas, seguida de sua ampliação para pessoas com deficiências e pessoas trans, como ocorreu especificamente em 2017, na Universidade Federal da Bahia. Assim, elas tratam do ingresso dentro das universidades de diversos grupos subalternizados, o que consideram importante, principalmente por esse espaço ser historicamente ocupado por grupos privilegiados, como homens brancos, heterossexuais, cristãos, classe média alta e do meio urbano (AUAD; CORDEIRO, 2018). No entanto, destacam que há de se considerar não apenas o acesso, mas principalmente as condições para permanência de mulheres negras cotistas lésbicas e bissexuais, grupo focalizado nesse texto. Desse modo:

A presença de intelectuais negras lésbicas e bissexuais no espaço universitário representa resistência aos padrões estabelecidos, um caminho legítimo de construção de uma sociedade democrática e plural para todas as pessoas, e não apenas para as mulheres negras lésbicas e bissexuais. [...] Nessa direção, a Administração Superior, em suas várias searas de gestão, seria convocada a implementar ações afirmativas que previnam as discriminações, promovam a sensibilidade de toda a comunidade acadêmica e suscitem mudança de práticas, políticas e atitudes. Esse dialogar com corações e mentes, a partir de políticas afirmativas, seria uma maneira, senão a melhor maneira, de a universidade se reinventar (AUAD; CORDEIRO, 2018, p. 04).

Ao considerar a formação universitária como um caminho para a afirmação das nossas identidades e existências, um caminho para se obter um diploma e uma profissão, esse espaço ainda necessita avançar diante da construção de políticas afirmativas de acesso e permanência, considerando, prioritariamente nossas interseccionalidades, como Daniela Auad e Ana Luísa Cordeiro destacam nesse texto. Pois, se consideramos que, esse é um passo dado por muitas de nós para garantir, de certo modo, segurança, autonomia e liberdade, pois necessitamos dessas qualidades para enfrentar uma sociedade lesbofóbica, há de haver uma maior preocupação e destinar mais energia e compromisso por parte de quem gere esse espaço com todas nós que buscamos emancipação através da universidade.

Mesmo diante dessas questões colocadas por nós, a Universidade é um local que, muitas relataram o acesso à meios de socialização que lhes permitiram experiências relacionadas à sexualidade. Mafalda, é uma dessas protagonistas que nos conta como as suas primeiras relações com mulheres foram possíveis através do trânsito semanal que fazia de uma cidade para outra para estudar. Ela nos diz:

[...]lá era minha Passárgada, lá eu poderia ser o que eu quisesse sem o peso familiar, lá eu tava me descobrindo, tava me reiventando. Então quando eu entrei na universidade eu estava com 23 a 24 anos, 23 anos aproximadamente, então foi nesse período de universidade que eu tive **o meu primeiro vislumbre e envolvimento homoafetivo**. E a partir daí eu percebi a minha identidade, conheci outras pessoas, conheci o pessoal do LUAS, que era um grupo ativista aqui de Pernambuco que me acolheu, me fortaleceu, que inclusive a proposta era essa, acolhimento e fortalecimento da visibilidade lésbica. Então comecei a ler a respeito, conheci meninas, fiz amizades, então **eu encontrei o meu povo, a minha origem** (MAFALDA, **grifo nosso**, 2019).

Esse encontro é possível através desses movimentos que nós mulheres lésbicas fazemos, nessas variadas topografias feministas que nos possibilitam obter esse sentimento de comunidade, através da identificação, desse reconhecimento, do sentimento de pertencimento, bem expresso nas últimas palavras desse depoimento de Mafalda. E, apesar das constantes e significativas diferenças entre nós, como fazemos sempre questão de reafirmar, para nós é bastante significativo encontrar esse local de acolhimento e pessoas que estarão do nosso lado. Audre Lorde traz uma importante consideração sobre isso, sobre comunidade, diferenças, reconhecimentos e identidades, no texto “As ferramentas do senhor nunca derrubarão a casa-grande”, quando diz:

Como mulheres, fomos ensinadas a ignorar nossas diferenças, ou a vê-las como causas de desunião e desconfiança, em vez de encará-las como potenciais de mudança. **Sem comunidade não há libertação**, apenas o mais vulnerável e temporário armistício entre uma mulher e sua opressão. No entanto, comunidade não deve implicar um descarte de nossas diferenças, nem o faz de conta patético de que essas diferenças não existem. Aquelas entre nós que estão fora do círculo do que a sociedade julga como mulheres aceitáveis; aquelas de nós forjadas nos cadinhos da diferença – aquelas de nós que são pobres, que são lésbicas, que são negras, que são mais velhas – sabem que *a sobrevivência não é uma habilidade acadêmica*. É aprender a estar só, a ser impopular e às vezes hostilizada, e a unir forças com outras que também se identifiquem como estando fora das estruturas vigentes para definir e buscar um mundo em que todas possamos florescer (LORDE, **grifo nosso**, *grifo da autora*, 2019, p. 137).

Desse modo, Mafalda relata que o grupo LUAS - Liberdade, União Afetiva Sexual das Mulheres Lésbicas e Bissexuais, foi importante para ter esse entendimento, porque ela já percebia seus desejos homoafetivos, já buscava identificações, mas as imagens sobre ser lésbica, que ela tinha acesso, estavam atravessadas por desigualdades raciais e de classe. Para ela, existia uma diferença entre ser lésbica e ser sapatão, a primeira era a mulher branca, feminilizada, classe média alta, que morava no condomínio e que frequentava espaços de artes,

de exposições e livrarias. Já a sapatão, seria a mulher preta, considerada masculinizada, do subúrbio, estigmatizada pela sua comunidade e que não acessava esses espaços de cultura e lazer citados.

Assim, por ser uma mulher suburbana, autoidentificada como parda, considerava estar distante da identidade lésbica que ela julgava ser mais aceita socialmente, e não gostaria de ser identificada através do outro pólo identitário que ela nos apresenta. Dessa forma, ela nos relata:

[...]ele (LUAS) foi importante para dar o embasamento teórico mesmo, emotivo, esse tipo de coisa, as discussões lá eram sobre visibilidade, lesbianidade, feminismo e tal. Antes disso o que é que eu entendia: que as mulheres brancas, que as mulheres lésbicas das quais eu tinha referência, eram de outra classe social e eram brancas, então essas pessoas eram bem aceitas na sociedade. Enquanto as de bairro, a do bairro que eu morava e as que eu conhecia de escolas eram estigmatizadas, eram sapatão. [...]eu percebi que eu queria ser esse tipo de lésbica, não pela branquela, sabe?! não pela cor, não pela branquitude que esse pessoal representava, mas pela autonomia de ir e vir, sem tá pedindo licença ou permissão a ninguém (MAFALDA, 2019).

Consequentemente, que para muitas de nós, é tão importante esse pertencimento de comunidade, pois como Audre Lorde (2019) diz, sem ela não há libertação. Após esses encontros em grupo, Mafalda fortaleceu a sua lesbianidade e conseguiu um estágio remunerado quando estava cursando o 5º período da faculdade, conquistou, aos poucos, sua autonomia financeira, reuniu esforços para contar para toda sua família sobre ser uma mulher lésbica e saiu da casa dos seus pais, mesmo que ainda morando na mesma cidade. Após ter concluído o curso universitário, e ter uma maior estabilidade financeira, ela nos diz como isso teve ação no fortalecimento da sua identidade lésbica:

A partir do momento que eu me formei, que eu fui trabalhando, que eu fui construindo, que eu comprei minha casinha, essa certeza ou essa visibilidade ela vai aumentando, porque ninguém vai entrar na minha casa e dizer que eu estou certa ou errada, porque eu estou em minha casa, é uma questão de que eu acredito que nós, lésbicas, a gente parte do princípio que para ser visível a gente primeiro tem que ser, existir, fincar os pés no chão, a gente primeiro tem que ter, mas não esse ter de ostentar, a gente tem que ser autônoma pra poder vivenciar isso (MAFALDA, 2019).

Mafalda nos relata, desse modo, um processo emancipatório, específico das nossas trajetórias lésbicas, obtendo essa autonomia através da independência financeira e da conquista de sua casa própria. Esse depoimento nos leva ao que Eve Sedgwick diz, que nós temos que construir mesmo tardiamente e com dificuldades e “a partir de fragmentos, uma comunidade, uma herança utilizável, uma política de sobrevivência ou resistência” (2007, p. 40) e, dessa

forma, que vamos reconhecendo trajetórias, experiências, lugares de fortalecimento e libertação.

Dandara, outra protagonista que mora em Recife, também constrói caminhos muito próximos ao de Mafalda, apesar de ter saído da casa dos seus familiares muito antes de se descobrir uma mulher lésbica. Nascida em uma comunidade periférica da capital pernambucana, ela nos conta que decidiu sair desse local, pois o espaço representava muitas violências para ela. Desse modo, o seu trânsito territorial era parte de uma busca de viver melhor. Além disso, ela já tinha conquistado a sua autonomia financeira antes de se relacionar com sua primeira namorada, o que lhe garantiu uma maior segurança econômica, como nos conta, quando questionada sobre a relação com sua família:

[...]É muito interessante a minha relação com a minha família, eu acho que é porque eu sou uma pessoa meio séria, sabe, e muito independente, eu sei que todo mundo sabe, mas ninguém nunca me pergunta nada, chega na minha casa, chegava na minha casa com minha esposa lá, o quarto montado, [...]ninguém nunca me perguntou, eu respondo que eu não tô pra dar satisfação da minha vida a ninguém “ah...” não, se me perguntar “é o que tua?”, vai ouvir, se você não perguntar é porque você não quer respostas, né? (DANDARA, 2019).

Novamente, vemos a relação intrínseca entre autonomia financeira e afirmação da lesbianidade perante os familiares, que no caso dela, não precisa ser necessariamente uma anúncio explícita, mas que, diante das condições financeiras dela, e de sua emancipação familiar, não possibilita que haja intervenções por parte desses sujeitos que compõem o tecido família sobre a sua vida, por isso que se torna tão importante para nós essa conquista. Assim, esse silêncio, por parte de sua família, relatado por Dandara, é considerado por ela de forma benéfica, pois não gera intromissões em sua vida pessoal.

Outras possibilidades de trânsitos e caminhos que são percorridos são frutos também de relações amorosas, de construção de amizades, de lugares de sociabilidade e por buscas por elementos identitários. O estereótipo popular que lésbicas costumeiramente mantêm relacionamentos à distância, por exemplo, aparece nas narrativas de algumas das entrevistadas. Maria Flor, depois de mais de trinta anos ocultando a sua orientação sexual, com receio das reações da sua família, viaja mais de 8.000 km para encontrar a sua primeira namorada que conheceu pela internet e que morava na Colômbia. Chegamos a rir bastante durante esse trecho da entrevista, pois se já não bastasse esse tempo todo que ela tentou encobrir a sua orientação sexual, com receios das retaliações que poderia sofrer, ainda encontrou uma outra dificuldade que é se relacionar com uma mulher de outro país. Ela nos conta que a relação não durou muito

tempo e logo após conheceu sua atual esposa, que também morava distante, em São Paulo, mas que se mudou para Recife para se casarem.

No caso dessa protagonista, não é apenas um reforço de um estereótipo, são os contextos sociais e os lugares de sociabilidade que ela frequentou, durante toda a sua vida adulta, e que não possibilitavam o encontro de outras mulheres lésbicas próximas a ela. Ela nos diz:

[...]Jera muito complicado pra mim, como eu sempre namorei com homens, eu não tinha quase nenhuma amiga (lésbica) da minha idade, tinha, mas já tinha sido muito distante que foi na época da faculdade né? Então eu não tinha, eu não saía com as meninas... ou tinha amiga hetero ou tinha amigos, aí ficava meio complicado pra mim, pra paquerar assim (MARIA FLOR, 2019).

A dificuldade que Maria Flor tem em localizar outras mulheres lésbicas em sua cidade, não é devido a inexistência desses lugares que possibilitariam esses encontros, mas foram os modos de socialização heteronormativa que ela fora imposta, por um longo período da sua vida. A existência de locais como bares, boates, casas, que possibilitam o encontro de lésbicas e que permitem a demonstração de afetos e desejos, assim como, a articulação de pautas políticas, sempre existiram e resistiram há inúmeras repressões sociais e institucionais.

A pesquisadora Nádia Nogueira apresenta no artigo “Códigos de Sociabilidade Lésbica no Rio de Janeiro dos Anos de 1960” (2005), uma cartografia urbana de uma subcultura lésbica que foi possível ser identificada através de entrevistas de aproximadamente 20 mulheres que vivenciaram esse período. As entrevistadas relataram a existência de boates, bares, casas, que eram locais de encontros, além de diversos códigos que eram utilizados (e ainda são) para reconhecer as “entendidas”, como elas costumavam ser chamadas. Vestimentas, como o terno e o sapato mocassim é um dos exemplos apresentados no artigo.

Em um dos bares frequentados por mulheres lésbicas, em São Paulo, na década de 80, o Ferro’s Bar, o fato histórico que originou o Dia Nacional do Orgulho Lésbico, celebrado no dia 19 de agosto, como nos apresenta a pesquisadora Luana Farias Oliveira (2018) no artigo “Quem tem medo de sapatao? Resistência lésbica à Ditadura Civil-Militar (1964-1985)”. Nesse espaço, além dos encontros casuais que existiam, as militantes do Grupo de Ação Lésbico Feminista (GALF) vendiam o boletim Chanacomchana elaboradas por elas. Após a expulsão das participantes do coletivo, feita anteriormente pelo dono do estabelecimento, elas se organizaram e invadiram o bar, no dia 19 de agosto, promovendo uma intensa manifestação contra a lesbofobia sofrida. Esse acontecimento se deu no ano de 1983, quando nosso país ainda estava vivendo sob um governo civil-militar, com intensas repressões aos movimentos sociais.

Outro artigo que trata sobre os lugares de socialização que nós mulheres frequentamos é o de Suely Aldir Messeder: “Quando as lésbicas entram na cena do cotidiano: uma breve análise dos relatos sobre mulheres com experiências amorosas/sexuais com outras mulheres na heterossexualidade compulsória” (2012). Nesse texto, a autora traz cinco cenas cotidianas de mulheres lésbicas em diferentes contextos e aborda como a matriz fixa da heteronormatividade nos coloca em situações de vulnerabilidade, de constrangimento e de silenciamentos. Desde um beijo não dado, entre namoradas em um restaurante de classe média ou em um consultório ginecológico somos interpeladas a performar, a construir cenas que não possibilitem que as percepções alheias nos enxerguem como mulheres lésbicas.

Após as análises de cada cena, e através das contribuições dos movimentos sociais de mulheres lésbicas, Suely Messeder apresenta a necessidade que temos em construir imagens positivas de si, considerando que não há uma essência identitária da mulher lésbica, mas uma identidade política reivindicativa de direitos. Ao considerar que somos um grupo que, historicamente, fomos subalternizadas diante do ideal heteronormativo presente em todos esses lugares que frequentamos e ocupamos.

A heteronormatividade, racializada, sexista e classista ergue-se na invenção de si e constrói sua imagem positiva. Ela constrói-se na imagem do sagrado, afasta-se do profano. Constrói-se no Apolo versus o Dionísio, acorrenta os exus, exorciza as sexualidades. Daí, constata-se que a afirmação da identidade relaciona-se com a demarcação e a negação do seu oposto, que é constituído como sua diferença. Nesse caso específico, somos a “outra” que permanecemos, muito embora sejamos indispensáveis. A identidade lésbica é constitutiva do sujeito, fornece-lhe o limite e a coerência e, ao mesmo tempo, assombra-o com a instabilidade (MESSEDER, 2012, p. 156).

Nós, mulheres lésbicas, transitamos todos os dias em todos os lugares, frequentamos igrejas, templos, vamos ao supermercado, ao consultório médico, levamos nossas filhas e filhos para as escolas, estamos nas academias, nas fábricas, nas universidades, nas ruas. Apesar disso, a criação, manutenção, existência, segurança e visibilidade de lugares de sociabilidade lésbica, são de suma importância para a liberdade de todas nós. Sabemos, no entanto, que esses não estão imunes ao ódio lesbofóbico existente em nossa sociedade, mas proporciona em determinada medida redes de amizade, de afeto, de militância, além de códigos de socialização e identificação, como os descritos por Nádia Nogueira existentes há décadas (2005).

O anel de coco, a camisa xadrez, as botinas, cortes de cabelo, modos de se vestir, de andar, são partes de nossas identidades, estereótipos estigmatizados, mas que são apropriados pelas diversas protagonistas e reconhecidos por elas como símbolos que as fazem se sentirem pertencentes a um grupo, mas que necessariamente não são usados por todas. São, assim,

diferentes modos de construir a visibilidade lésbica, pois todas que assumem e se apropriam de diferentes códigos, constroem todos os dias formas de resistência, de subversão e transgressão.

Dessa forma, esses locais que transitamos, ocupamos e constituímos comunidades são parte do processo de que denominamos como “lesbianização-sapatonização” que identificamos através das entrevistas. Trata-se da incorporação e busca de símbolos, características, estigmas, padrões, modelos e conhecimentos que ao longo do processo de socialização, em interação com outras lésbicas e com a comunidade LGBT, assim como com os saberes e culturas oriundas dessas, acaba por corroborar na construção das identidades das mulheres que desejam outras mulheres e com elas partilham a vida afetiva, amorosa e sexual.

São exemplares de definições desse conceito tanto representações corporificadas anônimas quanto públicas, tais como cantoras nacionais que foram citadas pelas entrevistadas, como: Cássia Eller, Marina Lima e Zélia Duncan, ou, através da literatura representada, por exemplo, pela obra da autora Cassandra Rios. Há de se destacar que esse conceito será melhor explorado e terá sua definição aprofundada por nós em artigos e pesquisas futuras, assim como se faz possível seu desenvolvimento para outras pesquisadoras, em outras acepções e apropriações, com o devido reconhecimento acadêmico e autoral, segundo esperamos e a partir do que estamos aqui apresentando.

Incorporar esses diversos elementos identitários também são modos de resistência, pois ao serem reconhecidos como pertencentes as identidades lésbicas, podem gerar repulsa, discriminação e desvios da heteronorma. Um caso exemplar, é o questionamento da mãe da protagonista Magia Preta quando essa está usando um anel de coco e ela dispara a pergunta, e conseqüentemente, seu preconceito, quando diz: “minha filha, pelo amor de Deus, não me dê esse desgosto não, você é sapatão?”. Dessa forma, apropriar-se desse elemento e expô-lo, não é realizado sem provocar a desestabilização da heteronormatividade imposta.

Por fim, sabemos que todas as vozes presentes nessa pesquisa são pessoas compostas de outras identidades que lhes atravessam, cada qual com experiências únicas, com trajetos distintos, mas que se encontram nas encruzilhadas que criamos para identificar entre os objetivos da pesquisa como e se as lesbianidades de cada uma constroem saberes docentes específicos e modos de resistência. E, de antemão, podemos dizer que alcançamos o que foi proposto, pois não há resistência e rompimento com um sistema opressivo sem astúcias, estratégias e força, sendo os movimentos sociais, os coletivos, os encontros de mulheres lésbicas e feministas nossos locais de comunidade, pertencimento e de trocas. Sendo esses elementos, as chaves de leitura epistemológica que abordaremos no nosso próximo e último capítulo.

5 PROFESSORAS LÉSBICAS: A CONSTRUÇÃO DE ESPECÍFICOS SABERES DOCENTES

O modo como você sente, o modo como você vive, o modo como você compartilha seus sentimentos, é assim que você ensina.
Audre Lorde

Iniciamos esse último capítulo com mais uma citação de Audre Lorde, pois seus saberes são atravessados pela experiência de também ter sido professora. No texto “A poeta como professora – a humana como poeta – a professora como humana” (2020), Audre nos diz que ela não consegue separar o que se é – a sua essência - dentro de uma sala de aula, e que se faz isso, comete uma injustiça, pois o ato de ensinar parte de quem somos, do que sentimos e das nossas percepções do mundo.

Essa compreensão, sobre ser professora que Audre Lorde nos apresenta, nos mobiliza constantemente, no sentido mais literal que o verbo mobilizar se refere. Nos coloca em ação, em campanha, empenhadas a desenvolver uma tarefa. E, tudo isso se deve ao fato de ser quem somos, das nossas múltiplas identidades que se inter cruzam com a docência e com a lesbianidade. Por mais, que sejamos apresentadas a esse entendimento (mesmo que de forma incipiente) durante os cursos iniciais de licenciatura, como também nos cursos complementares e de pós-graduação, a experiência ao ocupar a posição como docente, de se relacionar com uma turma de estudantes, colegas de profissão e toda a comunidade que faz parte da escola é que expõe que, o que somos importa para todas essas e esses que fazem parte desse meio.

Assim, não conseguimos e todas as protagonistas que compõem essa pesquisa não querem se desprender – o que também não é possível – do reconhecimento das suas identidades. São professoras negras, pardas e brancas, com diferenças geracionais, regionais, com formações profissionais específicas distintas, mas que se encontram e se localizam dentro do *continuum lésbico*. Esse último fato, nos une, não de forma ingênua e fantasiosa, mas diante dessa intersecção, ou como já abordamos anteriormente, nas encruzilhadas dos atravessamentos de fronteiras que fazemos.

Ao obtermos a lucidez que, ao sermos professoras, carregamos para dentro da escola toda a nossa trajetória de vida, sabemos também que ser lésbica nos coloca diante de grandes desafios e lutas que ainda persistem em nossa sociedade, e conseqüentemente, nas instituições escolares que atuamos. No entanto, os caminhos que percorremos são de grande valia para possibilitar que os nossos saberes sejam utilizados em nossas práticas cotidianas dentro das

escolas e que proporcionam tantos outros novos conhecimentos que também podem ser incorporados nas diferentes formações pedagógicas, ou, por aquelas e aqueles que tiveram acesso a esse trabalho investigativo, pois esse é um dos nossos objetivos. Mais uma vez, queremos reforçar a compreensão que professoras lésbicas não formam um grupo homogêneo, mas podemos afirmar que as vozes presentes nesse estudo partilham de saberes docentes para uma educação libertadora. Essas professoras podem ser representadas pelas palavras de outra grande referência pra nós, bell hooks, quando essa nos diz:

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência (HOOKS, 2013, p. 36).

Por acreditar nisso, que propomos essa investigação, pois antes mesmo de entrevistá-las, e, devido também as nossas experiências em diversas instituições escolares, tínhamos a hipótese, a qual nos foi confirmada após o campo de pesquisa, que cada uma possuía uma série de conhecimentos específicos utilizados em seus processos educativos e laborais que foram sendo construídos ao longo da vida, sendo esses atravessados pelas lesbianidades e por outras categorias sociais que se inter cruzam cotidianamente. São estratégias que possibilitam ir além do currículo formal que nos é imposto, assim como, táticas para lidar com a vigilância ocorrida nos últimos anos no Brasil, advindas, principalmente, de grupos conservadores que buscaram instalar, através de leis e pânico moral, um regime de cerceamento e censura as questões de gênero e sexualidade nas escolas.

Nós, professoras lésbicas, feministas e militantes tivemos que resistir às diversas tentativas de silenciamento e criminalização³⁵, representadas através de denúncias, ameaças, perseguições e, em alguns casos, enfrentamentos de processos administrativos disciplinares, mesmo que isso tenha nos ocasionado diferentes adoecimentos psíquicos e físicos por consequência das violências e assédios que sofremos. Para além das disputas internas já existentes que ocorrem há anos de colegas de profissão que se denominam do campo progressista e da lesbofobia dos nossos pares.

Desse modo, após ouvir, transcrever e analisar cada trecho, foi possível identificar e construir um quadro com quatorze subtemas, são esses:

³⁵ No artigo “Gênero na Educação Básica Brasileira: a inconstitucionalidade de projetos proibitivos” (2019), escrevo ao lado da minha orientadora Dra. Daniela Auad e da professora, pesquisadora e também minha orientadora de mestrado, a Dra. Janaina Guimarães, sobre esse tema, destacando as disputas e lutas realizadas nos últimos anos sobre as propostas de proibição que foram sendo apresentadas no Congresso Nacional.

Quadro 04: Lesbianidades, trajetórias profissionais e saberes docentes – temas, categorias e conceitos

01	Lesbofobia no trabalho	Diversas situações de lesbofobia no ambiente de trabalho são relatadas pelas professoras, principalmente na sala dos professores.
02	Ausência de formação acadêmica sobre gênero e sexualidade na formação inicial e continuada	Praticamente todas não possuíram uma formação acadêmica na universidade que debatessem essas questões de gênero e sexualidade.
03	A escolha da profissão	Muitas afirmam ter inspirações em outras professoras, mas também há um recorte de classe e de orientação sexual que fizeram as mesmas terem escolhido a profissão.
04	A sala dos professores como o local que há mais violência lgbtfóbica dentro da escola	Em todas as entrevistas há relatos sobre comentários preconceituosos escutados na sala dos professores, em sua maioria velados, mas com intenções propositais.
05	Instabilidade na profissão e o medo de sair do armário	As professoras que são contratadas ou que já passaram por essa fase relatam o medo de se assumirem lésbicas e de perderem os seus empregos.
06	Perseguição e medo	As professoras nos contam que em diversas situações se sente ou se sentiram perseguidas, algumas foram inclusive demitidas do trabalho e elas consideram que a demissão foi motivada pela sua orientação sexual.
07	Vigilância e cuidado	Nos é relatado por elas que o seu trabalho docente passa por uma excessiva vigilância externa e interna, pois elas se cobram muito e tentam dar o melhor de si na profissão para não recaírem sobre elas a desculpa que não fazem bem o seu trabalho e utilizarem disso como justificativa para demissão, quando na verdade o que está sendo considerado é a sua orientação sexual.
08	O tratamento das questões de gênero e sexualidades em sala de aula	Todas relatam que cotidianamente e em projetos específicos tratam das questões de gênero e sexualidades, porém utilizando estratégias para não se tornar tão visíveis aos olhos de quem as vigiam.
09	A escola como prisão	Nos foi relatado por algumas protagonistas que elas consideram a escola como uma prisão, um lugar de encarceramento dos corpos e das ideias.
10	Adoecimentos psíquicos	Diversas entrevistadas estão passando por transtornos de ansiedade, depressão e Burnout. Algumas já solicitaram licença médica e/ou mudança de local de trabalho. Na sua grande maioria o que as afeta psiquicamente são as condições de trabalho e o conservadorismo;

11	Sindicatos ausentes	Todas relataram que nunca viram o sindicato atuar em relação a orientação sexual de docentes, tanto em espaços políticos de formação, como em atos e etc... há algumas intervenções em datas e temas, como o dia 08 de março e o dia da Consciência Negra.
12	Empatia e solidariedade com alunas e alunos LGBT's e a importância de tornar visíveis sua orientação sexual	Há diversos relatos de alunas e alunos que procuram elas por conta de elas serem lésbicas, são diversos relatos de conflitos em casa, na escola, de descoberta da sexualidade e etc.
13	Receio de tratar com alunas e alunos temas sobre gênero e sexualidade sem a presença de mais pessoas	Há um medo de algumas atitudes de acolhimento de alunas e alunos serem vistas como assediadoras; Algumas estratégias são estabelecidas, como não falar na ausência de outra professora ou professor;
14	Professoras com formação e experiência em movimentos sociais	Essas docentes são mais engajadas e sem tantos medos de se posicionarem, na maioria são as professoras negras que estão a frente;

Fonte: Dados coletados a partir das entrevistas

A partir dessa sistematização e a partir do tema geral – lesbianidades, trajetórias profissionais e saberes docentes – nós dividimos esses saberes em dois subtópicos, que são: 1) a escolha da profissão e a formação inicial docente; e 2) inserção, exercício e reflexões sobre a docência, adquiridas através das experiências e da formulação de saberes e resistências.

A obra de Maurice Tardif “Saberes docentes e formação profissional” (2002), que apresentamos no tópico “1.2 Trajetórias metodológicas: os caminhos escolhidos e as travessias investigativas realizadas”, foi de fundamental importância teórica para a formulação desses subtemas que foram por nós identificados. Para o autor, o saber docente pode ser definido: “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (2002, p. 36), os quais estão contemplados na divisão dos tópicos que estipulamos.

Sendo assim, Tardif categoriza os saberes docentes em cinco tipos: 1) saberes profissionais: são aqueles transmitidos durante a formação de professores; 2) saberes pedagógicos: se referem as doutrinas e as concepções que resultam de reflexões sobre a prática educativa; 3) saberes disciplinares: que correspondem aos diversos campos do conhecimento “sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos” (2002, p. 38); 4) saberes curriculares: organizados e selecionados pela instituição de ensino através de objetivos, conteúdos e métodos; e 5) saberes experienciais: são saberes frutos do exercício da função e

que se incorporam “à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser” (*grifo do autor*, 2002, p. 39).

Com base nessa teorização, nós fomos ao campo de pesquisa com um roteiro de entrevistas semiestruturado que buscava reconhecer esses saberes por ele categorizados. Nossa intenção, era além de identificá-los, como já apontamos que foi possível, era encontrar também um novo saber devido as especificidades das trajetórias de vida de professoras lésbicas. Se para o próprio autor, os saberes docentes resultam dessa pluralidade exposta e da socialização de cada professora “a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (TARDIF, 2002, p. 15), qual contribuição podemos oferecer a sua teoria se considerarmos que esses saberes estão atravessados pelas lesbianidades e suas implicações em nossa sociedade? E, para nós, o mais importante: como contribuir para os estudos das lesbianidades e, principalmente, para o fortalecimento de professoras lésbicas que ainda estão em formação ou que já atuam nas escolas desse país?

Para nós, os saberes docentes específicos da trajetórias de professoras lésbicas, conhecidos através da pesquisa, são vistos como resistência, pois de distintos modos, elas constroem através das experiências, maneiras e estratégias para se contrapor às discriminações que vivenciam no ambiente de trabalho e para combater as opressões manifestadas pelos seus colegas em relação à elas e aos discentes, construindo formas de acolher esses últimos, por reconhecerem suas vulnerabilidades e por defenderem os seus direitos.

Por último, se assumimos o compromisso de visibilizar essas trajetórias de vida e esses saberes, é porque sabemos que precisamos escrever sobre nós, falar da gente, nos ouvir, pois a procura por vestígios das nossas heranças não devem ser mais consideradas achados de gaveta velha, que continuam ainda importantes para o registro histórico, mas que devem sim ocupar, também, lugares de maiores prestígios sociais, onde antes fomos silenciadas. Hoje as escolas e a Academia são um dos variados lugares que ocupamos, e as pessoas que ali estão precisam aprender com as nossas presenças em salas de aula, em reuniões institucionais, em cargos de coordenação e direção, como também onde os nossos corpos lésbicos transitam, sejam nos corredores, nas salas de professores, nos pátios. Nós temos o compromisso vital e mobilizador de fazermos das nossas narrativas e experiências: ações, sabedorias, fortalecimentos e resistências.

5.1 A escolha da profissão e a formação inicial docente

A docência é uma das principais, se não a principal, profissão que temos o maior contato em nossas vidas. Desde creches às universidades, estamos nos relacionando com professoras e professores cotidianamente. Essas e esses também se encontram em outros espaços de escolarização não-formal, como em cursos extracurriculares e de atividades distintas, como os desportos, por exemplo. Até mesmo na infância brincamos de escolinhas, nos tornando professoras de nossos colegas e já reproduzindo representações que permeiam desde muito cedo o nosso imaginário infantil.

Desse modo, conseguimos adquirir, através desse contato, saberes pré-profissionais relativos às maneiras de ensinar, posturas em sala de aula, referências éticas e estéticas, assim como, temos as lembranças de professoras e professores que, de determinados modos, marcaram nossas vidas e das aproximações com a profissão através de mães, tias, irmãs, também docentes, pois é um ofício que majoritariamente nós mulheres exercemos. Assim, todas nós temos, em nossas histórias de vida, múltiplas referências profissionais, identitárias e afetivas, anteriores ao ensino profissional que nos habilita para essa função.

Diante disso, temos também a formulação de um processo identitário da profissão docente, como trata António Nóvoa, no artigo: “Os professores e as história da sua vida” (2007), para ele, é impossível separar o eu pessoal, do eu profissional, sendo que a maneira como ensinamos está alinhada com a maneira que somos, como já destacamos no início do capítulo através da citação de Audre Lorde. Essa relação docência-indivíduo é, praticamente, inseparável, e uma vez que somos professoras de alguma turma, em sua maioria das vezes, seremos sempre tratadas desse modo, ser chamada de professora por ex-alunas e ex-alunos em qualquer ambiente que elas e eles nos encontram, é um dos exemplos que podemos citar. Temos em nossa memória diversas lembranças de professoras que estiveram do nosso lado, assim também, faremos parte da memória de tantas outras pessoas com quem partilhamos dias a fio uma sala de aula.

Se conhecemos a profissão docente, antes mesmo do seu exercício, sabemos, também, dos estigmas sociais que são presentes nela, como: a falta de valorização salarial, a quantidade de trabalhos extras que são levados para casa, as dificuldades de se estabilizar profissionalmente diante da falta de concursos públicos, entre outros inúmeros problemas históricos presentes na educação. Apesar disso, todas as entrevistadas escolheram, ou foram direcionadas pelas suas famílias de forma deliberada, a se tornarem professoras, algumas inspiradas em outros docentes, outras como forma de obter emprego diante da condição social que se encontrava. Desse modo,

destacamos, a seguir, os caminhos percorridos pelas nossas protagonistas na escolha da profissão.

A protagonista Audre, apesar de afirmar em toda a sua entrevista que desde criança não gostava do ambiente escolar e, enquanto professora continuou não gostando pelos variados motivos já mencionados, como considerar a escola uma prisão, nos conta o motivo de ter se tornado docente: “foi porque minha mãe, ela dizia que pobre conseguia logo um emprego com o magistério e ela tava certa”. Essa constatação, feita por Audre, nos leva a identificar e reconhecer as mudanças que ocorreram ao longo do século passado na relação entre docência, gênero, raça e classe social, pois segundo a pesquisadora Cláudia Vianna, o magistério se tratava, até metade do século passado, de “um dos primeiros campos de trabalho para mulheres brancas das chamadas classes médias, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe” (2013, p.164).

O livro “Professores do Brasil: novos cenários de formação”, lançado em 2019 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e pela Fundação Carlos Chagas a partir do projeto “Cenários da formação do professor no Brasil e seus desafios”, nos fornece um amplo panorama da docência no país através, principalmente, de dados fornecidos pelos censos realizados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Essa publicação é resultado de estudos feitos pelas pesquisadoras Bernardete A. Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Patrícia Albieri de Almeida, da Fundação Carlos Chagas; e Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC).

Entre os dados que são apresentados nesta publicação temos a análise dos perfis socioeconômicos dos estudantes que ingressam nos cursos de licenciatura do país. A partir de dados comparativos, foi possível identificar que nas primeiras décadas dos anos 2000, os estudantes que acessavam os cursos de licenciatura eram cada vez mais de classes baixas, como demonstrado nesse trecho do estudo:

Se, em 2005, metade dos licenciandos provinha dos estratos médios da população, em 2014 eles passam a representar apenas 1/3 dessa camada. [...]A faixa de renda familiar de maior frequência entre os estudantes é a que se situa entre 1,5 a 3 salários mínimos (34,8%); além disso, pouco mais de ¼ de todos os concluintes das licenciaturas provêm de lares muito pobres, com apenas 1,5 salário de renda total familiar (GATTI et al., 2019, p. 167 e 168).

Esses resultados não têm uma única causa específica, mas compõem parte de dinâmicas sociais, assim, podemos destacar: o acesso das camadas mais populares ao ensino superior,

através da ampliação de ofertas de vagas, por intermédio de políticas públicas, como as cotas raciais; as novas modalidades de ensino à distância; e o financiamento estudantil, por exemplo, são políticas criadas nos governos de Lula e Dilma. Nesse sentido, o ingresso de camadas mais populares na universidade, também se apresenta através dos baixos níveis de capital cultural representados pelos níveis de escolarização das famílias desses discentes, como foi observado pelas pesquisadoras nesse estudo. A pesquisa mostra que, desde os anos 2000, 30% dos discentes dos cursos de licenciatura eram os primeiros da família que concluíram o ensino médio e pouco mais de 10% dos seus familiares tinham concluído o ensino superior.

Até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, a formação para o magistério estava integrada ao Ensino Médio, e, desse modo, não haveria a necessidade de professoras e professores obterem formação em nível superior para exercer a função docente nos primeiros anos da educação básica. Sendo assim, para as classes mais baixas, o acesso através dessa modalidade de ensino facilitava que essas pudessem adquirir habilitação profissional, sem, necessariamente, se deslocar para grandes centros urbanos em busca de ensino superior devido à ausência de faculdade e universidades em suas cidades de origem. O que, na maioria das vezes, não era possível, e, desse modo, ao se formarem em magistério tinham a possibilidade de um emprego mais prestigioso, além de renda.

Essa dinâmica social faz parte do processo histórico da profissão docente e da composição identitária dessas profissionais. Na trajetória da protagonista Audre, apesar de ter obtido emprego através do magistério, ela nos conta que se deslocou do interior de Pernambuco para Recife a fim de ingressar no curso de jornalismo, pois possuía uma maior identificação com essa profissão. No entanto, não obteve êxito no vestibular e acabou cursando a sua segunda opção que era o curso de licenciatura em Educação Artística, o que a aproximava novamente de seu interesse pelo teatro, e, conseqüentemente, permaneceu como professora.

No livro “O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores” (2006), o professor e pesquisador Elizeu Clementino de Souza, utiliza, assim como nós, o método autobiográfico para analisar e compreender as implicações das narrativas no processo de formação e autoformação de estudantes do curso de Pedagogia. Através da pesquisa realizada por esse autor, ele trata de como a escolarização é uma das únicas vias possíveis para ascensão social, principalmente na região Nordeste, como nos explica na citação abaixo:

Muitas das nossas alunas e também nós, professores do nordeste brasileiro, temos em nossos pais analfabetos, semi-analfabetos ou com baixo nível de escolarização, homens e mulheres da roça ou de centros urbanos, o sentido atribuído à escolarização da família, como uma das formas de suprimento das dificuldades e adversidades vividas sem a cultura letrada. A melhoria do nível

de escolaridade da população brasileira vincula-se, em primeira instância, à percepção e ao sentido estabelecido pelas famílias das classes média e popular à educação dos filhos, as quais são mobilizadas por valores e motivos diferentes em relação ao processo de escolarização. É patente que a classe média no Brasil, em geral, é formada por pessoas que, de alguma forma, já detêm um nível de escolarização, e vêm à escola como um espaço de manutenção e ampliação do status. No que concerne à classe popular os pais, em geral, não possuem “cultura letrada”, atribuem à escolarização dos filhos via única de possibilidade de promoção social, levando-os, muitas vezes, a realizar sacrifícios e mudanças de espaço geográfico, em busca de novos postos de trabalho, e, por consequência, da inserção de seus filhos no sistema regular de ensino (2006, p. 112).

Esse trecho da obra de Elizeu, nos remete, novamente, ao capítulo anterior, quando abordamos os trânsitos e as garantias de estabilidade financeira como forma de anunciar a lesbianidade e que se intensifica ao lado das questões sociais e regionais que todas nós herdamos como capital cultural.

Outra protagonista que também cursou o magistério, antes da formação em licenciatura em Letras, foi Dandara. Essa primeira habilitação permitiu que ela ingressasse na docência antes de concluir o ensino universitário, mesmo com a cansativa rotina diária que teve ao lecionar dois turnos em uma escola privada, além de ter que estudar à noite em uma faculdade particular. Essa relação entre docência, gênero e classe social reflete a dinâmica do mercado de trabalho, e consequentemente, a divisão sexual do campo de trabalho, consolidando as ditas profissões femininas e das classes mais baixas, e que se refere, também, a falta de acesso dos mais pobres à educação superior no século passado.

É do senso comum dizer que exercer a docência faz parte de uma vocação natural de cada uma de nós, como já falamos no capítulo 2, no tópico “Gênero e Docência: categorias entrelaçadas”. Porém, a escolha da profissão se deve, em grande parte, a esses fatos históricos mencionados. Desse modo, a imposição familiar, ou voluntária, para a escolha do magistério é relatada principalmente pelas protagonistas do grupo 3 que possuem mais de 15 anos de experiência na profissão. No livro “Professores do Brasil: novos cenários de formação”, percebe-se que nas últimas duas décadas esse quadro se modifica, apesar da influência ainda exercida pela família.

As pesquisas sobre os alunos que optam pela docência apontam ainda para a influência da família na escolha da profissão[...] Todavia, com a recente ampliação das matrículas nos cursos de licenciatura, consideradas prioritárias nas políticas de expansão dos cursos superiores, e com a mudança na extração social dos estudantes apoiada pelas políticas públicas voltadas à inclusão social, o que sinaliza a resposta dos estudantes é que a influência da família na sua escolha do curso tende a diminuir consideravelmente. No espaço

transcorrido entre o Enade de 2005 e o de 2014 ela praticamente perde a relevância, em especial para os licenciandos das disciplinas específicas (GATTI et al., 2019, p. 154).

Assim, outros motivos são apontados para a escolha da profissão docente, mas a influência da família continua ocorrendo, por outras causas, como as que são apontadas por Ângela e Cassandra, como veremos a seguir.

Ângela é professora de Educação Física e a relação com seu pai, também professor, dessa disciplina, já foi destacada quando a apresentamos anteriormente. E, apesar dos motivos dela ter se mudado de cidade estão diretamente relacionados a violência que sofreu por parte dele. A escolha da docência é devida, justamente, pela aproximação que ela tinha com o cotidiano desse com seus alunos e alunas, como nos conta:

[...]Jeu sempre quis na verdade né? eu nasci, cresci nesse ambiente, de ver meu pai chegar com um monte de material, de bola, de tudo, de time, de pessoas que jogavam com ele, de atletas almoçando, jantando com a gente, de eu ir pra jogo e ficar torcendo, de eu ir ajudar ele a dar uma aula de educação física, passava o dia com ele no colégio, ajudava a apitar um jogo, ser bandeirinha, enfim, eu cresci nesse meio e eu amava, amo até hoje e sempre fui atleta também, então, quando eu parei pra pensar “nossa, agora eu preciso enfrentar um vestibular, eu preciso escolher uma profissão”, não tinha outra coisa que eu queria fazer, eu queria educação física, embora o meu pai fosse professor de educação física também e tivesse muita experiência na área, ele não queria que eu fosse, ele queria que eu escolhesse uma profissão, segundo ele, mas de futuro, ou seja, de futuro pra ele é uma profissão reconhecida, que ganha bem, né? (ÂNGELA, 2019).

Essa aproximação com a profissão docente é uma via dupla, pois ela continua a entrevista falando da admiração que tinha da carreira e das práticas educativas que ela pode presenciar através desse contato íntimo com a profissão por conta de seu pai. Porém, o seu genitor sugere a ela que faça outra escolha para o vestibular, justamente pelas experiências que acumula diante da desvalorização constante que compõe parte de sua trajetória profissional.

Outra inspiração que Ângela cita é a professora de teatro que teve durante o Ensino Médio, que a acolheu em distintos momentos no processo de descoberta de sua lesbianidade, como já mencionamos anteriormente. Ao nos contar sobre ela, Ângela relata que ela tinha ido de Recife lecionar nessa cidade interiorana que morava e que possuía: “uma mentalidade totalmente diferente de todas as pessoas que eu conheci e estudei naquela cidade”. Alguns dos exercícios teatrais que ela propôs para a turma, permitiu que Ângela pudesse manifestar suas angústias e ser ouvida e aconselhada por ela.

A sensibilidade dessa professora, de perceber que havia algo acontecendo com uma de suas alunas e de possibilitar essa forma de escuta, é de grande importância para Ângela e para todas nós que gostaríamos de ter tido esse tipo de apoio e acolhida no ambiente escolar. Essa experiência, através desses exercícios e de outros que essa professora realizou durante os dois anos que esteve nesse colégio, compõe atualmente parte das práticas escolares de Ângela, e desse modo, são saberes pré-profissionais que se atualizam como saberes experienciais na prática cotidiana da Ângela enquanto docente, como nos conta:

E essas aulas assim eram muito esperadas, eram muito cobradas, né? E isso me inspirou muito, tanto é que eu trabalho isso com meus alunos hoje, estou podendo trabalhar porquê entrei no ensino médio. Eu tentava até no ensino fundamental, eu tentei algumas vezes, fazia uma coisa bem mais calma, botava um sonzinho, mas é criança né? Tinha muita criança hiperativa também que não conseguia fechar o olho, não conseguia parar, é outro tipo e no ensino médio tá dando super certo assim, tanto é que eu chego na escola “ah professora hoje tem aula de relaxamento? tô precisando, tô bad, briguei com meu namorado, briguei com minha mãe”, enfim, é um momento diferente pra eles e ela me inspirou muito (ÂNGELA, 2019).

Desse modo, selecionamos experiências escolares que foram significativas para nós, a replicamos com as nossas adaptações e individualidades e rejeitamos também a possibilidade de repetir práticas das quais não gostaríamos que nossas alunas e nossos alunos vivenciassem, assim como nós tivemos que viver. O legado desses conhecimentos anteriores, da nossa socialização escolar compõem parte da bagagem que levamos durante a nossa formação profissional e que pouco se alteram após ela. Ser professora é reviver, constantemente, essas lembranças e, de certo modo, possibilitar esses reencontros com aquelas que marcaram a nossa história de vida. Segundo Maurice Tardif:

Em suma, tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. Desta forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação (2002, p. 69).

Assim, além de carregarmos esse conjunto complexo de saberes pré-profissionais e de continuidades de um ofício apresentados por Tardif, a inspiração para escolher a carreira

docente é influenciada, também, pelo contato com boas professoras e bons professores em nossa trajetória escolar (GATTI et al., 2019). Vejamos o que dizem as protagonistas Magia Preta e Mafalda sobre as influências e experiências que rememoram ao falar da escolha da profissão docente:

[...] eu fui influenciada muito pelo meu professor, eu tinha um professor de história que eu era muito apaixonada pelas aulas dele e eu fiquei “eu preciso ser ele”, eu preciso fazer o que ele fez comigo. E aí, não foi uma coisa assim “ah só tem isso, eu vou pra isso”, não, foi uma escolha, foi uma escolha mesmo. [...]As aulas eram muito dinâmicas, você não sentia vontade de dormir, assistindo uma aula assim (MAGIA PRETA, 2019).

Minha tia tinha uma escola, eu precisava de grana, já tava grandinha o suficiente pra não precisar depender de mãe, de padrasto, esse tipo de coisa, então eu fui trabalhar como auxiliar de babá aos 14 anos, dali eu sabia que eu queria fazer uma universidade, que eu queria fazer uma faculdade, talvez o ambiente escolar e por eu já gostar muito, assim, gosto muito de estudar, uma coisa foi levando a outra, eu optei por Letras e gosto muito[...], as professoras de português, todas elas falavam muito bem, tinha a dicção muito bacana, tinham afetividade muito grande, eu gostava muito das de língua inglesa, de português (MAFALDA, 2019).

Paulo Freire, uma das maiores referências da educação em nosso país e no mundo, com generoso legado sobre a formação docente, aborda no livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” (2020), a importância das relações afetivas entre educadoras e educadores e alunas e alunos através dos gestos que “[...]se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar” (p. 44) e, que, no entanto, são experiências em sua maioria desconsideradas na seleção dos conhecimentos considerados pertinentes a formação acadêmica. Entendemos que os gestos são toda uma série de contatos interpessoais, traduzidos através dos olhares, posturas, acolhimentos, diálogos, como ilustrados no depoimento de Ângela, ao lembrar da experiência que teve com sua professora de teatro no ensino médio, do fascínio que Magia Preta teve com esse professor de História e do vislumbre de Mafalda com a desenvoltura e expressividade de suas professoras de português e inglês.

Outro relato sobre as referências que temos, através de nossas professoras, é o de Audre, que nos conta como conseguiu estudar por meio da ajuda que obteve de uma professora na educação básica e, destaca como a negação de direitos básicos à educação marca a sua trajetória escolar ao citar a Constituição Federal de 1988, como nos diz: “não tinha a garantia do ensino público gratuito com a possibilidade de receber os livros, os materiais, os fardamentos”. Devido a isso e a condição social de sua família, ela lembra de como a professora Dalva foi importante para ela, pois fornecia o material didático necessário para estudar: “[...]ela recebia livros grátis

das editoras e ela me dava, mas eram livros que já tinha resposta, mas ela confiava que eu não ia fazer a pesquisa na resposta, e aí ela me emprestava, ela me dava caneta [...]ela me estimulava” (AUDRE, 2019). Passados mais de trinta anos que isso ocorreu, as memórias de Audre nos contam sobre como nossos gestos deixam marcas significativas por onde passamos e com quem nos relacionamos, apesar da negligência do Estado, e das respectivas dificuldades encontradas.

Sabemos que a profissão docente é, muitas vezes, idealizada diante da responsabilidade social que têm e, que exige de nós uma série de competências e habilidades que não nos pode ser ensinada com base apenas em estudos técnico-científicos. Sabemos, também, dos riscos que corremos ao acreditar que a escolha profissional parte apenas de uma vocação natural, associada principalmente à categoria gênero. Além disso, nós professoras enfrentamos toda uma série de precariedades históricas e estruturais que romantizam os nossos esforços diante da escassez, da falta de condições de trabalho e da desvalorização salarial. No entanto, não podemos desconsiderar os aspectos afetivos que temos diariamente com dezenas, centenas de estudantes, e, apesar das contradições, não podemos dissociar e descaracterizar esses aspectos que fazem parte da nossa carreira docente.

Por isso, trazemos as valiosas palavras de Paulo Freire, ao buscar entender como, e através das nossas trajetórias escolares, experienciamos e carregamos em nossas memórias legados de diversas docentes que tivemos contatos, além de colegas de sala, trabalhadoras e trabalhadores da educação que formam essa ampla gama de relações sociais presentes nas mais diversas instituições escolares que atuamos.

Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aulas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 2020, p. 44).

Assim, muitos aprendizados que acionamos enquanto docentes, são aprendidos durante nossa trajetória enquanto estudantes. Não há como dissociar essa relação na formação docente. Do mesmo modo, ou até mais intenso, é a experiência de ter uma mãe professora, pois a aproximação com as demandas que o exercício do ofício impõe é observado cotidianamente de

forma mais íntima, como é o caso de Cassandra, uma de nossas protagonistas. Como já relatamos anteriormente, em sua apresentação, ela não escolheu que queria ser professora, mas se tornou docente pela imposição de sua mãe que estava preocupada com a possibilidade de ela não arranjar emprego devido a sua orientação sexual.

Além disso, outro fato que ocorre com Cassandra é que a mesma foi também aluna de sua mãe, por diversos anos, durante o ensino fundamental e médio e sendo ela sua professora de português, componente curricular com uma maior carga horária em relação a outras disciplinas, a presença da sua genitora foi constante dentro da sua trajetória escolar. Desse modo, ela reconhece que essa experiência não era agradável, pois havia uma maior vigilância de seus passos na escola, como também era tratada por seus colegas como a “assistente” de sua mãe, pois lhe eram entregues os trabalhos escolares destinados a ela, como nos relata.

Essa relação, entre mãe e filha nesse espaço é vivida de forma desagradável não apenas por esses motivos apontados por Cassandra, mas também diante da lesbofobia que ela viveu durante o processo da descoberta de sua orientação sexual durante a adolescência. Ela nos diz que: “[...]os olhares de desprezo, de reprovação eram constantes na escola, até com minha mãe mesmo, de ser mãe de uma menina lésbica” (CASSANDRA, 2019). Sendo assim, essa opressão se manifesta para ambas, obviamente com níveis diferentes, mas que nos sugerem que o fato de sua mãe ter vivenciado de forma tão próxima e, ao mesmo tempo “por tabela” a lesbofobia, foi um dos motivos a mais para a imposição da escolha profissional. Tendo em vista a possibilidade de emprego já que há demanda no mercado de trabalho, mesmo que isso pareça ser contraditório, pois a coloca, novamente, nesse lugar que anteriormente a violentou, mas que é pensada como uma medida de segurança profissional e financeira.

As expectativas construídas acerca da função social da escola são muitas, espera-se que, através dela, sejam tratados diversos problemas sociais, como o racismo, o sexismo, a lgbtfobia, o cuidado ao meio ambiente etc. E, assim, considera-se que esse seja um dos lugares mais propícios para a superação e tratamento dessas questões. Mas a escola é fruto da nossa sociedade, instituição indissociável, e desse modo, reproduz o que está em vigência. Na visão mais idealista, e, conseqüentemente, é também a mais apropriada por políticos e gestores através de seus discursos, se espera que seja na educação formal se deva aprender sobre cidadania, sobre direitos e deveres, mas na realidade isso pouco se traduz nos currículos, nas políticas públicas educacionais e nas práticas escolares efetivas.

Assim, o que ocorre com a mãe de Cassandra não é o fato de desconhecer a lesbofobia no espaço escolar, é, pelo contrário, o interesse em protegê-la dessa violência, mesmo que saiba que no interior dessa instituição, professoras, alunas, mães e filhas estão sujeitas a enfrentar o

peso e a dor dessa discriminação vivida. Ao impor que Cassandra faça o curso de licenciatura em Português/Inglês, ela como professora experiente da área, sabe que existe uma demanda por profissionais habilitados nessas disciplinas, assim, busca garantir uma segurança financeira e proteção para sua filha, pois reconhece enquanto mãe e professora a vulnerabilidade social que essa enfrentou e enfrenta todos os dias em uma sociedade alicerçada pela heterossexualidade e heteronormatividade.

Entre ter escolhido, ter sido inspirada ou ter sido imposta, os saberes docentes pré-profissionais contidos na docência começam enquanto somos estudantes, desde os nossos primeiros anos na educação infantil, são aprendizados diários sobre um conjunto de práticas que são aprendidas através das observações, das técnicas empregadas, e, principalmente, dos olhares, gestos e atitudes que nos são oferecidos pelas professoras e professores que fazem parte da nossa trajetória de vida. Mas é, sem dúvida, no ingresso e exercício da função docente, na vida diária, nas relações interpessoais construídas nesse ambiente que teremos os maiores aprofundamentos desses aprendizados sobre a docência. Pois, como afirma Tardif “saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula” (2012, p.70). Sendo assim, o próximo tópico é destinado ao aprofundamento dos saberes docentes específicos vistos como resistências que reconhecemos através das experiências dessas professoras.

5.2 Inserção, exercício e reflexões sobre a docência adquiridas através das experiências e da formulação de saberes

Vimos no tópico anterior que as histórias de vida de cada protagonista trazem consigo os saberes pré-profissionais sobre a docência e os caminhos percorridos para a escolha voluntária ou não da profissão docente. No entanto, é o pisar cotidiano no chão da sala de aula que nos tornam professoras. A nossa identidade social se agrega a nossa atividade laboral e são as experiências e socializações, que ali construímos, que vão fortalecer os nossos saberes docentes e serão traduzidos em nossas práticas escolares.

Sendo assim, carregamos as marcas do nosso trabalho, assim como, o nosso trabalho também será atravessado pelo que somos. Para Maurice Tardif, é a partir disso que vivenciamos o processo da institucionalização da carreira, entendida como a “[...]trajetória dos indivíduos através da realidade social e organizacional das ocupações” (TARDIF, 2002, p. 79) e, que consiste em uma sequência de fases temporais caracterizadas pela nossa inserção e socialização nesse ofício.

A institucionalização da carreira denota o fato de que se trata de uma realidade social e coletiva, e que os indivíduos que a exercem são membros de categorias coletivas de atores que os precederam e que seguiram a mesma trajetória, ou uma trajetória sensivelmente idêntica. Pertencer a uma ocupação significa, portanto, para os indivíduos, que os papéis profissionais que são chamados a desempenhar remetem a normas que devem adotar no tocante a essa ocupação. Essas normas não se limitam a exigências formais relativas às qualificações dos membros de uma ocupação, mas abrangem também atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura. Além disso, são normas não necessariamente formalizadas; muitas delas são informais e devem ser aprendidas no âmbito da socialização profissional, no contato direto com os membros que atuam na escola e com a experiência de trabalho (TARDIF, 2002, p. 80).

Sobre a dimensão subjetiva da carreira, o autor refere-se ao sentido que as profissionais destinam ao seu trabalho, onde as mesmas através de suas ações contribuem para a reprodução das tradições laborais, assim como, novas formas de “saber-fazer”. Dessa forma, a carreira é, portanto, “fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem” (TARDIF, 2002, p. 81).

Podemos identificar essa relação entre identidade e trabalho, e os respectivos desdobramentos, a partir da orientação sexual dessas professoras, através de uma experiência vivida por Magia Preta, quando ainda durante o estágio, suas alunas e seus alunos sugeriram que ela era lésbica por intermédio de uma tatuagem presente em seus dedos. Ela nos conta o que um aluno disse, e como foi a reação dos seus colegas de profissão:

“‘Tia, tão aí dizendo que a senhora tem essa tatuagem no dedo porque a senhora é sapatão’, aí todos os professores ficavam ‘como é que isso, que coisa feia que vocês estão falando e tal’, foi bem complicado porque eu era bem nova e aí eu não soube lidar com isso direito” (MAGIA PRETA, 2019).

Se deparar com tal situação, no início da carreira docente, possibilita enxergar as dificuldades e violências que podem ser encontradas nesse ambiente de trabalho, mas gera novos saberes que não foram incorporados anteriormente, através da sua formação universitária e que também não foram ouvidos, após a sua experiência no estágio. Pois como nos relata, “ninguém quis saber como foi”, contudo, se houvesse um processo de escuta e reflexão sobre as suas experiências, essa conversa poderia gerar novos conhecimentos para si, para a turma que ela fazia parte enquanto estagiária, como também para a docente que a orientava. Para além da possibilidade de ter sido algo sistematizado, apresentado e dialogado com os funcionários, estudantes e famílias que fazem parte dessa escola campo que ela atuou. O que não ocorreu e que dificilmente ocorre durante essa etapa da nossa preparação para o trabalho.

Desse modo, queremos em mais uma parte dessa tese, buscar responder parte dos nossos objetivos específicos. Pois, buscamos identificar e conhecer como as lesbianidades fortalecem as práticas docentes e seus saberes, sendo possível essa empreitada através das trajetórias de vida e profissionais que nos foram narradas. A diversidade de tempo de experiência laboral que por nós foi estabelecida, contempla as fases identificadas na obra de Tardif, a qual foi a nossa referência base para a definição da procura e escolha das protagonistas desse estudo.

A partir dessa explicação conceitual, feita por Tardif sobre carreira, o autor irá abordar duas situações presentes nas fases iniciais da profissão docente. A primeira refere-se a professoras que se encontram em situação permanente, regular, sendo assim, considerada de estabilidade profissional; e a segunda, as que se encontram em situação precária de trabalho, as quais representam uma parte significativa das profissionais em exercício.

Segundo o autor, as professoras e os professores que possuem estabilidade em seus empregos durante a fase inicial, entre os três e cinco primeiros anos de experiência, conseguem construir saberes bases da profissão. Entretanto, é neste período que ocorre também o que o autor denomina como “choque com a realidade”, pois acontece durante esses anos o confronto entre o ideal e o real, que em sua maioria são traduzidos como desilusão, desencantamento e marca a transição entre a vida estudantil e a profissional, sendo recorrente os depoimentos que ouvimos dessa natureza.

Magia Preta, narra a sua vulnerabilidade profissional nesses três anos de experiência que tinha no momento da entrevista. Uma das experiências, que ela nos informa, sobre como a insegurança expressa através do vínculo empregatício que ela possuía, no caso, como contratada, pôde gerar ainda maiores desencantamentos, insatisfação e adoecimento psíquico.

“[...]eu adoeci em uma das escolas, adoeci mesmo, da minha saúde mental tá muito ruim porque eu não conseguia lidar com duas turmas, só tinha duas turmas que eu não conseguia lidar com elas, isso me deixava muito mal, eu saia mal, eu ficava chorando, fiquei mesmo num processo de ansiedade e depressão muito difícil, então eu não conseguia lidar, eu pedi pra sair da escola ou sair dessas duas turmas e só, e a coordenação não deixou eu fazer isso, e aí foi um esquema também de... como é que se diz?! De chantagem, de “se você sair você perde tudo”, então eu continuei, continuei e não consegui [...] (2019).

Ela continua nos relatando que por não ter conseguido ir trabalhar diante do adoecimento que teve, foi dispensada desse vínculo e assumindo uma carga horária distribuída em quatro outras escolas, trabalhando os três turnos diários, para conseguir completar a carga horária do seu contrato no município. Para Tardif:

“[...]os professores em situação precária levam mais tempo para dominar as condições peculiares ao trabalho em sala de aula, pois mudam frequentemente de turma e defrontam-se com as turmas mais difíceis. Nesse sentido, sua busca de um bem-estar pessoal na realização desse trabalho é muitas vezes contrariada por inúmeras tensões decorrentes de sua situação precária” (2002, p. 90).

É explícito a falta de cuidado e acolhimento com essa nova profissional, mas que se torna corriqueiro e, até, geralmente, para a maioria de nós que ingressamos nos diferentes sistemas de educação pelo país, como professoras substitutas e/ou contratadas, seja no ensino público ou privado. Como cada instituição tem suas regras, normas e especificidades, docentes como ela precisam estar sempre se adaptando à um novo *modus operandi* presente, e ao invés de ter que lidar com as duas turmas que ela não conseguia desenvolver seu trabalho, teve que dar conta de lecionar em quatro escolas em um mesmo período e em três turnos diários.

Devido a essas situações vividas saberes docentes são construídos. Para Magia Preta, se na primeira escola que lecionou precisava “abaixar a cabeça”, como nos conta, e que isso era doloroso para ela, ao longo do acúmulo dessas experiências, ela nos afirma que encontrou, hoje, novas formas de lidar com essa situação. Além disso, as relações interpessoais entre docentes e gestão é um ponto a ser destacado, pois, por mais que estejamos vulneráveis pelo vínculo que temos com o trabalho, encontrar um lugar que nos acolha, apresenta uma diferença significativa e nos gera mais segurança emocional. Quando questionada sobre como estava sendo a experiência na escola atual que ela estava lecionando, ela diz:

Não é o sentido de estar sendo aceita pela direção, mas pelos professores, acho que é isso assim, a diferença de eu achar que eu tô sendo aceita agora melhor, de estar conseguindo lidar mais com essa escola é pelos professores e não pela direção em si[...] é uma relação de representatividade mesmo, eu encontrei quando cheguei lá professores negros, professores sapatões, professores gays que falam assumidamente que são, que é isso e que chegam na sala de aula e falam ‘ah, eu me casei tal dia e foi assim’ e fica mostrando as fotos. É, então, essa aceitação pra mim lá foi por conta desses professores assim (MAGIA PRETA, 2019).

Vemos a diferença grande entre os depoimentos de suas experiências no estágio, quando seus colegas de profissão rejeitavam a ideia de ela ser lésbica, e a outra receptividade que teve em um ambiente, no qual, não é um tabu assumir a sua orientação sexual em público, perante seus pares e estudantes. Diante dessa vulnerabilidade profissional, marcada pela insegurança exposta pelo tipo de vínculo que possuímos e, conseqüentemente, pelo assédio moral que sofremos, assumir se uma mulher lésbica nos torna ainda mais suscetíveis a situações de silenciamentos e constantes repressões.

Em muitos casos, não há possibilidade de escolher em qual local trabalhar, com quais pessoas você quer dividir a mesa da sala dos professores e vivenciar lado a lado com essas e esses colegas durante todo o ano letivo. Por isso, que os primeiros anos da carreira docentes são marcados por grandes dificuldades, as quais nos submetemos para ter nossa fonte de renda. Então, se já não bastasse essa dificuldade encontrada, essas humilhações, chantagens, ainda devemos nos assegurar que outras violências não serão vividas por nós, devido a nossa orientação sexual ou de outras questões sociais, como, raciais, de gênero, de origem, geração, religião.

Mafalda, que possui uma experiência considerável em escolas privadas e confessionais, nos comunica a forma com que teve que lidar com a sua orientação sexual e o seu adentrar nesses espaços de trabalho. Haja vista o contexto religioso, presente nas instituições que Mafalda lecionara, como também, o fato de serem particulares, que nesses casos, possuem direcionamentos mais impositivos as docentes, devido as influências e pressões familiares exercidas por questões financeiras, as quais as gestões se sujeitam, para atender e manter seus alunos e alunas, ou, seus e suas clientes. O que constituía um cenário de constante beligerância para o corpo de uma professora lésbica.

[...]tenho oito anos aproximadamente em colégio privado, desses oito anos, três em um colégio evangélico, um ano que foi o último foi na rede Salesiana que é um colégio católico e os outros em direcionamento religioso. Nos colégios que não tem direcionamento religioso foi mais fácil, não de primeira, de primeira a gente vai observando, prestando atenção na situação e depois a gente vai se abrindo, se colocando aos pouquinhos e percebendo como as pessoas reagem. [...]é muito delicado essa questão de entendimento do outro, na rede privada as pessoas estão mais suscetíveis a qualquer crítica virar uma coisa muito grande, ser mal interpretada, isso é muito fácil, como o pai tá ali pagando e você é um produto da escola, você é um produto, então se esse produto está dando “problemas”, troca por outro (MAFALDA, 2019).

Como vimos, a vigilância e o cuidado com a exposição da orientação sexual e a falta de autonomia com as práticas escolares e pedagógicas que se escolhe, se tornam maior a partir desses vínculos expostos, devido essas sujeições que temos que vivenciar. Pois, ainda que tenhamos que lidar com gestões autoritárias, visto que somos submetidas à lógica do mercado x consumidor, como também nos conta Cassandra, ao falar da sua primeira experiência profissional em uma escola privada:

Nossa, foi bem traumática porque a escola era da diretora, do marido da diretora, ou seja, ela tinha a escola como não só lugar profissional dela, mas como um negócio da família, então qualquer coisinha tava tocando no negócio

da família dela, era bem difícil. E era difícil dialogar com ela, era meio autoritária assim, era bem foda (CASSANDRA, 2019).

Situações como essas são comuns nos relatos dessas que trabalharam, ou trabalham ainda nesses sistemas de ensino privado. O cenário narrado por Mafalda, por exemplo, só foi modificado recentemente após ela ter sido aprovada e assumido cargo em um concurso público de uma rede municipal. Quando perguntamos a diferença entre esses tipos de vínculos empregatícios, ela nos diz:

Ah foi uma realidade bem diferente, bem confortável, eu tô muito feliz, já venho perseguindo isso já faz um tempo, já era um dos meus sonhos, um dos meus objetivos era: ter estabilidade de um concurso público, ter minha casa própria, ter meu meio de transporte pra poder ter essa segurança, essa autonomia. Não é nem uma questão de status, é uma questão de segurança mesmo, que hoje em dia a gente é insegura em qualquer canto. Então lá eu não vejo essa diferença, se eu precisar faltar porque eu vou a uma reunião com a psicóloga pra falar de terapia, sei lá, de terapia de casal, eu falo: “ó, eu vou pra terapia de casal com a minha namorada”, por exemplo, tranquilamente isso vai ser falado e eu sei que ninguém vai tá me olhando torto e também se olhar torto, sinto muito, indiferença existe pra ser usada quando for preciso e eu sei que isso não vai me causar um desconforto ou a insegurança do meu emprego (MAFALDA, 2019).

Sabemos que não estamos livres de preconceitos e discriminações por onde estamos, mas obter a segurança da efetividade no emprego, nos permite ir trabalhar sem medo de uma possível demissão sem justa causa, como ocorreu em outros momentos com Mafalda. Quando nos comunica que acredita ter sido demitida em dois outros empregos por conta da exposição de sua orientação sexual.

Maurice Tardif afirma que durante os três primeiros anos da profissão docente, vivenciamos a “fase de exploração”, que segundo ele uma docente inicia-se:

[...]através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos etc.) e experimenta diferentes papéis. Essa fase varia de acordo com os professores, pois pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição. Essa fase é tão crucial que leva uma porcentagem importante (Gold, 1996, fala de 33%, baseando-se em dados americanos) de iniciantes a abandonar a profissão, ou simplesmente a se questionar sobre a escolha da profissão e sobre a continuidade da carreira, conforme a importância do “choque com a realidade” (TARDIF, 2002, p. 85).

Essas constatações puderam ser observadas quando questionamos Magia Preta, por exemplo, se ela já havia pensado em sair da profissão após ter narrado os acontecimentos que

expomos anteriormente. Ela nos conta que, apesar de gostar de lecionar, não deseja estar todos os dias na escola, com uma carga horária extensa, pois já tentou e adoeceu por conta disso. E, acerca da necessidade de ser aceita perante os colegas descritos na citação, já observamos também, através do depoimento de Magia Preta, que um ambiente com pessoas fora do armário torna-se mais acolhedor e seguro, para que possamos andar pela escola sem tantos receios ou nos anunciando aos poucos como Mafalda nos descreve.

Diante disso, podemos afirmar que a fase inicial da carreira docente pode ser ainda mais difícil quando somos professoras lésbicas e que diante dos estereótipos e estigmas, podemos ser apontadas, silenciadas, vigiadas, correndo riscos maiores de sermos demitidas ou assediadas em nossos trabalhos. Sendo assim, vivenciamos uma maior vulnerabilidade profissional. Conseqüentemente, foi possível, também, identificar através das narrativas que um dos maiores locais que sofremos discriminação são as tradicionais “salas dos professores”, justamente por serem eles e elas, os colegas de trabalho, o que mais nos discriminam cotidianamente, um espaço que onde transitam, também, a gestão escolar, como iremos observar nos próximos parágrafos.

Antes, gostaríamos de destacar que devido as novas formas de comunicação, alguns espaços físicos escolares, como a “sala dos professores” se tornaram também virtuais³⁶, através de grupos de *Whatsapp*, por exemplo, o que ampliou os enfrentamentos que temos que lidar cotidianamente. Uma situação enfrentada por Mafalda, recentemente, pode ilustrar dois pontos que estamos discutindo nessa parte do texto. O primeiro refere-se como ter uma maior estabilidade no emprego lhe garante maiores seguranças e formas de não silenciamento diante das violências perpetradas pelos nossos colegas; e, segundo, como os meios virtuais expuseram ainda mais os comportamentos preconceituosos desses, como podemos observar no fato a seguir:

Eu tô na escola recente que é a do Estado, da qual eu sou contrato, cheguei lá em fevereiro, então tem dois meses que eu tô lá, pessoal me colocou lá no grupo, no grupo de *whatsapp* à parte, não é o grupo institucional, e as brincadeiras assim unfff!! (aqui ela dá uma respirada profunda), brincadeiras de péssimo gosto, na época do carnaval, aí passei duas semanas no grupo e sai, antes de sair eu passei o textão, porque eu falei “nossa, eu não acredito que esse tipo de piada, aqui” e daí eram memes que não tinham nada a ver. No dia da mulher, veja que coisa absurda, colocaram um meme da Thamy e um meme de Pablo e perguntava “eu vou dar feliz dia das mulheres a quem?”, minha nossa senhora! Aí eu passei um texto, **não fiquei calada, hoje eu não fico mais**, passou-se o tempo, diante disso eu falo e disse: “olha, definitivamente esse grupo não me satisfaz, porque eu tô convivendo com pessoas que isso vai contra com o que eu defendo e isso é cansativo, tá vendo

³⁶ Desde o início da pandemia de SARS-CoV2, as salas de aula também foram adaptadas para outros meios virtuais, como grupos de *Whatsapp*, por exemplo.

e ouvindo isso aqui e toda hora tá explicando as coisas pra quem não quer aprender ou não quer entender, enfim”, eu acho que... “ah, mas a gente não é preconceituoso”, eu falei “é eu também posso falar que eu não sou racista, mas toda piada que eu faço eu tô colocando o negro pra trás, e aí, o que é que conta mais, a minha fala ou as minhas ações? Então tá na hora da gente repensar, quer discutir a gente senta e conversa numa boa, ninguém nasceu sabendo, é uma construção, a gente aprende, mas ficar realmente ouvindo esse tipo de coisa que é ofensivo, é só vocês se colocarem na posição do outro” (MAFALDA, **grifo nosso**, 2019).

Dessa forma, quando falamos de vulnerabilidade profissional, não estamos apenas tratando de questões relacionadas, diretamente, com falta de estrutura nas escolas, desvalorização salarial, dificuldades com turmas etc. Estamos apontando que, situações como essas relatadas, geram inseguranças, medos, silenciamentos, são, no geral, formas distintas de violências e, possivelmente, de adoecimentos. Enfrentar essas disputas diárias para a obtenção do respeito, são depoimentos comuns que ouvimos em todas entrevistas e que nos remetem ao título de um artigo de Daniela Auad e, da também, Dra. Cláudia Lahni: “Não é mole não, ser feminista, professora e sapatão” (2019).

Nessa citação anterior, colocamos em negrito a parte que Mafalda diz: “não fiquei calada, hoje não fico mais” por ser bastante significativa para a fase posterior, ao início da carreira profissional, que segundo Tardif (2002) é a “fase de estabilização e de consolidação”, que ocorre durante os três a sete anos de experiência. Segundo o autor:

[...]essa fase se caracteriza por uma confiança maior do professor em si mesmo (e também dos outros agentes no professor) e pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos (gestão da classe, planejamento do ensino, apropriação pessoal dos programas, etc.), o que se manifesta através de um melhor equilíbrio profissional. [...]Entretanto, é preciso compreender que a estabilização e a consolidação não ocorrem naturalmente, apenas em função do tempo cronológico decorrido desde o início da carreira, mas em função também dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão (TARDIF, 2002, p. 85).

Haja vista esse posicionamento, que ao longo dessas experiências com as instituições escolares, nós vamos conseguindo lidar como Mafalda, sem nos calarmos diante dessas opressões. Dandara, sendo uma professora já com vasta experiência, nos conta como agiu quando rumores sobre sua orientação sexual começaram a surgir na escola que lecionava.

[...]não admito discursos lgbtfóbicos perto de mim, o pessoal já sabe, eu já soube até que tinham cogitado as possibilidades da minha sexualidade no trabalho e tal, aí eu até disse: “mande vim me perguntar”, que eu soube por terceiros, as meninas dizendo assim: “eu acho que a professora Dandara e que

a professora Laís são lésbicas”, aí isso quem me contou foi a gestão da escola, na época eu não era gestora, aí eu perguntei: “e você fez o que?”, “nada”, aí eu disse: “eu lamento que você não tenha feito nada, porque você enquanto gestão teria que dizer que elas não tem nada a ver com isso, que elas tem que tomar conta do serviço delas e deixar a vida das professoras em paz ou então vir perguntar diretamente a mim, não fortalecer fofocas em escola”. Dei logo um fora na gestora e disse: “se vier me perguntar vai ouvir ou vai ouvir de duas formas né, ou vai ouvir um sim ou vai ouvir um ‘não é da sua conta’, porque eu também não sou obrigada a responder quem eu não quero, né? Então assim, muito tranquilo pra mim (DANDARA, 2019).

A tranquilidade de Dandara e, ao mesmo tempo, a sua postura assertiva diante desse ocorrido representa, não apenas um traço de sua personalidade ou uma atitude isolada, mas resultante dos acontecimentos institucionais que já viveu e por de ter alcançado a sua estabilidade profissional como servidora pública. Isso é reconhecido por ela logo a seguir, quando diz que:

[...] se eu estivesse em uma escola particular, até porque nós precisamos comer, pagar contas, eu não me vejo fortalecendo opressões, mas talvez eu fosse obrigada a não militar tanto como eu faço hoje, entendeu? A ter uma postura às vezes mais silenciada, porque fica muito mais na berlinda, ser demitida de qualquer e você entrar na lista de desempregados, é bem complicado (DANDARA, 2019).

Novamente vemos como o tipo de vínculo pode nos ocasionar diversas formas de silenciamento. Ângela, que está no segundo grupo de tempo de experiência, também aborda sobre isso, ao nos falar sobre suas primeiras experiências profissionais, sendo semelhante as narrativas de Mafalda e Dandara. Durante os seus primeiros três anos de experiência, ela passou por diversas escolas. A primeira que lecionou, por exemplo, era sediada em uma casa e como nos disse, era um “arranjo”, pois não havia vagas suficientes nas escolas do município e tiveram que alugar uma casa e matricular os alunos remanescentes. Após isso, passa a lecionar em outra escola, mas pouco tempo, depois solicita para a secretária de educação do município para ser removida de lá, após ter tido conhecimento que a direção, ao lado de outros funcionários, fizeram uma reunião de portas fechadas, a qual ela não foi convidada por ser pauta da mesma devido aos trajes esportivos que utilizava (lembrando que ela é professora de Educação Física), e de a compararem com a cantora Cássia Eller, o que ela enfatiza que gostou, mas que sabia que estava sendo estigmatizada.

Nesse percurso de Ângela, é interessante observar que, mesmo após a aprovação em concurso público, ela só se sente segura para manifestar a sua orientação e enfrentar os possíveis olhares, comentários e atitudes de seus colegas, depois de ter contado para toda a sua família

sobre ser uma mulher lésbica, mesmo que essa informação não tenha sido uma grande novidade para seu pai e sua mãe, mas de grande importância a saída definitiva desse armário.

Quando eu passei a ser concursada e tal, eu senti uma segurança maior e depois que eu abri mesmo pros meus pais, que eu cheguei e disse: “sou lésbica mesmo e não tenho vergonha disso não, pelo contrário, tenho muito é orgulho porque é difícil, né fácil não”, aí depois que a gente teve esse diálogo aberto, meu irmão, dane-se os outros!!E eu falo mesmo e qualquer discriminação, qualquer preconceito que vier, eu sei como me defender, agora sim eu sei dos meus direitos (ÂNGELA, 2019).

Dias antes de entrevistá-la, ela me contou como agiu durante um evento na escola que leciona destinado a debater e tratar do *bullying*, conta, também, que havia feito um desabafo sobre sua trajetória de vida, porém, mesmo após essa segurança que ela possuía, estava aguardando retaliação da gestão, por questões políticas, como nos conta:

[...]eu fui apresentar a minha turma e antes da apresentação eu falei um pouco de mim, e aí eu fiz um resumo de todos esses preconceitos que eu sofri tanto na época que eu morava no interior, como na época que eu jogava futsal, como na época que eu vim embora, de todos os bullying, as agressões tanto físicas quanto verbais que eu já sofri assim, e aí acabei pegando o microfone e falando as coisas assim, aí eu citei, citei esse caso do exército, citei o preconceito que eu sofri, a homofobia, a lesbofobia que eu sofri por parte do exército e citei o presidente da república né, todo retrocesso que estamos acompanhando e agradei alguns, mas nem todos né, principalmente uma das diretoras que votou no atual presidente, ela não gostou muito do que ouviu, mas assim, foi um transbordamento, foi um momento sabe quando você entra ali “não, só vou apresentar a minha turma”, e aí você começa a falar de si e quando vê já foi? foi um desabafo, e aí falei mesmo, falei mesmo, tô esperando a retaliação em cima do que falei e se ocorrer foi como eu disse a direção lá, se acontecer qualquer coisa, você me chama cara, vou dizer tudo, vou assumir tudo, não é pra falar de experiência, não é pra falar de bullying, não é para falar de violência, porque eu vou mentir? Porque eu vou omitir, né? De jeito nenhum, é como eu falei lá, tem que falar mesmo, tem que botar pra fora né, pra que isso passe a não existir mais, pra que o opressor não se sinta tão confortável, pra despejar, vomitar tanto preconceito, né? (ÂNGELA, 2019).

Essas três experiências que relatamos, a de Mafalda com o grupo de *Whatsapp*, a de Dandara em relação as fofocas e a postura da gestão diante disso, e o desabafo de Ângela, nos apresenta um saber docente específico que elas possuem: todas, combateram e combatem posturas lgbtfóbicas em seus locais de trabalho e, conseqüentemente, também em suas salas de aulas. Desse modo, já alcançamos parte dos nossos objetivos, quando conseguimos, através desses relatos, identificar e conhecer como as lesbianidades fortalecem as práticas docentes e seus saberes, sendo apenas uma parte do que ouvimos.

Paulo Freire, no livro “Pedagogia do Oprimido” (1987), traz uma importante reflexão sobre a construção desse saber docente específico:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (p. 20).

Assim, todas nós sabemos o peso e os efeitos de diversas opressões, algumas das protagonistas combatem, inclusive, desde muito cedo o racismo estrutural, como nos informaram Magia Preta, Dandara, Audre e Mafalda. Todas elas e, nós também, já tivemos que enfrentar inúmeras vezes o machismo, a misoginia e a lesbofobia, e nós não queremos que as diferentes formas de violência nos ocorram, quase que diariamente, ou diariamente para agirmos contra elas, mas o fato de reconhecê-las em nosso cotidiano, nos impulsionam a ter estratégias de resistência através das nossas práticas escolares, mesmo que tenhamos barreiras e dificuldades para construí-las, como poderemos ver adiante. No entanto, é válido ressaltar que nem todas pessoas que vivenciam opressões são agentes de transformação e de luta, parafraseando o próprio Paulo Freire, em uma clássica citação, muitas vezes o sonho do oprimido é se tornar o opressor, principalmente quando esse não obteve uma educação libertadora. Eu, Camila, ouvi durante esse percurso de pesquisa de uma professora lésbica, que: “não sabia como a minha pesquisa tinha sido aprovada no Programa de Pós-Graduação, pois era irrelevante para a educação”. Quando perguntei se ela já havia assumido a sua orientação sexual no trabalho, a mesma me disse que não, e que não havia motivos pra isso, pois ninguém precisa saber de sua vida pessoal, mas a experiência a seguir que iremos apresentar, é um dos exemplos que podemos citar que atitudes contrárias a essa, dessa determinada professora. Atitudes que transformam os lugares e as pessoas com quem dividimos as nossas existências.

Audre, após ter ficado distante da sala de aula por alguns anos, devido ao seu trabalho com formação de professoras e professoras, ao retornar pra escola, nos conta como a liberdade de se apresentar na sala dos professores, se anunciando: “mulher negra, feminista e sapatão”, causou espanto em uma colega e como pôde gerar reflexões e atitudes antidiscriminatórias.

Alguém tava lá e ouviu, não era da turma, era da equipe e me ouviu na sala me apresentando, correu pra sala coletiva, espantadíssima, boquiaberta com o

que eu tinha dito, como eu tinha me afirmado no ambiente né? Inicialmente era de choque e a diretora ela perguntou: “não é admirável? não é admirável? não é necessário que a gente faça isso, porque as pessoas vão se acostumando?”, ela disse, “Porque que você ficou desse jeito? Você tem que pensar porque você ficou desse jeito”. Então isso, o lugar da gente questionando e se questionando é muito importante, nem todas as mulheres, as professoras lésbicas, sapatão, elas não são obrigadas, ser feminista e ter uma postura feminista é saber que a gente não é obrigada a nada. Que a gente deveria ter a liberdade e a opção de fazer como a gente bem entendesse, mas, porém, contudo, todavia, o quanto é importante a representatividade nesses espaços, o quanto a gente abre possibilidades pra conversar e de aliviar algumas dores, alguns silêncios (AUDRE, 2019).

Atitudes como essas da gestora, que não são tão comuns nas narrativas que ouvimos, nos fortalecem nesses espaços institucionais, principalmente por serem cargos de comando e direção e, que devido a autoridade, podem ter um efeito inibidor de posturas e práticas lesbofóbicas e racistas por parte de outras funcionárias e outros funcionários dessa equipe. Além disso, Audre destaca a importância da representatividade e dos não silenciamentos ou adequações heteronormativas que, por vezes, fazemos para caminhar em segurança, para nos protegermos. Permanecer no armário não é, e nunca será confortável, mas sabemos que há adequações para aquelas que não encontram saída e que se encontram presas no silêncio.

Como dito anteriormente, poucos são os relatos de redes de apoio entre nossos colegas e de combate a lgbtphobia nas escolas, a falsa generosidade que Freire fala, ocorre com uma maior frequência, muitas vezes é o preconceito velado, traduzido em fofocas, afastamentos, falta de solidariedade e, até mesmo, pedidos de desculpas após falarem “brincadeiras” de cunho preconceituoso ou pejorativo. Maria Flor nos conta o que estava vivenciando nas duas escolas que trabalha, quando questionada como era a relação dela com os colegas e o fato de ser uma mulher lésbica:

Eu acho que existe discriminação, agora, por exemplo, nessa primeira escola que eu te falei eu senti o zumzumzum, depois alguns ainda são meus amigos, eu acho que aceitaram né o fato, outros não ficaram mais tanto meus amigos. [...]Quando eu fui pra outra escola, eu sai com o pessoal, o pessoal sabia que eu era casada com uma mulher, mas você sempre sabe que tem alguns que não curte aquilo ali, não gosta, discrimina mesmo, fica assim... não falam na sua frente, porque sabem que vão ouvir, como eu falei, vão ouvir né, e sabe que é discriminação, e sabe assim, “esse professor eu não vou falar não, pra não levar também”, mas eles não concordam com aquilo (2019).

O que nos revela, por meio deste depoimento, é que determinados colegas de profissão reconhecem seus comportamentos e atitudes preconceituosas e que por compreenderem isso, não expõem de forma explícita o que verdadeiramente são ou pensam, mesmo assim, não

deixam de encontrar formas de nos isolar e achincalhar. Essa situação, recorrente, gera estratégias de resistência e de enfrentamento, mas também nos causam dor e limitam as nossas experiências. As raízes para as diferentes opressões são múltiplas, podem surgir de distintas fontes, e não temos como objetivo nessa pesquisa investigar uma por uma, pois é um emaranhado complexo e estrutural. No entanto, conseguimos alcançar mais um dos nossos objetivos específicos, quando questionamos se elas tiveram o tratamento das questões de gênero e feminismos em suas formações iniciais ou continuadas. Nos deparamos como as respostas fornecem dados significativos sobre esse problema.

Das sete professoras entrevistadas, todas afirmaram que não tiveram nenhuma disciplina específica na base curricular do seu curso que tratasse de gênero, feminismos e orientação ou diversidade sexual. Apesar disso, todas confirmaram que tratam desses temas em suas aulas, ou que possuem posturas e práticas escolares dentro dessas áreas em seus percursos profissionais, resultante de suas experiências de vida, movimentos sociais e de palestras e cursos específicos que tiveram a oportunidade de participar. Possivelmente, os seus pares não tiveram e talvez não tenham se interessado em participar de algum evento ou formação específica, um dado que não podemos afirmar, mas que podemos deduzir pelas evidências que temos através dessas narrativas. Todavia, as ausências dessas disciplinas no currículo, que quando existem são geralmente optativas/eletivas e, muitas vezes, marcadas pela resistência de professoras engajadas nesse propósito, são uma lacuna na formação docente e, que através de suas existências, poderiam desconstruir preconceitos históricos, possibilitando o desenvolvimento de profissionais mais empenhados em combater as opressões, ao invés de fortalecerem as mesmas.

A existência desse problema educacional, na formação de professoras e professores, nunca foi, para nós, uma hipótese que poderia ser refutada através do campo de pesquisa, sabemos o quão difícil são as disputas de professoras feministas, negras e lésbicas dentro dos seus colegiados no ensino superior. A minha orientadora, Dra. Daniela Auad aborda esse problema no artigo “Revisitando *una gionarta particolare*: feminismo, gênero e sociologia da educação em disputa³⁷” (2018) ao analisar as disciplinas que abordam as questões de gênero em cursos de Pedagogia em Universidades Federais do Sudeste do Brasil e trata dos desafios e obstáculos vividos. E nós, pesquisamos, escrevemos e publicamos em 2019, na revista *Práxis Educacional* o artigo: “Formação docente em universidades públicas do Nordeste: gênero como

³⁷ Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8540>>. Acesso em 31 jan. 2022.

resistência democrática nos currículos”³⁸, o qual, também, identificou ausências de disciplinas que abordam as questões de gênero e sexualidades nos cursos de licenciatura dessa região.

Constatado e confirmado, mais uma vez, esse dado, queremos possibilitar, com essa pesquisa, novas argumentações para a defesa da inclusão de disciplinas ou de formações docentes nessa área. Seja através da formação inicial e/ou continuada, pois como afirma bell hooks:

Os educadores têm de reconhecer que qualquer esforço para transformar as instituições de maneira a refletir um ponto de vista multicultural dele levar em consideração o medo dos professores quando se lhes pede que mudem de paradigma. É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais (2013, p. 52).

Os saberes docentes que identificamos, através das entrevistas com essas sete professoras, compõem parte dessas estratégias que podem ser incluídas na formação inicial e continuada de docentes, contribuindo para um currículo democrático e politicamente engajado no trato e no combate às diferentes opressões existentes.

Nós, já conseguimos identificar, até essa parte do texto, que: 1) professoras no início da carreira docente e em regimes de contratos precários estão mais vulneráveis à violência lesbofóbica e, assim, se sentem ainda mais inseguras no ambiente de trabalho; 2) professoras com estabilidade profissional, ou seja, concursadas, se sentem mais seguras para enfrentar a lesbofobia praticada cotidianamente pelos pares, inibindo a possibilidade desses praticarem e os educando em suas diferentes formas de resistência; 3) a ausência na formação docente de disciplinas que tratem das questões de gênero e orientação sexual na escola complementa o quadro de dificuldades que são encontradas no ambiente de trabalho no combate às diferentes opressões, contribuindo para a manutenção das mesmas e, conseqüentemente, sua reprodução nas salas dos professores, em reuniões pedagógicas e, principalmente, nas salas de aula. Sendo assim, não são somente professoras lésbicas que vivenciam essas situações de violência, mas também outras trabalhadoras e outros trabalhadores da educação, assim como, estudantes LGBT's, sendo que essa última categoria está, constantemente, em contato com esses e essas docentes.

Se as experiências contadas sobre os relacionamentos com os colegas de trabalho são marcadas por discriminações, preconceitos e enfrentamentos, o que nos foi narrado sobre as

³⁸ Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5682>>. Acesso em 31 jan. 2022.

relações estabelecidas com estudantes é totalmente o inverso. Principalmente em relação ao carinho, respeito e admiração que, elas e eles, estabelecem com essas professoras. Enquanto em uma escola Magia Preta, por exemplo, ouviu: “eu tenho nojo de sapatão” de uma colega professora na sala dos professores, nessa mesma instituição suas alunas e seus alunos a chamavam no aumentativo. Se fosse no meu caso, por exemplo, me chamariam de “Camilão”. Magia explica que era de forma carinhosa e que demonstrava que eles sabiam que ela era uma mulher lésbica, uma sapatão, diferente de seus colegas que sabiam também, mas não deixavam de fazer comentários dessa natureza.

Em todas as entrevistas realizadas, não tivemos nenhum relato de caso específico de lesbofobia praticada pelos discentes em relação à essas professoras, pelo contrário, o que nos foi narrado é, que, em diversas vezes, elas se mobilizavam para acolher as demandas de estudantes LGBT's levavam especificamente para elas ou se disponibilizavam para oferecer apoio, proteção e escuta quando percebiam a necessidade de intervir em situações de vulnerabilidade que essas e esses estariam vivenciando. Portanto, ensinar não se limita ao ensino-aprendizagem de conteúdos disciplinares, ou a nossa atuação não depende apenas de aprender técnicas, modelos e seguir normas de um sistema de ensino. Uma considerável parte do que fazemos, em sala de aula, tem cunho afetivo e emocional e há uma demanda por parte dos discentes, principalmente LGBTs, que não devemos deixar de considerar quando estamos ali atuando.

Deborah Britzman aborda que, devido a normalização da heterossexualidade e as significações dadas a homossexualidade como oposto, logo "anormal", estudantes LGBTs encontram-se isolados dentro do ambiente escolar:

Tendo em vista esses constrangimentos institucionais – isto é, as invisibilidades legais e a criminalização das práticas sexuais, juntamente com a negligência cotidiana em validar as preocupações gays e lésbicas – não deveria surpreender que os jovens gays e as jovens lésbicas sejam constituídos/as como um dos grupos mais isolados nas escolas. [...] O capital sexual que permite que a pessoa se esconda assume a forma contraditória do discurso. Os jovens gays e as jovens lésbicas devem aprender a esconder significados, codificando significantes de forma que as práticas gays e lésbicas sejam ocultadas daqueles que as consideram inaceitáveis. Ao mesmo tempo, esses códigos devem também se tornar inteligíveis para aquelas pessoas que fazem parte das comunidades gay e lésbica. Expressando de forma simples, os códigos se tornam disponíveis para aquelas pessoas com o conhecimento e o desejo para lê-los (1996, p.82).

Justamente, devido a essa última afirmativa que a autora faz, é que nós, professoras lésbicas, podemos enxergar e ler os códigos que eles e elas expressam e nos comunicam o tempo

todo. Assim, construímos um saber docente experiencial baseado na nossa inserção e vivência em comunidades LGBT's, e que consideramos ser um saber específico nosso.

Um dos exemplos que podemos oferecer desse saber é identificado quando questiono a professora Ângela se ela, por ser lésbica e por ter passado por vulnerabilidades durante a sua trajetória escolar no ensino médio, acredita ter um maior comprometimento com estudantes LGBT's. Ela me responde contando uma história que ocorreu com ela.

É, me importando mais, buscando mais, esclarecer, conversar, entendeu? Quando eu vejo algum aluno, alguma aluna, passando por algum tipo de situação assim, que eu vejo que tá triste já chamo pra conversar, aí alguns deles já se abrem, outros não, enfim, mas eu acabo me envolvendo mais porque eu já passei por muito disso, de muito preconceito, de muita homofobia, então eu sei na pele o que isso significa, então, muitos dos meus alunos se sentem à vontade pra chegar e se abrir, conversar, pedir um conselho, né? Por exemplo, teve um evento agora na escola sobre o *bullying*, e aí antes de começar as apresentações da minha turma, eu tava observando assim os alunos, aí eu vi que um aluno nosso que acabou de entrar na escola, tem um mês mais ou menos, que é trans, transexual, ele tava se sentindo mal, tava ele e a namorada e eu comecei a observar né as expressões faciais dele como se ele estivesse sentindo dor. E aí eu fiquei um tempo observando, não tinha proximidade nenhum com ele, aproximação nenhuma com ele né, aí eu percebi que eles saíram do evento, da parte do evento, e aí eu fui atrás, e aí quando eu cheguei eles tavam sentados na escada e ele abaixado no colo da namorada e reclamando de dor, então já fui lá, já ofereci ajuda, já pedi pra tia da cantina fazer um chá né, já fez um chá pra ele, ele tomou e se sentiu melhor depois, enfim, mas assim, eu fiquei um tempo observando pra ver se a coordenadora, a diretora, outros professores que inclusive são professores deles, de sala, se iam ter a mesma preocupação, porque era um evento que ia trabalhar a violência né, o preconceito, ele como aluno trans único né, de repente isso gerou uma crise ansiosa, uma crise nervosa e veio que ele começou a se sentir mal, só que ninguém foi lá pra oferecer ajuda né? (ÂNGELA, 2019)

Ângela não precisou questionar esse aluno para compreender que ele precisava de apoio e acolhimento, pois sentiu, através dos códigos transmitidos, que aquela situação específica o deixou vulnerável, gerando essa crise nervosa nele. Desse modo, por mais que o objetivo desse evento fosse tratar dos preconceitos, nenhuma outra pessoa conseguiu enxergar e acompanhar a vulnerabilidade desse aluno, somente Ângela, que já vivenciou e consegue identificar como isso pode afetar-nos.

Outra situação vivida por Dandara e Maria Flor ocorreu durante o ano de 2018 – ano eleitoral -, quando ambas tiveram que intervir em comentários que estavam sendo feitos por alguns alunos movidos pelo ódio expresso pelo nosso atual presidente da república. Tanto Dandara, quanto Maria Flor, é importante ressaltar, estavam atuando nessas escolas em cargos de gestão. A primeira, Dandara, é vice-diretora e a segunda, Maria Flor, é coordenadora de

projetos pedagógicos. Dandara, foi comunicada que dentro de uma sala de aula, um aluno dizia para outro que: “quando Bolsonaro ganhar, vai matar tudo que é viado” e um aluno gay denunciou para Maria Flor que tinha escutado de outro colega de classe que: “quando Bolsonaro ganhar ia matar ele”. Ambas reagiram à essas situações da seguinte forma:

Dandara: [...]aí eu mandei chamar, aí vai e conversa porque a gente não pode também fingir que não tá ouvindo, conversa, aí eu disse assim: “que história é essa hein?”, “eu tava brincando”, “isso não é brincadeira, isso não é brincadeira não, porque brincadeira é quando os dois estão felizes e quem vai morrer não está feliz, e aí você pode dizer que é brincadeira pra você, mas outras pessoas tão levando a sério e tão matando”, então a gente tá sempre problematizando, sempre não deixando a coisa ficar, sabe, nesse campo do desentendimento, da brincadeira, não pode ser assim, né? E os professores, assim, de maneira geral eles ouvem, eu acho que, como eu disse né, como eu trabalho com muita poesia, teatro também, e um apelo bem emocional, na verdade, eu acho que eles têm até vergonha às vezes de se opor, porque eu acho que consegue sensibilizar, eu acho que a arte consegue sensibilizar bastante, sabe? Eu nunca passei por uma situação assim, vexatória, de um professor sair retado e dizer uns desaforos assim, nunca passei, nem estudante também, acho que, por enquanto né? Mas eu sei que isso pode acontecer, mas por enquanto, eu ainda tô bem nesse sentido.

Maria Flor: [...]a gente fez um projeto, fez um projeto assim, peguei um projeto que já existia o nome, que “Gentileza gera Gentileza”, aí dentro desse projeto eu coloquei a questão do respeito e foi muito bem aceito assim, sabe? A gente não colocou que era o projeto... pra não, pra não, pra família não bater sabe, principalmente os pais evangélicos, não dizer “olha, aqui é um projeto de homofobia não, é um projeto de respeito”, inclusive teve uma aluna que entregava flores a quem chegava na escola, flores brancas, foi super legal, a gente tirou as fotos, tem lá...

As duas combateram a homofobia, pois há a necessidade dessa postura, sobretudo se seguirmos, de fato, o regramento legal, como já previsto tanto no Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, desde 1996. Além disso, elas têm o compromisso de educar esses jovens contra esse preconceito, como previsto em políticas públicas educacionais, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as Conferências Nacionais de Políticas para as Mulheres ocorridas nos anos de 2004, 2007, 2011 e 2016, além de outros marcos legais advindos da justiça do Brasil, após tornarem inconstitucionais projetos de lei que previam a censura desses temas em sala de aula (AUAD; SILVA; ROSENO, 2019).

No entanto, as duas construíram estratégias específicas para não ocorrer nenhuma retaliação ou a manifestação de mais preconceitos e resistências frente a esse debate. Dandara, utiliza da arte, da poesia e da sua autoridade para sensibilizar. Maria Flor utiliza de um projeto

de intervenção, com um título genérico para lidar com esse problema, buscando se resguardar para não ter que enfrentar outros problemas impulsionados justamente pela lgbtfobia. As duas formas, de tratar dessa situação, são saberes docentes específicos, adquiridos através da lesbianidade e suas vivências, assim como, são também formas de resistência.

Estudantes LGBT's encontram, através dessas professoras, proteção, escuta e acolhida. Outro exemplo é o que a professora Mafalda nos conta: como ela e outros professores homossexuais agem ao perceberem um grupo estudantes homossexuais em situação de vulnerabilidade: “então a gente chega junto faz uma conversa com eles, separadamente pra dar aquele apoio, orientação, porque às vezes eles não estão bem” (MAFALDA, 2019). No entanto, apesar dessa atitude, ela também busca se proteger, vejamos:

Agora, por outro lado, eu tento ajudar esse adolescente com receio, porque o que acontece, ano passado chegou um caso de uma aluna que tava se cortando, ela tinha alguns problemas, tava tomando medicações por conta própria, enfim, o histórico era complicado, a gente chegou pra conversar com ela, a gente percebia que era uma estudante homossexual mas a mãe não aceitava de jeito nenhum, então pra gente fica até difícil chegar e dar um apoio ou um conselho mais... como posso dizer... mais pertinente, mais efetivo, pra o pai ou a mãe não chegar no outro dia e falar: “você tá orientando a minha filha pra ser lésbica, é você que tá induzindo”, então assim, eu tenho muito medo de assédio, muito medo de assédio! Então por ser lésbica, eu penso muito, tenho um discurso muito mais polido, em relação a isso pra não sofrer essa retaliação ou não ser mal interpretada (MAFALDA, 2019).

Esse fato demonstra que, apesar do apoio oferecido, ela sente a necessidade de ser cautelosa e de ter determinados cuidados para também não sofrer lesbofobia e de se expor a mais uma situação de vulnerabilidade que já enfrenta, por mais que esteja, justamente, buscando encontrar maneiras de acolher essas e esses estudantes e de combater essa opressão. Ela nos narra sobre outra situação de lgbtfobia que precisou intervir, quando duas adolescentes tinham se beijado nos corredores das salas de aulas e gerou um intenso debate entre a gestão e os docentes sobre a proibição desse tipo de afeto e carinho.

[...]criou toda uma polêmica que era proibido isso e aquilo outro, só que em contrapartida os casais heterossexuais tavam numa situação ainda mais vexatória, porque a coisa tava no limite ainda superior de inadequação para o ambiente escolar. Então a minha fala foi o seguinte: “olha, se vai proibir o beijo, o namoro na escola, porque são homossexuais, tem que proibir os heteros também, porque os heteros estão bem mais salientes em relação a inadequação do ato na escola”, e aí a discussão era toda essa, e em contrapartida eu ouvia “que isso não era de Deus”, todo um discurso evangélico, com todo respeito, mas acho que, eu acredito... mas a discussão era essa, seu ou sua crença, sua ideologia religiosa fica pra sua casa e pra sua religião, isso aqui é uma escola e ela é pública, então não cabe isso aqui, você

não vai falar que isso é falta de Deus, que a pessoa tá sei lá com o Diabo porque ela é homossexual, a questão aqui não é essa (MAFALDA, 2019).

De quantas Mafaldas precisaríamos, em cada escola, para combater a lgbtfobia praticada e exercida nesse ambiente? Será que em cada escola espalhada por esse país teremos professoras que terão atitudes como essas? E, será que é preciso que isso seja feito somente por aquelas e aqueles que sentem cotidianamente na pele o peso da opressão? São sobre essas questões que vemos a necessidade de formações iniciais e continuadas em gênero e orientação sexual, mas também, sobre nos aprofundarmos sobre a laicidade da educação e dos princípios democráticos que devem reger as regras e condutas dessas instituições. Sabemos que não é tarefa fácil e que cada profissional, que ali está presente, é um sujeito com suas subjetividades e crenças. No entanto, não devemos pautar os regimentos escolares em nossas religiões, principalmente quando essas estão contribuindo para o apagamento e aniquilamento das nossas existências nessa sociedade.

Dandara, nos conta, também, sobre uma outra experiência vivida na escola que atua, quando um professor a procurou para falar que uma aluna tinha contado pra ele que gostava de meninas e, ao nos narrar esse fato, ela traz um importante dado de como a gestão escolar deveria atuar em casos assim:

[...]já eu disse me dê o nome pra poder conversar com ela, mas aí eu não consegui vê-la depois, mas aí a gente sempre procura saber, conversar, quando percebe, eu sempre estou de olho, por exemplo, as meninas dizem “ah fica menina sentada no colo de menina”, e eu disse “e os meninos e as meninas sentados um no colo do outro, isso não incomoda?” né, “ah tá tendo caso de menina beijando menina no banheiro”, eu disse: “assim como se fosse um menino e uma menina, nós vamos apenas chamar e conversar, nada de tá chamando responsável, **ninguém vai quebrar armário pra ninguém aqui**”, né, porque a escola é nojenta pra quebrar armário dos outros, a escola fala logo pros pais antes que a pessoa nem, às vezes não tá nem se dando conta de si, mas qualquer coisa ela chama os pais, porque o filho tava com cicrano ali, então as vezes você sempre ter esse cuidado e nos espaços que eu tô sabem bem disso, então quando tem alguma coisa, diz logo, eles me chamam de Dandara, “vai, chama Dandara ali porque isso ela resolve”, até com receio de fazer as coisas erradas, entendeu? Mas **eu penso ao mesmo tempo que é péssimo, porque não tem uma Dandara em toda escola, né, e aí isso, isso, se configura uma exceção e não uma regra** (DANDARA, grifo nosso, 2019).

Com esse relato podemos identificar dois saberes específicos advindos das trajetórias de vida atreladas a lesbianidade e outras vivências dessa professora: o primeiro relacionado ao respeito, cuidado e acolhimento que pode ser feito com estudantes que estão vivenciando suas primeiras experiências afetivas e sexuais, ao se preocupar em “não quebrar o armário” e a

colocar em mais uma situação de vulnerabilidade perante a sua família. O segundo saber é o combate a discriminação, quando aceitam que meninos e meninas tenham o consentimento e a naturalização dos seus relacionamentos amorosos naquele ambiente, mas quando ocorre demonstrações de afeto homossexuais, é proibido, é cerceado, é marcado pela criminalização e a repulsa. Além disso, Dandara reforça os questionamentos que fizemos anteriormente, quando diz que, apesar de ela saber lidar com essa situação, não serão todas as escolas que terão uma profissional assim para defender e cuidar dessas e desses estudantes LGBT's. De fato, ela se torna uma exceção, já abordamos, também, como ela construiu ações afirmativas para contratar profissionais LGBT's e pretas e pretos na instituição que gere. Assim como, se preocupa em encaminhar estudantes para escolas do ensino médio que possuem núcleos de gênero para serem acolhidos e acompanhados nessa nova escola que irão estudar.

A partir disso, podemos definir, entre outros entendimentos que já obtivemos ao longo desse texto, que: há dois saberes docentes específicos de professoras lésbicas, o primeiro é advindo das suas experiências de vida, por isso tem a característica de serem saberes experienciais e podem ser identificados a partir de uma série de ações que se destinam a proteger, cuidar, acolher e escutar estudantes LGBT's dentro do ambiente escolar. O segundo saber, que reconhecemos serem específicos dessas professoras, é o tratamento das questões de gênero e orientação sexual nas escolas e salas de aula, através de estratégias de resistência. Já apontamos algumas das estratégias encontradas, como a descrita por Maria Flor, ao trabalhar o tema através de um projeto pedagógico com um título que não a colocava em risco, mas que tinha por fim debater entre outras opressões, a lgbtfobia.

Algumas estratégias também foram contadas por outras professoras, uma similar à essa que Maria Flor contou, foi a que Dandara fez com sua equipe, um projeto chamado: “Bullying lgbtfóbicos: uma escola que sangra”, com palestras, pesquisas, feira do conhecimento, entre outras atividades. Mafalda, conta como abordou a violência contra a mulher através de um conteúdo curricular da disciplina que leciona:

[...]passei lá na prefeitura, peguei uns cartazes, uns panfletos que falava de violência contra a mulher, levei isso pra sala de aula pra explicar pros meninos o gênero cartaz e tarará... cartilha e falando dessa questão da violência, trazia dados de violência, de feminicídio esse tipo de coisa, esse é o gancho que a gente chama. Tá trabalhando o gênero e com o português eu sou bem favorecida a isso, qualquer suporte para gente vira gancho, então pegar um gancho desses, levei os cartazes, a gente conversou a respeito disso, daquilo outro, falando da questão do feminicídio, do machismo, da feminilidade, esse tipo de coisa (MAFALDA, 2019).

Estratégias, como essas, podem ser utilizadas em diversos conteúdos curriculares de todas as disciplinas. O que é necessário para que isso seja efetivado dentro dos espaços educacionais, passa por duas searas, uma política e curricular, pois é necessário que tenhamos garantias que esses temas sejam abordados dentro dos ambientes escolares. No entanto, é preciso, também, estar disposta e comprometida com o debate de diferentes questões sociais em nossas aulas. Tendo em vista os entraves vivenciados nos últimos anos, no que se refere às políticas educacionais e a inserção de gênero e orientação sexual no currículo, é preciso buscar estratégias como essa.

Nós, professoras lésbicas, que temos em nossas práticas escolares atitudes como essas do combate às opressões, não só trabalhamos nas salas de aulas, como também intervimos quando vemos nossos colegas de profissão reproduzindo preconceitos e, conseqüentemente, violências no ambiente escolar. Uma experiência narrada por Ângela, demonstra como, por vezes, somos provocadas a ter que combater determinadas práticas escolares, é um depoimento extenso, mas necessário para visualizar como isso pode nos afetar e como reagimos.

Eu lembrei, eu lembrei de um acontecimento cara, como é que eu posso esquecer, que eu acho muito válido de uma cena que eu vi claramente preconceituosa, transfóbica, dentro da sala de aula do 5º ano do ensino fundamental, que eu cheguei na sala de aula e a professora tava terminando uma dinâmica e a dinâmica ela falava sobre reconhecer e respeitar as diferenças, aí eu cheguei na fala que ela tava falando: “eu, por exemplo, o meu pé é diferente do de vocês, eu tenho joanete, esse ossinho aqui é mais alto e ele dói e ele incomoda, a gente precisa aceitar o nosso pé do jeito que ele é, **mas a gente não pode aceitar aquelas pessoas que querem tirar os peitos, aquelas pessoas que querem né ser homem e não é né**”, e aí eu vi ali claramente cara, eu vi aquela cena e fiquei tão passada que eu sai, eu sai, eu deixei ela falar as merdas todas que ela tava falando e eu fui pro jardim, um lugar bem escondidinho que tinha lá dentro da escola e eu fiz uma coisa que eu nunca faço na escola e nem levo, nesse dia tava na minha bolsa e eu fui fumar um cigarro, e aí eu fumei um cigarro lá caladinha, daqui a pouco a coordenadora vem “que é que tu tem Ângela? Tu não tá legal”, aí eu contei pra ela, ela ficou indignada, ela disse que isso não podia acontecer, é óbvio que não pode, só que ela não sabia que tava acontecendo né? E aí eu fiquei naquela, eu volto ou não volto, eu volto ou não volto, eu volto ou não volto, aí daqui a pouco a professora mandou me chamar “Ângela venha cá tal”, aí um aluno foi lá me chamar, aí eu cheguei na sala, ela “não é porque eu terminei aqui de falar com eles, agora é a sua vez”, aí eu “tá”, eu: “primeiro, quero mudar essa formação na sala, vamos fazer uma roda” né, porque tava justamente aquela cadeira enfileirada uma atrás da outra e tal, quando eu fiz uma roda, eu disse: “quem tá assistindo aquela novela da globo?”, porque tava passando a novela que na época era o personagem Ivan que era um transexual e tal, eu não assistia a novela, mas tava repercutindo e eu já sabia do que se tratava, aí quando eu perguntei quem tava assistindo a novela a maioria levantou, e aí eu falei “aquele personagem é transexual, aquele personagem tá ali num conflito porque não acha que o corpo dele seja aquele e quem acha aqui levanta a mão que ele deve ser apontado como errado, como aberração,

como a senhora professora está falando que ele é? A senhora não pode”, e ela lá no meio ouvindo, “a senhora não pode trazer sua religião pra dentro da sala de aula, o Estado é laico, a escola é laica e muitos desses alunos aqui tem pessoas assim, podem não ser transexual, mas pode ser homossexual, pode ser lésbica, pode ser gay e professora a senhora não sabe, ninguém sabe aqui, mas vocês vão saber, eu sou homossexual, eu sou gay e eu estou me sentindo altamente ofendida pelas suas palavras”, ela morreu, ela procurou um buraco pra se enfiar e não achou e ela veio “ah porque Adão e Eva” que não sei o quê, “professora, a senhora sabe o que é uma metáfora? É uma metáfora e a sua religião, sua crença, nós temos crianças aqui que não sabem nem o que é uma religião e se sabem é porque são pelos pais”, e tinha uma aluna minha que ela e a família dela é do candomblé, ela vai pra escola de turbante e ela foi uma das que mais me aplaudiu. E aí eu joguei a fala pra eles, comecei a perguntar. [...]E aí eu sei que a turma interagiu muito, “tia, meu tio é casado com um cara, com um homem, eu gosto muito dele, do tio tal” e pedi que cada um falasse um exemplo de alguém da família que é, que se veste assim, tinha um aluno que tinha o tio dele que se vestia de mulher, era travesti, então eles se identificaram muito com aquilo e a professora se sentiu altamente envergonhada, tanto é que depois ela veio conversar comigo e me pedir desculpas porque não sabia que eu era, aí eu disse “ó, não me peça desculpas não, mas por favor, estude, leia, se informe, não leve esse discurso preconceituoso não, porque o seu discurso mata e nós trabalhamos em uma escola periférica, nós trabalhamos numa escola onde esses alunos diariamente tem contato com a violência, onde eles mesmos sofrem pela violência, a senhora não pode trazer isso pra cá” (ÂNGELA, 2019).

Esse depoimento destaca tantas faces do ambiente escolar e de todas as pessoas que, ali, estão presentes. Temos a transfobia escancarada pela fala da professora em uma dinâmica que se destinava, justamente, a tratar das diferenças, mas que eram pautadas pelos valores morais e religiosos dela. Mostra a reação de Ângela, a forma como se sentiu ao ouvir aquilo e como isso nos desestabiliza. Expõe, mais uma vez, a falta de formação pedagógica sobre as questões de gênero e orientação sexual. E, torna, ainda mais evidente, a diversidade das categorias sociais de todas as pessoas que compõe esse cenário e, sendo muitas dessas, de minorias sociais acabam não se reconhecendo ou sendo violentadas por discursos como esses, mas que devido a ação de Ângela, pode ser debatido, trabalhado e possivelmente reparado.

Por fim, nossos dois últimos objetivos específicos, que são: “Analisar como e, se, dentre as práticas docentes, dessas professoras, são tratadas as questões de gênero e feminismos, assim como se em sua formação inicial e continuada foram trabalhadas essas questões ou se foram silenciadas”; e: “Conhecer as resistências construídas pelas professoras diante da lesbofobia no espaço escolar, considerando outros marcadores sociais que se relacionam com as desigualdades, tais como: racismo, sexismo, preconceito regional, geração”, foram devidamente alcançados, como demonstramos nas páginas anteriores deste texto.

Desse modo, apresentamos saberes construídos específicos das lesbianidades, as estratégias utilizadas por essas professoras para não serem silenciadas e as resistências que

todas elas tiveram que elaborar para conviver dentro de um ambiente que ainda é hostil às nossas existências. No entanto, por mais que esses depoimentos apontem para ações e alternativas para continuarmos atuando e resistindo, muitos desses fatos nos geraram adoecimentos e demonstraram a falta de cuidados que nos é oferecido pelas instituições, que têm por objetivo defender a nossa categoria. Pois não são reconhecidos como problemas profissionais, por mais que haja a consciência que sejam sociais.

Nós tínhamos como intenção construir um subtópico específico para falar da atuação dos sindicatos da categoria docente e suas atuações no que se refere, principalmente, a defesa de professoras e professores LGBT's. Tendo em vista que essas e esses já vivenciam há muitos anos preconceitos no ambiente profissional, mas, nos últimos anos, foram ainda mais hostilizadas e hostilizados devido a cruzada moral e religiosa que teve como cenário o sistema educacional do nosso país. No entanto, todas as sete protagonistas, coautoras dessa tese, ao serem questionadas sobre a participação dessas instituições referentes às pautas sobre a vulnerabilidade profissional que docentes LGBT's sofrem, foram unânimes em falar que nunca tinham participado ou visto nenhuma ação desses nessa direção.

Sabemos que, quando há ausências em uma pesquisa, é também um dado a ser explorado, mas devido a pluralidade de sindicatos locais e regionais, seria um trabalho investigativo que demandaria identificar quais são, buscar entrevistas com as/os dirigentes e documentos para confirmar se houve ações nesse sentido ou não. Desse modo, priorizamos as falas das nossas protagonistas como um importante dado que evidencia as devidas ausências expostas.

Reconhecer a falta de amparo e proteção dessas professoras, e de nós também que nos encontramos atuando nas escolas e universidades desse país, nos provoca a questionar essas instituições sobre o silenciamento que ocorre, a negligência das nossas pautas e a falta de empenho em reconhecer que estamos, ainda, mais vulneráveis dentro de uma categoria que já é historicamente desvalorizada. Assim, queremos que outras pessoas que tenham o acesso a esse texto, possam socializar essa demanda e necessidade de um cuidado maior com as milhares de docentes LGBT's que atuam todos os dias nas escolas desse país.

A trajetória dessas professoras lésbicas e os saberes que produziram, e produzem diariamente, são força, determinação, afeto, incentivo e muita coragem que nos mobilizam para a formulação e inserção de novos conhecimentos educacionais. São representações que podem ser reconhecidas por outras tantas Ângelas, Marias Flor, Dandaras, Audres, Magias Pretas, Mafaldas, Cassandras, Camilas, Danielas, Luíças, e todas as mulheres que, através de suas experiências de vida, e de suas lesbianidades, constroem novos saberes e resistências. Assim

como, oferecem acolhimento e escuta para discentes que encontram, nessas professoras, inspiração e o cuidado de que tanto necessitam. Que esse trabalho possa florescer e encontrar maneiras de modificar ou se materializar enquanto prática escolar, e saberes docentes que possam ser utilizados nas mais distintas escolas desse país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos vivendo um momento histórico em que ter fôlego não deveria ser apenas uma condição natural de qualquer ser humano, mas é também algo a ser comemorado, pois metade desse trabalho foi construído em plena pandemia, o que nos apavorou pela capacidade de adoecimento e pela quantidade de mortes que tivemos nos últimos dois anos, além do aprofundamento de variadas vulnerabilidades nossas e ao nosso redor. Se já é uma tarefa difícil produzir um trabalho dessa extensão, sem financiamento estudantil, como o que eu vivi, foi ainda mais desafiador escrevê-lo enquanto tinha que trabalhar na sala de aula com todas as adaptações que tivemos que fazer durante esse momento pandêmico. Haja folêgo, e que bom que o tivemos e que conseguimos chegar até aqui, nas considerações finais.

Nesta última parte, queremos considerar o que nós havíamos proposto e o que alcançamos com a caminhada. É um exercício de olhar para o todo e ver os percursos que traçamos, as rotas que foram estipuladas, ou alteradas, assim como os lugares que chegamos. Somente assim, podemos avaliar também a nossa lida e as contribuições que trazemos, como retribuição, para as temáticas que nos alimentaram, seja para a Educação, para os Estudos de Gênero, para os Feminismos e para as Lesbianidades.

Como já destacamos em algumas partes desse trabalho, todos os nossos objetivos foram alcançados. Conseguimos, através das trajetórias de vida que nos foram narradas, localizar diferentes saberes docentes especificamente advindos das lesbianidades e, por conseguinte, reconhecê-los como resistência das professoras lésbicas, um modo distintivo que essas professoras construíram através das suas experiências de vida e do exercício da profissão docente. Esses conhecimentos, tanto apreendidos em espaços não escolares quanto adquiridos a partir de releituras particulares da formação pedagógica, são incorporados em suas atividades laborais e podem ser utilizados por tantas outras professoras lésbicas do país, assim como podem ser debatidos e incluídos na formação docente.

A metodologia que escolhemos para localizar as professoras foi realizada através do método Bola de Neve, sendo de fundamental importância a nossa participação nos movimentos sociais e a existência dos mesmos para o encontro dessas protagonistas. Os movimentos sociais de mulheres lésbicas, feministas, negras nos fortaleceram de variados modos, desde os contatos, os conhecimentos, os acolhimentos, as tensões existentes, os encontros possíveis. Esta tese é o resultado de variados caminhos que foram sendo atravessados por conta da militância, do estudo, das paixões e afetos que movem a vida ela mesma, de modo que a presente tese é retrato também de parte da vida de quem a escreve, de quem a orienta e, possivelmente, de quem a lê.

As contribuições do método autobiográfico advindas principalmente das teorizações feitas por Christine Delory Momberger (2016) e Elizeu Clementino de Souza (2006), nos forneceram suficientes compreensões e ferramentas para os resultados encontrados e expostos. Conhecer todas essas professoras, e reconhecer em suas trajetórias de vida saberes docentes como resistência, nos permitiu construir e buscar modos de analisar e de sistematizar todos os conhecimentos questionados em pesquisa. Sendo essa dinâmica e tessitura o que se espera fundamental e primordialmente das ações esperadas e alcançadas, no curso de um doutoramento.

A divisão dos capítulos foi estipulada, buscando apresentar os nossos saberes adquiridos através de extenso referencial teórico e das rotas percorridas por nós. Iniciamos, assim, apresentando os nossos pontos de partida, as nossas motivações, destacamos as contribuições teóricas feitas e os campos de conhecimento já definidos e, ao longo dos últimos capítulos, apresentamos todas as protagonistas através de suas trajetórias de vida e das suas experiências, de modo a fazer com que suas narrativas dialogassem com as referências teóricas e com os nossos questionamentos como pesquisadoras. Essa triangulação dialógica entre protagonistas, pesquisadoras e referenciais teóricos resultou no que esperávamos de uma tese, posto que delineamos conceitos teóricos a partir das investigações realizadas. Nesse sentido, apresentamos alguns destes conceitos, de maneira a ressaltar que os colocamos em destaque para dar ênfase a estes.

No capítulo 4, apresentamos a partir da obra de Eve Sedgwick, duas maneiras como o armário, definido pela teórica como a maior estrutura de opressão gay do século XX (2006), pode ser **exposto ou imposto**. O primeiro sendo utilizado quando a pessoa, ao se distanciar dos padrões de gênero que são impostos, e ao se assemelhar com o que se é esperado pela identidade de gênero oposta, é apontada como homossexual, em uma relação direta e causal entre gênero e sexualidade. Já o segundo, o **armário imposto**, corresponde à imposição de um retorno a uma aparente heterossexualidade, mesmo após o ato de ter se assumido como lésbica, em variados espaços institucionais e situações da vida cotidiana.

Encontramos também o processo que nomeamos como **lesbianização-sapatônica**, que se refere a incorporação e busca de símbolos, características, estigmas, padrões e conhecimentos que, ao longo do processo de socialização com outras lésbicas e com a comunidade LGBT, corrobora na construção das identidades lésbicas-sapatônicas. Desejamos adensar tal conceito e sua definição em outros artigos e pesquisas futuras, o que sabemos ser também o que se espera de um doutoramento, que dele se apresentem, como desdobramentos, artigos, capítulos de livro e livro, haja visto que temos consideráveis fontes e dados, ainda a ser

analisados e trabalhados. Vale ressaltar que manter o recorte ao qual nos propusemos demandou não apenas energia, mas também foco e rigor acadêmico, a fim de não perder o escopo da pesquisa, confundir pano de fundo e figura, perder o objeto e, assim, esvaziar a voz daquelas que a nós confiaram seus saberes docentes e seus atos de resistência cotidianos.

Nessas distintas formas de resistir, vistas como um ato de se contrapor às opressões, localizamos saberes docentes específicos que as sete protagonistas nos informaram em suas entrevistas. O primeiro dos três saberes docentes específicos que são resistências distintivas das mulheres docentes lésbicas se refere às **formas de resistência em relação aos docentes que cometem discriminações e violências**, seja em relação à elas, aos discentes e, ainda, possivelmente a quem acessa as escolas que estes e estas atuam, pois se manifestam de diferentes modos, desde comentários na sala dos professores, em grupos de mensagens instantâneas, como o *Whatsapp*, gerando o silenciamento, a rejeição e/ou a falta de engajamento às pautas sociais ligadas às questões de orientação e de gênero. O segundo saber docente que se refere à resistência das professoras lésbicas remonta às **políticas de acolhimento à estudantes LGBT's**, manifestado através de cuidados, escuta, defesa, políticas de ações afirmativas e encaminhamentos para escolas que serão trabalhadas as questões de gênero e de orientação sexual. O terceiro dos três saberes docentes específicos que são resistências distintivas das mulheres docentes lésbicas corresponde às **estratégias em sala de aula e nas escolas para tratar das questões de gênero e orientação sexual**, quando essas professoras buscam, através de projetos educativos, dos conteúdos disciplinares e das posturas pedagógicas formas de abordar esses temas, mesmo que estes estejam sendo atacados nos últimos anos em nosso país, de modo inconstitucional, como já dito e comprovado em outras pesquisas.

Outros tantos saberes docentes estão apresentados ao longo do texto, escritos a partir de uma base referencial teórica consolidada na academia e tecendo uma rede de conhecimentos entre os campos de estudos Autobiográficos, dos Feminismos, de Educação e Gênero e dos Movimentos Sociais e Lesbianidades. Assim, entendemos que o conjunto de saberes consubstanciado nesta tese também contribui para a ampliação e aprofundamento dos estudos sobre Saberes Docentes e Trajetórias de Vida de Professoras, todas as professoras e professores, não apenas as muitas que são lésbicas.

Por fim, acreditamos que algumas lacunas podem ter existido e resistido na pesquisa, o que é comum e aceitável, pois sempre teremos muito mais a coletar e analisar sobre este tema, tão antigo quanto inédito. De um modo ou de outro, vale lembrar que os objetivos que definimos foram norteadores para o fechamento desse processo investigativo, o qual foi concluído com consciência de dever cumprido, de desejo realizado e de saberes acumulados, seja para nós, seja

para as que são nossas contemporâneas, seja para as que vierem depois de nós. Desse modo, esperamos que esta tese, as trajetórias das professoras e seus saberes docentes como resistência possam fazer parte de inspiradores debates, novos estudos e saberes ainda não descobertos, além de encontrar pessoas que precisem de referências para continuar a lida diária de ser professora lésbica, nos diferentes sistemas de ensino desse vasto, rico, sofrido e esperançoso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Nordestino, uma invenção do falo, uma história do gênero masculino (Nordeste 1920 1940)**. Maceió: Catavento, 2003.
- ALVAREZ, Sonia E. Construindo uma política feminista translocal da tradução. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 17, n. 3, p. 743-753, Dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2009000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 ago. 2020.
- ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução**. Palestra apresentada no Simpósio Brasileiro – Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, de 26 a 28 de março de 2008. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/pastas.../bd/...pesquisa-e...pesquisaqualitativa.../file>>. Acesso em: 28 mai. 18.
- ANGELA. **Entrevista concedida para Camila dos Passos Roseno como participação na pesquisa “Trajetórias de Professoras Lésbicas na Educação Básica: saberes docentes e resistências**. 2019.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARRAES, Jarid. **E Dandares dos Palmares, você sabe quem foi?** 2014. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/e-dandara-dos-palmares-voce-sabe-quem-foi/>>. Acesso em: 04 mar. 2020.
- AUAD, Daniela. **Feminismo: que história é essa?** Rio de Janeiro, DP&A, 2003.
- _____. Caminhos entrelaçados: Feminismos e Lesbianidades na Pesquisa em Educação. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 3, e82528, 2021.
- _____. **Formação de professoras**: um estudo dos Cadernos de Pesquisa a partir do referencial de gênero. Dissertação (Mestrado em Educação), São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.
- _____. **Relações de gênero nas práticas escolares**: da escola mista ao ideal de coeducação. São Paulo: FEUSP, FAPESP, Tese de Doutorado, 2004.
- _____. Revisitando Una giornata particolare: feminismo, gênero e sociologia da educação em disputa. **Momento – Diálogos Em Educação**, 27(3), 316-336. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8540>>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- AUAD, Daniela. CORDEIRO, Ana L. A interseccionalidade nas políticas de ações afirmativas como medida de democratização da educação superior. **EccoS Revista Científica**, n.45, 191-207, 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/715/71557480012/movil/>>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- AUAD, Daniela; ROSENO, Camila. Formação docente em universidades públicas do Nordeste: gênero como resistência democrática nos currículos. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 35, p. 273-292, 2019. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5682>>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- _____. Professoras, feministas e lésbicas: um continuum de saberes na educação básica. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.6, p. 64209-64231. Disponível em:

<<https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/32085/pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

AUAD, Daniela; LAHNI, Cláudia R. 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**, Porto Alegre, v. 26, e2019301, p. 1-18, 2019.

_____. Topografias feministas: uma teoria das mulheres em movimento. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 3, e82526, 2021.

AUAD, Daniela; SILVA, Janaina G. F.; ROSENO, Camila. Gênero na Educação Básica Brasileira: a inconstitucionalidade de projetos proibitivos. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas – SP, v. 21, n. 3, p. 568-586, jul./set. 2019. Disponível em: <<https://doi10.20396/etd.v21i3.8654669>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

AUDRE. **Entrevista concedida para Camila dos Passos Roseno como participação na pesquisa “Trajetórias de Professoras Lésbicas na Educação Básica: saberes docentes e resistências**. 2019.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e Educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 64, p. 4-13, 1988.

BRITZMAN, D. P. O que é esta coisa chamada amor?: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, 21(1), (1995/1996), p. 71-96.

CARDOSO, Cláudia P. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Rev. de Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 22, n.3, p. 965-986, Dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2014000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 fev. 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Negros de pele clara**. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, set. 2016. Disponível em: <<https://www.ceert.org.br/noticias/genero-mulher/13570/sueli-carneiro-negros-de-pele-clara>>. Acesso em: 02 fev. 2020.

CARVALHO, Marília P. de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CLARKE, Cheryl. *Lesbianism: An Act of Resistance*. **The Columbia Reader on Lesbians and Gay Men in Media**, Society, and Politics. Columbia University Press, 1990. Tradução livre disponível em: <<http://ebookbrowse.net/lesbianismo-um-ato-de-resistencia-cheryl-clarke-pdfd281612776>>. Acesso em jan. 2019.

CASSANDRA. **Entrevista concedida para Camila dos Passos Roseno como participação na pesquisa “Trajetórias de Professoras Lésbicas na Educação Básica: saberes docentes e resistências**. 2019.

CORDEIRO, Ana Luisa A.; AUAD, Daniela. Estratégias de Resistência de Negras Cotistas Lésbicas e Bissexuais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 3, e82622, 2021.

COSTA, Ana A.; SARDENBERG, Cecília M. B. Teoria e práxis feministas na academia. Os núcleos de estudos sobre a mulher nas universidades brasileiras. **Revista Feminismos**, v. 2, n. 2, p. 31-39, maio-ago. 2014. Disponível em: <www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article/viewFile/140/113>. Acesso em: 10 jul. 2016.

DANDARA. **Entrevista concedida para Camila dos Passos Roseno como participação na pesquisa “Trajetórias de Professoras Lésbicas na Educação Básica: saberes docentes e resistências**. 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>>. Acesso em 04 set. 2019.

EVARISTO, Conceição. **Vozes Mulheres**. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/>>. Acesso em: 14 maio 2020.

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

_____. Lesbianismo. In: **Dicionário Crítico do Feminismo**. Org.: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; DOARÉ, Hélène Le; SENOTIER, Danièle. Editora Unesp. p. 122-128, 2009.

_____. Romper o tabu da heterossexualidade: contribuições da lesbianidade como movimento social e teoria política. **Cadernos de Crítica Feminista**. Ano VI, n.5, dez. 2012.

FERNANDES, Marisa. Lésbicas e a ditadura militar: uma luta contra a opressão e por liberdade. In: **Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade**. Org. GREEN, James; QUINALHA, Renan. 2014

FRASER, Nancy. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 291-308, maio-ago. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2007000200002/1781>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Tatiana Carvalho De. **Professoras lésbicas na educação básica de São Paulo: rupturas e construção de visibilidades**. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP, 2018. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072018-093210/pt-br.php>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

GATTI, Bernadete A. et. al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: < https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2022.

HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, v. 5, p. 07-41, 1995. Disponível em: <www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1065_926_hARAWAY.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

_____. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: **Vida de Professores**. (Org.) NÓVOA, António. Porto Editora: Porto – Portugal, p. 32-61, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 30 jan. 2019

JOSSO, Marie-Christine. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, Abril. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000100019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 ago. 2020.

KESSLER, Cláudia S. “São tudo sapatão”: lesbianidades e heteronormatividade no futebol/futsal brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**. Belo Horizonte, v. 7, n. 3, p. 45-62, set./dez. 2020.

LORDE, Audre. **As ferramentas do mestre nunca vão dismantelar a casa-grande**. Comentários sobre “The Personal and the Political Panel”, Second Sex Conference, New York, 29 set. 1979.

_____. **Irmã Outsider**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

_____. **Sou sua irmã**: escritos reunidos. São Paulo: Ubu editora, 2020.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação e Realidade**, v. 14, n. 2, p. 31-39, 1989.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org). **História das Mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MACIEL, Patricia Daniela. **LÉSBICAS E PROFESSORAS: modos de viver o gênero na docência'**. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Capão do Leão Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Campus das Ciências Sociais, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3345>>. Acesso em 21 jan. 2019.

MAFALDA. **Entrevista concedida para Camila dos Passos Roseno como participação na pesquisa “Trajetórias de Professoras Lésbicas na Educação Básica: saberes docentes e resistências**. 2019.

MAGIA PRETA. **Entrevista concedida para Camila dos Passos Roseno como participação na pesquisa “Trajetórias de Professoras Lésbicas na Educação Básica: saberes docentes e resistências**. 2019.

MARIA FLOR. **Entrevista concedida para Camila dos Passos Roseno como participação na pesquisa “Trajetórias de Professoras Lésbicas na Educação Básica: saberes docentes e resistências**. 2019.

MATOS, Lara T. de; MIRANDA, Maria B. de. Teatro feminista no Brasil: loucas de pedra lilás. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 1021-1034, ago. 2008. ISSN 1808-3129. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15659/10251>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

MAYORGA, Claudia et al. As críticas ao gênero e a pluralização do feminismo: colonialismo, racismo e política heterossexual. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 463-484, nov. 2013. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000200003/25775>>. Acesso em: 06 ago. 2020.

MEIRELES, Ariane Celestino. **Políticas Públicas sobre diversidade sexual na educação e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola: notas sobre a cidade de Vitória'**. Mestrado em

POLÍTICA SOCIAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, VITÓRIA Biblioteca Depositária: Ufes Trabalho anterior à Plataforma Sucupira, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/2596>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

MENDONÇA, Viviane M.; LEITE, Kelen C. “O ritmo e a poesia de uma rapper lésbica nas lutas sociais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 3, e82482, 2021.

MESSEDER, S. A. Quando as lésbicas entram na cena do cotidiano: uma breve análise dos relatos sobre mulheres com experiências amorosas /sexuais com outras mulheres na heterossexualidade compulsória. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 49, p. 152-157, 2012.

NOGUEIRA, Nádia. Códigos de Sociabilidade Lésbica no Rio de Janeiro dos Anos 1960. In: **Retratos do Brasil homossexual: fronteiras, subjetividades e desejos**. São Paulo: EDUSP, 2010.

_____. Lésbicas negras em movimento. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.29, n. 3, e82642, 2021

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: **Vida de Professores**. (Org.) NÓVOA, António. Porto Editora: Porto – Portugal, p. 11-25, 2007.

_____. **Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?** Lisboa: ISEF, 1989.

NOVO, Arthur Leonardo Costa. **O ARMÁRIO NA ESCOLA: regimes de visibilidade de professoras lésbicas e gays'**. Mestrado em ANTROPOLOGIA SOCIAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU UFSC, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169619>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

OLIVEIRA, Luana. F. Quem tem medo de sapatão? Resistência lésbica à Ditadura Militar (1964-1985). **Revista Periódicus**, 1, 06 – 19. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/21694>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

PASSEGI, Maria da C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGI, M.C; SILVA, Vivian Batista da. (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. Iaed.São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, v., p. 103-130.

_____. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n.1, p. 67-86, jan/abr. 2016. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267/pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

PERES, Milena Cristina Carneiro. **Dossiê sobre lesbocídio no Brasil: de 2014 até 2017**. Rio de Janeiro: Livros Ilimitados, 2018.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Zélia L. (Org.). **Cultura Histórica em Debate**. São Paulo: UNESP, 1995.

_____. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam. (Org.). **Masculino, Feminino, Plural**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1998. p. 1-17.

_____. **Epistemologia feminista, gênero e história.** CNT – Compostela, 2012. Disponível em: <<http://www.cntgaliza.org/files/rago%20genero%20e%20historia%20web.pdf>>. Acesso em 18 ago. 2016.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas**. n. 05, p.17-44, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal e mulher: um balanço parcial. In: COSTA, A. de O.; BRUSCHINI, C. (Org.) **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 151-182, 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 80, p. 62-74, 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith; MONTENEGRO, Thereza. **Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia**. Brasília: Inep; Reduc, 1990.

RUBIN, Gayle. Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade. **Cadernos Pagu**, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, n. 21, p. 1-88, 2012.

SANTANA, Irapuã. **Racismo, colorismo e radicalismo**. jun. 2018. Disponível em: <<https://www.eusoulivres.org/artigos/racismo-colorismo-e-radicalismo/>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

SCOTT, Joan. Experiência. In: SILVA, Alcione L.; LAGO, Maria C. de S.; RAMOS, Tânia R. O. **Falas de gênero: teorias, análises, leituras**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999. p.21-55

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

_____. História das mulheres. In.: BURKE, Peter (Org) **A escrita da história. Novas perspectivas**. São Paulo: Unesp. 1992, p. 63-95.

_____. O enigma da Igualdade. **Rev. de Estud. Fem.** Florianópolis, v. 13 (1), n. 216, p. 11-30, jan-abril, 2005.

SEDGWICK, Eve K. A epistemologia do armário. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 28, p. 19-54, Jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 ago. 2020.

SILVA, Zuleide P. **“Sapatão não é bagunça”: estudo das organizações lésbicas da Bahia**. Tese de doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento. Universidade do Estado da Bahia, 2017.

SILVA, Zuleide P.; ARAUJO, Rosângela J. C. Pensamento lésbico: uma ginga epistemológica contra-hegemônica. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 3, e82446, 2021.

SOARES, Gilberta S.; COSTA, Jussara C. **Movimento lésbico e Movimento feminista no Brasil: recuperando encontros e desencontros**. In: Labrys, études féministes/estudos feministas, jun/dez 2011, jan-jun.2012. Disponível em: <<http://www.tanianavarrowswain.com.br/labrys/labr>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SOUZA, Elizeu C. de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**: Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/milar/Downloads/8707-Texto%20do%20artigo-32670-1-10-20110714.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2022.

SOUZA, Elizeu C. de.; MEIRELES, Mariana M. de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Rev. Educação e Cultura Contemporânea**. v. 15, n. 39, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNBEHAUM, Sandra. **As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação**. 2014. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré. p. 159-180, 2013.

_____. Entre o desencanto e a paixão: desafio para o magistério. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 34, p. 315-342, 1998.

_____. **Os nós do nós: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo**. São Paulo: Xamã, 1999.

_____. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, n. 17/18, p. 81-103, 2001.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Rev. Temáticas**, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014.

VALENTE, Ivan. **Safos das Lebos, a poeta Queer que a heterossexualidade quer apagar**. Disponível em: <<https://revistahibrida.com.br/2018/09/11/safo-das-lebos-a-poeta-queer-que-a-heterossexualidade-tenta-apagar/>>. Acesso em: 01 jul. 2020.

WITTIG, Monique. **O Pensamento Hétero**. 1980. Disponível em: <https://we.riseup.net/assets/162603/Wittig,%20Monique%20O%20pensamento%20Hetero_pdf.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Trajetória pessoal sobre ser lésbica:

- 1) Quando você compreendeu ser lésbica e como foi esse processo para você? (Caso tenha sido durante a trajetória escolar primária e/ou secundária, perguntar: como foi vivenciar esse processo de descobrir ser lésbica na escola?)
- 2) Quais memórias e/ou representações sobre a lesbianidade você possuía durante a sua infância/adolescência/juventude?
- 3) Você chegou a vivenciar a sua experiência lésbica “no armário”? Se sim, como foi e por qual/quais motivo/s?
- 4) Como foi se afirmar lésbica perante a família, amigas e amigos, colegas de trabalho, etc?
- 5) Você já vivenciou atos de lesbofobia? Se sim, qual/quais?
- 6) Você participa ou já participou de algum movimento social? Se sim, qual/quais? (Caso tenha participado, perguntar: durante a sua atuação no movimento social foram debatidas as opressões que envolvem orientação sexual?)

Sobre saberes pré-profissionais:

- 1) Por qual/quais motivo/s você escolheu ser professora?
- 2) Sobre a sua trajetória escolar no ensino primário e secundário, você recorda de docentes que inspiraram a sua escolha de se tornar professora? Se sim, quais lembranças você tem?
- 3) Você chegou a ter alguma professora ou algum professor assumidamente homossexual durante a sua formação escolar? Se sim, como foi essa experiência?
- 4) Durante a sua formação acadêmica para o magistério, foram debatidas as questões de gênero e orientação sexual? Se sim, através de quais meios?
- 5) Você participou de alguma formação acadêmica exclusiva para as questões de gênero e orientação sexual?
- 6) Durante os estágios obrigatórios para os cursos de licenciatura você vivenciou alguma experiência específica em relação a sua lesbianidade? Você presenciou alguma situação lgbtfóbica durante o estágio (entre alunas e alunos, professoras e professores, gestão escolar)? Se sim, como você reagiu e quais foram os desdobramentos por parte da gestão administrativa e professoras e professores?

Saberes experienciais docentes

- 1) Como foi a sua experiência inicial como professora?
- 2) Conte sobre sua experiência em ser uma professora lésbica. (Quem sabe? Como foi o processo de falar que é lésbica? Quando alguém pergunta diretamente sobre sua vida afetiva sexual, o que você responde? Quais são as reações mais comuns de alunas e alunos ao saberem que você é lésbica?)
- 3) Você já vivenciou algum ato lesbofóbico contra si na escola que atua ou atuava?
- 4) Você já presenciou algum ato lgbtfóbico por parte dos seus colegas de profissão e/ou gestão escolar e/ou alunas e alunos?
- 5) Você já sofreu outras formas de opressão no espaço escolar por conta das categorias sociais as quais você se identifica e/ou é identificada?
- 6) Como você lida com as questões de gênero e orientação sexual em suas aulas?
- 7) Você já participou de alguma formação continuada que tratasse das questões de gênero e orientação sexual?
- 8) Você já realizou ou presenciou algum projeto na escola que discutisse a lgbtfobia? Se sim, como foi?
- 9) Alguma aluna ou aluno já solicitou conversar com você pessoalmente para falar sobre orientação sexual? Se sim, como foi?
- 10) Você já esteve ou considera estar em situação de vulnerabilidade na profissão por causa da sua orientação sexual?
- 11) Atualmente, com os anos de experiência que você tem, como você definiria a sua situação em relação à profissão?
- 12) Você participa ou já participou de forma direta e indireta de ações do sindicato de professoras e professores? Se sim, você já presenciou ou participou de alguma ação/palestra/formação que envolva as questões de gênero e orientação sexual?

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/
ANUÊNCIA DE DADOS**



Gostaríamos de convidar você a participar como voluntária da pesquisa “Trajetórias de professoras lésbicas na educação básica: saberes docentes e resistências”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é ampliar a produção acadêmica e visibilizar as existências de lésbicas nos espaços escolares, pois diante da lesbofobia que ocasiona o aumento da vulnerabilidade profissional, as trajetórias dessas professoras são saberes que devem ser compartilhados para que possamos ampliar as nossas resistências. Nesta pesquisa pretendemos compreender como os saberes docentes, assim como a identidade docente, são constituídos pela lesbianidade de professoras da educação básica.

Caso você concorde em participar, vamos realizar entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: a rememoração de atos discriminatórios advindos da lesbofobia que possivelmente você já sofreu no ambiente de trabalho ou em outros espaços. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, você pode optar em não responder as perguntas. A pesquisa pode ajudar a construir políticas públicas no que tange a discriminação e assédio que professoras lésbicas sofrem nos locais de trabalho, nesse caso, nas escolas. Assim como, colabora para que as instituições de ensino superior, assim como as redes de educação, possam tratar em suas formações, tanto inicial, quanto continuada, as questões que envolvem gênero e orientação sexual. Desta forma, pretendemos também visibilizar as trajetórias e os saberes docentes construídos por professoras lésbicas, expondo as suas contribuições para a educação do país.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. As pesquisadoras tratarão a sua identidade com padrões profissionais, atendendo as legislações brasileiras (Resoluções N° 510/16 e N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Mediante ao disposto no Artigo 9º da Resolução 510/16 CNS no que diz: “São direitos dos participantes”: “V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;”. Declaro que concordo em participar da pesquisa, que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas e que minha identidade e a minha trajetória de vida pessoal profissional poderão ser publicadas. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2019.

Assinatura da Participante

Assinatura da Pesquisadora

Pesquisadora responsável: Camila dos Passos Roseno
Campus Juiz de Fora (UFJF)
Faculdade de Educação (FACED) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
CEP: 36036-900
Fone: (32) 99161-3258
E-mail: milaroseno@gmail.com

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF
Campus Universitário da UFJF