SABERES DOCENTES FORA DO ARMÁRIO

Educação como Território de Resistência

Daniela Auad
Cláudia Lahni
Camila Roseno

NAU EDITORA

SABERES DOCENTES FORA DO ARMÁRIO

Educação como Território de Resistência

Daniela Auad
Cláudia Lahni
Camila Roseno

SABERES DOCENTES FORA DO ARMÁRIO

Educação como Território de Resistência

Rio de Janeiro
2022

NAU EDITORA

Programa de Pós Graduação em Educação

ufscar

Para todas as mulheres que não puderam falar de si,
e para as que foram convencidas de que não deveriam...

CONTRA A VIOLENCIA
POLICIAL AÇÃO LÉSBICA FEMINISTA
SOMOS GRUPO DE AFIRM

Sumário

Prefácio 7

Introdução: Topografias Feministas e Anatomias Docentes..... 11

Capítulo 1. Saberes Docentes Fora do Armário 20

Capítulo 2. Caminhos Entrelaçados:
Feminismos e Lesbianidades na Pesquisa em Educação 44

Capítulo 3. *Continuum* de Saberes na Educação Básica:
Professoras, Feministas e Lésbicas..... 71

Capítulo 4. Sobre Topografar uma Teoria das Mulheres
em Movimento..... 95

Capítulo 5. Lesbianidades na Construção da Anatomia Docente..... 114

Faixa Bônus – Entrevista com Heliana Hemetério
As Lésbicas Têm essa Mania de Sair Daqui pra Lá, Daqui pra Acolá... .. 157

Referências..... 181

Sobre as Autoras 197

Prefácio

As autoras do livro *Saberes docentes fora do armário: educação como território de resistência*, com delicadeza, profundidade teórica, rigor metodológico e sensibilidade ética e política, teceram com palavras, conceitos e memórias os fundamentos daquilo que chamaram de "Ocupação Acadêmica".

Este livro é o território ocupado pela produção intelectual de pesquisadoras do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Feminismos. Encontrei nele os punhos erguidos, saberes e sabores – e não é por acaso que esse grupo de pesquisa é conhecido como "Flores Raras". Entendi o recado: a luta se faz com poesia, com ciência e com as entranhas de corpos. "Coloque as tripas no papel", ensinou a poeta chicana e lésbica, Gloria Anzaldúa. Eis aí o método.

Em tempos de ataques à democracia, aos saberes científicos e aos direitos humanos no Brasil, a luta pela justiça acadêmica, justiça epistêmica e justiça científica está no cerne da proposta da obra. Os estudos lésbicos feministas e dos feminismos negro e decolonial são fundamentos teórico-metodológicos que inspiram o debate e análises das pesquisas descritas. As autoras trazem para a cena experiências de mulheres que transitam entre lugares e fronteiras e vivenciam situações de desigualdade e discriminação no campo da educação. De modo específico, o livro reafirma a existência das mulheres lésbicas na docência e na ciência, militantes e intelectuais, feministas e criativamente insubordinadas, convocando-as a invadir e ocupar todos os lugares interditados aos seus corpos, experiências, desejos e saberes. O armário é o interdito acionado por esses lugares.

No livro *Epistemology of the Closet* (1990), a poetisa, artista, crítica literária e professora Eve Sedgwick trouxe para o centro da análise a categoria "armário" como instrumento de regulação social, de controle, de vigilância das pessoas que afetivo-sexualmente se relacionam com outras de mesmo gênero. Assim, Sedgwick contribuiu para a compreensão do armário como a metáfora da violência que silencia, invisibiliza, controla e sufoca corpos e vidas de lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais e travestis. O armário é o interdito. Resistir ao armário é o verbo. Resistir ao armário é sair dele e destruir seu poder regulador.

Os saberes também são objeto de regulação e controle do armário: saberes docentes de lésbicas, pessoas trans e negras. Qual o tamanho da porta do armário no Brasil? Como essa porta se reproduz na escola e nas universidades? Como fazer da educação um território de resistência? Como tirar o saber docente do armário? Tais questões nos guiam na leitura de cada capítulo do livro de Daniela Auad, Cláudia Lahni e Camila Roseno. É como se as autoras tivessem nos convidado para um papo reto, muito afetivo e provocador, nas bases de uma "topografia feminista", interpelando-nos a refletir sobre a relação entre saberes acadêmicos e os saberes produzidos no âmbito dos movimentos sociais.

Respirei fundo e aceitei o convite para atravessar pelas superfícies, formas, coberturas e elevações dos mapas inscritos por deslocamentos, refúgios e migrações. É meu corpo-materialidade sendo afetado pela leitura. Um corpo migrante e nordestino, professora e pesquisadora, um corpo cis e lésbico, mastectomizado e marcado por uma mutação genética para câncer de mama e ovário. Enquanto escrevo estas linhas, faço as seguintes perguntas: quais identidades me constituem? E quantos armários estão presentes na minha vivência como mulher e professora? É certo que a lesbianidade faz parte da minha "anatomia docente"; sim, a lesbianidade é constituinte da minha trajetória como pesquisadora feminista.

Como exercer a docência em tempos tão sombrios para a democracia brasileira, quando um tipo de cruzada antigênero vem se constituindo e enfiando suas garras para silenciar vozes nas instituições educativas

e de pesquisa? Como o saber e as práticas docentes estão se produzindo nas experiências de mulheres lésbicas?

"Não é mole não, ser feminista, professora e sapatão", ainda mais se está em uma carreira docente sem estabilidade e em regimes de contratos precários; e ainda mais se a formação docente não contempla questões de gênero e orientação sexual na escola para o combate da violência que persistentemente se reproduz em seu cotidiano. "Não é mole não, ser feminista, professora e sapatão" é o que as próximas páginas deste livro demonstram com rigor acadêmico-científico, memórias, histórias e experiências de docentes e pesquisadoras lésbicas.

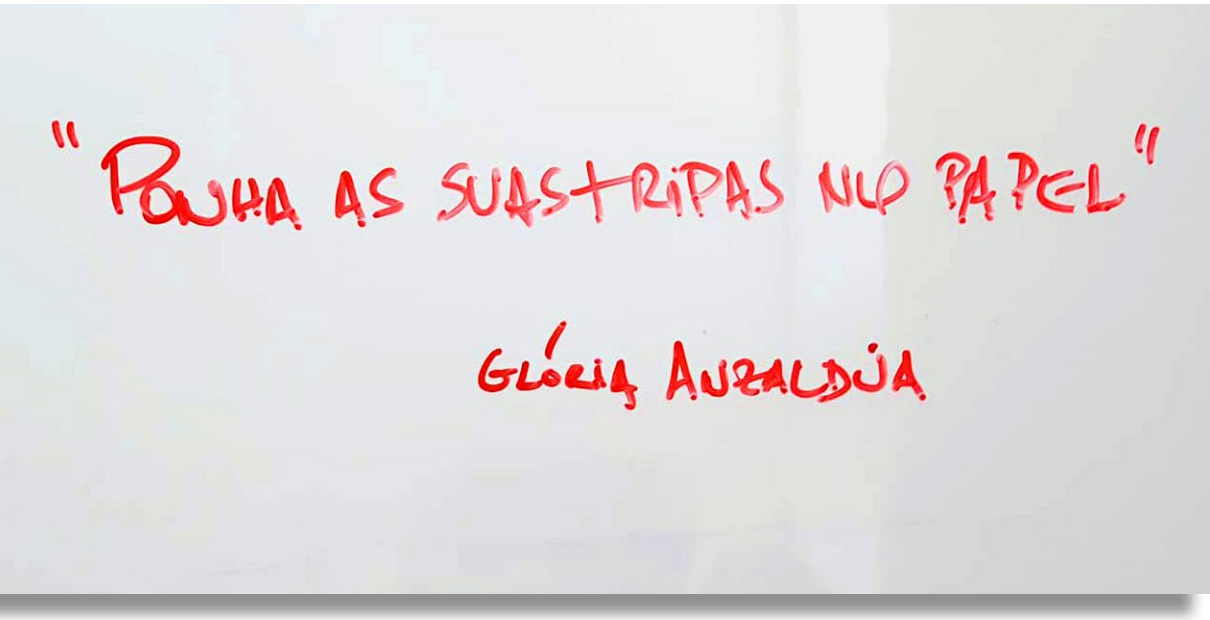
Por fim, assistimos, nos últimos anos, o ressurgimento dos discursos nacionalistas de extrema-direita em todo o mundo. Junto a isso, há uma progressiva precariedade da vida, do trabalho, produzida por projeto neoliberal, que tem consequências concretas e subjetivas que aumentam o sentimento de frustração da população. Esse sentimento de frustração, precariedade e de superficialidade da sociedade de consumo, ao invés de encontrar um discurso emancipador, tem levado a fantasias persecutórias e de vingança e a procura de fantasmas e bodes expiatórios que encontram ressonância nos discursos de ódio e de pânico moral, muitas vezes reforçados e engatilhados por igrejas e líderes religiosos fundamentalistas. Em outras palavras, a política, a economia e a religião fundamentalista se unem de modo perverso e perigoso.

A saída do armário de uma multiplicidade de identidades sexuais e de gênero nas escolas e universidades parece desencadear um pânico moral em subjetividades precárias que descarregam violência e frustração em tudo que abala suas representações. Portanto, o desafio colocado é: como fazer o bom combate contra a cruzada antigênero? Parece que o caminho é o de uma agenda feminista que se constitui na indissociabilidade das lutas antissexista, antirracista, antiLGBTfobia, anticapacitista e anticapitalista, em um projeto de educação fundamentalmente emancipador e por uma sociedade radicalmente democrática e igualitária.

É neste ponto que ressalto a importância deste livro. É uma leitura necessária que visa fortalecer a luta por condições de trabalho e estabilidade profissional de professoras lésbicas. É uma inspiração para o chute

na porta e a destruição das bases que produzem o armário que silencia as lesbianidades, sobretudo no campo dos saberes docentes. É ocupação e resistência. É poesia. Desejo boa leitura!

Viviane Melo de Mendonça
Universidade Federal de São Carlos.
Sorocaba, Outono de 2022.



Lousa de sala das Professoras Viviane Melo de Mendonça
e Kelen Leite na Universidade Federal de São Carlos.
Foto do arquivo pessoal de Daniela Auad.

Introdução:
Topografias Feministas e Anatomias Docentes

Saberes docentes fora do armário: educação como território de resistência é um livro que reúne parte da produção das pesquisadoras do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Feminismos, também conhecido pelo seu nome antissocial: Flores Raras.

Dessa maneira, este livro expressa parte do que costumamos chamar de Edifício de Pesquisa do Flores, como se os saberes que produzimos juntas coabitassem e resultassem nessa Ocupação Acadêmica. Nesse sentido, a exemplo das ocupações habitacionais do Movimento das/os/es Trabalhadoras/es Sem Teto, colocamo-nos nas universidades, nas escolas e nos variados espaços que acolhem nossas pesquisas portadoras da busca por direitos que situa os movimentos sociais e suas integrantes tanto como fonte de fortalecimento e produção de conhecimento individual e em grupos quanto como foco de questionamento das hierarquias das instituições e organizações, avançando para a conquista de ideais de justiça social que passam por ações de visibilidade mas que vão além desta, de modo a nos colocar, em um só tempo, como demandantes de justiça acadêmica, justiça epistêmica e justiça científica, e ainda como promotoras de tais concepções de justiça.

Essas três facetas dinâmicas do termo justiça são conceitos cujas definições estão em construção, em pesquisas elaboradas por nós e que serão objeto de artigos e livro vindouros. São, contudo, termos aqui citados pois resultam dos movimentos, processos e tessituras que as páginas a seguir registram.

Assim, a seguir, trazemos capítulos que foram, em um primeiro momento, apresentados em outras versões sob a forma de artigos em revistas qualificadas, tendo sido objeto de diálogo editorial, idas e vindas de modificações sugeridas por pareceristas em avaliações em modo "duplo cego"; foram, então, divulgados sob a forma de publicações em periódicos. Ao terem sido objeto de exposição e debate com pesquisadoras de variadas áreas do conhecimento, as pesquisas realizadas e que são aqui noticiadas já foram, de variadas maneiras, divulgadas, dialogadas, cotejadas. Já se pensava em uma teoria que abordasse estudos de mulheres em movimento; uma teoria que descrevesse os (não) lugares sociais ocupados pelas mulheres que se deslocam no espaço geográfico e também nos campos de conhecimentos. Referimo-nos a mulheres que transitam entre lugares cujos relevos colocam tanto acidentes percebidos como naturais quanto situações flagrantemente desiguais, motivo pelo qual os feminismos das mulheres lésbicas, bissexuais, transexuais, travestis e negras são constantemente evocados.

Nesses terrenos acidentados, nossas identidades como mulheres, mães, professoras, filhas, companheiras, parceiras, alunas, pesquisadoras, estudiosas vão se delineando, de modo a se tornarem anatomias, visto que correspondem às maneiras como organicamente nos constituímos e passamos a corporificar relações raciais e de gênero; passamos à aquisição de determinadas conformações e compleições que nos colocam em identidades não heterossexuais, não brancas, não dominantes e, muitas vezes, à margem.

Nesse contexto, escrevemos considerando o que denominamos de as topografias feministas, nas quais se conformam (e transformam) o que nomeamos anatomias docentes. As categorias gênero, raça, orientação sexual, geração são marcadores que permitem vislumbrar tais dimensões. Nessas topografias, em nossos mapas, estamos diante de variados lócus de fricções entre Academia e Movimentos Sociais, e tendo como objetivo ir além das dicotomias entre ação e reflexão ou teoria e prática.

Assim, o presente livro traz um conjunto de textos elaborados a partir do desejo de reafirmar pesquisas realizadas na perspectiva dos Estudos

Lésbicos Feministas e dos Feminismos Negro e Decolonial, nos quais nos consideramos ainda e por muito tempo aprendizes. Pretende-se, assim, com essa escrita, propor leituras que ressaltem a amplitude e a excelência desses estudos, com os objetivos de potencializar pesquisas, docências, militâncias, ativismos e variadas ações, disposições e propósitos, no encontro dos campos da Educação, da Comunicação e dos Movimentos Sociais.

O intercruzamento dos campos citados nos faz relembrar um relato realizado pela ativista lésbica Rose Mancini, em referência ao dia 13 de junho de 1980, quando ocorreu, na cidade de São Paulo, a primeira passeata de gays, lésbicas, bissexuais e travestis, também com feministas e negros:

> Estávamos na Avenida São João, e fomos subindo e parando o trânsito. A adrenalina cadenciava os nossos passos e dava um novo ritmo aos nossos corações. Improvisando para fazer coincidir os eventos com os deslocamentos e prever o fluxo. Tínhamos que segurar com discrição a multidão por um tempo antes de ela chegar aos pontos dos ônibus. O objetivo valia a intervenção. Estávamos ali para exigir que parassem de perseguir, torturar e matar pessoas que tinham cometido só o crime de amar de forma não convencional. Não tinham culpa de não fazer coincidir corpo, coração, sexo e a cor da pele com as regras morais, sociais e religiosas. Não tinham culpa de existir.
> E foi assim que, no trajeto, uma mulher quase nua se debruçou sobre o peitoril da janela de um prédio e, em peignoir transparente, começou a dançar para nós. Rir com a gente que comovidas começamos a gritar: "Vem, desce, vem com a gente, vem aqui pra dançar". Ela nos mandou um beijo, primeiro beijando as pontas dos dedos da mão direita, depois colocando-as sobre o coração, e o lançou sobre nossas cabeças. A emoção e o rumor invadiram a rua e fizeram todas as janelas da Rua Júlio de Mesquita se abrirem. Seguimos em frente com mais força e menos medo, e as janelas se povoaram de pessoas alegres e muito pobres (MANCINI, 2012, n. p.).

Cumpre destacar que o relato acima recupera a memória de passeata contra o delegado Wilson Richetti, que promovia arrastões nos bares e nas boates então denominadas LGBT paulistanas, com o objetivo de prender quem estivesse na cena em questão. Há, nesse registro da integrante do

Grupo Lésbico Feminista, sensações e afetos que se encontram com a inspiração e com o propósito que alinhavam esse livro, ele também costurado com os fios das vidas das autoras e com diálogos entre estas e suas parceiras mais frequentes de pesquisa.

Trata-se de um grupo de mulheres lésbicas que, ao fazerem uso do que se pode chamar de insubordinação criativa (BARBOSA & LOPES, 2020), ora mais, ora menos desnudadas – também como a moça no peitoril da janela, conforme a exposição de Rose Mancini –, nos relembram que não temos culpa nenhuma de existir e, ao contrário, temos orgulho, reflexão, trabalho, texto e tesão o suficiente para invadir, ocupar e resistir não apenas as ruas, mas também as variadas vias de acesso da Academia, usualmente interditadas para quem parece, por exemplo, "muito militante", em uma colocação que pode, para olhos binários, nos colocar como "pouco acadêmicas". E é nessa caminhada, em modo pesquisa-passeata, estudos-manifestação, que incorporamos à docência o desejo, as dúvidas e as certezas nas nossas existências lésbicas, feministas.

Em um primeiro olhar, como descreve Mancini ao se referir às mulheres presentes na manifestação, pode parecer que apenas estamos "improvisando para fazer coincidir os eventos com os deslocamentos e prever o fluxo" (2012, n. p.). Mas ocorre que, assim como no caso das manifestantes, temos propósitos e reside nos nossos itinerários a potência da nossa força transformadora. Promovemos o retraçado dos caminhos em nós e a nossa volta, com necessária passagem visível, que afirma que existimos, ao nos enunciarmos; que reafirma que seguimos, ao nos mobilizarmos; e que revaloriza, ao partilharmos como nos sentimos bem em ser quem somos, estando inclusive em constante e dinâmica renovação, a partir das espacialidades dos afetos, contidos nas letras e lutas que traduzem a vida.

Esse lugar da visibilidade consiste, portanto, em afirmar, reafirmar e revalorizar todas as mulheres, naquilo que Adrienne Rich chamou de *Continuum* Lésbico (RICH, 2019, p. 69), e pode arquitetar o que denominamos uma teoria das mulheres que não se localizam e não são localizadas, ou, pelo menos, não o são da maneira como se espera usual e tradi-

cionalmente. Essa contracartografia – 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 justiças epistêmicas e acadêmicas.

Fundamos assim nossa concepção de **Topografias Feministas**, tanto inspiradas nas "geografias misteriosas" (NOGUEIRA, 2005, p. 167) dos nossos deslocamentos, refúgios e migrações quanto fortalecidas pela "noção de um cosmopolitismo feminista horizontal e translocal (COSTA & ALVAREZ, 2009, p. 739), que prevê uma política feminista da localização, a qual envolve "uma temporalidade de luta, e não uma posição fixa" (ALVAREZ, 2009, p. 744). Nessa perspectiva, ao citar Cláudia Lima e Costa, em seu livro *Translocalities/Translocalidades: Feminist Politics of Translation in the Latin/a Américas*, organizado por ela e outras autoras, Sonia Alvarez elucida e cartografa o mote do presente livro:

> Muitas feministas e outras teóricas críticas transitam, hodiernamente, por uma série de circuitos íntimos, familiares, libidinais, culturais, financeiros, políticos e trabalhistas, dentro de e atravessando diferentes locais das Américas Latinas e além. Nosso feminismo, como sugere Margara, é uma "prática multilocalizada". Assim como as "teorias viajantes" e os transmigrantes de hoje, nossos próprios cruzamentos – teóricos, políticos, pessoais e íntimos – são pesadamente patrulhados e frequentemente obstruídos por diversos tipos de vigilantes (patriarcais, disciplinares, institucionais, capitalistas/neoliberais, geopolíticos, sexuais e por aí vai). [...] (ALVAREZ, 2009, p. 744).

Nesse sentido, o presente livro é um lugar nesse mapa, onde a escrita se coloca como forma de espantar a tristeza, a saudade, a falta e as faltas, sobretudo por ter sido escrito no triste auge de uma pandemia a ser transposta em um país no qual a democracia é ameaçada, abafada, encolhida e amarrotada. Nessa conjuntura, a escrita também é o ato de alongar, distender, arejar e nos deixar ventilar por uma passagem, quem sabe um túnel, para um outro lugar, onde talvez estejamos sendo procuradas, onde talvez

sejamos necessárias, uma espécie de ponte desta sociedade para outra, na qual possamos ser, nós, todas as mulheres, livres, leves e lidas.

Ressaltamos que os capítulos a seguir compõem, por um lado, uma trajetória composta pelo encontro de muitas histórias de vida, e, por outro lado, o registro do pensamento que formulamos como teoria legitimamente referenciada em pesquisa, em diálogo com campos para os quais os saberes elaborados se destinam. Parte do conteúdo aqui elaborado conceitual e teoricamente já foi objeto do rigoroso olhar e da preciosa leitura de pesquisadoras feministas, estudiosas de gênero, teóricas queer, em todos os casos mulheres LBT militantes, com diversidade racial, regional e geracional. A essas mulheres agradecemos a partilha, que nos coloca, onde quer que estejamos, em boa companhia e na condição de dialogar com toda gente a partir dos capítulos que seguem.

O primeiro capítulo **– Saberes docentes fora do armário –** apresenta um panorama do trabalho que vem sendo desenvolvido pelo Flores Raras – Coletivo e Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Feminismos. Também grupo de estudos, o Flores, como é carinhosamente chamado pelas pessoas que o integram, desenvolve e integra ações especialmente realizadas a partir da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba – e da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo cadastrado no CNPQ há mais de 10 anos. Suas/seus pesquisadoras/es atuam em lugares diversos do Brasil, em Ensino, Pesquisa, Extensão, Gestão e Militância, sendo lesbianidades e relações de gênero na Comunicação e na Educação uma de suas principais frentes temáticas, dentre outras assumidas, em sua intensa e extensa existência.

O segundo capítulo aponta para **Caminhos entrelaçados: feminismos e lesbianidades na pesquisa em educação**. Nele, a partir da memória como fio condutor e de critérios definidos em pesquisa, a escrita se coloca como lugar de diálogo entre estudos que se referem ao campo da educação e gênero, bem como com pesquisas que focalizam mulheres lésbicas e bissexuais, seja como trabalhadoras, pois professoras, inspetoras, faxineiras e educadoras sociais, seja como estudantes, em suas narrativas acerca de sua formação. No desenvolvimento do capítulo trava-se

diálogo sobre lesbianidade e educação, esta entendida da Educação Básica ao Ensino Superior. A partir de dados de pesquisa, o capítulo aponta como conclusão a possibilidade de visualização de itinerários entrelaçados, nos quais se transita do feminismo ao gênero, do gênero aos feminismos e dos feminismos às lesbianidades.

No terceiro capítulo analisamos o ***Continuum* de saberes na Educação Básica**, no trançar da anatomia docente dos sujeitos que são professoras, feministas e lésbicas. Essas protagonistas nos mostram que não estamos sozinhas e que os saberes docentes focalizados são constituídos pelas professoras consideradas a partir das suas lesbianidades. Para alcançar esse conhecimento, os estudos feministas e pesquisas que adotam gênero como categoria foram abordagens fundamentais. O método autobiográfico, assim como os conceitos de professoralidade, de *continuum* lésbico, de topografias feministas e a tríade mulher-mãe-professora são expressivos de nossas pesquisas educacionais qualitativas, com múltiplas inspirações teórico-metodológicas. Vidas, trajetórias, práticas e saberes foram analisados em entrevistas semiestruturadas com professoras lésbicas no Nordeste do Brasil, as quais enunciam sua orientação sexual nos seus locais de trabalho e terão voz também neste livro. Consideramos que essas professoras constituem professoralidades, saberes docentes e práticas de resistência a partir de suas lesbianidades. Esse dado pode concorrer para o fortalecimento do campo da educação por entender as professoras lésbicas também como mulheres trabalhadoras, com direito de usufruir de boas condições laborais, a partir inclusive do reconhecimento e revalorização de todas as searas de suas identidades, incluindo a orientação sexual.

O quarto capítulo se debruça **Sobre topografar uma teoria das mulheres em movimento**, a partir do olhar das professoras lésbicas que atuam na educação básica e têm a resistência como um de seus saberes docentes. Inspiradas pelas narrativas (auto)biográficas, identificamos, através das trajetórias de vida de sete docentes da educação básica, os saberes docentes que podem ser reconhecidos como resistência política das mulheres que entendemos como coautoras das nossas pesquisas, ao se colocarem como interlocutoras, em entrevistas semiestruturadas. Tais professoras

lésbicas declararam sua orientação sexual nos seus locais de trabalho e, desse modo, identificamos diversos saberes docentes como estratégias de resistência, utilizadas pelas professoras tanto para seguir trabalhando com o mínimo de condições quanto para acolher e proteger estudantes que se encontravam vulneráveis, devido também às suas orientações sexuais ou identidades de gênero. Assim, o capítulo traz os saberes narrados pelas protagonistas como formas de resistência aos assédios cometidos pelos seus pares contra elas e contra discentes, no ambiente escolar.

O quinto capítulo encerra o corpo teórico trazido no livro, ao analisar as **Lesbianidades na construção da anatomia docente**. Com maior detalhamento, apresentamos os registros dos saberes docentes que conseguimos identificar associados às lesbianidades, a partir de formulação metodológica híbrida e ancorados nas pesquisas qualitativas em educação, nos estudos feministas, nas narrativas autobiográficas, seja pelas histórias de vida contempladas, pelas trajetórias das professoras ou ainda pelo caminhar das três autoras do presente livro.

O que trazemos nos capítulos delineados nesta introdução pode corresponder à expansão e ao aprofundamento de conhecimento no campo da Educação, a partir do entendimento das lesbianidades como parte da anatomia docente, pois constituinte das trajetórias profissionais. Trata-se ainda de livro com elementos que podem fortalecer a luta por condições de trabalho e estabilidade profissional de professoras lésbicas em seus ambientes laborais, o que não está até o momento assegurado pelas instâncias conhecidas de participação. Tais caminhos são inscritos a partir do registro de "teorias viajantes", como prevê Sonia Alvarez (2009) e como apontamos em nossa abordagem das topografias feministas, nas quais deslocamentos, oscilações e mobilizações são previstos como estratégias propositivas, para assegurar direitos.

Enfim, movidas por essas já citadas "geografias misteriosas", como nos contou Nadia Nogueira (2005), trazemos uma *faixa bônus*, a entrevista com Heliana Hemetério, no capítulo final, que aponta a direção de novos caminhos, intitulado **As lésbicas têm essa mania de sair daqui pra lá, daqui pra acolá...** A afirmação escolhida como título é da própria entre-

vistada, lésbica, negra, feminista, que saiu do Rio de Janeiro para o Paraná, ao se casar com Ângela Maria Martins, como nos contou em entrevista originalmente publicada no dossiê "Feminismos e lesbianidades em movimento: a visibilidade como lugar", para a *Revista de Estudos Feministas* (2019). Chamada de griô em trabalhos acadêmicos e matérias da mídia alternativa, Heliana Hemetério iniciou sua militância em 1986 no movimento negro, depois passou a atuar no movimento de mulheres negras e feministas. Na década de 1990, passou a militar em coletivos LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais), atuando especialmente no combate ao racismo e à LGBTfobia. Historiadora, especialista em gênero e raça, participou do Conselho Nacional de Saúde representando o segmento LGBT. Em 2018, foi vice-presidenta da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transgêneros. No Fazendo Gênero 2017, foi palestrante na mesa LGBTfobia na Vida e na Saúde das Mulheres. Nessa entrevista, Heliana Hemetério, com 69 anos de idade (na data da realização da entrevista, em 2021), lembra que, historicamente, as lésbicas são lideranças do movimento feminista, reafirma o lugar das lésbicas no movimento de mulheres. E essa griô nos conta quem são seus exemplos.

1.
Saberes Docentes Fora do Armário

Os estudos culturais como disciplina começam com as experiências vividas de não pertencimento a certos espaços, de não ter uma boa recepção por onde se passa, experiências de filhas/os da classe trabalhadora que vão parar em instituições de elite, experiências de filhas/os da diáspora que vão parar em uma mesma instituição. ***Quando você não se encaixa, você se inquieta. Um corpo inquieto rapidamente mostra não estar inserido no lugar certo. As sobrancelhas se levantam. Mesmo; mesmo? Você tem certeza?*** *(AHMED, 2022, p. 213, grifos nossos).*

Assim como as filhas da classe trabalhadora ou da diáspora, fomos parar em um espaço, a Academia, que, assim como vários outros espaços prestigiosos na vida pública, fazia questão de nos informar que, como mulheres, não tínhamos lugar ali, e, ainda, de modo muito distintivo, fazia questão de nos comunicar que não devíamos ter nos colocado ali como feministas lésbicas.

Essa realidade visita muitas professoras feministas e pesquisadoras lésbicas, que, ao exporem sua orientação sexual e/ou ao saírem de seus lugares de origem, pensam estar angariando alternativas de vida com mais respeito e dignidade, contudo passam a enfrentar, de variadas maneiras, facetas de uma "falta de lugar" acadêmico. Esse não lugar parece querer nos tirar do mapa, mas nos reinventamos em variadas topografias. Deixamos os mapas para quem se coloca em registro estático, com fronteiras demarcadas e destinos prévia e limitadamente definidos. No nosso caso, nossos movimentos, chegadas, partidas, encontros, despedidas e reencontros se colocam como deslocamentos, que mobilizam afetos, saberes e múltiplos recursos que se apresentam ativamente na construção de nossas subjeti-

vidades, assim como do ensino que ministramos, do conhecimento que produzimos em pesquisa, da extensão que tecemos em comunidade.

Nessas andanças, era comum ouvir a pergunta que era advinda de várias direções e de diferentes maneiras: *Você não é daqui não, né?* Com ou sem sobrancelhas levantadas, essa pergunta se compara às perguntas da epígrafe acima citada: *Mesmo; mesmo? Você tem certeza?*.

Feministas, lésbicas, militantes e pesquisadoras que somos, decidimos não nos sentir em exílio imposto, diante de situações que nos colocavam como estrangeiras continuamente. Antes, fincamos nossas bandeiras nos territórios por onde passamos e traçamos nossas topografias em rede com outras mulheres lésbicas, nossas pares, fossem discentes, fossem docentes e pesquisadoras, as quais, como nós, se colocavam inteiras nos fazeres acadêmicos militantes e nos saberes militantes acadêmicos.

Tecemos, desse modo, nesta conjuntura, nossas Topografias Feministas, que delineiam uma teoria das mulheres em movimento (AUAD; LAHNI, 2021), a partir da qual nossas vidas se expressam e o presente artigo é escrito.

Nossas origens, bases e contexto atual

Como em uma produção cinematográfica, na qual se começa do tempo presente para nos remetermos ao nosso histórico, iniciamos, logo adiante, nosso relato a partir do evento que ocorreu no dia 31 de março de 2022, de modo a colocar no tempo presente pessoas, movimentos sociais, entidades e organizações que correspondem às bases fundantes e originais do Flores Raras, quando este nem sequer tinha tal nome e nasceu na Unifesp, no campus dos Pimentas, pela iniciativa de uma das autoras do presente livro, a professora Daniela Auad, que então ali trabalhava e percebia a necessidade de ter um grupo e coletivo que dialogasse, estudasse e pesquisasse a partir da temática da Educação e das Relações de Gênero. Esse grupo se chamava, na etapa Unifesp, Educação, Relações de Gênero e Feminismo, com devido credenciamento no CNPq e integrado pela docente e suas alunas de graduação, visto que nem mesmo pós-graduação havia no referido campus de expansão, naquele momento histórico. Era 2007.

Cláudia Lahni e Daniela Auad, na Semana da Diversidade que antecedeu a 18a Parada do Orgulho LGBT de São Paulo, participando da Campanha da ONU Livres Iguais, em 2014, com o apoio da Prefeitura de São Paulo e da Secretaria de Direitos Humanos e Diversidade do então Governo Federal, cujo cargo máximo na ocasião era ocupado pela Presidenta Dilma Rousseff. Fonte: Site da Prefeitura de São Paulo.[1]

Três anos depois, já implantados cursos de Pedagogia, História, Ciências Sociais e outros das Ciências Humanas no referido campus, na periferia do município de Guarulhos, ao lado de São Paulo, encontraram-se, ao compor uma banca de concurso público, como avaliadoras das candidaturas inscritas para a disciplina Cultura Corporal, a professora Daniela Auad, então presidenta da banca, e a professora Cláudia Regina Lahni, membra titular externa, que já era docente na UFJF e foi convidada para compor a banca do certame. Na mesma época em que se implantava o grupo na periferia

1 https://www.capital.sp.gov.br/noticia/onu-lanca-em-sao-paulo-campanha-livres-iguais. Acesso em 11 abr. 2022.

paulista, tendo o campus nascido a partir da expansão da Escola Paulista de Medicina, a Unifesp, o Grupo Comunicação, Identidade e Cidadania, na Universidade Federal de Juiz de Fora, era coordenado pela Professora Cláudia Regina Lahni, em localidade na qual o campus não era de expansão, mas também se colocava em situação periférica por variados motivos.

A aproximação das margens teve lugar, então, na banca do concurso de Cultura Corporal da Unifesp. No âmbito da Universidade, deu-se esse encontro de pesquisadoras que tinham o Direito à Educação e o Direito à Comunicação, respectivamente, como mote de suas vidas acadêmicas e militantes. Cada uma em sua seara, entendiam igualmente a importância de considerar a alquimia das categorias sociais na produção dos sujeitos políticos (CASTRO, 1992), percebiam a necessidade de refletir sobre a consubstancialidade na dinâmica das relações sociais (KERGOAT, 2010), entendiam a urgência de adotar noções de interseccionalidade, sobretudo racial e de gênero (CRENSHAW, 2002), para produzir suas pesquisas, seus textos, suas aulas e a si mesmas. Todas essas abordagens se encontraram e foram, em um só tempo, fios e tear no que Cláudia e Daniela, nós, duas das autoras deste livro, passamos a realizar juntas desde 2010. Tais tessituras se deram não apenas em docência, pesquisa, extensão e gestão, mas também nas nossas vidas e em desdobramentos e impactos nas vidas das alunas que orientamos, além de colegas com as/os quais trabalhamos.

Trata-se de verificar, ao olhar em perspectiva para esse passado recente, que o que se convenciona chamar de público foi sendo modificado a partir do que desejamos para nós no âmbito daquilo que se convenciona identificar com o que é privado. Como mulheres, lésbicas, mães, docentes, pesquisadoras, militantes e outras tantas identidades que nos constituem, fomos assumindo o cotidiano segundo a máxima feminista, que nos conta que o político seja pessoal e o pessoal seja político. Assim, ao considerar que público e privado já não podem mais ser notados como oposições binárias (SCOTT, 1995), pois, assim como o tempo, são construções históricas que podem ser subvertidas, voltamos ao ano de 2022.

Doze anos depois do que seria a origem do Flores – como o grupo é carinhosamente chamado –, no dia 31 de março de 2022, realizamos um evento coordenado pelas duas professoras, Daniela Auad e Cláudia

Lahni, e com a participação de Maria Amélia de Almeida Teles, Amelinha. Disponível no canal do Youtube do PPGECH[2], o evento ocorreu no âmbito dos Diálogos Interdisciplinares Educação, Comunicação e Feminismos, promovido pelo PPGECH (Programa de Pós-Graduação Estudos da Condição Humana) – UFSCAR-So (Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba) – e pelo Flores Raras – Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Feminismos (CNPq).

Na ocasião, a professora Cláudia Lahni apresentou solidariedade a todas às pessoas vítimas da covid-19 e seus familiares – somam mais de 660 mil óbitos confirmados e quase 30 milhões de casos confirmados, no Brasil, em 2 de abril de 2022.[3] Citou que em 31 de março se comemora o Dia Internacional da Visibilidade Trans[4] – e o Brasil é o país onde se matam mais pessoas transgênero e travestis. Mencionou também que, em 31 de março de 1964, se iniciou o golpe militar no Brasil, e que é preciso lembrar para nunca mais acontecer. Cláudia Lahni – que atua junto à diretoria da Associação Brasileira de Pesquisadores e Comunicadores em Comunicação Popular, Comunitária e Cidadã[5], desde sua fundação – contou um pouco sobre a história e organização do Flores Raras, grupo de pesquisa que coordena junto com a professora Daniela Auad.

Entre as oito autoras/es fundamentais para concursos no Brasil, na Educação (conforme reportagem da revista *Nova Escola*)[6], a professora Daniela Auad contou sobre sua participação no Conselho Estadual da Mulher, de Minas Gerais, junto com Gisella Lima. No período (2017-2018), foi a primeira vez que o Conselho contou com uma mulher assumidamente lésbica – Daniela Auad, conselheira por notório saber – e com uma mulher trans – Gisella Lima, que passou também a integrar o Flores Raras. No Diálogos Interdisciplinares – evento periódico do PPGECH-UFSCar, coordenado pelas professoras Kelen Leite e Teresa Melo –, Daniela Auad também contou sobre pesquisas e publicações mais recentes do grupo. Convidou à leitura do

2 https://youtu.be/Z3o_FSrl_N8. Acesso em 11 abr. 2022.
3 https://covid.saude.gov.br/. Acesso em 11 abr. 2022.
4 https://m.facebook.com/antrabrasil/. Acesso em 11 abr. 2022.
5 https://abpcom.com.br/diretoria/. Acesso em 11 abr. 2022.
6 https://novaescola.org.br/conteudo/15060/8-autores-para-estudar-e-passar-nos-concursos-publicos. Acesso em 11 abr. 2022.

Dossiê Feminismos e Lesbianidades em Movimento: A Visibilidade como Lugar[7], coordenado por Auad e Lahni, e publicado na *Revista de Estudos Feministas*, em dezembro de 2021. Além disso, a pesquisadora salientou a importância de mulheres como Amelinha Teles, que são feministas, lutam desde antes do início dos anos 1970, tornando-se exemplos para toda gente, com especial destaque para o fortalecimento das mulheres.

Junto com Rosalina Santa Cruz Leite, Amelinha Teles é autora do livro (2013) *Da guerrilha à imprensa feminista – a construção do feminismo pós-luta armada no Brasil (1975-1980)*, entre outras obras. Feminista, anticapitalista, antirracista e antiLGBTfobia, Amelinha Teles lutou contra a ditadura militar[8], foi presa política, escreveu para o jornal *Brasil Mulher*.[9] A família Teles moveu uma ação contra o comandante Carlos Alberto Brilhante Ustra, que, em 2008, foi o primeiro agente da ditadura a ser declarado torturador. A importância de conhecer e divulgar os resultados da Comissão da Verdade[10] foi salientada por Amelinha Teles.

Arte produzida pelo PPGECH para divulgação do evento nas redes sociais.

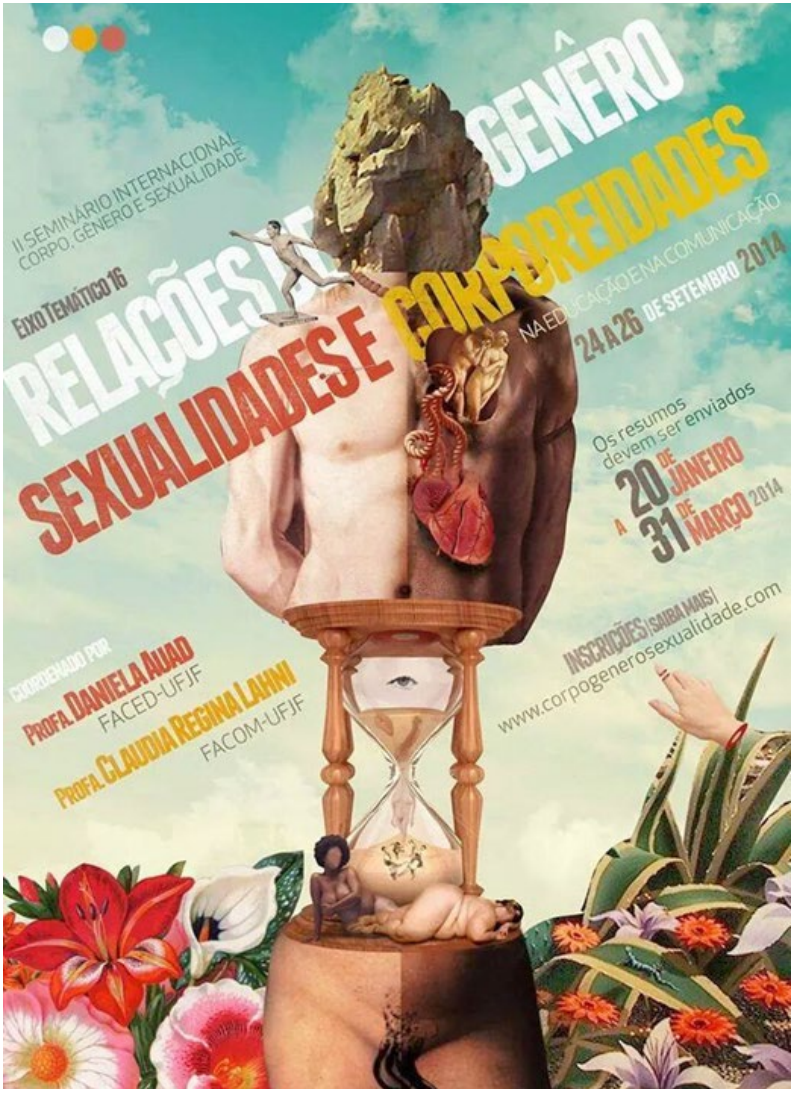
7 https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref. Acesso em 11 abr. 2022.
8 http://memorialdaresistenciasp.org.br/pessoas/maria-amelia-de-almeida-teles/. Acesso em 11 abr. 2022.
9 Citado por Dulcília Schroeder Buitoni como um dos dois mais conhecidos jornais femininos alternativos, "na fase mais fértil da imprensa alternativa brasileira" (1990, p. 54).
10 Cf. http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/. Acesso em 11 abr. 2022.

Um breve histórico de caminhos que se entrelaçaram

Tanto na Graduação – em Iniciação Científica – como no Mestrado e Doutorado na Educação da USP (Universidade de São Paulo), sob a orientação da professora Maria Victoria Benevides, Daniela Auad pesquisa Educação e Relações de Gênero. Em 2003, publica *Feminismo: que história é essa?* e, em 2006, *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. Como professora da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo) – Campus Guarulhos –, na Educação, a partir de 2006, entre outras atividades, lidera grupo de pesquisa e, junto com Rita Quadros e Maristela Sanches Bizarro, promove o Cineclube Cine Mulher – Exibir, Debater e Transformar.

Orientada pela professora Maria Otilia Bocchini, no Mestrado e no Doutorado, na Escola de Comunicações e Artes da USP, em 1999, Cláudia Regina Lahni defende sua dissertação *A presença das mulheres na imprensa sindical – Um estudo da imprensa do Sindicato dos Professores de Campinas e Região*, divulgada com a publicação de artigos acadêmicos. Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora, a partir de 2000, coordena o Projeto de Extensão Programa de Mulher (de junho de 2001 a dezembro de 2006), lidera grupo de pesquisa, e, entre outros, com Alice Mitika Koshyiama e Maria Otilia Bocchini, publica o trabalho *Gênero e cidadania: experiências no ensino e pesquisa de comunicação*, em 2006.

Como já mencionado, em 2010, Cláudia Lahni e Daniela Auad começam a trabalhar juntas, participando de eventos, bancas e projetos de pesquisa. Como culminância dessa parceria, e com a redistribuição de Auad, motivada por Lahni, da Unifesp para a UFJF, nasce o Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Feminismos – a partir da Faculdade de Educação, certificado pela UFJF e cadastrado pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), em fevereiro de 2012, constando ambas como líderes. Desde então o grupo já recebeu e orientou dezenas de estudantes de Iniciação Científica, Graduação, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado, na Educação (Faced-UFJF, PPGE-UFJF e PPGEd-UFSCar), na Comunicação (Facom-UFJF) e no Programa de Pós-Graduação Estudos da Condição Humana – Interdisciplinar



Arte realizada pela artista feminista Elisa Riemer, especialmente a pedido do Flores Raras para a divulgação Eixo Temático 16, cuja temática era Relações de Gênero, Sexualidades e Corporeidades na Educação e na Comunicação. Com a coordenação das Professoras Cláudia Regina Lahni e Daniela Auad, no VI Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade. O Evento Internacional foi realizado de 24 a 26 de setembro de 2014, na UFJF, e contou com a representação de pesquisadoras do Brasil inteiro, como as pesquisadoras e professoras Denise Cogo, Ana Liése Thurler, Viviane Melo de Mendonça, entre outras, que foram presencialmente ao evento ou, então, enviaram seus alunos/as/es.

(UFSCar-So). As Linhas de Pesquisa do Grupo são Relações de Gênero, Socialização, Comunicação e Democracia; Movimentos Sociais, Políticas Públicas, Educação e Cidadania; e Democracia e Educação.

Pesquisador/e/as e suas publicações

Na sequência do histórico até aqui sintetizado, em atividade há mais de dez anos, o Flores Raras conta atualmente com as/o/e pesquisador/as/e citado/as/e a seguir.

Lésbica feminista, Professora Titular da Facom-UFJF, entre outros, Cláudia Lahni (2021) é autora do capítulo "Feminismos e lesbianidades na comunicação para a cidadania", no qual reflete sobre as revistas *Alternativa L* e *Brejeiras*, com base teórica especialmente em trabalhos de Maria Cristina Mata e Adrienne Rich; o capítulo foi publicado no livro *Comunicação para a Cidadania: 30 anos em luta e construção coletiva*, organizado por Denise Teresinha da Silva e outros/a. Lahni está na etapa final de uma pesquisa sobre comunicação e lesbianidades. Em 2022, no PPGECH-UFSCar, orienta uma pesquisa de mestrado sobre moda e relações de gênero, uma sobre minorias sociais em obras literárias e outra sobre educomunicação. Coorienta uma pesquisa de doutorado, orientada pela professora Daniela Auad, no PPG em Educação da UFJF, sobre sociabilidade, educação e direito à comunicação em um estudo de caso do Cine Sapatão e Roda LésBi. A partir dessa pesquisa, Auad, Lahni e a doutoranda Sabrina Fernandes Pereira Lopes (2021) apresentaram o trabalho "Cinema e visibilidade lésbica: teorias feministas em prol da cidadania comunicativa", no Seminário Internacional Fazendo Gênero 12, que teve publicação em anais.

A pesquisadora Daniela Auad é Professora Associada da Faced-UFJF, docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFJF e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da UFSCar, orientando pesquisas de mestrados e doutorados. Coordena a pesquisa "Lesbianidades em Docência e em (Trans)Formação: gênero e feminismos nos variados níveis e modalidades de ensino". Entre outros, Auad (2021) é autora do artigo "Caminhos entrelaçados: feminismos e

lesbianidades na pesquisa em educação", publicado na *Revista de Estudos Feministas*. Em 2022, orienta três pesquisas de mestrado na UFSCar e duas de doutorado na UFJF, sobre Educação e Relações de Gênero. Com Luciano Corsino, que foi seu orientando de mestrado na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), publicou a obra *O professor e a professora diante das Relações de Gênero na Educação Física Escolar* (2012).

O flor rara Luciano Nascimento Corsino é doutor em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp). É docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Rolante, onde é coordenador do Núcleo de Ações Afirmativas (NAAf) e coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI). Entre outras atuações, é membro associado ao International Study Association on Teachers and Teaching – ISATT e à Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN. Luciano Corsino (2022) publicou, com outros autores, o artigo "A socioeducação sob as lentes da interseccionalidade".

"Estratégias de Resistência de Negras Cotistas Lésbicas e Bissexuais" é o título do artigo publicado na *Revista de Estudos Feministas*, por Ana Luisa Alves Cordeiro e Daniela Auad (2021). Ana Luisa Cordeiro concluiu seu pós-doutorado em Educação, em 2018, na UFJF, sob a supervisão de Daniela Auad. Professora Adjunta no Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Ana Luisa Cordeiro é vice-coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE/UFMT) e filiada à Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), integrando a Área Científica "Feminismos Negros".

Professore contrabinárie transmasculine que atua nos cursos de graduação em Arquivologia e Biblioteconomia e Documentação no Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Jac Ribeiro (2020), entre outros, publicou, em coautoria, o capítulo de livro "Cine en colores – diversidad en la pantalla: un proyecto y dos informes".

A autora de *Cidadania Ativa: Referendo, Plebiscito e Iniciativa Popular* (1998) e *Fé na luta: a Comissão Justiça e Paz de São Paulo, da ditadura à democratização* (2009), entre outras obras fundamentais, Maria Victoria de Mesquita Benevides também é flor rara, exemplo e referência para toda gente.

Ensino e Extensão

Na graduação em Jornalismo, na UFJF, a ementa da disciplina obrigatória "Comunicação Comunitária" prevê o estudo da comunicação do movimento feminista, do movimento negro, do movimento LGBT, entre outros, a partir de iniciativa da professora Cláudia Lahni, que, desde 2013, ministra a disciplina eletiva Comunicação, Relações de Gênero e Movimentos Sociais. Na Educação, a professora Daniela Auad leciona, dentre muitas outras disciplinas na área de Fundamentos da Educação, a disciplina eletiva "Gênero e intersecções: bons álibis para romper a ordem compulsória (ou comprar uma boa briga)".

Entre 2017 e 2018, sob a coordenação de Daniela Auad e Cláudia Lahni, o Flores Raras realizou o Cine Sapatão e Roda LésBi – cineclube com apresentação de filmes com histórias de mulheres lésbicas, bissexuais e transexuais, seguida de debate. Essa ação em série fez parte do Projeto de Extensão Flores Plantam Observatório de Gênero e Raça em Minas Gerais e Todas Colhem Igualdade, que contribuiu para a implantação do Observatório da Igualdade de Raça e de Gênero, no estado de Minas Gerais. No âmbito das atividades em parceria com o Governo do Estado de Minas Gerais, a partir de convite do Secretário dos Direitos Humanos, Nilmário Miranda, fomos convidadas, como referências teóricas, militantes e afetivas, a compor a campanha que chamava casais LGBTQIA+ para se casarem em cerimônia gratuita e coletiva, realizada como política pública afirmativa e de ampliação de direitos a toda a população.

Ao sermos chamadas como símbolos da campanha #LOVEWINS, em 2018, construímos, como Coletivo, Grupo de Pesquisa e família, uma política pública afirmativa de direitos humanos e com especial destaque para mulheres LBT, foco das pesquisas e militância do Flores Raras. Fonte: Card confeccionado pelo Governo do Estado de Minas, com fotos do arquivo pessoal das autoras e informações na matéria do Estado de Minas sobre o evento em tela.[11]

11 https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2018/07/10/interna_gerais,972539/defensoria-publica-abre-inscricoes-para-casamento-comunitario-lgbti-e.shtml. Acesso em 11 abr. 2022.

Ainda em 2017, por iniciativa do Flores Raras, foi realizada na UFJF – com repercussão nacional – a Campanha de Visibilidade Lésbica Respeite Todas As Mulheres – #somostodaslésbicas[12], com texto, vídeo, *banners*, mesa redonda e outras ações agregadoras. Na foto abaixo, segue o *outdoor*, na universidade, com professoras, técnicas administrativas e alunas que participaram da campanha.

Outdoor colocado na frente da Reitoria da UFJF, composto pelos cinco *banners* que compunham a campanha de visibilidade lésbica, os quais foram espalhados pelo campus, em frente às Unidades Acadêmicas. Em cada foto, três mulheres, sendo uma delas sempre assumidamente heterossexual, e as outras duas lésbicas ou bissexuais. A escolha dessa formação se deu para expressar, dentre variadas apropriações possíveis, que todas as mulheres podem ser lésbicas, a despeito de como se parecem socialmente.

12 Ver mais em https://www.ufjf.br/educacomunicafeminismos/2017/08/01/a-excelencia-da-ufjf-campanha-de-visibilidade-lesbica-2017/. Acesso em 5 abr. 2022.

Além de fortalecer mulheres da comunidade acadêmica que não se identificavam com a heterossexualidade como orientação sexual, a campanha era uma maneira de reagir a um cotidiano de lesbofobia na Universidade Federal de Juiz de Fora, que se implantou em uma cidade onde ocorre o tradicional concurso Miss Gay há décadas, mas que apresenta homo/trans/lesbofobia e misoginia nos demais 362 dias do ano em que o "pink money" não está fazendo circular dinheiro na cidade, durante a Semana da Diversidade, que dura três dias. Há, nesse evento, parcerias variadas com a UFJF, com especial ênfase e foco na homossexualidade masculina, concorrendo inclusive para o apagamento das mulheres LBT em evento que deveria combater a misoginia, como uma das formas de combater a homofobia.

Essas contradições se expressam também no episódio que ficou conhecido nacionalmente e que se refere ao trote no qual uma aluna foi obrigada a carregar uma placa, cujos dizeres eram "Caloura Cara de Sapatão", em desfile de calouros e veteranos pelas ruas de Juiz de Fora. Na ocasião, o grupo de estudantes citados se encontrou com a Professora Daniela Auad, que se viu obrigada a mostrar sua "Cara de Sapatão" nacionalmente e relatar, de modo analítico, o episódio de violência, sob a forma de textos em periódicos, comunicação em congresso e nota de repúdio, assinada por indivíduos, grupos e entidades do Brasil todo.

A partir dessa situação e de outras lesbofobias cotidianas, as quais até hoje não se dissiparam, mas mudaram de forma, como ideias-vírus (AUAD, 2003), o Flores Raras produziu estudos, pesquisas, textos, publicações, ações de extensão, disciplinas e, assim, preencheu com pensamento, crítica, questionamento e ação o espaço no qual antes havia não ditos, silêncios e ódios. Como nos inspira a pensar a conferência da professora Marilena Chauí, feita online, pelo Instituto Conhecimento Livre, no dia 07 de abril de 2022, na qual ela ensina que o contrário ao ódio não é necessariamente o amor, conforme pensamos: em determinados contextos, contrário ao ódio é o pensamento. Da mesma forma, contrário ao silêncio é o questionamento, que preenche as lacunas daquilo que não é dito e é naturalizado, causando desigualdade e preconceito contra variadas minorias sociais, embora não minorias quantitativas, em termos populacionais.

Assim sendo, diante do fato de sermos identificadas com aquelas cujo nome não se pode dizer, visto que somos lésbicas, fanchas, sapatonas, tribadistas e tantos outros nomes com os quais insistem em nos xingar e a partir dos quais insistimos em nos orgulhar. Reagimos com a postura que nos foi ensinada por Vange Leonel: "Ninguém conseguirá me ofender me chamando por nomes que significam apenas o meu amor por outra mulher".[13] E, dessa maneira, ficamos nos constituindo, existindo, juntas e com alunas, com amigas e com colegas, mulheres Lésbicas, Bissexuais e Transexuais, e também Heterossexuais – LBT e Ht – que vieram ao nosso encontro, e para as quais corremos para nos abraçar, seja em razão de novos e inéditos ataques, a partir dos quais precisamos de fortalecimento, seja em virtude de desejarmos produzir interação e conhecimento, a partir dos saberes lésbicos. Esses saberes podem ser entendidos como resistência na produção de conhecimento, na atividade de ensino, no ato de aprender, na militância, na tessitura do fio da vida...

Card feito pelo Flores para divulgar mesa que ocorreu no interior da mesma campanha em que os *banners* citados foram produzidos e divulgados.

13 https://feminismo.org.br/um-ano-sem-vange-leonel-a-guerreira-safica/. Acesso em 11 abr. 2022.

Múltiplas identidades. Todas elas feministas

Ainda no âmbito da campanha de visibilidade lésbica, no interior da UFJF, o Flores realizou mesas redondas, cuja temática se voltava para os desafios de ser mulher LBT na universidade, seja como docente, discente, técnica em assuntos educacionais ou trabalhadora terceirizada.

Há de se ressaltar que a campanha correspondia à concretização de ações educativas e de comunicação, na perspectiva do que apontamos sobre os variados fatores de exclusão das mulheres lésbicas, em nosso artigo intitulado "Diversidade, Direito à Comunicação e Alquimia das Categorias Sociais":

> Às mulheres lésbicas recai a diferença hierarquizada do feminino (sempre em relação ao masculino como padrão hegemônico) e, soma-se a isso, a desigualdade relativa à homossexualidade. Duplamente desviantes, porque não homem e não heterossexual, as mulheres lésbicas sofrem, na maior parte do tempo, dupla discriminação, específicas desigualdades e muita invisibilidade no que se refere aos aspectos que definem sua identidade sexual e de gênero. Nesse sentido, os processos de identificação e as políticas de reconhecimento são uma necessidade e urge a construção de múltiplos modelos. Quanto mais opções disponíveis, mais possibilidades para exercício da sexualidade. E esse múltiplo leque também pode ser percebido como outra faceta da diversidade abordada no presente texto e comumente associada ao termo, tanto no meio acadêmico quanto no senso comum. Trata-se da existência de um número tal de modelos e padrões tanto quanto fosse a quantidade de tipos de pessoas que podem existir, onde quer que estejam e da maneira como desejarem ser. Trata-se de ter como modelo o não-modelo. Por mais utópica que seja essa demanda, sua simples enunciação pode ampliar as possibilidades de visibilidade das múltiplas sexualidades e concorrer para o alcance e reconhecimento de direitos básicos (AUAD & LAHNI, 2013, p. 124).

Nesse sentido, destaque-se que a campanha também colocava mulheres lésbicas em trios nos *banners*, pois as coordenadoras do Grupo

foram convidadas anteriormente para serem protagonistas de *banners*, em outra campanha da Universidade, ao lado de Leila, a filha de ambas. Trata-se da campanha de Dia das Mães, cuja imagem, que foi ampliada e colocada nas alamedas da UFJF, se encontra abaixo.

Leila entre as mães, Daniela e Cláudia, com quem vive em família entre São Paulo, Juiz de Fora, Salvador e Rio de Janeiro. A mais jovem flor rara, em deslocamentos nas múltiplas Topografias Feministas, trazendo o olhar das meninas para a teoria das mulhere em movimento (AUAD & LAHNI, 2021, p. 2).

Dentre os muitos desdobramentos desse *banner* de Dia das Mães, restou, no Flores, por um lado, a felicidade pelo reconhecimento de nossa maternidade e de nossa família; por outro lado, não desejávamos o lugar de lésbicas aparentemente docilizadas, aparentando uma tentativa de simulação do modelo de família tradicional, com a qual não temos identificação, em razão de jamais termos tido sequer algum de seus privilégios. Por mais que nossa família seja uma feliz realidade e resistência aos modelos impostos, assim como uma conquista importante para nós e para todas as pessoas, sempre estivemos conscientes da nossa existência em um *continuum* lésbico, como previu Adrienne Rich (2019). Da mesma forma, insistimos que as mulheres lésbicas não precisam ser mães, trabalhadoras ou esposas para terem suas existências justificadas. Mulheres LBT não precisam de alvará para existir e, ainda, vivem com interditos cotidianos impensáveis para aqueles e aquelas que gozam dos privilégios de estarem próximos à norma heterossexual.

Em razão disso, lutamos também para construir a universidade como mais um local de encontro consigo e com pares, para as mulheres LBT, população negra, com especial destaque para mulheres negras, e demais mulheres de quaisquer orientações sexuais e identidades de gênero. Como relembra o artigo "Caminhos Entrelaçados: feminismos e lesbianidades na pesquisa em educação" (AUAD, 2021), trata-se de construir e vivenciar a universidade como mais um lócus de estabelecimento de relações que se referem a um conjunto de experiências de identificação entre todas as mulheres, a partir das vivências das mulheres lésbicas e das coletividades por elas agregadas com variadas pessoas, de variadas identidades de gênero e orientações sexuais. Somos um movimento de "reapropriação científica e filosófica que revisa a narrativa centrada na heterossexualidade, na visão europeia e predominantemente masculina do mundo" (AUAD, 2021, p. 12).

Importa ressaltar, nessa perspectiva de reapropriação e ocupação da Academia, que, ainda em 2017, por iniciativa do Flores Raras, Adenilde Petrina Bispo, do bairro São Benedito, da cidade de Juiz de Fora, recebeu o título de Doutora Honoris Causa, pela UFJF. A fundadora e integrante

do Coletivo Vozes da Rua foi coordenadora da Rádio Comunitária Mega FM[14], na qual a Professora Cláudia Lahni realizava, como projeto de extensão, uma ação de comunicação comunitária, de genuíno caráter alternativo, o Programa de Mulher.

Cláudia Lahni e Adenilde Petrina, na cerimônia de doutoramento desta.

Perspectivas e Planejamento

Com a chegada da pandemia, a vida online do Flores se dinamizou e intensificou. As reuniões online já eram nossas conhecidas, em razão de termos integrantes – pesquisadoras e estudantes – em todo o território nacional. Contudo, foi em 2020 e 2021 que integrantes do Flores Raras participaram de dezenas de *lives*, organizadas por instituições e entidades variadas. A necessi-

14 Sobre isso, ver mais em Lahni (2005).

dade de distanciamento social nos colocou em proximidade e acentuada interação online, mais do que sempre, ainda que não por gosto. Foi o possível a ser feito e, para citar apenas algumas das muitas participações, mencionamos quando a pesquisadora Cláudia Lahni participou (como convidada) na *live* "Comunicação para a Cidadania em tempos de covid-19", dentro do projeto Lives Cátedra Intercom, realizada em 2 de julho de 2020[15]; a pesquisadora também atuou (como convidada) da edição de 2021 das *lives* da Intercom. Entre outras, Lahni participou na *live* "História da Imprensa Lésbica no Brasil", junto com Júlia Oliveira, Carolina Maia e a mediação de Cris Cavaleira, realizada no dia 21 de agosto de 2020, pelo Museu da Diversidade Sexual de São Paulo.[16] A pesquisadora Ana Luisa Cordeiro foi palestrante na *live* "Cidadania LGBT e o Ensino Superior", realizada em 19 de maio de 2021.[17] Na 14ª Reunião Regional Sudeste da Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), em 1º de dezembro de 2020, a pesquisadora Daniela Auad participou da Mesa "Educação e desafios interseccionais: gêneros, sexualidades, raças, geração e religiosidade", com Denize Sepulveda (UERJ – FFP) e Jonas Alves (UFRRJ).[18] Com a mediação da aluna Isabela Carpinski, realizada no dia 23 de junho de 2020, pelo Diretório Acadêmico Vladimir Herzog – Facom-UFJF, via Instagram, na Semana do Orgulho LGBTQ+, foi realizada a *live* "Visibilidade Lésbica no Cinema", com participação das pesquisadoras Cláudia Lahni e Daniela Auad. Em 2021, a convite do Diretório Acadêmico da Faced, o Flores Raras participou da organização e realização de um Sarau LBT e também G, no dia 28 de junho, Dia do Orgulho LGBT.

Vale notar que, desde antes da entrada na pandemia, nossas idas a eventos e reuniões eram repletas de encontro, de feminismos, de coletividade que não esmaga individualidades, de grupo que realça singularidades e de indivíduos que fortalecem o grupo. Essas dinâmicas correspondem a parte do que denominamos Topografias Feministas, uma abordagem criada por nós, recheada de significados, conceitos e definições, cujas inspi-

15 https://www.youtube.com/watch?v=N1uBxkmzF2w. Acesso em 5 abr. 2022.

16 https://culturaemcasa.com.br/video/historia-da-imprensa-lesbica-no-brasil-cris-cavaleira-cris-julia-oliveira-claudia-lahni-e-carolina-maia/. Acesso em 5 abr. 2022.

17 https://youtu.be/5LYAmOLETVA. Acesso em 5 abr. 2022.

18 https://youtu.be/fAjwCf-5srI. Acesso em 5 abr. 2022.

rações estão nas "geografias misteriosas" (NOGUEIRA, 2005, p. 167) dos nossos deslocamentos, refúgios e migrações; cujas motivações são fortalecidas pela "noção de um cosmopolitismo feminista horizontal e translocal" (COSTA & ALVAREZ, 2009, p. 739), que prevê uma política feminista da localização, a qual envolve "uma temporalidade de luta, e não uma posição fixa" (ALVAREZ, 2009, p. 744).

Nessa perspectiva, não conseguimos pensar em termos de cartografia, visto que os mapas não apreendem nossos trânsitos. Mapas podem localizar e, portanto, vão de encontro à abordagem delineada, uma vez que localizar, nesse caso, seria restringir, limitar e até interditar. Não localizar, na esteira do que formula a teoria das mulheres em movimento, ora afirmada, permite deslocamentos, amplia expansões, suscita alongamentos e promove distensões, em uma dinâmica ideia de não se deixar patrulhar, como Bethânia canta em "Reconvexo": "*Você não me pega, você nem chega a me ver. Meu som te cega, careta, quem é você?*".[19]

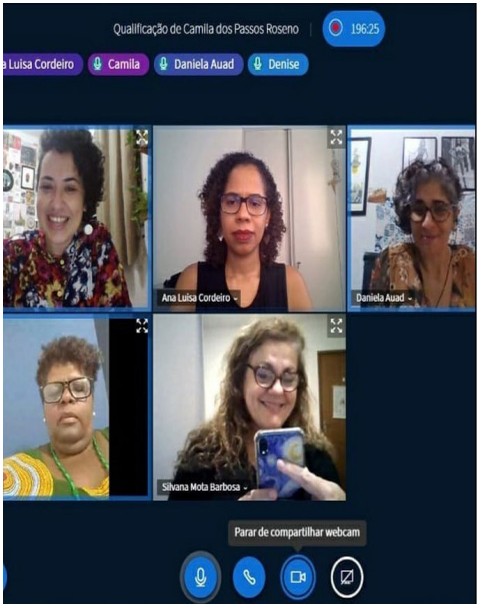
Tal dinamismo e fluidez nos traz a sensação de que, nesse normal possível, digital e ainda em distanciamento, *há muita vida para pouco pixel*. Ao querer a força do presencial para seguir nas textualidades que carregam os sentidos e os significados dos encontros, nós nos questionamos, assim como Gilberto Gil, em "Pela Internet": "*Com quantos gigabytes se faz uma jangada, um barco que veleje?*".[20]

Enfim, como uma vitória coletiva do Flores, no ano de 2021, a Professora Cláudia Regina Lahni alcançou o mais alto grau da carreira docente, se tornando Professora Titular da UFJF. Assim como em 2022 a doutoranda Camila dos Passos Roseno defende sua tese e terá, em coautoria com Auad e Lahni, o presente livro publicado.

19 https://www.youtube.com/watch?v=5JHya5NYaAc. Acesso em 11 abr. 2022.
20 "Com quantos gigabytes se faz uma jangada, um barco que veleje?" https://www.youtube.com/watch?v=v2QvAaBNc9A. Acesso em 11 abr. 2022.

A temática do presente livro é Resistência, Lesbianidades e Saberes Docentes. Como já dito, trata-se de fruto de pesquisa de campo, com aprofundadas reflexões de teorias clássicas, em releituras inéditas, pois evocadas nas vozes das protagonistas lésbicas que encontramos na Educação Básica e também no Ensino Superior, como professoras.

Ao iniciar a etapa do caminho que se entrelaça com a UFSCar, no campus de Sorocaba, Cláudia Lahni inicia, com orientandas, uma pesquisa sobre Comunicação, Relações de Gênero e Estudos da Condição Humana. Daniela Auad estabelece parcerias com colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação e orienta alunas de mestrado e de doutorado que lecionam em variados níveis e modalidades de ensino, da Educação Básica ao Ensino Superior.



Tem Sapatão Titular! Na imagem à esquerda, professora Cláudia Regina Lahni, com sua banca no concurso para provimento do cargo de titular, na UFJF, sendo festejada pela filha Leila e sua companheira, Daniela, também professora, que se tornou titular em outubro de 2022. Vai ter mais Sapatão Titular! Na imagem à direita, Camila Roseno e sua banca do exame de qualificação do doutorado. Vai ter Doutora Sapatão! E com conhecimento produzido a partir das lesbianidades!

Com todas essas e outras ações, o Flores Raras busca contribuir para o conhecimento acumulado sobre Relações de Gênero, Educação e Comunicação; busca coadjuvar para a democratização do conhecimento e para a construção de uma sociedade melhor para todas as pessoas.

As conquistas profissionais, acadêmicas e pessoais de cada uma das Flores Raras significam justiça acadêmica, justiça científica e justiça epistêmica para todas as mulheres, com especial destaque para as mulheres LBT e negras. Essas noções de justiça, sob a forma de conceitos e com suas respectivas definições, estão sendo delineadas pelas pesquisadoras do Flores, em pesquisa e em diálogo com pesquisadoras de grupos parceiros. Cada conquista nossa é a concretização das máximas que reafirmam que só a luta muda a vida, e que nós, quando juntas, assim como as águas, crescemos, e não apenas sobrevivemos, mas vicejamos. Tais conquistas e os ditos saberes docentes fora do armário foram e continuam sendo resultados de uma construção proposital, sistematizada e consciente, na qual entrelaçamos caminhos há tempos, nos caminhos da História da Educação em tempo presente, que se constituem como parte das nossas histórias e trajetórias pessoais. O próximo capítulo focaliza tais entrelaçamentos e desloca o foco do grupo e coletivo Flores Raras para a escrita sobre as relações com o campo de pesquisa educacional.

Mulheres que Inspiram, arte feita pelo Diretório Acadêmico do curso de Pedagogia, Gestão Chapa Nossa Voz, da Universidade Federal de Juiz de Fora, homenageando várias mulheres, incluindo integrantes do Flores Raras, por ocasião da conferência que Daniela Auad participou em evento do DA de História, em 2018.

2.
Caminhos Entrelaçados:

Feminismos e Lesbianidades na Pesquisa em Educação[1]

"...recordar é um ato ético."

A epígrafe acima foi retirada do livro *Diante da dor dos outros*, de Susan Sontag (2003), no qual a intelectual norte-americana, lésbica e feminista, faz densa e pertinente reflexão sobre a experiência da guerra e o modo como lidamos com as imagens que construímos a partir dela. Nosso reencontro com Sontag se deu ao buscar saberes sobre mulheres, memória e a pandemia global de covid-19 que vivemos desde 2020 e que não sabemos, enquanto escrevemos o presente livro, quando cessará, ainda que queiram acabar com ela por decreto, como se os vírus seguissem leis e desejos humanos. Motivada por essa conjuntura, e ao refletir sobre a presente escrita, passei a notar a memória como um recurso que permitia a mim e a muita gente lidar com a dor, a partir tanto de lembranças quanto de esquecimentos, de modo a lidar não apenas com os lutos do momento, mas também com a ressignificação de vivências, ao potencializar aprendi-

1 O presente capítulo foi escrito em primeira pessoa do singular, em razão de se referir a trajetória de pesquisa relacionada predominantemente a uma das autoras do livro, Daniela Auad. Apesar disso, há de se ressaltar que a caminhada aqui descrita e analisada se dá a partir das redes estabelecidas coletivamente entre mulheres e, especialmente, entre as autoras, de modo acadêmico, militante e afetivo.

zados, saberes, reflexões e poder, ainda, gestar conhecimento. Tratava-se da memória como um mapa afetivo e epistemológico.

Assim, as lembranças foram surgindo como elementos constituintes da necessidade afetiva e política de lidar com o luto, com o distanciamento e com processos que se modificaram ou se encerraram em razão da presença de um novo coronavírus entre nós. Com a morte à espreita, com a escalada das precariedades e acirramento das desigualdades, durante uma gestão do Executivo autoritária e pautada pela violência, recordar passou a ser tão inevitável quanto ético, por nos lembrar de toda a vida que tivemos, que temos e que podemos ainda ter, para criar novas memórias e novas possibilidades de esquecimento.

Passei a rememorar, sem que escolhesse o fio que iniciou tantas lembranças de uma mesma natureza, bancas das quais participei, seja como aluna de Mestrado, quando apresentei meu relatório de qualificação para Guacira Lopes Louro e Fúlvia Rosemberg, em 1998; seja como doutoranda, ao defender a tese para todas as estudiosas de gênero, feministas e defensoras dos direitos humanos que eu mais admirava tanto aos vinte e poucos anos, como ainda admiro hoje, quase aos cinquenta anos de idade. Passei a rememorar quando me tornei orientadora e precisei presidir as bancas nas quais minhas alunas colocavam nossas pesquisas, seus textos para serem objeto de avaliação e, sobretudo, mote de diálogo rico e instigante acerca de tudo quanto nos importava naquela manhã ou tarde de estudo, como se nada mais houvesse a tratar para além da pesquisa em tela, e, então, se podia usufruir da conversa presencialmente, sem temer o vírus ou a queda do sinal da internet.

Como mestranda, doutoranda, orientadora ou examinadora em bancas, notei que o fio dessas memórias, uma vez puxado, poderia nos levar, pelas lembranças das bancas, por singular caminho traçado coletivamente, que percorri também individualmente, de variados modos, e que se refere à constituição de todo um campo de estudos de gênero e educação, com destacado olhar feminista presente nesse mesmo campo.

Recordar o caminho de constituição de um objeto de estudo e, em um só tempo, recordar minha constituição como pesquisadora, orientadora, docente, feminista, lésbica, militante, entre tantas outras identida-

des, nesse fio da meada da memória, me mostrou – tem me mostrado – como recordar é um ato ético, afetivo, generoso, dialógico. Recordar permite conversar de novo com quem não está mais entre nós, mas deixou um texto para lermos e, então, entendermos enfim algo que não tivemos, em outras épocas, maturidade para compreender. Recordar permite fazer encontrar textos em processo, pois relatórios de tese e de dissertação, com clássicos que ainda não acabaram de nos contar tudo o que tinham para nos dizer, como nos lembra Ítalo Calvino, em seu *Por que ler os clássicos* (1998). Ainda assim, eu poderia apenas recordar, ressignificar ou não, desfrutar ora da lembrança, ora do esquecimento, e não necessariamente escrever sobre isso. Por que, então, escrever acerca das memórias das bancas? Por que ler textos que podem ser considerados clássicos e os colocar para dialogar com o que hoje está sendo dito, afinal? Por que ler ou reler, nos tempos em que respirar parece bastar?

Assim como Calvino nos exorta a ler os clássicos, Michèle Petit nos conta sobre como o ato de ler é uma boa maneira de resistir à adversidade. Petit nos mostra que há textos que nos ajudam a viver em momentos especialmente difíceis (2009, p. 174). Em realidades profundamente dolorosas, a leitura seria uma reserva de liberdade, um espaço de cura, onde seria possível forjar para si maneiras de renascer em tempos de catástrofe. Esse renascer pela leitura, que seria um respiro e uma maneira de lutar, também pode ser encontrado na escrita, o que se consubstancia neste artigo e se coaduna com as considerações de Gloria Anzaldúa, em seu texto "Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo" (2000):

> Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer

> os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda. Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar com as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever (ANZALDÚA, 2000, p. 232).

É, pois, nessa conjuntura de escrita, leitura, recordação, memória, afeto, gênero e feminismos que, ao lembrar de bancas, pude percebê-las como fotografias, ao fornecerem formas simuladas de possuirmos conhecimento sobre o passado, o presente e até o futuro, como postula novamente Sontag, em seu livro *Sobre a Fotografia* (2004). A banca é uma fotografia. Ao motivar a reflexão sobre as imagens contidas nas fotos e os seus desdobramentos, dada apropriação da obra de Sontag me convida a pensar sobre um dado caminho, tempo e espaço, a partir de determinados textos apresentados em bancas e também artigos, que podem ser considerados clássicos de determinado campo, visto que os primeiros ainda têm muito o que nos contar e os seguintes ainda não nos contaram tudo o que poderiam nos dizer.

Refiro-me, ao mencionar o termo caminho, a determinado traçado, no que se refere à apropriação no campo dos estudos de gênero e educação, do feminismo ao gênero, do gênero aos feminismos; dos feminismos às lesbianidades. Como se, ao visualizar esse caminho, a partir das bancas em que estive em variados papéis e funções, pudesse romper o distanciamento, quebrar o isolamento, tornar a me encontrar com essas mulheres autoras, pesquisadoras, militantes, assim como me encontrar comigo em outros tempos, em outras versões que fui e identidades que me constroem. Seguindo na possível metáfora da fotografia, seria algo como abrir o álbum da memória e na leitura dos textos, no rememorar das bancas, visualizar *flashes* de caminhos percorridos não apenas individualmente, mas também como coletividade, como quando era possível estar perto, e, então, aprendermos a fazer esse traçado ainda que à distância, ressignificando

práticas e saberes, para podermos resistir, sobreviver e vicejar. Nessa perspectiva, importa ainda citar o que Ernest Hemingway relembra em carta que escreve a F. Scott Fitzgerald, em 28 de maio de 1934:

> quando você estiver sofrendo, use o sofrimento – não trapaceie. Seja fiel a ele como um cientista – mas não pense que uma coisa é importante porque acontece com você ou com algum dos seus. [...] os bons escritores sempre voltam. Sempre. Agora você é duas vezes melhor do que era quando se achava maravilhoso. Tudo o que você precisa fazer é escrever de verdade e não se preocupar com o que vai acontecer. Vá em frente e escreva (USHER, 2014, p. 243).

Ao seguir em frente em momento de sofrimento e, sobretudo, ao escrever em razão das motivações expressas por Gloria Anzaldúa, em sua carta às mulheres escritoras, o presente capítulo relata um percurso singular, embora não meramente particular ou individual. Revela-se 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. Trata-se de um caminho de construção de saberes e de sujeitos e, em um só tempo, reafirma e questiona o feminismo, os feminismos e determinadas tessituras que partem dos estudos feministas e de gênero.

A reflexão aqui proposta se debruça, assim, sobre as contribuições de um conjunto selecionado de pesquisas realizadas em universidades públicas. Esse *corpus* é composto por dissertações de mestrado, teses de doutorado e relatórios de qualificação que permitem criticar o sistema que relegou à inexistência categorias inteiras de seres humanos, negou determinadas estéticas em detrimento de outras e se prestou – como ainda se presta – a deslegitimar saberes científicos. Ao resistir ao que Françoise Vèrges (2020) poderia chamar de epistemicídios, a presente escrita é uma ferramenta de aprendizagem para quem a lê e para quem a escreve, assim como se coloca como uma crítica aos sistemas que insistem em relegar grupos inteiros de mulheres à inexistência.

Nessa direção, neste capítulo são noticiados e analisados estudos que, ao se relacionarem de variadas maneiras com mulheres lésbicas, les-

bianidades, feminismos e relações de gênero, visibilizam múltiplas identidades e, com isso, apresentam alternativas ao feminismo de feição burguesa, branca e heterossexual, o qual tem sido apropriado de diferentes maneiras pela academia, pelo mercado editorial e pelas empresas, sem que isso, contudo, corresponda à mudança de paradigmas ou ao maior acesso e permanência de mulheres não heterossexuais e não brancas na universidade, nos cargos de decisão e mando, assim como em variados espaços prestigiosos.

Este livro surge, portanto, da necessidade de debater e aprofundar teoricamente determinadas formas de silenciamento histórico, político e acadêmico de mulheres lésbicas e bissexuais. Trata-se de escrita que representa a busca por padrões alternativos de pensamento como parte e como parcela da procura por experiências que se oponham à dominação (FARGANIS, 1997). Nessa perspectiva, a seguir são colocados em diálogo textos de emblemáticas estudiosas de gênero, feministas e pesquisadoras da área de educação com produções acadêmicas atuais, que estão sendo gestadas em programas de pós-graduação em Educação, em universidades públicas brasileiras, selecionadas a partir de bancas das quais participei e que, para minha felicidade, insistem em visitar minhas lembranças. Trata-se de lançar mão da memória para que se possa ter mais um elemento para lidar com a dor, com os lutos do momento e de outros tempos. Trata-se de lembrar para poder ressignificar vivências, reconciliar memórias, indagar saberes e, com isso, gestar conhecimento.

Cartografias cruzadas e seus possíveis efeitos

> Teses e dissertações focalizam mais a condição feminina que o sistema educacional numa perspectiva de gênero. Esta particularidade foi também notada nas revistas especializadas em Educação. Por seu lado, as revistas feministas dão muito pouco espaço ao tema e disciplina da Educação. Daí os caminhos cruzados entre Educação e Estudos sobre a Mulher ou Gênero. O artigo conclui destacando os possíveis efeitos deletérios de tal fragilidade acadêmica no plano das propostas atuais sobre igualdade de gênero na educação (ROSEMBERG, 2001, p. 47).

Acima, vê-se o trecho do texto trazido pelo fio da memória, conduzido pelos tempos de isolamento e distanciamento social. Retomei a leitura do texto "Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica", de Rosemberg (2001), pois parece daqueles escritos que não terminaram de contar aquilo que tinham para dizer (CALVINO, 1998). A conclusão de Rosemberg acerca das teses e dissertações no campo de gênero e educação ainda aparece fortemente como pregnância histórica em variadas falas e pesquisas na área de educação. Ao deparar com o conteúdo de pesquisas das quais fui banca de defesa ou de qualificação desde 2001, nos mesmos vinte anos que nos separam da publicação do artigo, pude notar como determinado ideário ressaltado por Rosemberg em seus Caminhos Cruzados ainda está presente, de modo a concorrer para tornar seu texto, se não um clássico, pelo menos algo emblemático e com o qual é preciso dialogar.

Responsável pela formação de muitas estudiosas e por variadas e densas contribuições para o campo da educação e gênero, a admirável pesquisadora da Fundação Carlos Chagas nos informava seus achados em três fontes de dados, a partir de análise de determinada produção acadêmica contemporânea brasileira sobre educação e gênero. Em sua análise, Rosemberg abarcou, no período de 1981-1998, a base de teses e dissertações de programas de Educação filiados à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a ANPEd. A pesquisadora considerou ainda o diretório de pesquisadores(as) cujo nome é *Quem pesquisa o quê em Educação*, de 1998, assim como apreciou seis coleções de revistas especializadas em Educação e Estudos Feministas e de Gênero.

Apesar do aumento de teses e dissertações em números absolutos no período estudado, a autora constata o que considera dispersão e lacuna quanto às questões condizentes ao que ela denomina uma "agenda educacional contemporânea". Nesse sentido, Rosemberg (2001) expressa especial preocupação com o fato de teses e dissertações tomarem como foco mais a condição feminina do que o sistema educacional numa perspectiva de gênero. E, ao analisar as revistas feministas, a autora constatou que estas davam pouco espaço a esse tema. Nessa conjuntura, o artigo detecta, nos dizeres da autora, possíveis efeitos deletérios, e descreve fragilidade acadê-

mica dos estudos sobre igualdade de gênero na educação, pelo menos em se tratando daqueles que foram focalizados pela autora.

Uma das conclusões do texto revela que o foco persistia em direção à temática da educação da mulher, e não nas relações de gênero e educação, como em grande parte das pesquisas educacionais analisadas por ela. Esse fenômeno expressa que o conhecimento que vinha sendo acumulado na área de estudos sobre a mulher poderia estar sendo ignorado na área de educação, por um lado; e, por outro lado, a área de estudos sobre mulher e gênero vinha produzindo pouca reflexão teórica e empírica sobre a educação. Para a pesquisadora da Fundação Carlos Chagas – cujo olhar era já multifocal em relação às categorias gênero, raça e geração –, havia um fosso entre as pesquisas educacionais e os estudos feministas e de gênero. Em sua avaliação à época, esses eram dois guetos que coexistiam, ignorando-se quase que totalmente. As interações eram fortuitas e ocasionais, tanto na literatura reflexiva sobre o conhecimento produzido quanto na própria produção atual de estudos e pesquisas (ROSEMBERG, 2001, p. 49).

Essa separação – ou fosso, como denomina Rosemberg – já havia sido analisada e apresentada nas conclusões da dissertação sob o título "Formação de Professoras: um estudo dos Cadernos de Pesquisa a partir do referencial de gênero", escrita por Daniela Auad (1998), com orientação de Maria Victoria de Mesquita Benevides. Nessa pesquisa, além de coletar entrevistas com pesquisadoras do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, Auad toma como objeto de análise em profundidade dez artigos sobre formação de professores/as, publicados nos Cadernos de Pesquisa, de 1985 a 1995. Ao fazer dialogar as falas coletadas das pesquisadoras da FCC – tais como Cristina Bruschini, Tina Amado, Albertina Costa, entre outras – e os artigos que analisou, a autora avalia que, dada a representatividade e legitimidade do periódico em questão, os artigos correspondentes ao seu *corpus* de análise seriam um bom retrato da produção da área. Auad aponta conclusões que dão conta da existência de um campo de estudos já constituído, mas ainda com hiatos, lacunas e instáveis sistemas de citação. Assim, a dissertação defendida na Faculdade de Educação da USP relata que o modo como o gênero era

apropriado nesses textos poderia expressar a maneira como as pesquisas educacionais se relacionavam com a categoria gênero.

Com o foco na mesma direção, Fúlvia Rosemberg citava também a pesquisa de Justina Sponchiado (1997), orientada por Nereide Saviani, na PUC de São Paulo, para expressar que não havia um campo constituído embora já estivesse em processo de constituição. Para Sponchiado, o problema seria a dispersão de temas na construção de objetos de investigação que dialogassem com áreas de conhecimento fora da Educação. De todo modo, Rosemberg citava a dissertação de Auad (1998) para expressar que havia a presença de gênero em diferentes temas educacionais e, contrariamente ao que afirmava Sponchiado, essa presença já indicava a existência de um campo de pesquisa de gênero constituído. Especialmente no olhar de Auad, tal categoria não teria se confinado a determinados temas da pesquisa em educação e, ainda, estaria sendo considerada em pesquisas educacionais de variados temas, o que poderia dar a ideia de dispersão, mas, para a autora, era uma expressão de amplitude e de variadas apropriações, com possibilidade de aprofundamento.

Enfim, a dissertação de Auad aponta que as pesquisas do referido campo ainda representavam uma pequena parcela da produção dos Programas de Pós-Graduação no Brasil (AUAD, 1998), sendo que algumas delas, à época, apenas mencionavam gênero, ou, nos dizeres de Rosemberg, ao concordar com Auad especificamente nesse ponto:

> Considera-se, menciona-se, refere-se ao debate mulher e relações sociais de sexo/gênero, algumas vezes, do mesmo modo que político pede a bênção a um líder religioso ilustre. A questão que me parece em jogo aqui (ou pelo menos aquela que me mobiliza) é a de saber o quanto a perspectiva de análise mulher e relações de gênero em Educação tem contribuído para compreender dilemas da Educação no Brasil (ROSEMBERG, 2001, p. 58).

Para completar sua análise, Rosemberg se detém na produção de teses e dissertações sobre mulher/relações de gênero realizadas na Universidade de São Paulo. A partir de dez teses de doutorado e nove dis-

sertações de mestrado, todas de autoria feminina, a maioria defendidas após 1994 e orientadas por mulheres, cumpre lembrar o que Rosemberg questiona. Diante dessas 19 pesquisas, a estudiosa feminista da Fundação Carlos Chagas focaliza como as produções no campo de gênero e educação poderiam expressar a capacidade dos programas de produzir dado conhecimento, ou, ainda, a ausência dessa competência, segundo o olhar possível na ocasião. Rosemberg, então, pondera, de modo a questionar, profetizar ou desafiar, a depender da apropriação de seu texto, o seguinte:

> Além disso, ouso formular a pergunta: seriam os programas de pós-graduação em Educação os espaços institucionais mais adequados para apoiar a realização de teses e dissertações sobre assuntos não-educacionais e que dispõem de um acervo teórico-metodológico amplo e complexo – em debate e embate acirrados – em outras disciplinas? Teriam essas pesquisas chance de competir com aquelas produzidas em contextos universitários de disciplinas tais como a Antropologia, Sociologia, Política, Saúde, por exemplo? (ROSEMBERG, 2001, p. 62).

Para quem estava na cena na época da produção desses questionamentos e afirmações das autoras em tela – e aqui relembro quão oportuna é a lembrança dessa cena, em escrita cujo fio condutor é a memória –, é possível imaginar que esse debate acerca da inadequação dos programas de educação se refere a um diálogo mais amplo, com variadas interlocuções, diversos pontos de vista e seus contrapontos, assim como desdobramentos correspondentes ao que, afinal, pode ser chamado de disputa sobre o que é pesquisa em gênero e educação e, ainda, uma evidente disputa de capacidades e competência.

Esse tipo de interlocução não é nova nem mesmo alheia ao fio de memória que conduz este capítulo. E, ao me deparar com um conjunto de bancas durante a pandemia, esse diálogo acerca de variadas disputas parece ter sido reacendido, seja por me lembrar de bancas de outros tempos, seja por delas participar em situação de distanciamento social. Assim, mais de vinte anos depois dos caminhos cruzados encontrados por Rosemberg, ao vislumbrar determinada produção acadêmica na área de

educação, passei a me questionar se os temores da pesquisadora haviam se concretizado, e se o que ela ousou questionar poderia dar lastro a preocupações analíticas atuais.

Passei a selecionar algumas das pesquisas das quais fui banca e pensar o que seria delas sob o crivo do olhar de Rosemberg e de outras autoras e autores dos quais me apropriei. Quais pesquisas sobre gênero e educação teriam algum lugar no campo da pesquisa educacional na atualidade? O que seria a fragilidade que se reverteria em efeitos deletérios, como conclui Rosemberg, ao focalizar as pesquisas das quais participei como banca na atualidade? Quais textos poderiam ser percebidos como passíveis de serem considerados produção acadêmica sobre educação, gênero, mulheres? E as pesquisas de cujas bancas de defesa ou de qualificação participei? Essas pesquisas poderiam ser consideradas passíveis de entrar para o campo das pesquisas educacionais, nos moldes previstos há vinte anos? Esses moldes ainda importam? E, na atualidade, somos parte desse campo?

O uso do "somos", acima, se coloca pois não há a ilusão de que algo possa se enunciar a partir de uma ausência de ponto de vista, uma vez que, como nos lembra Pierre Bourdieu, em seu *Os usos sociais da ciência* (2004), "cada um vê o campo com uma certa lucidez, mas a partir de um ponto de vista dentro do campo, que ele próprio não vê" (BOURDIEU, 2004, p. 43). Há de se ressaltar, contudo, que a citação do sociólogo francês não coloca as considerações que aqui são traçadas no campo dos estudos bourdianos necessariamente. Antes disso, há justa influência, e não filiação dogmática.

Importante recuperar a memória das razões de não se aderir ingenuamente aos encantos da teoria do campo e demais saberes produzidos por Bourdieu. Lucila Scavone – em *Estudos de gênero: uma sociologia feminista?* – sintetiza sobre o sociólogo:

> De fato, o seu primeiro artigo sobre a dominação masculina não incluiu referências significativas à produção feminista, que só foram incluídas, posteriormente, em seu livro sobre o tema. Cabe ressaltar, ainda, a crítica à sua pretensão em formular um

> caminho para o feminismo (e, diga-se de passagem, para outros movimentos sociais), desqualificando, em certo sentido, a trajetória política desse movimento. Uma das críticas feministas mais recorrentes à sua teoria da dominação masculina refere-se ao pressuposto da 'incorporação' e da 'aceitação' que os dominados (no caso, as mulheres) teriam para com os dominantes (no caso, os homens) pelo fato de terem internalizado em seus corpos os esquemas de dominação como *Habitus*, isto é, sistemas de disposições adquiridas que internalizam as estruturas sociais. As críticas a essa análise costumam considerar que as mulheres apareceriam como responsáveis da dominação (SCAVONE, 2008, p. 182).

Por outro lado, a autora reforça um dos importantes aspectos das reflexões que proponho e que se referem ao modo como conhecimentos emergiram de um diálogo do movimento social com as teorias. Tal diálogo foi responsável pela construção de um campo, o campo de estudos de gênero e educação, diante do qual é possível pensar que se relacionam os movimentos sociais e os saberes acadêmicos. "Em outras palavras, é preciso escapar à alternativa da 'ciência pura', totalmente livre de qualquer necessidade social, e da 'ciência escrava', sujeita de todas as demandas político-econômicas" (BOURDIEU, 2004, p. 21).

Nesse sentido, ainda que não seja possível nem desejável um simples espelhar entre bandeiras de luta e conhecimento produzido, há um itinerário possível de ser visto e que beneficia a existência de dissertações e teses, assim como beneficia os variados escopos de luta dos movimentos sociais. Esse itinerário reflete um percurso possível no campo das pesquisas educacionais que se apropriam dos estudos feministas e da categoria gênero.

Trata-se de um percurso passível de ser acompanhado nas teses e dissertações produzidas no recorte de 20 anos, a partir do texto de Rosemberg (2001), por exemplo. Nesse percurso, como já dito, parte-se do feminismo e se caminha para o gênero; do gênero para os feminismos; dos feminismos para as lesbianidades. O presente livro no qual este capítulo se inscreve é expressão desse caminho possível e conta parte desse itinerário

ao considerar que a memória de uma pesquisadora do campo é parte da memória do próprio campo. Faz-se isso ao narrar um trecho dessa história do tempo presente e ao esboçar um mapa afetivo, formativo, militante, intelectual no traçado do relato com base na participação de nove bancas de defesa e de qualificação.

Há, portanto, de se reconhecer a influência daqueles que podem ser denominados os usos sociais da ciência (BOURDIEU, 2004). E, apesar de todos os problemas de Pierre Bourdieu, uma das benesses da teoria do campo é que ela permite questionar e romper com o conhecimento percebido como primeiro. Ainda que este siga sendo uma referência, como são as análises dos caminhos cruzados de Rosemberg, trata-se de ciência que se coloca a serviço da ciência, mesmo que para isso tenha de ser ressignificado em parte, negado em parte, reinterpretado em parte, contudo sempre citado. Afinal, o paradoxo dos campos científicos consiste no fato de eles produzirem a si mesmos ao mesmo tempo que fazem nascer suas pulsões destrutivas (BOURDIEU, 2004). Nessa perspectiva, ainda segundo o olhar de Scavone,

> os conceitos da sociologia de Bourdieu foram e são utilizados, frequentemente, em estudos e pesquisas acadêmicas e militantes de cunho feminista, particularmente, os relacionados a dominação, poder e violência simbólica, a trabalho e a condições de sua reprodução, e a própria noção de habitus, de campo, entre outros, para o entendimento da permanência da dominação masculina (SCAVONE, 2008, p. 182).

Com efeito, para o professor do Collège de France, o grau de autonomia de um campo tem por indicador principal seu poder de refração, de retradução, sendo especialmente o campo científico um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse mesmo campo (BOURDIEU, 2004). Ao considerar essas reflexões, questionamentos são suscitados novamente: os estudos cuja temática corresponde à lesbianidade em suas variadas perspectivas e enfoques seriam uma expressão da autonomia do campo de gênero e educação? Estariam esses estudos expressando – ou suscitando – lutas no interior do campo? Essas lutas cor-

responderiam a quais resistências e a quais pré-julgamentos? Refazendo a preocupada e procedente pergunta de Fúlvia Rosemberg, teriam as pesquisas sobre lesbianidade na educação chance de "competir" com aquelas produzidas em contextos universitários de disciplinas tais como a Antropologia, a Sociologia, a Política, a Saúde?

Ao relembrar a menção de Rosemberg sobre a chance das pesquisas de "competir", caberia refazer essa reflexão no interior do debate sobre possíveis dificuldades dos estudos sobre lesbianidade, especificamente na área de educação. Visto que o campo já está constituído há mais de duas décadas – como comprovam, por exemplo, Rosemberg (2001) e Auad (1998) –, essas pesquisas gozariam de um status prestigioso? Ou, em outras palavras, pesquisas sobre lesbianidades e educação teriam financiamento, espaço de publicação em periódicos qualificados e chance de interlocução na área de educação mais ampla? Esses estudos teriam lugar no campo da pesquisa em educação, assim como há lugar para estudos sobre financiamento, gestão e políticas educacionais, que comumente não consideram categorias como raça, gênero, geração e orientação sexual?

Onde deveriam ser acolhidas as pesquisas que contemplam as questões de gênero, feminismo e lesbianidades se não no campo da educação, em que estas seriam relacionadas com os variados aspectos dos sistemas e processos educacionais? Como ampliar o campo do gênero e da educação, fazendo com que esta seja notada como atinente também aos processos que ocorrem fora da escola *stricto sensu*, assim como fora dos saberes que já estão consagrados e cristalizados como objetos da educação? Diante desses questionamentos, recupero os escritos da afro-americana Cheryl Clarke (1988), ao citar a análise do pensador e escritor socialista William Manning Marable:

> Para que haja possibilidade de que ocorram mudanças fundamentais, a luta contra a violência se têm que fazer por dentro de todos os movimentos sociais progressistas. Os homens teóricos, ou brancos, que não colocam a luta por direitos democráticos e humanos das mulheres no centro de seus postulados sócio-transformativos estão simplesmente duplicando as práticas e os pensamentos predominantes da antiga sociedade civil, racista e

> capitalista. Através de um processo de autocrítica e de uma re-educação extensa, os homens têm que romper com a lógica do que veio significando ser homem, para assim redefinirem-se a si mesmos e às suas relações com as mulheres (MARABLE, 1980, p. 107, *apud*. CHERYL, 1988, p. 04).

Parafraseando a afirmação de Audre Lorde, em sua entrevista a Adrienne Rich, no livro *Irmã Outsider*, assim como há muitas emoções complexas para as quais ainda não existem poemas (LORDE, 2020), há saberes para os quais ainda não elegemos objetos. Sobre esses saberes, assim como no tocante aos seus objetos correspondentes, podem pairar dúvidas sobre sua ideal localização disciplinar e, consequentemente, sobre seu estatuto como conhecimento legítimo a ser produzido academicamente.

A exemplo do que ocorreu, e ainda ocorre, com as mulheres lésbicas e bissexuais, como sujeitos dos movimentos sociais, que, a depender de suas demandas por representatividade, ora são encaminhadas para o feminismo e ora alocadas nos movimentos em defesa de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Isso nos mostra que, na academia assim como nas militâncias e ativismos, também pode haver certo "jogo de empurra". Este se daria no que concerne às pesquisas que mencionam, consideram, tematizam ou focalizam como objetos as lesbianidades na educação, em variadas perspectivas. Tais pesquisas teriam como marca de seu caminho de realização o sentimento de não estarem em lugar correto, seja pelo programa de pós-graduação que as recebem (e, na verdade, pouco as acolhem), seja pela formação ou linha de pesquisa de orientadoras(es), seja pela maneira como os estudos são recebidos, ou negados, para publicações e eventos.

Haveria de se romper também com uma lógica disciplinar que tradicionalmente aloca as pesquisas e, desse modo, seguir na redefinição dos objetos e dos melhores lócus para desenvolver os saberes sobre eles. Assim, ao considerar esses processos, dentre outros, poderemos ter um fazer de pesquisa que, além de ressignificar os usos sociais da ciência, ensinasse a transgredir e produzisse um conhecimento sobre educação que se aproximasse do que idealmente se coloca como prática de liberdade (FREIRE,

1987; hooks[2], 2020). Diante disso, não seria demais, por exemplo, pensar que importa saber tanto das influências nefastas do Banco Mundial no gerenciamento da educação brasileira, ou da relação trabalho e educação, quanto conhecer as histórias de vida de trabalhadoras lésbicas em escolas no leste do Mato Grosso do Sul; ter escuta para as narrativas escolares de mulheres lésbicas e bissexuais no subúrbio do Rio de Janeiro; ter ciência das trajetórias de professoras lésbicas na Educação Básica em Pernambuco; analisar a produção sobre a vida das mulheres lésbicas, quando alunas do ensino superior no Rio Grande do Sul; ter noção da diversidade sexual de uma escola pública, na experiência etnográfica de uma pesquisadora antropóloga lésbica, na Bahia; e desvendar os possíveis entrecruzamentos entre os estudos feministas e a educação física cultural, em São Paulo.

Topografias feministas e deslocamentos de saberes

Je suis ici
Ainda que não queiram não
Je suis ici
Ainda que eu não queira mais, je suis ici
Agora
Cada rua dessa cidade cinza, sou eu
Olhares estranhos me fitam
Há perigo nas esquinas
E eu falo mais de três línguas
E a palavra amor, cadê?

(Luedji Luna, "Um corpo no mundo", 2017)

Ao se recusarem a ocupar o lugar que foi pensado para elas, muitas mulheres vivenciam a interdição de lugares que são por elas – por nós – desejados. Em razão de não nos mantermos onde inicialmente nos imaginaram, somos conduzidas a ter práticas e elaborar o que denomino "**teorias de localização de mulheres que não se localizam**". Somos levadas a saber em profundidade sobre objetos que não se dão a conhecer com os recursos

2 Segundo a autora, a letra minúscula usada para a escrita de seu nome pretende dar enfoque ao conteúdo de seu texto, e não à sua pessoa.

disponíveis até então. Nesse processo, por sermos usualmente barradas em campos que são mais prestigiosos do que aqueles primordialmente a nós destinados, ao fazer pesquisa, acabamos, em um só tempo, por colocar em questionamento a heterossexualidade compulsória (RICH, 2019); desafiar a tríade mãe-mulher-professora (RAMOS & AUAD, 2017); resistir às tentativas de epistemicídio (VERGÈS, 2020); tecer pesquisas educacionais que portam estratégias políticas pessoais e/ou coletivas de sobrevivência, resultantes de uma luta constante, produzida positivamente nas margens dos discursos dominantes (MENDONÇA, 2016).

Dessa maneira, a escrita de teses e dissertações sobre lesbianidades carrega potencialmente posicionamentos diante das estruturas de opressão, que visam sua própria superação (MENDONÇA, 2016). Essa escrita, assim como o debate sobre ela nas bancas, torna visíveis movimentos que não são inéditos ou jovens, como lembra Suane Soares, em seu *Procura-se Sapatão: histórias invisibilizadas do movimento lesbofeminista brasileiro* (2014). Assim, também a partir da escrita acerca das pesquisas, os movimentos lésbicos feministas podem ganhar força e amadurecimento, ao terem produção acadêmica a partir de seus sujeitos, categorias, questionamentos e bandeiras de luta. Por outro lado, no que se refere ao meio acadêmico, assegurar que a temática das lesbianidades na educação seja parte do campo dos estudos de gênero e educação se revela como mais um meio de garantir o Direito à Educação de variadas mulheres e meninas que estudam, refletem, pesquisam, escrevem, conhecem e, ao fazê-lo, não se identificam – ou não são identificadas – com o que é modelarmente percebido como pesquisa em educação.

Tanto nas práticas políticas quanto nas pesquisas, trata-se da fundação de novos sujeitos, assim como de novos objetos, trazidos de movimentos sociais que permitem notar que, *quando novos personagens entram em cena* (SADER, 1988), coletividades inteiras mudam os cenários, as topografias, os mapas, as cartografias. Dessa maneira, torna-se possível ampliar as representações de variadas fronteiras e amplificar vozes, de modo a tornar idiomas algumas línguas que eram notadas, quando muito, como dialetos.

Para aprofundar o diálogo aqui proposto, acerca da temática Educação, Feminismos, Lesbianidades e Produção Acadêmica, selecionei nove bancas, das oitenta e duas das quais participei de 2001 até 2021. Ao utilizar o texto de Rosemberg como data-marco possível, fiz uma seleção primeira de nove bancas, três delas de defesa de dissertação de mestrado, quatro de qualificação de mestrado e duas de qualificação de doutorado. Embora totalizassem nove, em um primeiro momento, o foco mais detalhado deste capítulo se refere a sete trabalhos, pois em duas bancas minha participação se repete em situação de defesa e de qualificação. Há de se notar, ainda, que, no corpus selecionado, não há banca de defesa de tese de doutorado, em razão dos critérios de seleção a seguir.

A decisão de considerar as bancas se deu por serem avaliados como fundamentais para a existência da pesquisa a conjuntura do programa de pós e das universidades, a acolhida por parte da orientação, o debate com integrantes da banca, que se expressa especialmente nos exames de qualificação. Além disso, um estudo passa a ser considerado no campo que o produz a partir do momento em que se dialoga sobre ele em banca pública, composta por especialistas. Nessa perspectiva metodológica, segundo postulam Wiviam Weller e Sinara Polom Zardo (2013), a fala da especialista não deve ser interpretada como fruto de sua opinião individual, mas com status relacional, como discurso que reproduz opiniões, decisões e deliberações constituintes do campo que representa, produz e integra.

Das nove bancas inicialmente selecionadas, retirei duas, a saber: uma dissertação de mestrado que se desenvolveu em Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, da Universidade Federal de Santa Catarina, que se intitula "Antropologia, diversidade sexual e educação: uma experiência etnográfica em uma escola pública na Bahia" (NUNES, 2016); e um relatório de qualificação de mestrado, resultante de pesquisa que está sendo feita no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, intitulada "Estudos feministas e Educação Física cultural: possíveis entrecruzamentos" (AUGUSTO, 2020. Ressalto que, nas pesquisas acima, a lesbianidade e a bissexualidade são mencionadas sem que ocupem centralidade ao focalizar o objeto, os

objetivos ou a abordagem teórico-metodológica. Nesses dois trabalhos, a lesbianidade aparece mencionada em meio a outras identidades ou mesmo sendo apenas citada, como explicação por extenso da sigla LGBT. Vale notar que as duas pesquisadoras, autoras dos estudos acima, falaram sobre suas lesbianidades durante as bancas e nos documentos apresentados para a avaliação, seja a dissertação final ou o relatório de qualificação. Das sete bancas que restaram, seis pesquisadoras reafirmam suas lesbianidades e a relação de suas identidades com a escolha das temáticas em tela. Tal autoenunciação se deu tanto na situação de banca quanto nos textos entregues como material para obtenção dos títulos.

Diretamente do mapa da memória e com as devidas confirmações pela consulta dos currículos Lattes e textos originais das bancas, tomei a decisão de focalizar pesquisas cujo lócus fosse o interior de instituições educativas da Educação Básica ao Ensino Superior e Pós-Graduações, com mulheres lésbicas ou lesbianidades constituindo título, objeto e objetivos da pesquisa.

Note-se que, de 2001 a 2021, das 84 bancas das quais participei, outras tantas, como as acima citadas, mencionavam as lesbianidades e são estudos importantes para entender a Educação em sentido amplo, na perspectiva, por exemplo, da Educação e Saúde, ou, ainda, na Educação que se dá pela Mídia, donde a necessidade de estudos que façam a leitura crítica dos meios. No sentido oposto dos temores expostos por Fúlvia Rosemberg no texto citado anteriormente (2001), Marília Pontes Sposito destaca uma perspectiva não escolar do estudo sociológico da escola (2003). Nesse texto tão clássico quanto o de Rosemberg, Sposito examina o aparente paradoxo contido na junção do "não escolar" com a escola. A socióloga aponta a necessária distinção entre a categoria analítica "escola" e a unidade empírica "escola", objeto de investigação (2003). A professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo demonstra, ao recuperar Florestan Fernandes e variados pilares do conhecimento, que a relevância analítica da instituição escolar não implica necessariamente o seu estudo empírico. Ao lado disso, a autora aponta que, mesmo ao considerar a escola como unidade empírica de investigação, há de se reconhecer que "elementos não

escolares penetram, conformam e são criados no interior da instituição e merecem, por sua vez, também ser investigados" (SPOSITO, 2003, p. 211).

Meu reencontro com minha professora de Sociologia na FEUSP, no começo da década de noventa, se dá, então, no âmbito deste texto, para confirmar minha concordância com ela. Os argumentos do seu texto procuram "evidenciar a continuidade da importância do estudo da escola, mas sob uma ótica que não é estritamente escolar e nem segmentada, evitando-se, assim, os ardis de uma pretensa sociologia específica, 'a sociologia da escola'" (SPOSITO, 2003, p. 215).

Seja ao cuidar para que não se tenha o desdobrar dos "efeitos deletérios" antevistos por Rosemberg (2001), seja para evitar os "ardis" previstos por Sposito (2003), é fato que não se dá por acaso a memória dos textos dessas duas autoras tão importantes na trajetória reflexiva de toda uma área, na constituição de variados campos de pesquisas educacionais e, consequentemente, na minha formação.

Ecléa Bosi, em *Memória e Sociedade: lembranças de velhos* (1979, relembra que a memória aparece como força subjetiva de nosso conhecimento das coisas, de modo a se misturar com as percepções imediatas, como também empurra e desloca estas percepções (BOSI, 1979. Nesse sentido, é possível afirmar que a presente escrita – e esperamos que também a leitura – desloca saberes lembrados, ressignifica-os a partir de conhecimentos imediatos sobre lesbianidades na educação e se coloca como um saber de memória, no qual lembrar é conhecer.

O presente texto se tece, portanto, a partir de memórias que foram acionadas a essa matéria lembrada, e que Bosi (1979) chama de "substância social da memória". No distanciamento da pandemia, foi se revelando que podemos encontrar na conversa aqui entabulada um possível diálogo entre Rosemberg, Sposito, estudos defendidos e qualificados nas bancas em tela e autoras percebidas como referência para pensar feminismos, gênero e lesbianidades.

Para a escrita do presente capítulo, considerei, enfim, sete bancas, cujos olhares, de diferentes modos, abordam, no ambiente escolar, mulheres lésbicas alunas, professoras e trabalhadoras escolares em geral. As-

sim, a partir da memória de cinco bancas das quais participei como membro titular externa e de duas bancas em que atuei como presidenta, pois participava como orientadora da tese e da dissertação em momento de qualificação, refinei ainda mais alguns critérios de seleção, a saber: bancas cujo trabalho em avaliação apresenta a lesbianidade e educação como foco e, ainda que a lesbianidade não seja o objeto, não se trata de apenas uma menção para explicar a sigla LGBT; bancas cuja autora da pesquisa é mulher; cuja autora e/ou sua orientadora assumem militância em movimentos sociais, esta como parte constituinte de seu fazer docente e de sua produção de conhecimento.

Volto então a destacar que, das nove bancas inicialmente selecionadas, oito eram relativas a pesquisas realizadas por mestrandas ou doutorandas lésbicas e salientavam essa informação no memorial ou na apresentação do trabalho, assim como nos diálogos com a banca. Apenas uma das pesquisas é de autoria de aluna heterossexual e que assim se colocou na banca. Ironicamente, essa "saída de armário" da heterossexualidade foi feita apenas na situação de banca, na qual a mestranda disse algo como: "Quis fazer essa pesquisa mesmo não sendo lésbica... pelo menos não sou até esse momento. O futuro não sabemos". Essa singela declaração da aluna, no espaço do rito acadêmico por excelência – a banca pela qual é dado ao estudo produzido o status de produção de conhecimento – expressa, dentre muitos aspectos que podem ser analisados, o modo como a temática pode desnaturalizar a heterossexualidade, fazendo que seja exposta sua força compulsória, ao lado de possibilidades de existência lésbica que se abrem como imaginação, mesmo quando o foco primeiro do estudo seja, por exemplo, o problema da lesbofobia, e não a solução: o desejo por outra mulher. Enfim, foram ainda selecionadas bancas cujas pesquisas fossem sobre educação formal, em instituições de ensino, em variados níveis ou modalidades, da Educação Básica ao Ensino superior, tendo sido defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação.

Quadro 1: Textos das bancas selecionadas para a pesquisa

Tipo e Título	Atuação profissional da pesquisadora	Objeto de pesquisa (Como o objeto figura nos textos de banca)	Local da banca, Autora e ano
Qualificação e Defesa de Dissertação Trabalhadoras Lésbicas em Instituições Escolares: Histórias de Vida no Leste do Mato Grosso do Sul	Professora em curso de graduação em Psicologia das Faculdades Integradas Urubupungá (Pereira Barreto-SP)	A pesquisa busca conhecer as histórias de vida de trabalhadoras* lésbicas em instituições escolares no leste de Mato Grosso do Sul. *Trabalhadoras = professoras, faxineiras, inspetoras e educadoras sociais.	UEMS (Laís Tosta M. de FREITAS, 2018)
Qualificação de Doutorado Trajetórias de professoras lésbicas na Educação Básica: saberes docentes e resistências	Professora de História da Rede Municipal de Educação de Petrolina (PE) e Remanso (BA) e Professora de curso de graduação em Pedagogia nas Faculdades Alfredo Nasser, UNIFAN (Remanso-BA)	A pesquisa busca conhecer como os saberes docentes, assim como a identidade docente, são constituídos pelas lesbianidades de professoras da educação básica.	UFJF (Camila }ROSENO, 2020)
Qualificação de Doutorado Entre-laços que educam: tramas discursivas de identidades 'desviantes' e modos de subjetivação lésbicos (1980-2017)	Professora de Educação Física na Rede Estadual de Pernambuco, no âmbito da qual integra a Unidade de Educação para as Relações de Gênero e Sexualidades/ Gerência de Educação inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania / GEIDH – PE	A pesquisa busca conhecer os dispositivos de sexualidade e pedagógicos, bem como suas implicações em processos identitários e modos de subjetivação lésbicos.	UFPE (Patrícia TORRES, 2020)
Qualificação de Mestrado Lésbicas e Ensino Superior: em busca da visibilidade na produção acadêmica	Professora de Português e de Espanhol em escolas particulares e em cursos livres de idiomas. Professora de Cursinhos Populares Afirmativos, como TransENEM	A pesquisa busca conhecer como – e se – lésbicas aparecem em um determinado conjunto de pesquisas sobre Ensino Superior que adotam a categoria gênero.	UFJF (Luisa BITENCOURT, 2020)

Qualificação de Mestrado A Lesbofobia no Ensino Superior: Expressões e possibilidades de enfrentamento	Professora de Educação Física no Ensino Fundamental no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, CEFET/MG	A pesquisa busca conhecer como se configura a Lesbofobia na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).	UFOP (Amanda PEDROSA, 2019)
Defesa de Mestrado "Mentir para si mesmo é sempre a pior mentira": A Heteronormatividade na narrativa da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais	Professora de História da Rede Municipal do Rio de Janeiro	A pesquisa busca conhecer a heteronormatividade presente em narrativas de trajetórias escolares de mulheres lésbicas e bissexuais.	UERJ (Vanini LIMA, 2016)

Fonte: A própria autora. Siglas das Universidades por extenso: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS-MS); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF-MG); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-PE); Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP -MG); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-RJ). Todos os Programas são de Pós-Graduação em Educação.

Ao vislumbrar os textos selecionados, a partir da participação em bancas com pesquisadoras e alunas de múltiplas regiões do Brasil, deparo-me com um mapa afetivo, formativo, militante, intelectual. A planilha acima traz 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. Essas mulheres, sem se permitir a captura pelas temáticas estabelecidas, legítimas e usuais, que as colocariam em um lugar talvez mais prestigioso e confortável, apresentam itinerários que se deslocam para além dos códigos normativos (NOGUEIRA, 2008). Elas também se deslocaram literalmente de modo geográfico, a fim de poderem encontrar quem as orientasse, seja em razão dos temas e objetos escolhidos, seja em razão de suas identidades lésbicas e militantes. São mulheres que tor-

nam a academia parte dos itinerários de invenção de si, como denomina Nogueira (2008), ao perceber espaços e ao traçar os caminhos nos quais mulheres como Elisabeth Bishop, Lota de Macedo Soares e tantas outras puderem circular para além dos códigos heteronormativos. São "geografias misteriosas" nas quais parece ser possível praticar uma sociabilidade alternativa à exigida na família de origem ou no mercado de trabalho, sem medo de ver e ser vista (NOGUEIRA, 2008, p. 50).

Nessa perspectiva, a universidade e o meio acadêmico se colocam como espaços de encontro e de sociabilidade lésbica feminista, como tradicionalmente podem ser os bares, as paradas de orgulho LGBT, as boates e as baladas. E está aí mais um elemento que a lesbianidade nas pesquisas educacionais pode nos mostrar: nossas identidades podem ter seus tempos e espaços de fruição à luz do dia, na Academia, nas salas de aula das universidades, nos variados espaços de sociabilidade dos fazeres do Ensino Superior e das Pós-Graduações. Não é mais preciso contar apenas com a "praça pública preservada" pela penumbra da noite, tendo bares e boates como espaços típicos de convivência e sociabilidade (NOGUEIRA, 2008, p. 51). A universidade passa a ser mais um local de encontro consigo e com pares, o lócus de estabelecimento de relações que se referem a um conjunto de experiências de identificação das mulheres, ao longo da vida de cada mulher e através da história, e não simplesmente o fato de uma mulher ter tido desejo ou experiência sexual com outra mulher. A esse conjunto de experiências interligadas, Rich dá o nome de *continuum* lésbico (RICH, 2019, p. 69). Afirmo, portanto, que no interior da universidade essas experiências de identificação seriam um importante movimento de reapropriação científica e filosófica que revisa a narrativa centrada na heterossexualidade, na visão europeia e predominantemente masculina do mundo.

Vergès relembra a importância das universidades feministas racializadas para compreender a necessidade de desenvolver ferramentas próprias de difusão e de conhecimento. Segundo a autora, que critica o feminismo, e dele – ainda bem – não abre mão, há lutas que devem ser travadas para que se obtenha igualdade de saberes, de modo a contestar o saber imposto pelo ocidente. Assim, com a escrita, invoco tal "justi-

ça epistêmica" (VÈRGES, 2020, p. 30). Esse conceito possibilita também dialogar sobre a produção acadêmica que, ao desconsiderar a existência lésbica, sufoca o conhecimento de todas as mulheres, inclusive as heterossexuais, brancas e cisgêneras.

Nesse sentido, Audre Lorde aponta críticas aos feminismos que historicamente não incorporavam o debate racial, de classe, de nacionalidade e de orientação sexual (LORDE, 2020). No entender da autora, assim como neste livro, percebe-se como 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, de países denominados do Terceiro Mundo e lésbicas.

Ao partir de todos esses pressupostos e referenciais históricos, é possível presumir que feminismos e lesbianidades têm bom lugar no campo das pesquisas em educação, ou deveriam ter...

Lesbianidades e a educação como um lugar

> Porque é aqui que conhecimento e compreensão se entrelaçam. O que a compreensão começa a fazer é tornar o conhecimento disponível para uso, e essa é a urgência, esse é o impulso, esse é o estímulo (LORDE, 2020, p. 134).

A frase acima se refere à criação de poemas que não existiam e que Lorde precisava que existissem. Do mesmo modo, há caminhos entrelaçados que o presente livro mapeia, lugares de realização de justiça epistêmica buscados como uma passagem para uma sociedade onde, talvez, todas as mulheres possam ser amadas na perspectiva de bell hooks. Nela, se mulheres e homens quiserem conhecer o amor, precisam aspirar ao feminismo. Nessa concepção, a autora percebe como uma "alegria completa" o encontro do feminismo e da lesbianidade (bell hooks, 2019, p. 137), não sendo possível sororidade sustentável entre as mulheres enquanto lésbicas forem desrespeitadas por mulheres heterossexuais (bell hooks, 2019, p. 144). Amplio o olhar de bell hooks e a ele acrescento a necessidade de consideração e respeito da polifonia de vozes e saberes referentes às lesbianidades, no campo da educação.

Com o quadro de sete bancas trazidas pela memória e selecionadas pelos critérios explicitados, temos cinco compostas por pesquisadoras formadas em pedagogia e licenciaturas, com atuação profissional como professoras de Educação Básica, enquanto faziam as suas pesquisas. As estudiosas, autoras das dissertações e relatórios de qualificação de mestrado e de doutorado, assim como as componentes de suas bancas – as aqui denominadas especialistas –, podem ser percebidas como participantes do *continuum lésbico*, tendo nas bancas citadas, a despeito de suas orientações sexuais. Trata-se, ainda, de uma experiência que rompe com a heterossexualidade compulsória de toda uma área de saber, de modo a fortalecer a existência lésbica (RICH, 2019), na qual as lesbianidades em tela potencializam múltiplas militâncias feministas, negras e operárias, de mulheres de todas as orientações, inclusive as heterossexuais.

Nas duas dissertações, nos três relatórios de qualificação de dissertações e nos dois relatórios de qualificação de tese, tomados como exemplo de toda uma produção em construção e aparição no campo acadêmico, o fato do entrelaçamento das identidades das mulheres lésbicas e bissexuais com as identidades de trabalhadoras em instituições escolares, sejam professoras, faxineiras, inspetoras ou educadoras sociais professoras, assim como de alunas do ensino superior, do ensino médio e narrativas de memórias de variadas séries do ensino fundamental. Os caminhos das sujeitas da pesquisa, das mestrandas e doutorandas pesquisadoras e das docentes especialistas, componentes das bancas, se entrelaçam. A banca reinaugura existências lésbicas e fortalece o *continuum* lésbico a cada vez que são tematizadas as lesbianidades na educação.

Relembro que a análise que aqui apresento parte de memórias e estabelece relações que não seriam passíveis de serem conhecidas apenas com a leitura das dissertações, dos relatórios de qualificação ou mesmo dos artigos advindos dessas produções. São lembranças de quando os textos passaram a existir, pois, na situação de avaliação na banca, colocados em diálogo com as especialistas, com as representantes no campo naquele momento, e para efeito do nascimento da pesquisa para a área à qual ela se destina.

Diante dessas reflexões, não mais sinto o peso dos ardis ou dos possíveis efeitos deletérios sobre os quais fui advertida pela leitura dos textos das mestras que me prepararam para ser pesquisadora e também para ter boas memórias. Parafraseando Anzaldúa (2000), em sua carta para mulheres escritoras do terceiro mundo, a partir de onde olho hoje, o real perigo seria não fundir nossa experiência pessoal e visão de mundo com a realidade, com nossa vida interior, nossa história, nossas memórias, nossos afetos, nossa economia e nossa visão, pois o que nos valida como seres humanos, nos valida como escritoras e, acrescento, nos valida como pesquisadoras.

Caminhos Entrelaçados: ilustração da artista plástica Ana Flávia Carneiro.

3.
Continuum de Saberes na Educação Básica:
Professoras, Feministas e Lésbicas

Como já nos distanciamos um tanto da introdução que apresenta os capítulos, cumpre relembrar que esses trechos se colocam a analisar a temática do presente livro a partir dos estudos feministas e pesquisas que adotam o gênero como categoria. O método autobiográfico, assim como os conceitos de professoralidade, *continuum* lésbico, topografias feministas e tríade mulher-mãe-professora, correspondem a conceitos e abordagens expressivas, seja das pesquisas que desenvolvemos, seja naquelas em que nos ancoramos.

Vidas, trajetórias, práticas e saberes são analisados neste capítulo a partir de pesquisa realizada com professoras lésbicas no Nordeste do Brasil, as quais enunciam sua orientação sexual nos seus locais de trabalho. Consideramos que essas professoras são amostras de como se constituem professoralidades, saberes docentes e práticas de resistência a partir das lesbianidades. Esse dado, que parte da tessitura da pesquisa, concorre para o fortalecimento do campo da educação por contribuir com o entendimento das professoras lésbicas também como mulheres trabalhadoras, com direito de usufruir de boas condições laborais, a partir inclusive do reconhecimento e revalorização de todas as searas de suas identidades, incluindo a orientação sexual.

A Tríade Mulher-Mãe-Professora como fundamento dos sistemas de ensino

A presença de mulheres na profissão docente é majoritária e marcante sobretudo no nível de ensino da Educação Básica, no Brasil. Desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, somos 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 esse fato se deu através de um processo que pode ser denominado "feminização do magistério". Tal processo ocorreu no início do século XX no Brasil, sendo possível também ser identificado em outros países, como em Portugal, nos Estados Unidos e na Inglaterra.

A chamada feminização do magistério se caracterizaria, então, como a ocupação pelas mulheres da maioria dos cargos na área de educação, embora estas não ocupem os cargos de gestão, direção, mando e poder. Tais cargos, nesse mesmo processo de feminização e em razão dele, seriam usualmente reservados aos poucos homens com a mesma formação e na mesma carreira. Assim, a dita feminização se deu em razão de um feixe de dinâmicas sociais e de relações de poder, como os processos de urbanização e industrialização, estes geradores de novas ocupações e oportunidades de trabalho para os homens (LOURO, 2004, p. 376), deixando às mulheres as profissões menos prestigiosas e associadas ao cuidado. Assim surge a associação do magistério como ocupação "tipicamente feminina", ligada ao ideal de maternidade imposto socialmente através das relações de gênero construídas social e historicamente. Essa conjuntura aparentemente acabou por favorecer maior controle sobre a profissão e categoria docente, caracterizando também a perda de autonomia dessas "novas" profissionais, em comparação a um momento em que os mesmos cargos eram ocupados por homens, e estes puderam, então, recorrer a outros campos de trabalho.

Nesse aspecto, cabe relembrar que a feminização, embora siga sendo adotada no presente livro, é usualmente mencionada na área como dado constituinte e de desprestígio para a educação básica. Feminizar seria o verbo originário de "feminização", de modo a reforçar que tornar feminino seria fazer perder salário, perder autonomia, aumentar controle e ser marcada pela baixa qualificação profissional. Apesar desses significados serem assumidos de modo subjacente ao uso do termo, não se colocam pesquisas – em quantidade e em qualidade – acerca do aprofundamento desses processos como marcas da transição do tempo em que os homens eram maioria na profissão docente para o tempo em que as mulheres se tornaram majoritárias. Há de se questionar quais dados temos a esse respeito e de quais momentos históricos e em quais localidades no Brasil e no mundo. Tais questionamentos poderiam revelar pouca ou nenhuma demora sobre os tempos e modos de transição da profissão, que, pelo discurso da feminização, aparentava ser masculina e, então, se tornou feminina. Essa possível escassez de dados comparativos pode prejudicar a análise dos saberes docentes e das professoralidades na atualidade, visto que tais elementos são resultados do denominado processo de feminização, uma vez que estão postas as lacunas de conhecimento comparativo no tocante à variável sexo, as quais poderiam ofertar outros olhares, por exemplo, ao estudo relacional de gênero e educação.

Tendo remarcado esse aspecto que não será esgotado no presente estudo, propomos um exercício de recuperação do termo "feminizar" e uma tentativa de pensar a feminização em outro diapasão. Essa proposta de ressignificação, ao lado da conjuntura histórica das relações de gênero colocadas até mesmo nos discursos acerca dos processos de ocupação da carreira docente, se revela importante para evitar interpretações de causalidade direta e única entre mulheres e desprestígio profissional. Interpretações simplistas podem conduzir à noção de que a perda dessa autonomia ocorre simplesmente porque as mulheres assumem o magistério e a maioria dos postos de trabalho quando da implantação dos sistemas de ensino ampliados. Afinal, feminizar e ocupar com mulheres não necessariamente precisa corresponder à perda de status, apesar das

desigualdades impostas a toda gente na área de educação, comparativamente a carreiras percebidas como majoritariamente masculinas desde sua origem, o que parece diferir do magistério.

De uma maneira ou de outra, há de se compreender que esses múltiplos fatores apontados foram se articulando ao longo do século XX e, diante da naturalização da presença das mulheres nas profissões de cuidado, ao lado da complexidade dos processos históricos e do machismo estruturante também no campo das pesquisas educacionais, se começou a saber tardiamente sobre as relações entre ser professora, ser mulher e ser lésbica, sendo essa identidade docente algo de extremo ineditismo para o que pesquisas tem sido produzidas e sobre o que o presente livro dá notícia.

As primeiras publicações acadêmicas em torno da presença majoritária de mulheres no magistério 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); Marília Pinto de Carvalho (1999); entre outras.

No entanto, apesar das significativas contribuições dessas autoras para a área de gênero e educação, iniciam-se recentemente e ainda são poucas 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, demonstrando, desse modo, que apesar das discussões e aprofundamentos já realizados, há muito ainda a ser dito sobre o tema.

A partir disso, apresentamos neste livro parcela relevante dos resultados da pesquisa de Doutorado intitulada "Trajetórias de Professoras Lésbicas na Educação Básica: Saberes Docentes e Resistência", da autora Camila dos Passos Roseno, sob orientação da professora Daniela Auad, realizada através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Univer-

sidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e amplamente debatida no interior do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação, Comunicação e Feminismos, cujo codinome Flores Raras abriga também uma Coletiva, ao lado do funcionamento sob registro no CNPq.

Esperamos que a nossa pesquisa possa contribuir para o alargamento dos estudos sobre as nossas trajetórias e saberes, possibilitando que professoras lésbicas como nós encontrem, através desse estudo, meios de fortalecerem as suas existências nos espaços que ocupam, promovendo ainda mais conhecimentos, visibilidades e resistências.

Esperamos ainda que, a partir do presente livro e da pesquisa que ele noticia, toda gente aprenda sobre educação básica, saberes docentes, docências, ensino, aprendizagem e professoralidades, e, ainda, de modo a relacionar tais temáticas e conhecimentos ao conceito de *continuum* lésbico (RICH, 2019, p. 69), motivo pelo qual associamos *continuum* e saberes docentes, desde o título do presente capítulo até a maneira como tecemos a abordagem proposta ao longo do texto em tela.

Nessa perspectiva, recuperamos o debate de Maria Isabel da Cunha, que, ao dialogar sobre docência, explora a ideia de professoralidade relacionada ao tema da identidade profissional e reconhece que há movimento na construção da docência, uma vez que tal função é exercida num tempo e em dado lugar. Assim, a autora atesta:

> a noção de identidade profissional nos remete àqueles aspectos que identificam os sujeitos com a sua profissão e lhes permite reconhecer-se nela. A noção de identidade, diferentemente de papel, introduz uma dimensão pessoal vivida, psíquica, mas também social. Neste sentido, o pessoal e o social se mesclam e se constroem constantemente. Na perspectiva aqui assumida, se a identidade se refere ao papel social da profissão, a professoralidade diz respeito à profissão em ação; pressupõe a identidade e mobiliza os saberes próprios da profissão (CUNHA, 2018, p.08).

Nos dizeres da autora, é fundamental reconhecer que a professoralidade docente se institui em um contexto e se refere a uma prática que se dá num lugar e numa dimensão temporal. Cultura, objetivos e valores estão, desse modo, expressos tanto no projeto educativo quanto em variadas dimensões

individuais e subjetivas, pessoais e coletivas (CUNHA, 2018). A condição de ser docente de um dado lugar, de um curso, inserida numa determinada cultura profissional, num tempo determinado, sendo mulher, lésbica, feminista, negra influencia, portanto, o contexto do exercício da profissão.

A professoralidade que se compõe desses elementos todos – e se faz docência em ação e em movimento – é constituída por todos essas identidades de raça, gênero, orientação sexual e militância, tanto quanto outros elementos já reconhecidos tradicionalmente seja pelo campo da Didática, seja pelo campo dos estudos sobre profissão docente. As professoralidades, assim, são também historicamente marcadas pelas múltiplas identidades da maioria de mulheres que estão presentes na docência, ponto este de vínculo com os estudos feministas, lésbicos e que contemplam a categoria gênero.

Nesse sentido, ao considerar a constituição histórica majoritariamente feminina da carreira docente, ao lado dos saberes docentes e das professoralidades, adotamos o conceito de "*continuum* lésbico" (RICH, 2019, p. 69). Ao enunciá-lo, referimo-nos a todas as mulheres conectadas pelas facetas das professoralidades que dizem respeito aos afetos, paixões, concernentes ao amor pelas culturas e por valores que podem compor uma rede tecida por todas as mulheres, e não apenas pelas mulheres que desejam sexualmente outras mulheres, o que já não seria pouco. Trata-se, portanto, de conhecimento que aqui se apresenta como sendo do escopo de saberes do campo da educação, ao entender que esse campo é composto por variadas localizações, múltiplas identidades e ricas experiências.

Vale destacar que todas as mulheres como nós, lésbicas, bissexuais, transexuais e negras, que se formaram docentes até os dias de hoje, contaram, em sua jornada formativa e em suas vidas de professoras, com conhecimentos advindos de saberes produzidos majoritariamente por homens e, quando muito, por algumas mulheres, usualmente com identidades heteronormativas e brancas. Já tarda o momento de questionarmos o silêncio sobre as lesbianidades e, a partir disso, reposicionarmos o debate sobre a presença majoritária das mulheres e a dominância de homens na área de educação, a partir da categoria gênero e dos estudos lésbico-feministas, e não apenas considerando a variável sexo. Mulheres LBT estão nas escolas

em diferentes lugares docentes, discentes e funcionais. E também estamos neste livro, para sermos ouvidas, lidas e aprendidas, a bem dos saberes de todas as pessoas, visto que constituímos as realidades escolares, os sistemas de ensino, as variadas estruturas sociais e os muitos traçados das subjetividades. Existimos e, justamente por isso, aprendemos, ensinamos, escrevemos e temos conhecimento acumulado, produzido e sendo justificadamente legitimado. Vamos a ele...

Os movimentos sociais como lugar das pesquisas educacionais

Ao refletir a partir dos Feminismos e das Lesbianidades, gostaríamos inicialmente de ressaltar que, quando do uso de tais termos, estamos nos referindo tanto aos movimentos sociais quanto às temáticas cuja produção de conhecimento revelam um projeto de Ciência e de sociedade. As abordagens feminista, lésbica e lésbica-feminista resultam, portanto, de reivindicações históricas concernentes às lutas de mulheres lésbicas, bissexuais, transexuais e heterossexuais feministas, assim como fazem parte do que se pode chamar de uma história recente e do tempo presente construída por mulheres que são, em um só tempo, militantes no interior da academia e cientistas nos espaços de militância.

Acadêmicas e militantes nos conduzem a confeccionar o que denominamos 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**, uma vez 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. Delineamos, assim, nossa concepção de **topografias feministas**[1], inspiradas em

1 Os trechos em destaque no parágrafo remontam a uma teoria em desenvolvimento e presente em um conjunto de textos escritos pela Profa. Dra. Daniela Auad, pedagoga, pesquisadora, feminista e lésbica, com trajetória bissexual. A pesquisadora concebe e divulga a teoria em destaque, acerca da qual tem se estabelecido diálogo em variadas produções submetidas para debate editorial em revistas qualificadas e livros, a exemplo da presente obra em coautoria com a Professora Cláudia Regina Lahni e a jovem pesquisadora Professora Camila Roseno, cujos esforços de pesquisa se expressam fortemente neste capítulo.

algumas geografias, como as dos deslocamentos de nossas subjetividades, as geografias dos refúgios das nossas afetividades ou, ainda, as geografias das migrações de nossas paixões. Essas territorialidades políticas, éticas e sensoriais se baseiam menos na percepção tradicional dos mapas e, portanto, fundamentam-se mais e sobretudo na "noção de um cosmopolitismo feminista horizontal e translocal, que prevê uma política feminista da localização, a qual envolve uma temporalidade de luta, e não uma posição fixa" (ALVAREZ, 2009, p. 744).

Ao considerar o mapa teórico acima, há de se destacar que o percurso de pesquisa é contado neste livro a partir de um caminho histórico que não tem como ponto de chegada o propósito e a intenção de construir uma visão universal de feminismo. Trata-se de deixar fluir uma trajetória que permita ecoar narrativas possíveis dentre as muitas que nos permitem observar como saberes docentes, identidades lésbicas e lutas feministas, por exemplo, compõe as professoralidades, em dado momento, em construído território, em certa geografia e por determinados olhares, sendo todas essas localizações possíveis e colocadas como um *flash*, este tão momentâneo quanto fundamental para a constituição do diálogo entre Educação e Movimentos Sociais.

Nesse sentido, é preciso resgatar uma compreensão geral, por parte de pesquisadoras como Joan Scott (1992, 1995), Guacira Louro (2014), Daniela Auad (2003), entre outras, de que o feminismo se desenvolveu historicamente a partir de determinados marcos sociais, históricos e políticos, tais como a luta pelo sufrágio universal, o combate às discriminações no mercado de trabalho, a luta pelo acesso das mulheres à educação formal. Assim, o presente texto revela lugares específicos em um mapa mais amplo de conquista de direitos das mulheres e sua história, um mapa composto por movimentos variados, contínuos e diversos, com lutas que se entrelaçam diante de conjunturas determinadas e temporalidades específicas. Saberes Docentes e Lutas Feministas se encontram de variados modos nessas topografias feministas.

Nos anos 1960, e mais precisamente no ano de 1968, temos um marco de reconhecida referência diante da efervescência social de vários ou-

tros movimentos sociais (AUAD, 2003). Jovens, negras e negros, ambientalistas, movimentos pela liberação sexual e pelos direitos civis, além dos direitos 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. Nesse sentido, os Estudos Feministas, ao apontarem o que é considerado apenas como conhecimento objetivo e imparcial na Academia, questionaram e expuseram os privilégios masculinistas na ciência, como afirma Donna Haraway. Essa teórica do conhecimento e filósofa feminista é autora do reconhecido artigo "Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial" (1995). Segundo 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). Com essa citação, ressaltamos que a "entrada" do feminismo na academia modifica a produção de conhecimento, a noção de saberes acadêmicos e as definições de imparcialidade e objetividade científica. Essas transformações se dão com disputas e tensões, que se se seguiram na década de 1970.

Nesse período, as tensões partiram internamente dos movimentos e das estudiosas feministas e foram importantes para a ampliação das análises e das construções teóricas dos estudos feministas e estudos sobre mulheres. A utilização da categoria "mulheres" agregou ao seu redor – e agrega – críticas de pesquisadoras e militantes, principalmente das feministas negras e das feministas lésbicas, pois a sua utilização, a partir de determinadas abordagens, não traria apagamento para as não brancas e não heterossexuais.

Audre Lorde, mulher negra, lésbica, ativista, escritora e poeta, foi uma das importantes vozes a enfatizar essa diferença. Segundo ela, 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. De acordo com Lorde, naquele momento não eram incorporadas as questões de raça, de classe, de orientação sexual, bem como 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).

Ainda nessa perspectiva, é fundamental compreender que, através dessas críticas, foi possível a emergência de categorias sociais distintas no interior dos estudos feministas e das variadas frentes de luta no movimento social e na construção de políticas públicas com recorte de gênero.

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 a emergência dessas tensões e cisões, que foram vividas tanto dentro dos movimentos feministas quanto na academia, na produção dos estudos 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).

Ao lado disso, há de considerar como as feministas lésbicas, principalmente a partir de 1980, contribuíram marcadamente para criar fissuras nos movimentos e teorias feministas, assim como elas seguem e nós – também as autoras deste livro – seguimos contribuindo, dialogando, aprendendo e ensinando, a partir do deslocamento da centralidade das análises e dos estudos feitos usualmente a partir de perspectivas heterossexuais, brancas e cisgêneras.

Ao perceber Adrienne Rich e Monique Wittig, pensadoras e teóricas expoentes dessas críticas e contribuições, seguimos, portanto, na esteira das formulações daquelas que são consideradas novas teorias lesbofeministas, para o que o presente texto já agrega e aplica conceitos, tais como **tríade mulher-mãe-professora** e **topografias feministas**.

Assim, o presente livro dialoga não apenas com professoras, feministas e lésbicas que são nossas contemporâneas, mas também com aquelas que vieram antes de nós e, de modo histórico e até ancestral, nos mostram que compomos um *continuum lésbico* e, a partir deste, construímos saberes nos variados espaços, inclusive educacionais e laborais, nos quais também construímos nossas identidades como mulheres trabalhadoras e que produzem conhecimento. Desta feita, a constituição de saberes não seria diferente no caso das professoras da educação básica, incluindo as docentes lésbicas e bissexuais, as quais têm suas identidades compostas pelo fato de serem mulheres em suas variadas especificidades, incluindo seus desejos, afetos e sexualidades.

Nossas pesquisas podem, portanto, parecer pioneiras, e talvez o sejam. Contudo, Adrienne Rich, em clássico ensaio feminista, desafia o apagamento da existência lésbica no pensamento feminista e, ao fazê-lo, aponta a heterossexualidade como uma instituição política que destitui as mulheres de poder. Essa crítica à supervalorização do heterocentrismo, inclusive entre mulheres feministas, encontra enfrentamento nos

conceitos que dão nome ao ensaio aqui citado: "Heterossexualidade Compulsória e Existência Lésbica" (2019).[2]

Nesse texto, Rich coloca-se a favor de um *continuum* lésbico que abarcaria um grande escopo de variedades de experiências de identificação entre mulheres, o que traria fortalecimento às mulheres, tanto como indivíduos quanto como grupos. A autora denuncia a ausência e a quantidade inexpressiva de trabalhos sobre lésbicas, ao indicar 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, 2019, 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 nestes últimos. Essa mesma misoginia e ausência de estudos se revela de variados modos na área de Educação, assim como pode ocorrer no interior dos estudos de gênero. Embora o presente texto não se debruce sobre tais fenômenos, acaba por ofertar ferramentas para os identificar, combater e prevenir, a exemplo do que se deve fazer contra todo tipo de violência contra a mulher, incluindo as de cunho lesbofóbico e no interior dos estudos científicos, a bem da justiça acadêmica e do direito fundamental de existir.

Nesse sentido, não será demais dar mais elementos sobre o que se refere ao uso do termo lesbianidade, no presente livro, assim como no interior das pesquisas que realizamos. A lesbianidade não corresponde

2 O ensaio de Adrienne Rich foi escrito originalmente para o dossiê "Sexualidade" da revista *Signs*, publicado em 1980. O mesmo ensaio foi publicado novamente em 1982, pela editora Antelope Publications, como parte de uma série de panfletos feministas.

apenas às relações afetivo-sexuais, mas também a práticas sociais e de poder. Estas são vivenciadas pelas mulheres lésbicas, e assim são construídas suas identidades, compostas também por outros tantos pertencimentos, correspondentes aos marcadores de raça, geração, classe social, geolocalizações e territorialidades políticas, afetivas e corporais. Essas topografias lesbofeministas, como ousamos denominar ineditamente, são parte da tessitura de saberes e de identidades profissionais das professoras, nos variados níveis e modalidades de ensino.

Desse modo, o conceito de lesbianidades utilizado por nós advém de uma tripla operação, esta resultante do que se extrai das obras das pensadoras lésbicas feministas Adrienne Rich e Monique Wittig. Tal ideário nos é apresentado por Jules Falquet (2012), ao citar Rich e Wittig como tendo retirado a lesbianidade do campo estreito das práticas estritamente sexuais e, em seguida, tendo apontado o foco para a lesbianidade como uma maneira de enfrentar a heterossexualidade como sistema que porta a vulnerabilidade a todas as mulheres. Não se tratando apenas de uma oposição simples ou fixa, a lesbianidade devolveria força a todas as mulheres, a partir da existência lésbica em rede e em tessitura de relações em *continuum*. Esse fortalecimento se daria entre mulheres lésbicas e não lésbicas também, compondo, de todo modo, o *continuum* lésbico, o qual teria importância como dispositivo complexo que faria frente a outros dispositivos e instituições:

> Enfim e sobretudo, elas [Rich e Wittig] 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).

Há, portanto, de se estudar a constituição da profissão e das práticas docentes tanto a partir do que se espera das mulheres, das mães e das

professoras, quanto a partir do lugar reservado a elas, incluindo quando se colocam como lésbicas e feministas, distanciadas do que se espera da tríade mulher-mãe-professora, que impõe como padrão um conjunto de representações distanciadas daquelas sobre as quais caminham as mulheres nas suas variadas realidades no mapa em que se inscrevem as práticas docentes, as mulheridades negras e não heterossexuais, assim como os fazeres da classe trabalhadora. Trata-se, assim, de questionar as vidas das professoras e, ali, encontrar respostas para perguntas que precisam ainda ser descobertas e aprendidas, em perspectivas feministas que tenham lugar nas pesquisas educacionais.

A Lesbianidade como saber docente nas práticas educacionais

Ainda que mais estabelecido do que os estudos feministas e lésbicos no interior do campo da educação, estudar as vidas de professoras através de pesquisas acadêmicas é um ramo ainda recente se comparado a outros já cristalizados, 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 os métodos do ato educativo (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. Essa afirmação reforça a necessidade de constituição dos elementos, conceitos e categorias que trazemos neste livro, para a presença e incorporação das pesquisas acerca das professoralidades, docências e constituição da profissão docente.

Desse modo, compreendendo a citada heterogeneidade, buscamos, através da literatura especializada sobre o assunto, identificar os fundamentos epistemológicos e metodológicos para estudos desse caráter e, dessa forma, identificamos que a pesquisa de cunho (auto)biográfico se encontra no campo emergente das pesquisas qualitativas em educação (ANDRE & GATTI, 2008) e pode vir ao encontro do que abordamos.

No que se refere à pesquisa biográfica, temos abordagem frutífera ofertada pela pesquisadora Christine Delory-Momberger, professora da Universidade de Paris 13 Sorbone, e reconhecida internacionalmente pelas suas produções e sua vinculação ao Colégio Internacional de Pesquisa Biográfica em Educação. Os estudos de Delory-Momberger 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: "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. Desse 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.

Diante disso, os saberes docentes são constituídos pelas narrativas de si, feitas pelas entrevistadas para as pesquisadoras, contando sobre lesbianidades, o modo como são sabidas, reveladas ou não, assim como elas são constituintes ou não das relações escolares, seja entre docentes, seja entre discentes, inclusive à época da formação também das professoras, quando estas ainda eram alunas. Essa maneira privilegiada de perceber a construção dos saberes é possibilitada e potencializada quando estudos feministas, estudos lésbicos e pesquisa biográfica se encontram. Essas abordagens podem se somar e criar, no bojo do *continuum* lésbico, relações de confiança entre pesquisadoras e mulheres professoras feministas, todas ocupando lugares de escritoras, conhecedoras e informantes das pesquisas. E, nesse sentido, é preciso lembrar:

> 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).

Vale destacar que o estudo dos saberes docentes surge ainda como campo de conhecimento que dialoga no interior de nossa investigação. Nessa temática, nossa principal referência é o professor da Faculdade de

Educação da Universidade de Montreal, no 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, 2002, p. 11, grifo do autor).

Desse modo, ao unir os estudos sobre trajetórias de vida e saberes docentes e utilizando o método (auto)biográfico apresentado anteriormente, buscamos as professoras lésbicas que se dispuseram a participar da pesquisa, através do método conhecido vulgarmente como "bola de neve". Esse método, segundo Juliana Vinuto (2014, p. 203), consiste em "uma amostra probabilística inicial", a 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 rede de relações sociais com outras mulheres lésbicas, tanto pelos nossos estudos quanto pela nossa militância nos movimentos sociais, assim como pelas relações de afeto e de amizade que man-

temos, encontramos sete professoras que aceitaram participar da pesquisa; estas foram divididas em três grupos, a partir do tempo de experiência profissional na educação básica. Os grupos são, portanto, os seguintes: 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. Essa escolha temporal se deve por compreendermos que existem fases na carreira docente marcadas por características temporais.

Além disso, a partir de questionamentos, outros critérios foram estabelecidos: as professoras deveriam ter declarado de algum modo a sua orientação sexual no local de trabalho, lecionar no nível básico de educação e, por último, ser da região Nordeste. Das 7 professoras entrevistadas, duas são do grupo 1, duas do grupo 2 e as outras 3 do último grupo, possuindo mais tempo de experiência em sala de aula. Em tempos pré-pandemia, e quando era possível contar com a coleta presencial no campo de pesquisa, percorremos, ao todo, mais de 3.000 quilômetros entre quatro Estados dessa região – Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco e Alagoas –, a fim de ir ao encontro de mulheres que desejassem ser entrevistadas por reconhecerem a importância de nossa pesquisa e por terem condição e disposição de falarem abertamente sobre si mesmas e sobre a temática do estudo.

Todas as entrevistas foram semiestruturadas e gravadas em áudio através do aparelho de celular, contabilizando, no total, 11 horas e 46 minutos de gravação. As questões previstas foram divididas em blocos, por tema, sendo o primeiro bloco destinado a compreender o processo de identificação pessoal com a lesbianidade, desde a percepção do desejo ao início do exercício da sexualidade, com os primeiros relacionamentos, diálogos e conflitos nas relações familiares, questionamento dos modos de socialização etc. Também foi tematizado o entrelaçamento das trajetórias lesbianas, ao lado de outras categorias sociais, tais como: raça, classe, geração, regionalidade. O segundo bloco foi direcionado ao entendimento das relações entre orientação sexual e a relação com a docência, com os saberes, trajetórias e experiências profissionais.

Alguns saberes que foram identificados ao longo da escuta e das análises das narrativas que nos foi contada serão objeto de publicações

com as conclusões finais do estudo, após a conclusão e defesa da tese de doutorado em elaboração dos resultados finais. Contudo, já é possível relatar algumas impressões parciais do campo a fim de expressar o que abordamos e defendemos.

A primeira pergunta que fizemos ao tratar da docência foi: "Por qual/quais motivo/s você escolheu ser professora?". A pergunta buscava respostas que permitissem entender se esse processo de escolha profissional foi guiado de forma consciente ou não, bem como saber quais fatores implicaram essa decisão. Seria conhecida assim a faceta da escolha da profissão em suas diferentes motivações afetivas e que poderiam encontrar nos modelos de outras mulheres motivação para ingressar no mercado de trabalho, seguir os estudos. Possíveis afetos, paixões, inclinações e inspirações pelas professoras que marcaram as trajetórias escolares das docentes, então alunas na educação básica, marcariam um primeiro momento biográfico e de formação. Também poderiam pesar a possível insegurança quanto à falta de vagas no mercado de trabalho, por exemplo, ou ainda a adesão ao ideal de mulher-mãe-professora, conceito aqui exposto e por nós desenvolvido para expressar o que já se sabia do ponto de vista da Sociologia da Educação, desde *Professoras de Amanhã*, de Aparecida Joly Gouveia (1965), e Luiz Pereira, em seu O *Magistério Primário na Sociedade de Classes* (1969).

Ou seja, pode haver uma tentativa de elaborar e conciliar o padrão doméstico tradicional ao padrão laboral recém-exigido das mulheres, com formação docente consoante para a adoção dessa dupla jornada, na qual ser professora, mãe, esposa, filha e dona de casa se somam para constituir o que se espera do que é "ser mulher". Trata-se de um registro em que a mulher assumiria os afazeres no mercado de trabalho de modo a transpor para aquela esfera muitos dos padrões que já desempenhava no lar. Remarque-se que essa é a base conceitual da definição da **tríade mulher-mãe-professora**, que vem sendo desenvolvida por uma das autoras do presente livro desde os tempos de sua graduação, na década de 1990, e segue como tessitura teórica e analítica até os dias de hoje, como um conceito em movimento.

Esses achados tradicionais, embora nada conservadores, de pesquisa, se somam ao fato de a profissão docente ser acessada pelas camadas

mais pobres e vulneráveis da sociedade, as quais, através do exercício do magistério e de sua remuneração, poderiam de algum modo ascender de outras profissões de cuidado e manutenção menos prestigiosas. Esses aspectos constituintes da profissão e da formação docente se encontram com o traçado da constituição dos sistemas de ensino que contaram com a feminização do magistério já analisada páginas atrás. Tal feminização corresponderia enormemente a certo padrão de precarização do trabalho, fazendo aproximar a docência – da educação básica, sobretudo – ao status social que é atribuído aos afazeres domésticos, para os quais se coloca pouca ou nenhuma remuneração, além de muito desprestígio social.

Assim, ironicamente, a docência se coloca como uma das principais profissões com as quais temos contato ao longo de parte significativa da nossa vida e, por outro lado, uma das menos valorizadas socialmente. Desse modo, antes de nos tornamos professoras, temos referências históricas, como indivíduos e como grupo social, dessa profissão e da categoria profissional que a compõe. Há de se questionar como essas concepções de desvalia constituem as docentes todas e, no caso das mulheres lésbicas, podem acirrar as desigualdades, quando somadas às sexualidades percebidas como desviantes e marginais. Ao lado disso, é preciso salientar como os feminismos e suas relações com a educação permitem questionar toda essa construção profissional e formativa, de modo a fortalecer a categoria docente, as mulheres e as lésbicas professoras, de modo a dialogar com o histórico e o ideário profissional e, assim, ressignificar saberes, afazeres e noções do que é cuidar, do que é doméstico e do que é profissional.

É preciso ainda destacar que a formação acadêmica também compõe parte desse conjunto de saberes pré-profissionais e profissionalizantes, com o fim de nos qualificar para ocuparmos as salas de aulas. Nesse sentido, os conhecimentos disponibilizados através dos currículos nos cursos de formação para o magistério, pedagogia ou licenciaturas são fundamentais para o exercício docente. Apesar disso, notou-se, através das narrativas, a ausência das questões de gênero e sexualidade através dessa formação específica, assim como esse dado foi encontrado em pesquisas variadas e registradas em teses, dissertações e artigos devidamen-

te compilados pelo nosso Grupo de Pesquisa, Flores Raras, e pela nossa iniciativa de biblioteca digital, a Nuvem Sapatão.

As diferenças geracionais entre as entrevistadas podem explicar essas ausências, que são maiores, pois ainda é recente a inclusão desses temas na educação básica e, portanto, no currículo da formação docente. Porém, entre as protagonistas pertencentes ao grupo 1, com menos de cinco anos de experiência profissional, estas também relataram que não tiveram disciplinas específicas em suas formações pedagógicas e que, quando ocorriam, partiam de palestras, mesas-redondas e debates pontuais realizados por algumas docentes, sem que fossem de demanda obrigatória para suas formações.

Apesar dessa lacuna apresentada de diferentes modos nas distintas gerações, todas elas nos contaram que essas discussões eram presentes em suas aulas e em projetos construídos por elas nas escolas em que trabalhavam. Tal fato destaca a importância desses conteúdos para a formação cidadã e democrática de toda gente, por auxiliarem nos esforços de diminuição das desigualdades ainda existentes, persistentes e enormes em nosso país. Nessa direção, cabe ainda um questionamento acerca da presença potente de docentes lésbicas feministas na educação básica. Seriam elas influenciadoras e referências para debates urgentes sobre direitos humanos que tocassem as questões de raça, gênero e sexualidade? Estariam essas professoras, em razão de suas vidas de mulheres, mais preparadas para conduzir o diálogo e o aprendizado de determinados temas? E aqui é delineado proposital trocadilho entre as expressões "vidas de professoras" e "vidas de mulheres", na perspectiva de questionar a potência positiva do ingresso da lésbica no que seria, até então, a tríade mulher-mãe-professora.

Pra terminar, quem vai colar os tais caquinhos do Velho Mundo?

Ao citar, de modo a parafrasear, como título das considerações finais, a canção de Marina Lima, *Pra Começar*, delineamos as tensões e disputas que ocorrem nas escolas no que se refere às vidas das professoras lésbicas feministas entrevistadas.

A disposição e os conhecimentos para tratar de gênero e sexualidade no cotidiano escolar partem obviamente da trajetória pessoal e da formação política advindas dos movimentos sociais dos quais participam ou participaram as professoras entrevistadas. Além de reconhecerem a importância desses temas, mesmo que ainda se façam ausentes nos currículos escolares, em razão de serem mulheres lésbicas e com conhecimentos feministas e de gênero, acabaram por constituírem suas professoralidades de modo a lançar mão de estratégias para evitar censura e variados cerceamentos que pudessem ocasionar isolamentos e até demissões. Diante do avanço do conservadorismo nos espaços escolares que estamos vivenciando nos últimos anos, sobretudo após 2016, quando se retirou da Presidência do Brasil a primeira mulher eleita democraticamente, há a tensão colocada por projetos inconstitucionais que visam interditar o debate de gênero na escola, assim como criminalizam movimentos sociais e religiões afrodescendentes.

Esse ambiente de disputas antidemocráticas e desleais, pois pautadas em projetos inconstitucionais, gera uma miríade de inseguranças e acaba por ameaçar sobretudo as pessoas para quem "o armário" já não é – ou nunca foi – um lugar possível, seja na escola, seja nas variadas instituições ou esferas da vida em sociedade.

Nesse contexto, ser feminista, lésbica e dialogar de modo a considerar as categorias "gênero", "raça" e "orientação sexual" na escola pode se tornar uma preocupação maior entre professoras que ainda não possuam vínculo efetivo no emprego e para as que atuam na rede privada de educação. No caso de funcionárias públicas, a efetivação através do concurso público é uma proteção a mais, não só pela estabilização profissional, mas também pela possível garantia de não perder o emprego em razão de sua orientação sexual. Apesar disso, há pesquisas que relatam o modo como docentes de universidades públicas podem ser barradas a cargos de gestão e a elas são interditados lugares prestigiosos da carreira, em razão dos processos de discriminação e isolamento, advindos de sua orientação sexual.

No caso das professoras que foram nossas informantes em situação de entrevista para a pesquisa aqui relatada parcialmente, muitas narrativas nos foram contadas, com diversas situações nas quais elas se sentiram

violentadas ou perseguidas no ambiente de trabalho. A sala dos professores, inclusive, seria o principal local apontado como aquele onde ocorrem misoginias, lesbofobia e machismos, esses fenômenos trazidos como violências sob a forma de comentários preconceituosos. Tais comentários surgem, por vezes, velados, mas com intenções propositais de expor a discriminação e isolar as docentes. Já as perseguições ocorrem geralmente através da gestão escolar, de modo a manifestar também preconceitos e impondo que silenciamentos sejam feitos não somente no espaço escolar, mas também fora dele, na tentativa de colocar de volta na cena "o armário", até mesmo para aquelas que já o quebraram.

Nessa direção, as professoras relataram como o seu trabalho docente passa por uma excessiva vigilância externa e interna. Elas se cobram muito, já tentando prever e evitar perseguições, e tentam "dar o melhor" no exercício da função, para não recaírem sobre elas motivos que podem ser utilizados como justificativas para demissão. Nesses casos, segundo relatam, a lesbianidade pode ser considerada um agravante, como se a sua orientação sexual motivasse advertências e punições, sem ser citada, mas sendo referida escamoteada em situações de trabalho que as demais docentes não lésbicas não vivenciam, mesmo quando apresentam problemas variados de conduta.

Nessa conjuntura, muitas docentes entrevistadas têm e tiveram adoecimentos psíquicos, como transtornos de ansiedade, depressão ou síndrome de Burnout e, em alguns casos, solicitaram licença médica ou mudança do local de trabalho. A essas dificuldades somam-se diversas outras inerentes da profissão docente, como condições precárias de trabalho, falta de valorização e de incentivos à qualificação profissional, remunerações baixas, trabalho excessivo etc. Apesar de todos esses problemas serem reconhecidos pelos sindicatos e se tornarem pautas de luta destes, a vulnerabilidade profissional agravada ou causada pela lesbofobia ainda não se tornou uma preocupação sindical, como também nos foi narrado ao longo de todas as entrevistas.

Encerramos o capítulo com a certeza de que estudar e pesquisar trajetórias de vida e trajetórias docentes, tendo as lesbianidades como guia,

nos permite reconhecer que ainda há muito a falar sobre isso e a conhecer sobre o que nos torna quem somos, como mulheres e profissionais. Faz-se urgente compartilhar saberes, frutos dos cotidianos, das histórias, das trajetórias e dos afetos. A falta de referências e de visibilidade dessas temáticas já é histórica e, ao compreender isso, queremos possibilitar uma reescrita das pesquisas educacionais, uma releitura dos conceitos e uma revisão do saberes docentes, na qual as vidas sejam lidas, visibilizadas, valorizadas e reconhecidas como conhecimentos presentes, em todos os níveis e modalidades de ensino, e em toda a categoria docente, nos cursos de licenciatura, nas formações pedagógicas e nas lutas sindicais.

Uma vez que existimos, somos saberes. Visto que resistimos, somos história. Porque escrevemos, onde ainda houver silêncio, somos, de modo devidamente registrado, voz.

4.
Sobre Topografar uma Teoria das Mulheres em Movimento

A partir dos elementos históricos e conceituais mencionados, ressaltamos que as primeiras publicações acadêmicas em torno da temática do presente livro surgiram apenas nos fins da década de 1980 e início dos anos 1990, advindas, principalmente, dos Estudos sobre as Mulheres, dos Estudos Feministas e, posteriormente, dos Estudos de Gênero. As autoras expoentes nessas produções são, entre outras, Guacira Lopes Louro (1989; 2004); Cristina Bruschini e Tina Amado (1988); Daniela Auad (1998; 2003, 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). De diferentes modos, alguns autores no campo da Educação também escreveram sobre esse fenômeno, como António Nóvoa (1989) e Michael Apple (1995), entre outros.

No entanto, apesar de essas autoras e autores pesquisarem relações de gênero, educação e profissão docente, as pesquisas acadêmicas que se destinam a investigar as trajetórias e saberes docentes das professoras lésbicas ainda são poucas e quase inexpressivas em quantidade e impacto na área de Educação. Em razão disso, lidamos com a revisão da literatura que encontramos em nosso Estado da Arte a partir do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Também consideramos fazer parte da nossa

literatura de referência as obras sobre autoras legítimas que tratam de Lesbianidades, assim como obras fundamentais inscritas no campo das narrativas biográficas e autobiográficas. Estas correspondem à inspiração metodológica que adotamos ao dialogar com nossas protagonistas, as professoras lésbicas, tornadas coautoras.

Ao utilizar 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 s*tricto 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, a dissertação "O armário na escola: regimes de visibilidade de professoras lésbicas e gays", no mestrado em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina.

Como autoras legítimas e de referência sobre lesbianidades, encontramos o artigo "A epistemologia do armário", da pesquisadora norte-americana, teórica dos estudos de gênero, teoria queer e teoria crítica Eve Sedgwick. 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, verificamos, a partir das narrativas de nosso campo, a existência de duas formas de armário.

Desdobramos nossa leitura da autora e das análises de campo na criação de dois conceitos: o "armário exposto" e o "armário imposto". Tais conceitos são detalhados na tese da qual o presente capítulo se ori-

gina, sendo outros conceitos também incorporados e desdobrados em nossa pesquisa, como a apresentação de definições de lesbianidades, resistência e trajetórias de vida. Definir como tais conceitos são utilizados no presente capítulo também se coloca como convite à leitura da tese e de outras publicações relacionadas, para fazer circular a voz das docentes e o conhecimento produzido a partir das nossas vozes unidas, como lésbicas docentes e pesquisadoras.

O conceito de lesbianidades é por nós compreendido a partir de uma tripla operação que foi explorada pelas pensadoras lésbicas feministas Adrienne Rich e Monique Wittig – feminista materialista francesa radicada nos 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). Vale notar que Falquet também utiliza a expressão lesbianismo para se referir ao movimento social de mulheres lésbicas, embora na militância brasileira tal termo com o sufixo "ismo" tenha caído em desuso, motivo pelo qual preferiremos utilizar a palavra lesbianidades, que retira as mulheres de algo que pode ser percebido como patológico e também amplia o leque da diversidade do termo.

Nesse sentido, a lesbianidade não trata apenas das relações afetivo-sexuais, mas refere-se também às práticas sociais e de poder, as quais mulheres lésbicas vivenciam e, através delas, constroem as suas identidades. Ao lado disso, os saberes e identidades profissionais são também saberes sociais e, desse modo, são afetados ao se somarem à orientação sexual das mulheres. Por mais que pareça obvio, e parafraseando Antonio Nóvoa (2007), ao citar "1984 – O professor é uma pessoa", de autoria de Ada Abraham, nunca será demais lembrar que a professora é uma mulher e a mulher é uma professora. As socializações para essas identidades se dão ao longo da vida, e não apenas na primeira infância ou na formação inicial, de modo que se apresentam como faces de uma mesma moeda, sobretudo se considerarmos as relações de gênero vigentes.

Ainda ao explorar o quadro conceitual da pesquisa, ressalta-se que entendemos como resistência, inicialmente, como no senso comum, a não aceitação da opressão. A busca por uma definição precisa do que queremos representar ao falar de resistência pode ser vista através dos quatorze subtipos de saberes docentes que nos foram narrados pelas professoras cocriadoras da tese e que foram elaborados através das suas experiências.

Quanto ao conceito de "trajetórias de vida", entendido a partir da autora Christine Delory-Momberger (2016), observamos o conjunto de experiências acumuladas que perpassam, situam e constituem as protagonistas entrevistadas, através de suas vivências, as quais, 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, referência teórica no campo da educação e (auto)biografias, reforça o nosso entendimento sobre trajetórias de vida e pesquisa (auto)biográfica. O pesquisador considera que as entrevistas narrativas questionam os sentidos de vivências e aprendizagens, das trajetórias pessoais e das incursões pelas instituições, ao entender as histórias pessoais como sendo produzidas no interior de práticas sociais institucionalizadas e por elas mediadas (2011). Ao lado do olhar que coloca a instituição como central, com o que concordamos, consideramos o olhar de Delory-Momberger (2016), para quem 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.

Diante desse diálogo aqui estabelecido entre Elizeu e Christine, 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 estudamos e compreendemos com a 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. Segundo a autora,

> 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 mantêm a relação mais direta com a dimensão temporal da experiência e do agir humano (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 140 e 141).

Compreendendo que as falas de si são falas também representativas e que, em nosso caso, compõem a fala de um grupo identificável – professoras lésbicas –; o estudo destas é um dos modos que encontramos de compartilhar e disseminar práticas emancipatórias para trajetórias individuais e coletivas. No artigo "Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação", publicado em 2018, Elizeu Clementino de Souza e Mariana Martins Meireles, ao realizarem levantamento de teses e dissertações feito pelo Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), defendem a utilização das narrativas. Estas se colocam 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 estas em dois tipos, os documentos pessoais e as entrevistas biográficas. No primeiro tipo encontram-se (auto)biografias, diários, cartas, fotografias e objetos

pessoais. E, no segundo, estão as fontes orais ou escritas. Sendo este último tipo, a partir da oralidade, a escolha que fizemos para coletar nossas fontes primárias.

Cumpre destacar que, no que se refere à metodologia de pesquisa, optamos por realizar a nossa pesquisa com professoras lésbicas da região Nordeste, por conta do pertencimento de uma das autoras do presente capítulo, por ser oriunda dessa região e por compreendermos também que as construções identitárias regionais lhe conferem singularidades em relação às outras regiões do país. Ao lado disso, nos interessa desenvolver olhares não apenas sudestinos, visto que estes por vezes são os predominantes em variadas pesquisas, por diversas razões sobre as quais cabe pesquisa que não se coloca nos limites do presente livro. Ao lado disso, e ainda reforçando nossa escolha, 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, pode ser ratificado na região Nordeste, de maneira exacerbada, o ódio às mulheres lésbicas, especialmente por estas não se submeterem às normas heterossexuais.

Estabelecemos quatro recortes específicos na escolha das protagonistas da pesquisa. São eles: ser professora lésbica assumida em seu local de trabalho; o tempo experiencial no exercício da função docente; nível de ensino; 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: 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. Essa escolha temporal se deve por compreender, a partir da literatura acadêmica na área, que existem fases na carreira docente 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 aposentar 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 a educação básica como nível de ensino. Esta, 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 foi 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.

Fizemos o uso do método conhecido como "bola de neve" para localizar as protagonistas da pesquisa. Esse método, segundo Juliana Vinuto (2014, p. 203), consiste em "uma amostra probabilística inicial", a qual, a partir das "sementes", nome dado aos primeiros contatos, nos ajudará a "tatear o grupo a ser pesquisado" (VINUTO, 2014, p. 203). Importa ressaltar 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/as/es aumenta por si mesma. Isso ocorre pelos mais variados mo-

tivos, 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). Nesse sentido, dois elementos merecem destaque, ao dialogarmos sobre metodologia de pesquisa. São elementos que não são usualmente destacados nos artigos advindos de teses e dissertações, assim como não são ressaltados nem mesmo nos relatos de pesquisa originais. Estamos nos referindo a dois aspectos que delinearam nosso campo de pesquisa, como régua e compasso, respectivamente, a saber: o dilema do anonimato e a importância dos movimentos sociais.

Das setes entrevistas realizadas pessoalmente e gravadas em áudio com o aparelho de celular, apenas uma professora solicitou que não fosse divulgada a sua identidade, o que é compreensível tanto quanto as demais terem desejado e permitido ter seus nomes divulgados. Trata-se, afinal, de uma pesquisa que envolve visibilidade lésbica no ambiente de trabalho e tal informação, vivência e enunciação, que gera preconceitos e dificuldades, ser percebida também como resistência, sendo esta um saber docente até então desconhecido, o qual é revelado em nossa pesquisa a partir das narrativas de campo. Diante dessa conjuntura, mesmo com a permissão de seis docentes para a divulgação de seus nomes e o acordo de uso de codinome para a docente que não desejava ter o nome divulgado, o Comitê de Ética não aceitou que no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido constasse essa possibilidade. Após idas e vindas desse documento para a reunião mensal do Comitê, assim como variadas argumentações, tivemos de atender às resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Esta regulamenta padrões de sigilo das identidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Como dito, a pesquisa buscava visibilizar as trajetórias de professoras lésbicas na educação básica; o nosso desejo – assim como o sentir e querer da maioria delas – 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 que devem se perceber e ser as protagonistas da investigação e cocriadoras dos co-

nhecimentos partilhados pela voz delas em publicações futuras. Assim, pelos motivos já mencionados, utilizamos de nomes fictícios e representativos que elas nos forneceram.

Diante desse dilema, compartilhamos da crítica que Elizeu Souza e Mariana Meirelles fazem, ao defenderem que as fontes (auto)biográficas extrapolam "os traços rígidos, fechados e quantificáveis da ciência moderna" (2018, p. 287). As narrativas e as vozes dos sujeitos de pesquisa ainda enfrentam entraves e disputas para não se deixar silenciar. Ao mesmo tempo, reconhecemos que enunciar, descrever e analisar tais processos científicos e dinâmicas de produção de conhecimento amplia e potencializa as transformações promovidas pelo modo de fazer Ciência que nós, feministas, lésbicas, pesquisadoras e professoras imprimimos no interior do campo da pesquisa qualitativa em Educação.

Dessa maneira, as contribuições das narrativas (auto)biográficas, advindas principalmente das teorizações feitas por Christine Delory Momberger (2016) e Elizeu Clementino de Souza (2006), nos forneceram importantes compreensões e ferramentas para os resultados encontrados e expostos. A autora e o autor citados criaram condições para reconhecermos os saberes docentes como resistência, a partir das narrativas das professoras sobre suas trajetórias de vida.

Quanto à importância dos movimentos sociais, ao utilizar o método Bola de Neve, foi de fundamental importância a nossa participação engajada, ativismos e militância sobretudo nos Movimentos Feminista e LGBTQIA+. A existência dos movimentos permitiria o encontro das protagonistas, mas sermos mulheres lésbicas feministas e professoras, de modos tão iguais quanto diversos dos das protagonistas, nos possibilitou encontro, diálogo, afetiva afinidade e tessitura de redes, assim como fortalecimento de vínculos no interior dos citados movimentos.

Nesse sentido, os movimentos sociais de mulheres lésbicas, feministas, negras, transexuais, bissexuais e travestis nos fortaleceram de variados modos, desde os contatos, os conhecimentos, os acolhimentos, as tensões existentes, os encontros possíveis. No fluxo dessas dinâmicas, o presente capítulo, sobretudo, mas também este livro e nossas trajetórias como um

todo, são resultados de variados caminhos que foram sendo atravessados e trançados com os fios da militância, do estudo, das paixões e dos afetos que movem a vida ela mesma, de modo que este livro é retrato também de parte da vida de quem o escreve e, possivelmente, de quem o lê.

Como já suscitado em algumas partes deste trabalho, os nossos objetivos de pesquisa 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. Trata-se de um modo distintivo que essas professoras construíram, ao levarem para o trabalho seus corpos, seus desejos e seus afetos, uma vez que não seria mesmo possível manter a mulher escondida atrás da professora, ou a professora não subsumiria, de todo modo, a mulher, como se a tríade mulher-mãe-professora (AUAD, 2004) fosse uma regra, em vez de uma análise crítica de representações que precisam ser modificadas, como de fato o é. Através das experiências de vida e do exercício da profissão docente narrados pelas protagonistas, esses conhecimentos foram 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. Trata-se de aspectos curriculares até então ocultos, os quais passam a ser apreendidos, visto que percebidos, narrados e analisados pelas autoras e protagonistas da pesquisa, tanto em espaços não escolares quanto em releituras da formação docente e das práticas pedagógicas e escolares.

Apresentamos, a partir da tomada da obra de Eve Sedgwick como referência, duas maneiras como o armário, definido pela teórica como a maior estrutura de opressão gay do século XX (2006), pode ser exposto ou imposto. Construímos dois conceitos e duas correlatas definições. O primeiro, **armário exposto**, 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, **armário imposto**, corresponde à imposição de um

retorno a uma aparente heterossexualidade, mesmo após o ato de ter se assumido como não heterossexual, em variados espaços institucionais e situações da vida cotidiana.

Nesses meandros das distintas formas de existir e resistir, vistas como um ato de se contrapor às opressões e onde viver é lutar, 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 em que estes e estas atuam**. São violências que se manifestam de diferentes modos, desde comentários na sala dos professores/as, ou 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 sexual, feminismos e relações de gênero.

O **segundo** saber docente também se refere à resistência das professoras lésbicas e remonta às políticas de acolhimento a estudantes LGBT's, manifestado através de cuidados, escuta, defesa, políticas de ações afirmativas e encaminhamentos para escolas em que serão trabalhadas as questões de gênero e de orientação sexual. Trata-se de conhecimento que pode ser utilizado em todos os níveis e modalidades de ensino, ao se voltar para a manutenção de acesso e permanência das populações que demandam ações afirmativas, justiça social e educativa para ingressarem e se manterem em todos os níveis e modalidades de ensino. Cumpre destacar que igualdade já não é o bastante, diante do que aqui se coloca como necessidade para a democratização de saberes e da educação como direito. Importa, nas narrativas coletadas, que se construa justiça e equidade, visto que igualdade já passou a figura vazia de slogan.

O **terceiro** dos três saberes docentes específicos, ainda como resistências distintivas nas narrativas das mulheres docentes lésbicas, corresponde às **estratégias em sala de aula e nas escolas para tratar das questões de gênero e orientação sexual**. Assim, as professoras buscam, através

de projetos educativos, dos conteúdos disciplinares e das posturas pedagógicas, formas de abordar esses temas, mesmo que estes estejam sendo proibidos, criminalizados e atacados de variadas formas, nos últimos anos em nosso país, de modo inconstitucional, como já dito e comprovado em pesquisas (AUAD *et al.*, 2019).

Outros tantos saberes docentes foram visibilizados e analisados sob a forma de temas e subtemas. Eles serão devidamente apresentados adiante, neste mesmo capítulo, como parte das conclusões de pesquisa doutoral de uma das autoras, a Professora Camila Roseno (2022).

A tese e este livro, que dos capítulos dela se beneficia em parte, são escritos que compartilham uma base com referencial teórico consolidado na academia, revelam a tessitura tão longínqua quanto constante de uma rede de conhecimento, cujos fios se encontram entre os campos de estudo das Narrativas (Auto)biográficas, dos Feminismos, da Educação e Gênero, dos Movimentos Sociais e Lesbianidades. Assim, entendemos que o conjunto de saberes aqui consubstanciados 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.

Nas topografias em que inscrevemos nossos movimentos e trajetórias, para muitas de nós, o processo de percepção do desejo e da possibilidade do exercício da lesbianidade tem diversos pontos em comum, seja nas narrativas que ouvimos, seja nas nossas próprias memórias. Entre as aproximações das narrativas estão o que distinguimos como **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, publicado no dossiê "Feminismos e Lesbianidades em Movimento: a visibilidade como lugar", na *Revista de Estudos Feministas*. Nesse sentido, as autoras 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 justiças epistêmicas e acadêmicas (2021, p. 02, grifo das autoras).

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, assim como para viver com a maior liberdade que lhes for possível, ao longo da vida. A expressão trânsitos territoriais, também cunhada nesse sentido por nós, expressa a potencialidade dos desdobramentos 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. Tal quadro conceitual pode ofertar fortalecimento e fundamento teórico para ações diretas conta a lesbofobia e a misoginia, nos espaços educativos tanto escolares quanto universitários, assim como em outros variados lócus.

Com o panorama que idealizamos e a partir do qual tentamos modular nossas vivências, talvez consigamos acessar condições sociais com mais equidade para as mulheres, sobretudo as LBT e negras, com mais justiça social. Os direitos das mulheres lésbicas compõem uma importante frente contra a misoginia que atinge todas as pessoas, e, portanto, correspondem a um fortalecimento para todas as mulheres, incluindo as heterossexuais, bissexuais e todas as pessoas que são percebidas como dissidentes, em se tratando de suas sexualidades e identidades, como as pessoas transexuais, não binárias e travestis.

Por essa razão, mencionamos trânsitos territoriais em caminhos possíveis, abertos a partir da crítica à heteronormatividade, da rejeição à estética "topzera" (ANDRADE, 2019, p. 43) do padrão patriarcal. São trânsitos territórios que importam mais do que os caminhos ou pontos de chegada, pois neles se encontram diferentes sujeitos/as/es, os quais podem se constituir a partir de topografias feministas. Nesse sentido, destacamos

que não é apenas ao movimento de deslocamento geográfico que nos referimos, através do qual buscamos as narrativas de pesquisa e de formação, mas reportamo-nos a lugares propositadamente não mapeáveis em variados sentidos. Nessa perspectiva que se coloca muitas vezes como a cidade idealizada no filme Bacurau (2019), configuram-se nossas subjetividades, nunca em segredo, mas comumente como refúgio e sempre como resistência, ora em migrações movidas pelas paixões, ora em ocupações inspiradas pelo desejo de partilhar a casa, o gabinete, a escrita, os saberes e os questionamentos.

Nessa perspectiva, trazemos uma citação de Audre Lorde, pois seus saberes são atravessados pela experiência de também ter sido professora: "O modo como você sente, o modo como você vive, o modo como você compartilha seus sentimentos, é assim que você ensina" (LORDE, 2020). No texto "A poeta como professora – a humana como poeta – a professora como humana" (2020), Audre nos diz que não consegue separar o que se é de quem é 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, por nós vivida e consubstanciada em palavras por Audre Lorde, nos mobiliza constantemente. Isso ocorre no sentido mais literal a que o verbo mobilizar se refere. Colocanos 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 intercruzam 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.

No entanto, não conseguimos abandonar, assim como todas as protagonistas que compõem essa pesquisa também não querem se desprender, do reconhecimento das nossas/suas identidades. São profes-

soras 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 concreta e corporalmente, a partir dessas interseccionalidades ou, como já abordamos anteriormente, nas encruzilhadas dos atravessamentos de fronteiras que fazemos e que nos constituem.

Ao obtermos a lucidez de 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, consequentemente, nas instituições escolares em 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 proporcionem 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 de 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 para nós, bell hooks, quando esta 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).

É 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, que nos foi confirmada após o campo de pesquisa, de 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 estes atravessados pelas lesbianidades e por outras categorias sociais que se intercruzam 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, advinda, principalmente, de grupos conservadores que buscaram instalar, através de leis e pânico moral, um regime de cerceamento e censura às questões de gênero e sexualidade nas escolas.

Nós, professoras lésbicas, feministas e militantes, tivemos que resistir às inúmeras tentativas de silenciamento e criminalização, através de denúncias, ameaças, perseguições e, em alguns casos, enfrentamentos de processos administrativos disciplinares, que com frequência nos ocasionou diversas formas de adoecimento psíquico e físico por consequência das violências e assédios sofridos. Sem mencionar as 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:

Quadro 2: 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 debatesse 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 as fizeram escolher a profissão.

04	A sala dos professores como o local em 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	A 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 contam que em diversas situações se sentem ou se sentiram perseguidas, algumas foram inclusive demitidas do trabalho e consideram que a demissão foi motivada pela sua orientação sexual.
07	Vigilância e cuidado	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 recair sobre elas a desculpa de que não fazem bem o seu trabalho e não se 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 tornarem tão visíveis aos olhos de quem as vigia.
09	A escola como prisão	Foi relatado por algumas protagonistas que elas consideram a escola 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 à orientação sexual de docentes, tanto em espaços políticos de formação como em atos 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 visível sua orientação sexual	Há diversos relatos de alunas e alunos que as procuram pelo fato de serem lésbicas, são diversos relatos de conflitos em casa, na escola, de descoberta da sexualidade 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 à frente.

Fonte: Dados coletados a partir das entrevistas com as sete docentes protagonistas da pesquisa (ROSENO, 2022).

A partir dessa sistematização e a partir do tema geral – lesbianidades, trajetórias profissionais e saberes docentes –, dividimos esses saberes em dois subtópicos: 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 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 às doutrinas e às 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" (2002, p. 39, grifo do autor).

Com base nessa teorização, 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, encontrar também um novo saber devido às 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 das 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 a elas e aos discentes, construindo formas de acolher estes últimos, por reconhecer suas vulnerabilidades e por defender os seus direitos.

5.
Lesbianidades na Construção da Anatomia Docente

A escolha da profissão e a formação inicial docente

A docência é uma das principais, se não a principal, profissão com que temos o maior contato em nossas vidas. Desde as creches às universidades, estamos nos relacionando com professoras e professores cotidianamente. Estas e estes 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, tornando-nos 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 pro-

fessores e as histórias 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, na maioria das vezes, seremos sempre tratadas desse modo, ser chamadas 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 isso – se tornar professoras, algumas inspiradas em outros docentes, outras como forma de obter emprego diante da condição social em que se encontravam. 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 que, 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 tra-

balho 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 apresentados nessa 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 púbicas, como as cotas raciais; as novas modalidades de ensino a 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 a concluir 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 por meio 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 por intermédio 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; consequentemente, 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 ele, esse autor trata de como a escolarização é uma das únicas vias possíveis para a 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, à 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 de os motivos dela ter se mudado de cidade estarem diretamente relacionados à violência que sofreu por parte dele, a escolha da docência é devida, justamente, à aproximação que ela tinha com o cotidiano dele com seus alunos e alunas, como nos conta:

> eu 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 bandei-

> rinha, 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, mais 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 pôde presenciar através desse contato íntimo com a profissão por conta do 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 percepção de sua lesbianidade, como já mencionamos anteriormente. Ao nos contar sobre ela, Ângela relata que ela tinha ido de Recife lecionar nessa cidade interiorana em 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 permitiram a Ângela 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 apoio e acolhida no ambiente escolar. Essa experiência, através desses exercícios e de outros que essa professora realizou durante os dois anos em 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 de 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 porque 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, as replicamos com as nossas adaptações e individualidades e rejeitamos também a possibilidade de repetir práticas que não gostaríamos que nossas alunas e nossos alunos vivenciassem, assim como nós tivemos que viver. O legado desses conhecimentos anteriores, da nossa socialização escolar, compõe parte da bagagem que levamos durante a nossa formação profissional e que pouco se altera 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, tinham 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 à 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 à condição social de sua família, ela lembra 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 tem, 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 com 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 em 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 observada cotidianamente de forma mais íntima, como é o caso de Cassandra, uma de nossas protagonistas. Como já relatamos, 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 ela 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 percepção 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 contraditório, pois a coloca, novamente, nesse lugar que anteriormente a violentou, mas que é pensado 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 com o 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 consequentemente também a mais apropriada por políticos e gestores através de seus discursos, espera-se que seja na educação formal que 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 e assim busca garantir uma segurança financeira e uma proteção para sua filha, pois reconhece enquanto mãe e professora a vulnerabilidade social que esta enfrentou e enfrenta todos os dias em uma sociedade alicerçada pela heterossexualidade e pela heteronormatividade.

Seja a opção pela docência decorrente de escolha, inspiração ou imposição, 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 lida 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.

A docência, a experiência e a 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 torna 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 traduzidas 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, através de suas ações, contribuem para a reprodução das tradições laborais, assim como para novas formas de "saber-fazer". 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, por meio 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).

Deparar-se 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 de 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 em 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 a frações 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, que 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 abordará 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, às 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 tem 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 nesse período que ocorre também o que o autor denomina "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 marcam 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 de que ela nos informa, sobre como a insegurança expressa através do vínculo empregatício que ela tinha, no caso como contratada, gerou 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 saía 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 foi 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 explícita a falta de cuidado e acolhimento com essa nova profissional, mas estes se tornam corriqueiros, até 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 no privado. Como cada instituição tem suas regras, normas e especificidades, docentes como ela precisam estar sempre se adaptando a um novo *modus operandi* presente, e, no lugar de ter que lidar com as duas turmas em que não conseguia desenvolver seu trabalho, ela 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 são 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 em que 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 temos e, consequentemente, 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 todo o ano letivo. Por isso que os primeiros anos da carreira docente são marcados por grandes dificuldades, às quais nos submetemos para ter nossa fonte de renda. Então, se já não bastasse essa dificuldade encontrada, essas humilhações, chantagens, ainda devemos nos assegurar de que outras violências não serão vividas por nós, devido a nossa orientação sexual ou a outras questões sociais, raciais, de gênero, de origem, de geração, de religião.

Mafalda, que tem uma experiência considerável em escolas privadas e confessionais, nos comunica a forma como teve que lidar com a sua orientação sexual e o seu adentrar nesses espaços de trabalho, haja vista o contexto religioso das instituições em que Mafalda lecionou, como também o fato de serem particulares, instituições que, nesses casos, tem direcionamentos mais impositivos às docentes, devido às influências e pressões familiares exercidas por questões financeiras, às 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 têm 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 escolhem tornam-se maiores a partir desses vínculos expostos, devido a essas sujeições que temos que vivenciar. Além disso, ainda temos 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 ter 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", em 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 diferente 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. Consequentemente, foi possível, também, identificar através das narrativas que um dos maiores locais em que sofremos discriminação são as tradicionais "salas dos professores", justamente por serem eles e elas, os colegas de trabalho, os que mais nos discriminam cotidianamente. Trata-se de um espaço onde transita, também, a gestão escolar, como observaremos nos próximos parágrafos.

Antes, gostaríamos de destacar que, devido às novas formas de comunicação, alguns espaços físicos escolares, como a "sala dos professores", se tornaram também virtuais, através de grupos de WhatsApp, por exemplo, o que ampliou os enfrentamentos com que temos que lidar cotidianamente. Uma situação enfrentada por Mafalda, recentemente, pode ilustrar dois pontos que estamos discutindo nesta parte do texto. O primeiro refere-se a como ter uma maior estabilidade no emprego garante maiores seguranças e formas de não silenciamento diante das violências perpetradas pelos nossos colegas; o segundo, a como os meios virtuais expuseram ainda mais os comportamentos preconceituosos destes, 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 saí, 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 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, 2019, grifo nosso).

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 é um depoimento comum que ouvimos em todas entrevistas e que nos remete ao título de um artigo de Daniela Auad e, também, de Cláudia Lahni: "Não é mole não, ser feminista, professora e sapatão" (2019).

Nessa citação anterior, colocamos em negrito a parte em 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 tam-

> bém dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão (TARDIF, 2002, p. 85).

Haja vista esse posicionamento, ao longo dessas experiências com as instituições escolares vamos conseguindo lidar, como Mafalda, sem nos calar diante dessas opressões. Dandara, uma professora já com vasta experiência, nos conta como agiu quando rumores sobre sua orientação sexual começaram a surgir na escola em 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 quê?", "nada", aí eu disse: "Eu lamento que você não tenha feito nada, porque você enquanto gestão teria que dizer que elas não têm nada a ver com isso, que elas têm 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 não apenas representam um traço de sua personalidade ou uma atitude isolada, mas são resultantes dos acontecimentos institucionais que ela já viveu e da estabilidade profissional como servidora pública que alcançou. 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 si-

> lenciada, 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 isso, ao nos falar sobre suas primeiras experiências profissionais, semelhantes às narrativas de Mafalda e Dandara. Durante os seus primeiros três anos de experiência, ela passou por diversas escolas. A primeira em 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 por pouco tempo, depois solicita para a secretária de educação do município que seja removida de lá, após ter tido conhecimento de que a direção, ao lado de outros funcionários, fizeram uma reunião de portas fechadas, à qual ela não foi convidada por ser ela a pauta, 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 é 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 da entrevista, ela me contou como agiu durante um evento na escola em 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 tinha, 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 à 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, por que eu vou mentir? Por que 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 às fofocas e à postura da gestão diante disso, e o desabafo de Ângela, nos apresentam um saber docente específico que elas detém: todas combateram e combatem posturas LGBTfóbicas em seus locais de trabalho e, consequentemente, também em suas salas de aulas. Desse modo, já alcançamos parte dos nossos objetivos, quando conseguimos, através desses relatos, identificar e co-

nhecer 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 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 impulsiona 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 as 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 não obteve uma educação libertadora.

Audre, após ter ficado distante da sala de aula por alguns anos devido ao seu trabalho com formação de professoras e professoras, ao retornar para a escola nos conta como a liberdade de se apresentar na sala dos professores, anunciando-se "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, "Por que que você ficou desse jeito? Você tem que pensar por que 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 à autoridade, podem ter um efeito inibidor de posturas e práticas lesbofóbicas e racistas por parte de outras funcionárias e outros funcionários dessas equipes. 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 à LGBTfobia nas escolas; a falsa generosidade de 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 em 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 saí 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 desse 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 causa dor e limita 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. Deparamo-nos com respostas que 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 têm posturas e práticas escolares dentro dessas áreas em seus percursos profissionais, resultantes de suas experiências de vida, de movimentos sociais e de palestras e cursos específicos de 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, pois, através de sua existência, essas disciplinas poderiam desconstruir preconceitos históricos, possibilitando o desenvolvimento de profissionais mais empenhados em combater as opressões, em vez de fortalecê-las.

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 disputa" (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 resistência democrática nos currículos", que 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, então, conseguimos identificar 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 educandos 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 sua manutenção e, consequentemente, 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 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, diferentemente de seus colegas que sabiam também, mas que não deixavam de fazer comentários dessa natureza.

Entre todas as entrevistas realizadas, não tivemos nenhum relato de caso específico de lesbofobia praticada pelos discentes em relação a essas professoras; pelo contrário, o que nos foi narrado é que, em diversas vezes, elas se mobilizavam para acolher as demandas que 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 estas e estes 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 LGBT's, que não devemos deixar de considerar quando estamos ali atuando.

Deborah Britzman comenta que, devido à normalização da heterossexualidade e às significações dadas à homossexualidade como oposto, logo "anormal", estudantes LGBT's 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, 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 nenhuma 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 de 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 a 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 superlegal, 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 perante esse debate. Dandara utiliza a arte, a poesia e a sua autoridade para sensibilizar. Maria Flor utiliza 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 de suas vivências, assim como são também formas de resistência.

Estudantes LGBT's encontram, por intermédio dessas professoras, proteção, escuta e acolhida. Outro exemplo é o que a professora Mafalda nos conta: como ela e outros professores homossexuais agem ao perceber um grupo de 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 se expor a mais uma situação de vulnerabilidade além das 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 outra situação de LGBTfobia em que precisou intervir, quando duas adolescentes tinham se beijado nos corredores das salas de aulas, o que 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 héteros também, porque os héteros estão bem mais salientes em relação à 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 este 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 acerca da 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 estas estão contribuindo para o apagamento e aniquilamento das nossas existências nesta sociedade.

Dandara nos conta, também, sobre uma outra experiência vivida na escola em que atua, quando um professor a procurou para falar que uma aluna tinha contado para 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:

> aí 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 às 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, 2019, grifo nosso).

Com esse relato podemos identificar dois saberes específicos advindos das trajetórias de vida atreladas à lesbianidade e a 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 colocar em mais uma situação de vulnerabilidade perante a sua família. O segundo saber é o combate à discriminação, quando aceitam que meninos e meninas tenham o consentimento e a naturalização dos seus relacionamentos amorosos naquele ambiente, mas quando ocorrem 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.

A partir disso, podemos definir, entre outros entendimentos que já obtivemos em pesquisa, que há dois saberes docentes específicos de professoras lésbicas: o primeiro é advindo das suas experiências de vida, por isso têm 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 ser específico 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 a 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 de 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 à 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, consequentemente, 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 saí, eu saí, 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 compõem esse cenário e que, sendo muitas delas de minorias sociais, acabam não se reconhecendo ou sendo violentadas por discursos como esse – que devido à ação de Ângela, podem ser debatidos, trabalhados e possivelmente reparados.

Por fim, nossos dois últimos objetivos específicos – "analisar como e se entre as práticas docentes dessas professoras são tratadas as questões de gênero e feminismos, assim como 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, 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 livro.

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 oferecidos a nós pelas instituições que têm por objetivo defender a nossa categoria, pois não são reconhecidos como problemas profissionais, por mais que haja a consciência de que sejam sociais.

Tínhamos como intenção construir um subtópico específico para falar da atuação dos sindicatos da categoria docente e suas atuações no que se refere, principalmente, à defesa de professoras e professores LGBT's, tendo em vista que estas e estes já vivenciam há muitos anos preconceitos no ambiente profissional, mas, nos últimos anos, foram ainda mais hostilizadas e hostilizados devido à 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 no que se refere às pautas sobre a vulnerabilidade profissional que docentes LGBT's sofrem, foram unânimes em falar que nunca tinham participado ou visto nenhuma ação nessa direção.

Sabemos que, quando há ausências em uma pesquisa, é também um dado a ser explorado, mas devido à 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 deste 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 acesso a este livro possam socializar essa demanda e necessidade de um cuidado maior com as milhares de docentes LGBT's que atuam todos os dias nas escolas deste 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, Cláudias 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, a inspiração e o cuidado de que tanto necessitam. Que este 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 deste país.

Anatomias Docentes se constituem em rede, no *continuum* lésbico, ao entoar "Não é mole não, ser feminista, professora e sapatão!". Acervo das autoras.

Faixa Bônus

Entrevista com Heliana Hemetério[1]

As lésbicas têm essa mania de sair daqui pra lá, daqui pra acolá...

A afirmação escolhida para ser título é de Heliana Hemetério, lésbica, negra, feminista, que saiu do Rio de Janeiro para o Paraná, ao se casar com Ângela Maria Martins, como nos contou nesta entrevista pensada para o dossiê "Feminismos e lesbianidades em movimento: a visibilidade como lugar", para a *Revista de Estudos Feministas*. Chamada de griô[2] em trabalhos acadêmicos e matérias da mídia alternativa, Heliana Hemetério iniciou sua militância em 1986 no movimento negro, depois passou a atuar no movimento de mulheres negras e feministas. Na década de 1990, passou a militar em coletivos LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais), atuando especialmente no combate ao racismo e à LGBTfobia.

Historiadora, especialista em gênero e raça, participou do Conselho Nacional de Saúde representando o segmento LGBT. Em 2018, foi vice-presidenta da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transgêneros. No Fazendo Gênero 2017, foi palestrante na mesa LGBTfobia na Vida e na Saúde das Mulheres. Nesta entrevista, Heliana Hemetério, que está com 69 anos de idade, lembra que, historicamente, as lésbicas são lideranças do movimento feminista, reafirma o lugar das lésbicas no movimento de mulheres e nos conta quem é exemplo para essa griô.

---

1 Entrevista originalmente publicada na *Revista de Estudos Feministas*, v. 29, n. 3, 2021.

2 Griô representa um "abrasileiramento do termo Griot, definido como o arcabouço do universo da tradição oral africana" (SILVA, 2015, p. 14).

A entrevista foi realizada no dia 29 de março de 2021, em uma sala do Google, na Internet. Na ocasião, também estiveram presentes, além da entrevistada e de sua entrevistadora, a Professora Cláudia Regina Lahni, as respectivas companheiras de militância e de tantas outras searas da vida, as Professoras Daniela Auad e Ângela Maria Martins.

Heliana Hemetério.
Arquivo pessoal.

Cláudia Lahni (CL): Heliana Hemetério, é uma alegria e uma honra conversar com você para a entrevista desse dossiê "Feminismos e lesbianidades em movimento: a visibilidade como lugar", para a *Revista de Estudos Feministas* v. 29, n. 3, de 2019. Em tempos de pandemia, você já foi vacinada contra a covid-19?

Heliana Hemetério (HH): Hoje. Exatamente hoje [29 de março de 2021].

CL: Que maravilha! Como você está vendo essa situação de pandemia pela qual o nosso país (o mundo, mas pensando especialmente a situação do Brasil) passa na atualidade?

HH: Olha, eu posso dizer a vocês que eu nunca pensei que eu fosse, na minha vida, passar por pandemia alguma. Isso era uma coisa que não existia na minha vida. E passar a pandemia dessa maneira que nós estamos passando é pior ainda, né? O presidente negacionista, uma população que ainda acredita nele... Isso é o que mais me incomoda. Ele tem um número enorme de pessoas que apoiam ele, que não são somente pessoas sem conhecimento, pessoas das igrejas neopentecostais... Exemplo: eu tenho uma comadre. Eu sou madrinha de crisma da filha dela. Ela está hoje com 83 anos, professora de História. Eu tô rompida. Eu decidi esses dias e falei: "Não quero mais conversar com você". Ela defende ele [o presidente Jair Bolsonaro] o tempo todo [...]. E ela não é a única, ela tem uma roda de amigas. Todas assim. Ela ficou danada e me chamou de comunista. Eu falei: "Eu não acredito, você esqueceu tudo o que você estudou nessa vida?" Então, Cláudia, a gente tá perante um governo que a classe pobre neopentecostal elegeu e que a classe média também tá envolvida com ele. E a elite. Mas a elite a gente esquece. Que a elite é a elite. Os empresários tão aí, ganharam milhões, coisa e tal. Então pronto, faz parte do processo. E aí você fala em tempo de pandemia, o que é que eu penso? Eu fico pasma e fico com medo. Eu hoje sou uma pessoa amedrontada desse homem ser reeleito, porque a esquerda tá totalmente desorganizada, sabe? Eu acho um pecado, literalmente um pecado, essa coisa de Lula voltou. Deixa Lula em paz, deixa Lula

envelhecer, deixa Lula viver a segunda esposa... Como ele disse no debate, ele perdeu a mulher dele com uma dor... Deixa Lula, vamos pensar o que é que essa esquerda vai fazer, né? Quem ela vai construir? Porque é uma construção pra você tentar, e tentar de maneira muito forte, derrubar Bolsonaro. A outra coisa, dando continuidade ao que você perguntou sobre como eu vejo a pandemia, é que eu tenho horror a essa história que tá ali no Facebook de que "nos tornamos pessoas melhores", "a pandemia não poupou ninguém", "os ricos não têm hospital". Eles não têm, não têm mesmo. Agora, o fato dos ricos não terem leitos, não terem UTI, os planos de saúde não poderem dar atenção, não quer dizer, querida, que eles melhoraram não. Eles não vão melhorar nada. Não acredito em redenção. Então, a partir disso, eu posso começar a pensar como eu tô pensando, sobre a exclusão da pandemia, quem tá desempregado, onde estamos nós, as lésbicas, na pandemia... Quando você vê as campanhas de alimento, do desemprego, ninguém fala que, entre aquelas mulheres com crianças, existem mulheres lésbicas, existem mulheres bissexuais... Olha, ontem mesmo, quem olhou o Facebook, não sei se vocês são amigas dela, mas é uma menina de Natal, tá fazendo pós-graduação, é uma trans. A Rebeca de França. Tá lá na campanha desde que começou a pandemia, sabe? A instituição dela tá distribuindo bolsa de alimento pras companheiras trans. Trans distribuindo bolsa para trans. Ninguém inclui as trans que tão na calçada, que precisam trabalhar no trabalho do sexo. Como é que é isso? Se elas comem, se elas não comem... Porque elas também são chefes de família. Nós que somos do movimento, nós sabemos da história delas. São chefes de família, muitas são mães, feito Bárbara Pestana, que é lá do Amazonas e que é a mãe do Joaquim. Se não é o filho, é o sobrinho. Se não é o sobrinho, é a mãe. Se não é a mãe, é a cunhada... Essas relações familiares que nós temos e ninguém lembra. Não há um recorte, você não tem esse recorte. E mesmo quando se fala em mulheres necessitadas, ninguém fala das mulheres negras. Essas é que tão na base, são elas que tão se lascando. Nós que estamos sempre

nos lascando. E ninguém fala disso. Eu acho que a pandemia traz hoje a oportunidade da gente reconstruir uma sociedade. Por exemplo, quem acompanha a plataforma política escuta muito: "Vamos fazer uma nova sociedade". Mas como? Porque eu não vejo nada. O desenho da nova sociedade, quando você vai pra plataforma, não muda. E você não vê a inclusão da população negra. Eu quero falar da inclusão das mulheres negras. Quem tá segurando essa sociedade somos nós, mulheres negras. E aí, entre nós mulheres negras, somos nós as lésbicas, porque quando você vai olhar o movimento de mulheres negras, tá cheio de lésbica na liderança e visibilizada. Bom, eu tô falando por mim, né? Eu digo sempre aqui em casa: "Ângela, se eu fosse hétero, eu estaria num outro patamar de reconhecimento". Porque eu era uma hétero. Então, eu sou conhecida como lésbica. Outro dia teve um debate parlamentar e aí a menina reclamou: "Heliana, a Erika Kokay se referiu a você como lésbica e não como mulher negra". "Querida, a Erika Kokay me conhece do movimento de lésbicas. Ela sabe que eu sou do movimento de mulheres negras, mas o meu papel é falar enquanto lésbica negra".

Daniela Auad (DA): O que é que a gente pode esperar dos movimentos sociais e dos partidos políticos, a partir do acirramento e do aprofundamento das desigualdades que a pandemia nos traz?

HH: Pra mim tem uma coisa que tá muito nítida há muito tempo. Não conseguiremos uma aliança e um projeto pra todas – eu quero falar das mulheres, não quero falar dos homens, eu quero falar da inclusão de todas as mulheres – se a gente não sentar uma para outra e disser assim: "Vocês são racistas", "vocês são lesbofóbicas", "vocês são transfóbicas". Não vai adiantar o discurso teórico, porque a gente tem o discurso teórico há muito tempo. Mas a gente não consegue trazer pra prática. Agora se fala em branquitude. Tá na moda a branquitude. Mas eu quero saber o seguinte: como nós vamos dar conta da branquitude? E como nós vamos dar conta do racismo e do antirracismo? Mas é dar conta, de fato, a partir de nós. E quando eu

falo a partir de nós... Por exemplo, a gente tem o movimento LGBT que discute a questão racial há muito pouco tempo. Dentro do Arco-íris do Rio de Janeiro, eu fui a primeira a falar disso, em 2000. São 21 anos. Aí o Cláudio Nascimento era o presidente e dizia: "Eu também sou pardo". Mas não era eu e o Cláudio Nascimento. Era eu, o Cláudio, o Getúlio... Uma porção de militantes ali dentro também eram negros. Vamos dizer negros. Que aí falavam: "Eu também sou negro". Mas não é o negro com vergonha. Aí nós vamos ter que discutir esse Arco-íris nascido para um grupo de gays brancos, de classe média, tijucanos... Você conhece a história do Arco-íris, que não trabalhava com a questão racial, que não trabalhava com a questão de raça e classe. Você tem aqui em Curitiba o Dignidade. Olha, coisa mais branca, coisa mais curitibana que Dignidade não existe, entendeu? Então, como você vai ter uma aliança de fato? Se essas questões da interseccionalidade que existem na nossa vida... Porque eu não posso dormir, hoje, hétero e acordar lésbica. Não. Quando as pessoas perguntam: "Heliana, você foi casada, teve filho, como é que você se tornou lésbica?" Aí eu brinco. "Não quero ser mais hétero. Vou à praia e, quando eu voltar, vou ser lésbica". Gente, pelo amor de Deus. Aí você vê isso de pessoas que a gente chama de "estudadas". Então, a questão racial pra mim hoje é a questão mais séria que existe nessa sociedade. Ou a gente vai realmente se tornar pessoas antirracistas, num grande projeto de construção de uma sociedade com todas as mulheres inclusas, ou não vai dar. E nós tínhamos que fazer outra coisa. Nós não podemos ficar só no nosso quintal não. Nós vamos ter que sentar e escutar as mulheres evangélicas com as suas diversidades. Então você tem uma mulher... Por exemplo, na Rede de Mulheres Negras aqui no Paraná, tem uma mulher evangélica, ela é Batista. O que ela sabe de feminismo e o trabalho dela de trazer o debate racista pra dentro da igreja dela é maravilhoso. Outro dia ela tava falando de Agar. Aí eu perguntei: "Mas quem é Agar?". Aí ela me deu uma aula... Que Agar foi mulher de Abraão, foi discriminada o tempo todo, ignorada na história bíblica, porque

era uma mulher preta, né? Então tem uma série de coisas pra gente resolver... E eu fui falar também outro dia, numa outra *live*, do racismo no candomblé. Claro que tem racismo no candomblé. Os brancos são tratados como referências dependendo da casa de santo. Há uma referência aos brancos dentro dos candomblés. Então, a gente tem uma série de coisas que a gente vai precisar falar. Quando você traz que as mulheres lésbicas e bissexuais estão lá nesses espaços de controle social e não se colocam, o que é que acontece? Se ela fala de direitos humanos ("Eu estou aqui em nome de direitos humanos"), mas não fala dela, é impossível. É claro que ela não vai fazer um debate ali de lesbianidade ou de bissexualidade. Mas as pessoas que estão ali, naquele debate, precisam saber com quem estão falando. Estão falando com uma mulher branca, lésbica, da universidade ou não... Tem que saber. Você não pode simplesmente chegar lá no Conselho [de Direitos da Mulher]... Como é que você vai se colocar, né? Você não tem filho? Quem tem filho com a nossa lesbianidade... É um debate que não se tem. E não se tem de ambas as partes. Não se tem nem no movimento de mulheres porque, quando se discute direitos sexuais e reprodutivos, não se traz a pauta da maternidade das mulheres lésbicas, bissexuais e transexuais, e nem o movimento LGBT discute. Eu tenho uma grande amiga, somos amigas até hoje, que ela dizia: "Ai, Heliana, você é uma mulher kit completo". Porque eu tinha gato, filho e cachorro. Um kit completo.

DA: Sobre o que você falava antes, parece que você está dizendo assim: "Já aceitam a minha negritude, não vão aceitar também a minha lesbianidade"...

HH: Nós passamos por isso [não aceitação da lesbianidade] no movimento negro e no movimento de mulheres negras. Hoje a gente já traz essa pauta. A gente estava fazendo uma avaliação de Durban. Vinte anos de Durban [Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela ONU, na cidade de Durban, na África

do Sul – Conferência de Durban]. Durban teve isso, ajudou muito nessa questão. Ajudou não, obrigou politicamente o movimento negro a dizer: "Existem negros e negras LGBTs". Quando houve o primeiro Encontro Nacional de Mulheres Negras, em 1988, eles diziam que, para estar na coordenação, tinha que ser lésbica e gorda. Por quê? Naquele momento, a comissão organizadora do Encontro, 80% eram mulheres negras e lésbicas. Nós, que éramos do movimento, sabíamos. Mas elas não colocavam, porque a pauta, naquele momento, de importância – já fizemos essa avaliação – era a questão do racismo e a questão de gênero. Essa interseccionalidade. Vamos falar da interseccionalidade, né? Porque nem todas eram de matriz africana, muitas eram evangélicas. Daquela comissão e das comissões regionais. E eles quando falavam... Eles – quando eu digo eles, eu digo os homens –, que andavam com [livros de Frantz] Fanon[3] debaixo do braço, eram assim os falantes do movimento. Eles diziam que, pra estar nessa coordenação, tem que ser gorda, né? E diziam assim na nossa cara. A gente não era gorda. A gente trabalhou muito, mas não éramos da comissão organizadora e eles diziam: "Vocês não são da comissão, né? Porque pra tá na comissão tem que ser gorda e lésbica". A palavra não era lésbica. A palavra era sapatão, mas sapatão de maneira pejorativa, que depois a gente ressignificou, né? O movimento vem e ressignifica. Então quando você fala do projeto maior, de como as lésbicas estarem inseridas, eu vou dizer pra você, que há um espaço muito grande que a gente precisa resolver, que é o espaço das lésbicas brancas e das lésbicas negras. Por exemplo, embora eu seja uma mulher negra, eu sou uma mulher negra que vem de classe média, sou filha de dois professores, neta de professor. Então, como diz a terapia, eu tinha tudo o que os brancos tinham, eu só não era branca. Que é uma realidade, né? A minha família sabia que era negra. Nós – primos, tios e não sei quem mais – so-

3 Frantz Omar Fanon, psiquiatra e filósofo político, da Martinica (1925-1961), autor de *Os Condenados da Terra* (1961), entre outros.

mos negros. Mas que negros nós éramos? Éramos esses negros que tínhamos tudo o que os brancos tinham, mas não éramos brancos. Então você tem essa coisa do negro de alma branca que volitava e era uma realidade. Nós não tínhamos a questão do embranquecimento. Por exemplo, não tínhamos a preocupação de casar com mulheres brancas e homens brancos. Isso não fazia parte da educação que nós recebemos. Nós éramos muito, nós nos sentíamos muito... Hemetério dos Santos, naquele tempo, já era nome de escola. Ele era um cara reconhecido, meu bisavô. Então, isso dava para a gente uma vaidade, uma vaidade muito positiva. Trouxe isso para nossa autoestima. Mas o racismo trouxe todos os pesos. Então, a gente não tinha essa coisa do tornar-se negro, que a Neusa Santos [Souza[4]] escreve muito bem. E você vê o preço que ela paga, né? Você nunca imagina que uma mulher que faz aquela elaboração, escreve aquilo tudo, se mata. Que peso era aquele, que peso! Desde que eu li aquele livro, eu sempre pensava: "Meu Deus, ela escreveu tanto!". A noção que ela tinha desse peso de ser negro era tanta, né? Eu fui uma mulher privilegiada, eu convivia com Lélia [Gonzalez][5] dentro do IPCN (Instituto de Pesquisa das Culturas Negras).[6] Então Lélia era uma pessoa muito próxima de nós. Naquele tempo, a UERJ [Universidade do Estado do Rio de Janeiro] tinha um curso chamado Sankofa, que Helena Theodoro[7] é quem administrava o curso. Então eu venho de uma geração que eu pude pensar muito e aí a vantagem de ter um bom

4 Neusa Santos Souza, psiquiatra e psicanalista brasileira (1948-2008), autora de *Tornar-se negro* (Rio de Janeiro, Editora Graal, 1990).

5 http://www.projetomemoria.art.br/leliaGonzalez/vida/negritude-de-corpo-e-alma.jsp. Acesso em 30 de abril de 2021.

6 Fundado em 8 de junho de 1975, no Rio de Janeiro, o IPCN foi reconhecido como instituição de utilidade pública municipal pela lei 538, de 8 de junho de 1984. Fonte: http://institutodepesquisadasculturasnegras.blogspot.com/. Acesso em 30 de abril de 2021.

7 Helena Theodoro é Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1967), tem mestrado em Educação pela UFRJ (1978) e doutorado em Filosofia pela Universidade Gama Filho (1985). Atuou como Coordenadora da Pós-graduação de Figurino e Carnaval da Universidade Veiga de Almeida. Fonte: http://lattes.cnpq.br/2514918329442109. Acesso em 30 de abril de 2021.

emprego – eu já era funcionária pública do IBGE [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística] – e poder fazer terapia. Então, você veja... Essa coisa que eu tô falando pra vocês... Quando perguntam pra mim: "Heliana, como é que foi pra você ser lésbica?" Foi mole. Pra mim, foi mole. Duro foi ser negra. A construção da negritude não foi mole. Isso foi duro. Isso é você sair do lugar de conforto, porque *a priori* você tinha um lugar de conforto. Um lugar de conforto que, na realidade, na tua vivência, ele existe e não existe. Não é porque você tem o cabelo cortado de lado... Onde entra, você é sempre a pessoa olhada. Aqui [Curitiba] perguntam logo se eu sou do Rio ou da Bahia, porque daqui que eu não posso ser, né? Na minha idade, essas coisas todas... E você aprender a se defender sempre, né? Como é isso? Então, é disso que eu tô querendo conversar. E aí, eu conheço, quando eu vou pro movimento de mulheres negras, várias Joselina da Silva... Vou falar o nome das que se assumem, né? A Zezé, a falecida Malu, Joselina da Silva, Neusa das Dores, Rosângela Castro... E aí eu vou conhecer lésbicas negras e eu vou começar a me relacionar com mulheres negras afetivamente, porque meu marido também era branco. A minha primeira companheira era judia. Então você começa a ver o outro mundo e vivenciar uma outra relação. Então há realmente uma diferença... Eu não vou usar a palavra diferença, não. Completamente diferencial de você estar no mundo como uma lésbica negra e como uma lésbica branca. O pacote. O pacote racial é um peso que não é brincadeira.

DA: Você sente que, a partir do momento que você vem com o dado da lesbianidade, e quando a lesbianidade é revelada, aí, então, aparece o preconceito?

HH: Exatamente, porque aí eu não tô discriminando você porque você é preta. "Não, eu não sou racista". O meu problema é que você é lésbica. E aí você tem toda a questão religiosa junto, porque ser racista é muito feio. Nós estamos vivendo um momento que os racistas tão aí. Mas *a priori* ser racista é muito feio. Deus não gosta. Nós somos to-

dos iguais. Perante a Deus, temos os mesmos direitos, etc., etc. Todos esses discursos que a gente cresceu ouvindo. "Mas ser lésbica, não". E aí, nós somos fora do que Deus decidiu, nós somos fora da procriação, né? Como será o mundo se vocês todos virarem homossexuais? Não haverá mais ninguém, ninguém mais vai nascer, né? A Bíblia diz não sei o que lá... Tem uma série de coisas escritas na Bíblia pra justificar isso. E aí, junto com isso, eu aciono o racismo. [...] Eu tô aqui há doze anos. Eu sou uma lésbica pública. Eu sou uma lésbica negra pública. E isso traz um incômodo. Por exemplo, eu sou militante. Fui, inclusive, coordenadora, durante o ano, da Rede de Mulheres Negras do Paraná. Tô coordenando o projeto LBT [Lésbicas, Bissexuais e Transexuais] Negras, financiado pelo Fundo Global dentro da Rede, mas é muito interessante o movimento das filiadas e das pessoas da coordenação. Nossa, como esse projeto incomoda. Como o projeto traz um incômodo pra todos. Tive uma reunião outro dia com a coordenadora e ela falou isso comigo. Claro que incomoda, porque eu sou uma lésbica, entendeu? Você sabe que... Tem dois anos que tá fazendo isso. Formaram uma lista tríplice pra poder fazer um equilíbrio e tentar botar uma pessoa da esquerda na ouvidoria. E queriam uma mulher negra. Tinham três candidatas, né? Duas acadêmicas e eu. Eu fui escolhida por unanimidade. Mas é muito interessante escolher por unanimidade eu que não sou acadêmica, porque eu tenho pós-graduação, somente. As duas são doutoras, né? Doutoras héteros. E aí escolhem uma que é do movimento, que é uma referência e é uma lésbica assumida. Assumida. E vai pro debate e é a mais votada com um discurso: "Eu sou uma lésbica negra..." E eu ia ser uma ouvidora desse lugar. Isso já tava posto, eu seria uma ouvidora lésbica. Não teria como não ser uma ouvidora lésbica. E é isso que você fala. E isso é o grande incômodo. Porque a questão racial nesse momento para eles... Eu sou preta mesmo. Aí eles fazem os discursos antirracistas o tempo todo e estão bem comigo. Eu vou dizer: "Não, o racismo tá aí". Eles concordam que o racismo está aí. A gente consegue construir ações sobre o racismo, falar do racismo,

né? Mas estar sentada naquele lugar como lésbica é um incômodo e, para mim, esse incômodo é ligado direto à sexualidade que nessa sociedade não se discute. Não se discute. Parece que somos todos heteronormativos o tempo todo. Por quê? Quando você pega a história do movimento feminista, a cabeça do movimento feminista são as lésbicas, mas todo mundo sabe quem é quem. A gente namora entre si à vontade, mas as lésbicas somos nós, né? É muito interessante isso, porque aí você passa coisas... Você nota isso quando você tá em determinado galho. Por exemplo, o último Fórum, que foi lá na Bahia, quando mataram Marielle, né? Foi exatamente naquele momento que mataram a Marielle. Aí uma companheira nossa do movimento... Eu ia pra mesa, uma das pessoas que estava ali na mesa da abertura era eu. Aí no meio da conversa eu falei pra ela: "Mas você tá me pautando?" Aí ela achou que eu não tava entendendo o que ia dizer. "Você tá me pautando?". "Não, não, Heliana, eu tô só falando...". "Não, porque eu não tenho como ir pra essa mesa de abertura se não for como lésbica". Eu não tenho como, sabe? Qualquer pessoa do movimento de mulheres negras sabe que eu sou lésbica. Não tenho como, sabe? Eu não posso deixar de ser, certo? Agora, o que me faz muito feliz hoje é ver essas jovens lésbicas negras botando pra quebrar.

CL: Você faz parte da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexos. Como, historicamente, foi a atuação da ABGLT e como está sendo nesse momento de pandemia?

HH: A ABGLT hoje em dia... Eu confesso que eu tô afastada da ABGLT, eu tô totalmente dedicada ao Candaces, que é a Rede Nacional de Lésbicas Negras e Bissexuais. Isso é uma escolha política. Eu tô na ABGLT, vou encerrar esse mandato, mas tô afastada. A ABGLT, nesse momento da pandemia, continuou com uma pauta das lutas de direitos LGBT contra esse governo. Então você tem a ABGLT de um lado e a Aliança Nacional do outro, que o cabeça é o Toni Reis, que fecha com o governo. Ponto, não vamos discutir isso. Então, de um

lado fica a ABGLT, lutando pra gente não ter perda de ganhos. Eu trabalhei muito. O Carlos Magno foi presidente. Foi quando eu fui pra ser Diretora de Direitos Humanos. Depois, no outro evento, eu vou ser a Coordenação de Lésbicas. [...] Lugar de lésbica é no movimento de mulheres. Acabou. Encerrou o assunto. Lugar de lésbica negra, bissexual negra é no meio de mulher negra. É com elas que nós vamos fazer aliança, porque o racismo pega a lésbica, pega todo mundo. O feminicídio nos mata todas, independente de cor. É claro que, quando se faz o recorte racial, são as mulheres negras. Quando se trata [do recorte] de lesbocídio, são as lésbicas negras. Se tiver [o recorte de] a transfobia, são... O racismo passa por isso tudo, mas lugar de mulher é no movimento de mulheres. É no movimento feminista. É ali que nós vamos ter que chegar e dizer: "Olha, companheira, tudo bem, vocês podem não entender muito bem que a gente gosta de colar velcro, mas nós estamos aqui. Esse é o nosso lugar". Tenho falado isso o tempo todo. É aí que eu gosto das jovens. Porque aí elas vão lá pro Encontro das Negras Jovens Feministas... Eu fui convidada, porque elas fizeram uma coisa geracional muito boa, chamaram as antigas e as novas. Gente, foi excelente!

CL: Sobre as jovens, o que você considera necessário para essa formação de novas lideranças e militantes jovens nesses movimentos? Como integrar as mulheres lésbicas de variadas idades e gerações ao redor de temas potencialmente agregadores na militância?

HH: Quando eu falo formação, eu acho que tem uma coisa histórica aí. Elas precisam saber a história do movimento de lésbicas. Porque senão elas chegam nos lugares falando a novidade que não é nenhuma novidade. Elas não inventaram a roda. Elas podem ressignificar pra elas. Quando elas ressignificam o "sapatão", que ótimo, né? Quando elas botam a pochete... A Rosângela Castro fala que a pochete é nossa. A pochete é nossa, a pochete vem do nosso tempo. Então, andar de pochete não é nenhuma novidade. Isso já existia. Agora, como foi usar a pochete há trinta anos e como é usar a pochete hoje? Então,

quando eu falo da formação, eu acho que... A Rosângela tem, não sei se vocês já viram ela interpretando a "Senhora Passado"... É maravilhoso! Ela vai tirando a roupa conforme a época, conforme o que a gente usava. E é isso, é essa formação que essas meninas precisam. "Olha, tá tudo muito bom, mas vocês não tão inventando a roda". Outra coisa é, elas aprenderem a desvincular os momentos... Aí cabe a vocês que estão na Universidade – eu sempre penso nesse papel que vocês têm – desvincular como ter a teoria e a prática. Como estar no mundo, né? Como usar a teoria, o conhecimento que, hoje, principalmente as negras, depois do advento das cotas, tiveram mais acesso? Como é pegar esse conhecimento e usar a favor delas? Mas entendendo que esse conhecimento vai ajudá-las no cotidiano, mas não vai livrá-las da lesbofobia nem do racismo. Como criar mecanismos, né? Quando eu falo formação, é você resolver alguns equívocos. Eu, pelo menos, considero equívoco. No Arco-íris, nós tivemos um projeto chamado "Laços e Acasos". Eu não tava casada com a Ângela, olha o tempo que tem. Foi 2006. Eu vim pra cá em 2009.

CL: Quando vocês casaram?

HH: Nós somos casadas há... A gente...

Ângela Martins: No dia que aprovou a lei, 06 de maio de 2011, quando aprovou a lei oficial.[8]

HH: A lei oficial, 06 de maio. E aí, o que é que acontece? Qual foi a nossa intenção naquele momento? Nós já éramos todas lésbicas coroas... Eu, Jussara, Vanderli e Vera éramos todas lésbicas já cinquentonas, éramos todas lésbicas coroas e tínhamos essa preocupação. Aí eu digo a vocês que a diferença do patriarcado gay é outra. Nesse momento, tinha lá dentro Cláudio, Márcio Caetano indo pra Universidade, indo fazer mestrado e doutorado, tinha o outro que foi embora pra Itália, tinha o Marco... Então, era bem interessante o Arco-íris, sempre carregando a voz política, sem sombra de dúvida nenhuma, no Rio de

8 Em 5 de maio de 2011, o Supremo Tribunal Federal conferiu aos casais homossexuais o direito à união estável. Em 15 de maio de 2013, o Conselho Nacional de Justiça editou uma resolução que autoriza o casamento entre pessoas do mesmo sexo, em todo o país.

Janeiro. Não tiro isso. Eu tenho um agradecimento ao Arco-íris muito grande. O Cláudio Nascimento tinha plena confiança – ele dizia – no meu talento. E aí, a gente faz o "Laços e Acasos". Qual era a nossa intenção? Falando corretamente era o "Laços e Acasos" e o "Entre Garotos". O "Entre Garotos" para jovens gays e o "Laços e Acasos" para jovens lésbicas. Eram de 18 a 35 anos na época. Elas iam trabalhar com agente de saúde, na questão do HPV. Isso era o mote do projeto. Era um projeto financiado pela Holanda. A nossa intenção era trazer os pobres e os pretos pro Arco-íris. Não é possível esse Arco-íris aqui cheio de todo mundo pensante, todo mundo palestrante... Nós tínhamos as reuniões às sextas-feiras, que enchiam muito. Era uma beleza, era um momento muito bom, mas é um momento que eram os gays e as lésbicas majoritariamente da Universidade. Não, não. Existem outros que não são da Universidade. E aí, nós levávamos toda quarta-feira pra um local no Rio de Janeiro, em Madureira, que é um subúrbio... A gente levava uma barraca e ficava em frente a uma boate. Você acredita que o nome da rua dessa boate era Rua da Lama?! Não tinha lama nenhuma. Era uma rua normal. Não tinha nenhuma lama. A lama era exatamente a frequência da boate. Pra você ver a questão de classe. A questão de classe e de raça. Você não pode esquecer de raça. Era o lugar onde estavam os gays e as lésbicas. Trabalhamos dois anos nesse projeto. Tínhamos financiamento, porque aí tinha a questão do dinheiro da passagem pra eles irem e voltarem do curso, que era todo sábado, o dia inteiro. Então, tinha o almoço, tinha o dinheiro da passagem, tinha o lanche da tarde. Hoje em dia você não tem mais isso. Eu não acredito que a gente consiga fazer isso, tem que se pensar. Mas foi uma formação exatamente disso. O que é que era raça, classe, tudo... Todos os recortes: raça, classe, religião, a questão da saúde... Foram dois anos. Esse projeto da LBT Negras dura dois anos, mas não dá pra fazer dessa maneira. É um projeto para dentro da Rede de Mulheres Negras, pra dizer: "Olha, vocês são mulheres negras, pobres, do interior, quilombolas, todo mundo cis-hétero, mas a coordenação desta Rede...". A Ângela foi coordena-

dora, foi vice e foi coordenadora. Eu também fui. As lésbicas é que deram norte, né? Aí eu falo isso muito... Eu digo: a Ângela é a voz política no Paraná dessa Rede. Ela organizou a Marcha de Mulheres Negras em 2015. Aqui. E é uma lésbica. Então todo mundo acha a Ângela maravilhosa, ela é uma liderança, mas a palavra lésbica, se não disser "eu sou", passa despercebida.

CL: Mas nós falamos, né?

HH: É. A gente tem que incomodar, né? Pois é, eu "lamento", sou casada com ela. E eu sempre falei: "Eu vim pro Paraná pra casar com a Ângela". Porque eu vim pra cá pra casar com ela. Foi ela que me trouxe pra cá. Eu não teria vindo pro Paraná, né? Eu vim pro Paraná pra casar com ela. As lésbicas têm essa mania de sair daqui pra lá, daqui pra acolá. [...] E dando continuidade ao que tava falando... A formação é essa. É elas saberem que nós existimos antes delas, entendeu? É verdade. Tem umas que parece que inventaram a roda. Não, nada é novidade. Agora, o diálogo entre as gerações pra mim é fundamental.

CL: Heliana, lembrando que você fez parte do Conselho Nacional de Saúde representando o segmento LGBTI e também que, em entrevista para a ONU Brasil, em 2018, você apontou a existência de políticas públicas de saúde para a população LGBT, população negra, população em situação de rua, do campo e outras minorias. Com o atual governo, que inclusive tem agido contra os Conselhos, como é que estão as políticas públicas de saúde para a população LGBT, negra e em situação de rua?

HH: Sem funcionar. Mas não é de agora não, viu? E, quando saiu o kit LGBT, falar em LGBT no Ministério foi proibido. Se houve um avanço no ministério, foi graças a uma mulher chamada Kátia Souto.[9]

9 Kátia Souto é doutoranda em Saúde Pública (ENSP/Fiocruz), mestre em Sociologia (UnB), Tecnologista em Gestão de Políticas Públicas em Saúde do Ministério da Saúde e Membro do comitê do PCdoB no DF. Fonte: https://pcdob.org.br/noticias/katia-souto-saude-publica-e-estrategica-para-construcao-da-cidadania/. Acesso em 30 de abril de 2021.

A Kátia assumiu o DAGEP[10] e botou pra quebrar. Ela é do PCdoB. A Kátia foi maravilhosa! Povos de rio e floresta, a população negra, a população LGBT... Ela fez uma reviravolta. É claro que ela tomou um tranco, mas mesmo assim ela bancava, né? E depois quando o Temer veio acabou. Nesse momento, não tem nada. [...] Eu, Rosângela e Virgínia Figueiredo. A gente sabe de histórias do Rio de Janeiro pra tudo quanto é lado. E a gente passa por essas questões todas. A gente vivenciou e vivenciou da pior maneira.

CL: Heliana, ainda em relação à saúde. Nesse momento, que você citou, de mais fortalecimento dos Conselhos e das políticas públicas... Portanto, até 2016, porque de 2016 pra cá, com o impeachment, a gente vem tendo um desmonte, infelizmente. Nesse momento anterior, existiu política pública para a saúde das mulheres lésbicas?

HH: Existia. Existiu no sentido dela tá pronta. E aí você tem o tripartite, né? O ministério realmente fazia um bom trabalho. Fazia. Agora, você não dá conta dos estados e muito menos dos municípios, né? Você não dá conta dos estados e dos municípios. O ministério fez a construção. Ele investiu bastante, viu? Inclusive na questão das Conferências. Mas você dar conta dos estados e dos municípios... Você viu a questão do processo transexualizador. Ele podia ter avançado muito. Porque eu digo que é imperdoável pra uma sociedade machista você nascer homem e querer ser mulher. Você sair desse lugar de privilégio pra um lugar de subalternidade. Porque é isso também que elas optam, né? Pra vir pra um lugar de subalternidade. Passar o que elas passam. Vivenciar o que elas vivenciam. A vida delas corre risco todos os dias.

CL: Heliana, como é a questão do envelhecimento para as lésbicas? Como é a menopausa para as mulheres lésbicas?

HH: Eu acho que aí depende das lésbicas. Isso depende muito das lésbicas, né? Depende muito da lésbica. A lésbica que vive a vida dela... "Eu tô en-

10 Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social, da Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa do Ministério da Saúde (DAGEP/SGEP/MS).

velhecendo, eu menstruo, eu tô na menopausa, eu sinto calor, eu cuido disso, eu cuido daquilo...". Aqui em casa a Ângela cobre, descobre, cobre, descobre, cobre, descobre... Isso é o tempo todo. E lida com isso. Cobre, descobre, cobre, descobre... Isso é a menopausa. E tem aquelas que passam a vida inteira querendo acabar com a menstruação porque não aguentam isso. Essa rejeição a essa menstruação, que é o que determina que eu sou mulher, eu sempre me lembro da [Monique] Wittig quando a Wittig fala que "lésbicas não são mulheres". São essas, que lutam o tempo todo contra esses vestígios de feminilidade. É um vestígio da feminilidade porque a menstruação mostra que você tem ovários, que você menstrua, que você pode procriar. Então há uma rejeição muito grande disso. E eu acho que é um outro tema que a gente precisa falar. Inclusive falar de todo o processo do envelhecer. Como é que você vai lidar com o corpo? O peito caiu, o pentelho tá branco, a artrose tá no joelho... Isso existe. Quando eu falo que isso é complexo, eu não sei como vocês veem isso, eu reparo que as lésbicas mais masculinizadas têm uma dificuldade enorme de se assumirem envelhecidas. Aí começa a ter um discurso de macho, né? "Não, porque eu tô velha, mas tô podendo". "Eu sou velha, mas eu sou a mesma". É a mesma conversa, minha filha. Você tá dormindo muito mais. Vamos parar de conversa fiada que a gente não é mais aquela. Vamos parar. O tempo desgasta. O tempo é isso. Viver o tempo é isso. E aí eu percebo que há um determinado tipo de lésbica que não quer falar disso, né? Não falam da questão da doença. Elas não ficam doentes, não têm pressão alta, não têm artrose, não têm nada. Elas não têm coisíssima alguma. Eu acho que vai chegar um momento que elas vão ficar perdidas. Afinal de contas, quem sou eu nessa história aqui? E isso não tá só entre as mais velhas, não. Tem um grupo das mais novas que também é assim. Aí que eu digo a você, Cláudia... A questão da formação. E aí novamente vão voltar as diferenças raciais. Entre as lésbicas negras isso é muito mais forte. Uma das questões que eu acho é que, como elas vêm de um segmento muito pobre e um segmento muito machista, das classes mais populares, em que quem gosta de mulher é homem e quem gosta de homem é mulher, isso é

muito forte. A Ângela tá aqui falando. [...] A Ângela traz sempre isso. A questão delas serem pobres, morarem sempre com a família, não terem dinheiro pra terem autonomia. Não terem trabalho, né? Então essa coisa do pensar, do elaborar fica difícil.

CL: Como historiadora, na sua avaliação, como está a produção científica e a participação de mulheres negras e LBT na Universidade? Como é que está se dando esse encontro entre mulheres LBT militantes e produção acadêmica? E também como isso pode influenciar na implantação de políticas públicas?

HH: Quando você traz isso, eu fico muito feliz que vocês tenham esse interesse. Em primeiro lugar, que vocês acolham essas meninas que querem falar delas, porque nem todo orientador... Então, se você tem uma aluna lésbica e negra que quer falar disso... É acolher para que ela faça a produção acadêmica e traga isso pro movimento. Porque dentro do movimento a gente tem falado isso pra elas. "Vocês têm que ir pra Universidade, produzir e trazer de volta." Aí vai voltar o que eu disse inicialmente. Há uma diferença, uma nuance entre ser lésbica negra e lésbica branca. Há uma necessidade muito grande entre as lésbicas negras de se fortalecerem dentro do movimento de mulheres negras e de mulheres lésbicas. Nós temos dois momentos. A gente tá na construção das mulheres negras dizendo: "Estamos construindo aqui um novo formato civilizatório em que as mulheres negras precisam ser reconhecidas como protagonistas". Porque são as mulheres negras que alimentam tudo. Alimentam o capital. O capital vive às nossas custas. O racismo alimenta o capital. Eu acho que, pra nós, não há mais dúvida disso, né? O racismo alimenta o capital. Agora, como falar com as mulheres negras que nós – as lésbicas negras e as bissexuais – estamos lá entre elas? Então essas meninas precisam validar isso junto às mulheres negras héteros. E nós precisamos validar isso dentro do movimento de lésbicas urgentemente. Porque quando você tem o primeiro Seminário de Lésbicas, em 1996, ele é pensado por duas mulheres negras: Neusa das Dores e Elizabeth Calvet. Depois, ele vai aí pra

Minas Gerais e você tem a Soraya Menezes. Negra. E aí, você vai pra Bahia e elas são negras também. A Jane Pantel. E aí, quando vai pra São Paulo, ele muda. A LBL (Liga Brasileira de Lésbicas) assume junto com o PT. Aí torna-se um espaço da esquerda, da LBL. E aí muda. Quando chega em Recife, há um fato racista e aí as lésbicas negras se juntam e criam a primeira Rede Nacional de Lésbicas Negras, que depois nós continuamos com o Candaces. Então isso, para nós lésbicas negras, é importante. A nossa história tem que ser respeitada. E elas precisam falar disso. [...] Vocês, como orientadoras, têm que ter essa sensibilidade. Vocês não estão falando com uma lésbica branca. Ela tá vindo desse espaço que a Ângela trouxe. Ela mora com a família, ela não tem grana. Essa coisa de sair de casa, morar com amiga... Não. É totalmente diferente. Ângela lembrou da evasão escolar. E vocês duas têm um papel fundamental. É claro que vocês vão encontrar as pretas que vão dizer assim: "Você é branca, você não pode falar". É, eu não posso falar como preta, mas eu posso falar do lugar de uma branca antirracista ocupando esse lugar de luta que eu acredito, que eu luto e é o lugar que eu quero estar. Eu falo: "Não precisa ser preta pra ser antirracista. Não precisa ser lésbica pra lutar contra a lesbofobia". Não, não precisa. Pra mim, enquanto militante, é o meu grande sonho que a gente consiga construir uma aliança... Para mim, é impossível uma sociedade equânime se brancas e negras não estiverem juntas. Temos que estar juntas. [...] Quando eu falei lá no princípio, tem uma série de coisas. Por exemplo, as pessoas ficam assim: "Porque o Bolsonaro..." Gente, olha, enquanto você diz que é contra a lesbofobia e é racista, você tá apoiando o [Jair] Bolsonaro [presidente da República eleito em 2018]. Quando você não é racista e não gosta de veado, você também tá apoiando o Bolsonaro. Quando você não gosta do povo de santo, da umbanda, tá apoiando o Bolsonaro. Tô falando indiretamente, entendeu? [...] O machismo eu nem sei de onde ele veio. Na realidade, a gente não sabe de onde veio. Você vê todas as civilizações completamente machistas. Até o mundo religioso.

CL: Queria que você nos contasse se faltou falar alguma coisa sobre essa relação entre feminismos e lesbianidades, quais são as alegrias que a gente já pode dizer que teve, como menciona bell hooks, na Alegria Completa do encontro do feminismo com a lesbianidade? E queria saber também quais são os pontos desafiadores, ainda, que a gente tem que continuar batendo, construindo e resistindo? Falta reforçar alguma coisa?

HH: A única coisa que eu reforço mesmo é a necessidade da luta antirracista e da luta anticlassista. Isso é importantíssimo, tá? É impossível a gente ter uma aliança se a gente não trabalhar o antirracismo e se não reconhecer o papel das mulheres negras e, entre as mulheres negras, as lésbicas, entendeu? À frente, sempre à frente, né? Outro dia nós fomos ver no MNB... A coordenação sou eu, Naiara, Valdeci, Maria Malcher... Todas lésbicas. Duas héteros e quatro lésbicas. E aí tem uma coisa muito interessante. Algumas instituições ligadas ao MNB têm uma postura que a gente sabe que é da lesbofobia. É como se elas fizessem... Não apoiam diretamente. Fazem um contraponto exatamente porque tem tanta lésbica naquela coordenação. É interessante isso e a gente sabe disso. O que incomoda é tanta lésbica ali. E quando a gente tá junto, como, por exemplo, na assembleia quando foi eleita essa última coordenação, a gente ri. Aquilo incomoda, né? É um trabalho, o que eu falei com você, de ambos os lados, sabe? É um trabalho por um lado do movimento de lésbicas e por um lado do movimento de mulheres. E a gente fica, eu confesso, chateada. Eu fui a um Seminário no Rio tem dois anos. Uma pessoa que eu admiro muito, é um ícone das mulheres negras, teve uma atitude completamente lesbofóbica. [...] A postura dela, pra mim, é absurda. O papel que ela tem, nesse momento, dentro do movimento... Com o papel que ela ocupa dentro do movimento de mulheres negras, ela ter falado isso, sabe? Absurdo. Pra você ver como a gente tem trabalho pela frente.

CL: Heliana, eu e a professora Daniela Auad temos trabalhado e refletido nessa temática dos Feminismos, da Educação e da Comunicação. E aí, queria saber como você vê a presença ou a ausência de lésbicas na

Comunicação? Na mídia, na sua opinião, onde as mulheres lésbicas podem se ver retratadas?

HH: Você tá falando duma mídia geral, porque as lésbicas gostam muito de trabalhar com Comunicação, mas elas nunca se colocam como lésbicas. Eu vejo sempre a mesma coisa. Eu conheço várias. Por exemplo, ano passado, as *lives* que eu fiz... Fiz várias, mas eu fiz umas três que eram todas [organizadas por] lésbicas. Preparando aquelas *lives* sobre vários assuntos que não eram lesbianidade e elas eram lésbicas. A Comunicação é um campo que as lésbicas gostam muito, mas elas não falam. E aí, eu acho que a lesbofobia tem muito a ver com isso, né? Se eu digo que sou lésbica, eu não tenho trabalho. Isso eu percebo. A "necessidade" desse silenciamento. É um campo muito preconceituoso. Embora a gente ache que a Comunicação é um campo moderníssimo, não é assim, não. Não é assim, não.

CL: Você, Heliana, é exemplo, inspiração, griô...

HH: Eu gosto bastante disso, porque pra gente significa a sabedoria.

CL: Preparando essa entrevista, eu encontrei pelo menos três textos acadêmicos que fazem essa referência a você. Então, pergunto: quem é exemplo para você?

HH: Para mim, hoje, exemplos... eu diria a Neusa das Dores.[11] Foi a primeira lésbica negra, no meio daqueles machos pretos, a dizer: "Eu sou lésbica negra". A Rosângela Castro[12] é uma referência. Eu digo que ela é a mãe da saúde das lésbicas, sabe? Tô falando das negras. Das brancas... Das brancas do movimento, a Alice Oliveira[13] é uma pessoa que eu tenho profunda admiração. É uma branca antirracista que eu gosto muito. Eu tenho uma admiração pela Sueli Oliveira[14], ex-mulher do Humberto

11 Sobre Neusa das Dores ver: http://www.mulheresnegras.org/neuza.html e https://www.facebook.com/revistabrejeiras/posts/363179444193225/. Acesso em 30 de abril de 2021.

12 Feminista lésbica negra. https://portalsoteropreta.com.br/i-seminario-lesbicas-negras-em-pauta-trara-ativista-feminista-rosangela-castro/. Acesso em 30 de abril de 2021.

13 Fundadora do Somos, primeira organização LGBT do Brasil da década de 1970 e fundadora do PT. https://pt.org.br/tvpt-elas-por-elas-conheca-a-trajetoria-do-movimento-lesbico-no-brasil/. Acesso em 30 de abril de 2021.

14 Feminista, militante do PT, da Secretaria de Mulheres.

Costa. Você imagina ser uma ex-mulher de ministro e você ser uma lésbica. Hoje, ali na cidade do Recife, sabe? Isso é coragem. E eu também gosto muito da postura dela antirracista. Gosto das jovens, admiro bastante, na Bahia, [tem] a Naiara Leite, que é do Odara.[15] Como ela é segura e segura desse lugar, sabe? Das mais novas, eu gosto muito da Naiara Leite. A Jéssica Hipólito[16] eu gosto muito. Ela tem um potencial, né? Ela é negra, gorda, lésbica... Tudo isso, né? Eu diria que neste momento só. Ai, e a Rivânia Rodrigues. A Rivânia[17] tá no Candaces comigo, é do PT. Ela é uma lésbica do PT, entendeu? Assim, petista até a alma, mas eu gosto. E, pra finalizar, a minha companheira, que assume o papel de lésbica numa cidade feito Curitiba, o que não é pouca coisa, dentro da Rede que ela ajudou a fundar e que resiste. E que você tem que dizer o tempo todo: "Eu sou lésbica". Ter coragem de ter casado comigo porque, se ela tinha alguma dificuldade, se assumir lésbica, casando comigo não poderia ter. Porque eu sou uma lésbica pública, né? Parece que não, mas é uma razão. Casar comigo é dizer: "Estou casando com sapatão". Eu não tenho outra identidade. Eu digo isso – dessa coragem que ela tem – e eu diria que ela é o meu lado pé no chão. A Ângela é o meu lado pé no chão. [...] Ângela Maria Martins. São as pessoas que eu, nesse momento, tenho profunda admiração. E vocês duas. Eu sempre falo muito na Dani, porque eu vejo mais a Dani, né? Eu vejo mais a Dani. Essa questão de vocês bancarem isso. Eu poderia citar... pra trabalhar tem a Eide Paiva.[18] E tem a Valdecir Nascimento[19], que é atual coordenadora da AMNB [Articulação de Mulheres Negras Brasileiras], que está sofrendo lesbofobia e xenofobia, é lésbica e é baiana.

15 https://institutoodara.org.br/quem-somos/. Acesso em 30 de abril de 2021.

16 Militante feminista negra lésbica. https://www.brasildefato.com.br/2016/08/29/enegrecendo-o-29-de-agosto-negras-lesbicas-na-construcao-da-visibilidade. Acesso em 30 de abril de 2021.

17 Lésbica, negra e feminista. https://ares.unasus.gov.br/acervo/handle/ARES/20500. Acesso em 30 de abril de 2021.

18 Professora da UNEB, lésbica militante da LBL (Liga Brasileira de Lésbicas).

19 Membro do Odara – Instituto da Mulher Negra.

Referências

AHMED, Sara. *Viver uma vida feminista*. UBU Editora. São Paulo, 2022.

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". *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 17, n. 3, p. 743-753, dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/NxJj8QWBtVffpyzR9GWWmvc/abstract/?lang=pt . Acesso em 12 de abril de 2022.

ALVAREZ, Sonia; COSTA, Cláudia de Lima; FELIU, Verónica; HESTER, Rebecca J.; KLAHN, Norma; THAYER, Millie. *Translocalities/Translocalidades*: Feminist Politics of Translation in the Latin/a Américas. Durham, Carolina do Norte, EUA Duke University Press, 2014.

ANDRADE, Thamires. *Meus melhores poemas eu não escrevi e esqueci*. São Paulo: Patuá, 2019.

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.

ANGELA. Entrevista concedida para Camila dos Passos Roseno como participação na pesquisa "Trajetórias de Professoras Lésbicas na Educação Básica: saberes docentes e resistências". 2019.

ANNUNCIATO, Pedro. 8 autores para estudar e passar nos concursos públicos. *In*: *Nova Escola*. São Paulo: Associação Nova Escola, 16 de janeiro de 2019.

Disponível em https://novaescola.org.br/conteudo/15060/8-autores-para-estudar-e-passar-nos-concursos-publicos. Acesso em 4 de abril de 2022.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas*, UFSC, Florianópolis, v. 8, n. 1, 2000. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880. Acesso em 5 de abril de 2021.

APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos*: economia política das relações de classe e de gênero em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARIAS, Julian. A banalidade do mal e o esquecimento do bem: O Brasil também continua de pé graças à maioria das pessoas, que sofre sem vender sua consciência. *El País*. Ediciones El País. Edição de 25 de agosto de 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/26/opinion/1503698941_685704.html.

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. Caminhos entrelaçados: feminismos e lesbianidades na pesquisa em educação. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 29, n. 3, e82528, 2021.

_____. Revisitando Una Giornata Particolare: Feminismo, Gênero e Sociologia da Educação em Disputa. *Momento: diálogos em educação*, v. 28, p. 316-336, 2019.

_____. *Relações de gênero nas práticas escolares*: da escola mista ao ideal de coeducação. São Paulo, 2004. 232p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

_____. *Relações de gênero nas práticas escolares*: da escola mista ao ideal de coeducação. São Paulo: FEUSP, FAPESP, Tese de Doutorado, 2004.

_____. *Feminismo*: que história é essa? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *Formação de Professoras*: um estudo dos Cadernos de Pesquisa a partir do referencial de gênero. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), 1998.

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; LAHNI, Cláudia R. Topografias feministas: uma teoria das mulheres em movimento. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 29, n. 3, e82526, 2021.

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.

AUAD, Daniela; LAHNI, Cláudia R. Diversidade, direito à comunicação e alquimia das categorias sociais: da anorexia ao slogan ao apetite da democracia. *Revista Eptic* (UFS), 2013. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/eptic/article/viewFile/1360/1361. Acesso em 12 de abril de 2022.

AUAD, Daniela; ROSENO, Camila. 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; 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.

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.

AUGUSTO, Cyndel Nunes. *Estudos feministas e Educação Física cultural*: possíveis entrecruzamentos. Relatório de qualificação, Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2020.

BARBOSA, Josânia. G.; LOPES, Celi. E. Insubordinação criativa como parte do legado científico de Beatriz Silva D'Ambrosio. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, v. 05, n.13, jan/abr 2020, p. 261-276.

BITENCOURT, Luisa M. *Lésbicas e Ensino Superior*: em busca da visibilidade na produção acadêmica. Relatório de Qualificação de Mestrado. Programa de

Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, MG, 2020.

BORDO, Susan R. *Gênero, Corpo e Conhecimento*. Rio de Janeiro: Record, Rosa dos Tempos, 1997.

BOSI, Ecléa. *Memória & sociedade*: lembrança de velhos. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1979.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência*: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004.

BRITZMAN, D. P. O que é esta coisa chamada amor?: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, 21(1), (1995/1996), p. 71-96.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e Educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, n. 64, p. 4-13, 1988.

BURKE, Peter. História como alegoria. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 9, n. 25, 1995.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos.* São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

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.

CASSANDRA. Entrevista concedida para Camila dos Passos Roseno como participação na pesquisa "Trajetórias de Professoras Lésbicas na Educação Básica: saberes docentes e resistências. 2019.

CASTRO, Mary Garcia. Alquimia de categorias sociais na produção dos sujeitos políticos. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 1992. Disponível em https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/15801. Acesso em 06 mar. 2013.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*: racismo e preconceito e discriminação na educação infantil. 2 ed., São Paulo: Contexto, 2003.

CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO - Intercom, 2006, Brasília. *Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*: Estado e Comunicação. Brasília: Universidade de Brasília (UnB) – Intercom.

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://ebookbrowsee.net/lesbianismo-um-ato-de-resistencia-cheryl-clarke-pdfd281612776. Acesso em jan. de 2019.

_____. O Lesbianismo: um ato de resistência. *In*: MORAGA, Cherríe; CASTILLO, Ana. *Esta Puente, mi espalda - Voces de las tercermundistas en los Estados Unidos*. São Francisco: ISM Press, 1988.

CORDEIRO, Ana Luisa A.; AUAD, Daniela. Estratégias de Resistência de Negras Cotistas Lésbicas e Bissexuais. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 29, n. 3.

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.

COSTA, Claudia de Lima; ALVAREZ, Sonia E. Translocalidades: por uma política feminista da tradução. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 17, n. 3, p. 739-742, dez. 2009. Disponível em https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2009000300006/12125. Acesso em 04 de maio de 2021.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*. Ano 10, v. 1, 2002. Disponível em https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt . Acesso em 12 de abril de 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan.-abr. 2018.

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. 1, n. 1, 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 de maio de 2020.

FALQUET, Jules. *Breve resenha de algumas teorias lésbicas*. Buenos Aires: Herética Edições Lésbicas e Feministas Independentes, 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.

FANON. Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FARGANIS. Sondra. O feminismo e a reconstrução da Ciência Social. *In*. JAGGAR, Alison M.; Susan R. Bordo (orgs.), *Gênero, Corpo, Conhecimento*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

FERNANDES, Ana Lúcia Sampaio. Cinema e Psicanálise. *Estudos de Psicanálise*. Belo Horizonte, n. 28, 2005.

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.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 10, 1999.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas na justiça numa era "pós socialista". *Cadernos de Campo*, n. 14/15, São Paulo, 2006.

_____. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. *Revista Estudos Feministas*, ago. 2007.

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, Laís Tosta M. de. *Trabalhadoras Lésbicas em Instituições Escolares*: Histórias de Vida no Leste do Mato Grosso do Sul. Dissertação de Mestra-

do. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, UEMS, MS, 2018.

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. 2021.

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.

GOUVEIA, Aparecida Joly. *Professoras de amanhã*: um estudo de escolha ocupacional. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Ministério da Educação e Cultura. Série VI – Sociedade e Educação – 1965.

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: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773/1828. Acesso em 30 de abril de 2021.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF, 2013.

_____. *O feminismo é para todo mundo*: políticas arrebatadoras. 1 ed. 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.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. *Novos*

Estudos, CEBRAP, São Paulo, SP, 2010. Disponível em https://www.scielo.br/j/nec/a/hVNnxSrszcVLQGfHFsF85kk/ Acesso em 10 de abril de 2022.

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.

KOSHIYAMA, Alice Mitika; BOCCHINI, M. O. ; LAHNI, C. R. Gênero e cidadania: experiências no ensino e pesquisa de comunicação. *In*: *XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Intercom*, 2006, Brasília. Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação: Estado e Comunicação. Brasília: Universidade de Brasília (UnB) - Intercom.

LAHNI, Claudia R.; AUAD, Daniela. Não é mole não, ser feminista, professora e sapatão: Apontamentos de uma história a partir do espaço das lésbicas e da lesbianidade na produção de conhecimento sobre mídia. *Anos 90*, UFRGS, Porto Alegre, 2019. Disponível em https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/90001 . Acesso em 12 abr. 2022.

LAHNI, Cláudia Regina. *Possibilidades de cidadania associadas à rádio comunitária juizforana Mega FM*. São Paulo: USP, Tese de Doutorado em Ciências da Comunicação, 2005.

LEONEL, Vange. *Ninguém vai me ofender*. Disponível em: https://feminismo.org.br/um-ano-sem-vange-leonel-a-guerreira-safica/3020/Acesso em 12 abr. 2022.

LIMA, Vanini. *"Mentir para si mesmo é sempre a pior mentira": A Heteronormatividade na narrativa da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ, 2016.

LOCALIZAR. *In*: *Dicio*. Dicionário de Antônimos Online. 2021. Disponível em https://www.antonimos.com.br/. Acesso em 07 maio 2021.

LORDE, Audre. *Sou sua irmã*: escritos reunidos. São Paulo: Ubu editora, 2020.

_____. *Irmã outsider*: ensaios e conferências. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

_____. *Sou sua irmã*: escritos reunidos. São Paulo: Ubu, 2020.

_____. *As ferramentas do mestre nunca vão desmantelar a casa-grande*. Comentários sobre "The Personal and the Political Panel", Second Sex Conference, New York, 29 set. 1979.

LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary (org). *História das Mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. *Educação e Realidade*, v. 14, n. 2, p. 31-39, 1989.

LUNA, Luedji. *Um corpo no mundo*, São Paulo, YB MUSIC STUDIO, 2017. Disponível em https://youtu.be/V-G7LC6QzTA. Acesso em 05 abr. 2021.

MACIEL, Patrícia 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.

MANCINI, Rose. *Do lado do Mappin, mesmo com chuva. Um outro olhar*. 10 fev. 2012. Disponível em: http://www.umoutroolhar.com.br/2012/02/do-lado-do-mappin-mesmo-comchuva.html. Acesso em 04 de maio de 2021.

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.

MARTINES, Felipe. *Suicídio de reitor da UFSC mostra face da cruzada cega "contra a corrupção"*. Boletim de Notícias Consultor Jurídico. Edição de 02 de outubro de 2017. Disponível em: http://www.conjur.com.br/2017-out-02/morte-reitor-ufsc-mostra face-cruzada-corrupcao. Acesso em 06 out. 2017.

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 de 03 jun. de 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 En-

sino: 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 Melo de. Mulheres em Movimento: estudos de identidade, sujeito e formação política em coletivos feministas e LGBT. *In*: VIEIRA, Luciana Leila F.; RIOS, Luis Felipe; QUEIROZ, Tacinara Oliveira de. *Gays, Lésbicas e Travestis em foco*: diálogos sobre sociabilidade e acesso à educação e saúde. Recife, Editora UFPE, 2016.

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.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação e Sociedade*. São Paulo: v. 26, n. 91, 2005.

NOGUEIRA, Nadia. Códigos de Sociabilidade Lésbica no Rio de Janeiro dos Anos 1960. *In*: *Retratos do Brasil homossexual*: fronteiras, subjetividades e desejos. São Paulo: EDUSP, 2010.

_____. *Invenções de si em histórias de amor*: Lota de Macedo Soares e Elizabeth Bishop. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

_____. *Invenções de Si em histórias de amor*: Lota Macedo Soares e Elizabeth Bishop. Tese de doutoramento. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2005. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/280584/1/Nogueira_NadiaCristina_D.pdf. Acesso em 04 de maio de 2021.

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.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: *Vida de Professores*. (Org.) NÓVOA, António. Porto: Porto Editora, p. 11-25, 2007.

_____. *Os professores*: Quem são? Donde vêm? Para onde vão? Lisboa: ISEF, 1989.

NUNES, Virginia de Santana Cordolino. *Antropologia, diversidade sexual e educação*: uma experiência etnográfica em uma escola pública na Bahia. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2016.

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.

PASSEGGI, Maria da C. 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.

_____. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, M.C; SILVA, Vivian Batista da. (Org.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. 1ª. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-130.

PEDROSA, Amanda. *A Lesbofobia no Ensino Superior*: Expressões e possibilidades de enfrentamento. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP, MG, 2019.

PEREIRA, Luiz. *O Magistério primário numa sociedade de classes*. São Paulo: Livraria Pioneira/Edusp, 1969.

PERES, Milena Cristina Carneiro et al. *Dossiê sobre lesbocídio no Brasil*: de 2014 até 2017. Rio de Janeiro: Livros Ilimitados, 2018.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PUPO, Amanda. *Cármen Lúcia suspende medidas que determinaram ações policiais em universidades*. O Estado de S.Paulo. Edição de 27 de outubro de 2018. Disponível em: https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,carmen-lucia-suspende-medidas-que determinaram-acoes-policiais-emuniversidades,70002567633?fbclid=IwAR3PLR7vConv90uZCqG0zjqAr9opRJ7297PK Cb0WXFeqskjCjdQ2N4dgP90. Acesso em 27 out. 2018.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. *In*: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam. (Org.). *Masculino, Feminino, Plural*. Florianópolis: Editora Mulheres, 1998. P. 1-17.

_____. As mulheres na historiografia brasileira. *In*: SILVA, Zélia L. (Org.). *Cultura Histórica em Debate*. São Paulo: UNESP, 1995.

RAMOS, Maria Rita N.; AUAD, Daniela. Educação infantil e gênero: uma relação multifacetada e uma política não consolidada. *In*: 13º Mundos de mulheres & Fazendo Gênero 11, 2017, Florianópolis. *Anais do XI Seminário internacional Fazendo Gênero*: 13th. Womens Worlds 2017. V. único. P. 1-11. Disponível em http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499376993_ARQUIVO_FG_RAMOSAUADtextoFG2017.pdf. Acesso em 05 abr. 2021.

RICH, Adrienne. *Heterossexualidade Compulsória, Existência Lésbica e Outros Ensaios*. Rio de Janeiro: A Bolha, 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 27, n. 1, 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 05 abr. 2021.

_____. 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.

ROSENO, Camila. *Trajetórias de professoras lésbicas na Educação Básica*: saberes docentes como resistência. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, MG, 2022.

_____. *Trajetórias de professoras lésbicas na Educação Básica*: saberes docentes e resistências. Relatório de Qualificação de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, MG, 2020.

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.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena*: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTANA, Irapuã. *Racismo, colorismo e radicalismo.* jun. 2018. Disponível em: https://www.eusoulivres.org/artigos/racismo-colorismo-e-radicalismo/. Acesso em 03 fev. 2020.

SCAVONE, Lucila. Estudos de gênero: uma sociologia feminista?. *Revista Estudos Feministas. UFSC*, Florianópolis, v. 16, n. 1/2008. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000100018. Acesso em 05 de abril de 2021.

SCOTT, Joan. O enigma da Igualdade. *Rev. de Estud. Fem*. Florianópolis, v. 13 (1), n. 216, p. 11-30, jan-abril, 2005.

_____. 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.

SEDGWICK, Eve K. A epistemologia do armário. *Cadernos 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, Ariana Mara. *Griôs Sapatonas Brasileiras e Lampião da Esquina*: o contraste das questões de gênero, raça e sexualidade na fonte oral e na fonte escrita. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, UNILA, Foz do Iguaçu, 2015.

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, Rosangela 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.tanianavarroswain.com.br/labrys/labr>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SOARES, Suane Felippe. *Procura-se Sapatão*. 18º. Redor; Pernambuco, Universidade Federal Rural de Pernambuco, PE, 2014. Disponível em: http://www.ufpb.br/evento/index.php/18redor/18redor/paper/view/726/719. Acesso em 30 de abril de 2021.SONTAG, Susan. *Sobre a fotografia.* São Paulo: Cia das Letras, 2004.

_____. *Diante da dor dos outros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

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. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. v. 15, n. 39, 2018.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1990.

SPONCHIADO, Justina Ines. *Docência e relações de gênero*: estudo da produção acadêmica no período de 1981 a 1995. Dissertação de Mestrado, São Paulo, Faculdade de Educação da PUC-SP, 1997.

SPOSITO, Marília P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*, São Paulo, n. 57, Março/Maio 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TORRES, Aline. *O suicídio do reitor para quem prisão foi ultraje e sentença de morte*. El País. Ediciones El País. Edição de 04 de outubro de 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/04/politica/1507084756_989166.html. Acesso em 06 out. 2017.

TORRES, Patrícia. *Entre-laços que educam*: tramas discursivas de identidades 'desviantes' e modos de subjetivação lésbicos (1980-2017). Relatório de Qualificação de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, PE, 2020.

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.

USHER, Shaun. *Cartas Extraordinárias*: a correspondência inesquecível de pes-

soas notáveis. São Paulo, Companhia das Letras, 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.

VÈRGES, Françoise. *Um feminismo decolonial*. São Paulo: Ubu, 2020.

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: Abaré. p. 159-180, 2013.

_____. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, n. 17/18, p. 81-103, 2001.

_____. *Os nós do nós*: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

_____. 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.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, 22, (44): 203-220, ago/dez 2014.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara Pollom. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. *Revista da FAEEBA*: educação e contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, v. 22, n. 40. 2013. Disponível em: http://www.mnemos.unir.br/uploads/13131313/arquivos/O_que___um_Estudo_de_Caso_1216831041.pdf. Acesso em 05 abr. 2021.

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.

SITES CONSULTADOS

(*Todos os acessos em 30 abr. 2021*)

http://institutodepesquisadasculturasnegras.blogspot.com/.
http://institutodepesquisadasculturasnegras.blogspot.com/.
http://www.mulheresnegras.org/neuza.html.
http://www.mulheresnegras.org/neuza.html.
http://www.projetomemoria.art.br/leliaGonzalez/vida/negritude-de-corpo-e-alma.jsp.
http://www.projetomemoria.art.br/leliaGonzalez/vida/negritude-de-corpo-e-alma.jsp.
https://ares.unasus.gov.br/acervo/handle/ARES/20500.
https://ares.unasus.gov.br/acervo/handle/ARES/20500.
https://institutoodara.org.br/quem-somos/.
https://institutoodara.org.br/quem-somos/.
https://pcdob.org.br/noticias/katia-souto-saude-publica-e-estrategica-para-construcao-da-cidadania/.
https://pcdob.org.br/noticias/katia-souto-saude-publica-e-estrategica-para-construcao-da-cidadania/.
https://portalsoteropreta.com.br/i-seminario-lesbicas-negras-em-pauta-trara-ativista-feminista-rosangela-castro/.
https://portalsoteropreta.com.br/i-seminario-lesbicas-negras-em-pauta-trara-ativista-feminista-rosangela-castro/.
https://pt.org.br/tvpt-elas-por-elas-conheca-a-trajetoria-do-movimento-lesbico-no-brasil/.
https://pt.org.br/tvpt-elas-por-elas-conheca-a-trajetoria-do-movimento-lesbico-no-brasil/.
https://www.brasildefato.com.br/2016/08/29/enegrecendo-o-29-de-agosto-negras-lesbicas-na-construcao-da-visibilidade.
https://www.brasildefato.com.br/2016/08/29/enegrecendo-o-29-de-agosto-negras-lesbicas-na-construcao-da-visibilidade.
https://www.facebook.com/revistabrejeiras/posts/363179444193225/.
https://www.facebook.com/revistabrejeiras/posts/363179444193225/.

Sobre as Autoras

Daniela Auad é feminista, lésbica, escritora e pesquisadora. Como professora em cursos na área de Educação, orienta mestrados e doutorados em linhas de pesquisa que acolhem Movimentos Sociais. Atualmente, é docente permanente no PPGEd-So, Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de São Carlos, no campus de Sorocaba, assim como na Universidade Federal de Juiz de Fora, onde coordena o Flores Raras – Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Feminismos. É pedagoga, com graduação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a FEUSP, tendo feito mestrado e doutorado em Educação também na USP, e pós-doutorado em Sociologia, na Unicamp. Trabalha há 30 anos na área de Educação e, dentre variados livros e artigos em periódicos qualificados, é autora dos livros Feminismo: que história é essa? (DP&A, 2003) e Educar Meninas e Meninos: relações de gênero na escola (Contexto, 2006, com reedição em 2021), obras indicadas em cursos e concursos no Brasil. Foi elaboradora, professora e coordenadora do primeiro curso de relações de gênero e educação a ser implantado no âmbito de um município brasileiro, na cidade de São Paulo, em 2004, quando formou mais de duas mil professoras da Educação Básica, ao dialogar sobre diversidade sexual, feminismos e gênero na escola. Foi professora do primeiro curso de Educação à Distância, elaborado e implantado pelo Governo Federal, com a temática de gênero e diversidade sexual. Também durante gestão identificada

com o campo da esquerda, foi Conselheira Estadual da Mulher, em Minas Gerais, tendo sido a primeira conselheira por notório saber do interior do Estado. Paulistana, viveu por alguns meses em Juiz de Fora e por mais de uma década em Paris, ou talvez tenha sido o contrário. A despeito disso, tem nas Universidades Estaduais e Federais da Bahia, do Rio de Janeiro e de São Paulo suas principais referências de letramento científico e acadêmico, com especial carinho por todas as instituições de todo o país, nas quais tem sido banca de dissertações e teses.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/8903433226323112

Flores: http://www.ufjf.br/educacomunicafeminismos/

Cláudia Regina Lahni é feminista, lésbica, Professora Titular da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Facom -UFJF) e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação Estudos da Condição Humana da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba (PPGECH-UFSCar So). Fez pós-doutorado em Comunicação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), doutorado e mestrado em Ciências da Comunicação na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP); especialização em Jornalismo pela Faculdade Casper Líbero; e graduação em Jornalismo (1990) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Com a Profa. Dra Daniela Auad, coordena o Flores Raras – Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Feminismos (CNPq). É do Conselho Consultivo da Associação Brasileira de Pesquisadores e Comunicadores em Comunicação Popular, Comunitária e Cidadã (ABPCom), da qual foi uma das fundadoras (em 2017). Participa do Grupo de Pesquisa Comunicação para a Cidadania da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), do qual foi coordenadora (2011-2012). Coordenou o Projeto de Extensão Programa de Mulher (2001-2007) – Informativo Feminista semanal, veiculado na Rádio Comunitária

Mega FM, então coordenada por Adenilde Petrina Bispo, doutora honoris causa pela UFJF, em 2017. Cláudia Lahni é pesquisadora e publicou mais de 40 artigos em periódicos qualificados e mais de 30 capítulos em livros, especialmente sobre comunicação e relações de gênero, comunicação e lesbianidades, comunicação para a cidadania, comunicação comunitária, educomunicação, direito à comunicação, comunicação e educação, rádio comunitária, imprensa sindical, participação e cidadania.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/4308409538114864

Camila dos Passos Roseno é Doutora em Educação pela UFJF (2022), Mestra em Educação pela UPE (2017), especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela UFBA (2015), graduada em História pela UPE (2012) e membro do Flores Raras – Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Feminismo (CNPq). Sua pesquisa de doutorado, "Trajetórias de Professoras Lésbicas na Educação Básica: saberes docentes como resistências", foi orientada pela professora Dra. Daniela Auad.

© NAU Editora
Rua Nova Jerusalém, 320
CEP: 21042-235 - Rio de Janeiro (RJ)
Tel.: (21) 3546-2838
www.naueditora.com.br
contato@naueditora.com.br

Coordenação editorial
Simone Rodrigues

Revisão e preparação de textos
Daniel Turela Rodrigues
Eliane da Silva
Juliana de Oliveira Reis

Projeto gráfico e editoração
Jean Carlos Barbaro

Capa
Mulheres que Inspiram
(arte feita pelo Diretório Acadêmico do curso de Pedagogia,
Gestão Chapa Nossa Voz, da Universidade Federal de Juiz de Fora)

Conselho editorial
Alessandro Bandeira Duarte (UFRRJ)
Claudia Saldanha (Paço Imperial)
Eduardo Ponte Brandão (UCAM)
Francisco Portugal (UFRJ)
Ivana Stolze Lima (Casa de Rui Barbosa)
Marcelo S. Norberto (CCE / PUC-Rio)
Maria Cristina Louro Berbara (UERJ)
Pedro Hussak (UFRRJ)
Roberta Barros (UCAM)
Vladimir Menezes Vieira (UFF)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)
Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes - CRB-8 8846

A888s Auad, Daniela; Lahni, Cláudia; Roseno, Camila.

Saberes docentes fora do armário: Educação como território de resistência / Daniela Auad, Cláudia Lahni e Camila Roseno. - 1. ed. - Rio de Janeiro : NAU Editora, 2022.
201 p.; il.; fotografias.
E-book: 4,5 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-87079-78-3.

1. Diversidade. 2. Educação. 3. Lesbianidade. 4. Pedagogia Libertária. I. Título. II. Assunto. III. Autoras.

CDD 371.3
CDU 37.013

1ª. edição – 2022

Especiais agradecimentos
a Heloísa Soares Barbosa
e à NAU Editora,
pelas acolhidas,
de diferentes modos,
em variados momentos.

A edição deste eBook foi financiada com verba para Auxílio Financeiro à Pesquisadora, com recursos do Programa de Apoio à Pós-Graduação e do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PROAP/PNPD), destinados ao PPGEd-So / UFSCar, Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, campus de Sorocaba.

Programa de Pós Graduação em Educação

ufscar