



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**“TUDO AQUILO QUE SOU PERPASSA A MINHA EXISTÊNCIA  
ENQUANTO MULHER E LÉSBICA”**: Narrativas de professoras lésbicas das  
Instituições de Ensino Superior do Amapá

Andressa Costa dos Santos

Macapá - AP

2020

ANDRESSA COSTA DOS SANTOS

**“TUDO AQUILO QUE SOU PERPASSA A MINHA EXISTÊNCIA  
ENQUANTO MULHER E LÉSBICA”**: Narrativas de professoras lésbicas das  
Instituições de Ensino Superior do Amapá

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira.

Macapá – AP

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá

Elaborada por Cristina Fernandes – CRB-2/1569

---

Santos, Andressa Costa dos.

“Tudo aquilo que sou perpassa a minha existência enquanto mulher e lésbica”: narrativas de professoras lésbicas das Instituições de Ensino Superior do Amapá / Andressa Costa dos Santos; Orientador, Alexandre Adalberto Pereira. – Macapá, 2020.

123 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Identidade de gênero. 2. Homossexualidade e educação. 3. Professoras lésbicas. 4. Lésbicas. I. Pereira, Alexandre Adalberto, orientador. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

307.76 S237t

CDD. 22 ed.

---

ANDRESSA COSTA DOS SANTOS

**“TUDO AQUILO QUE SOU PERPASSA A MINHA EXISTÊNCIA  
ENQUANTO MULHER E LÉSBICA”**: Narrativas de professoras lésbicas das  
Instituições de Ensino Superior do Amapá

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, requisito para obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira.

BANCA AVALIADORA

---

**Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira**

Orientador - Presidente da Banca - PPGED/UNIFAP

---

**Profa. Dra. Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões**

Avaliadora Titular Interna - PPGED/UNIFAP

---

**Profa. Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva**

Avaliadora Titular Externa – PPGED/UFPA

---

**Profa. Dra. Eliana do Socorro Brito Paixão**

Avaliadora Titular Interna – PPGED/UNIFAP

Macapá/AP  
2020

“Não conheço nenhuma mulher – virgem, mãe, lésbica, casada, celibatária, tire ela seu sustento como dona de casa, garçonete de festas ou técnica de tomografia cerebral – para quem o próprio corpo não seja um problema fundamental: seus significados encobertos, sua fertilidade, seu desejo, sua assim chamada frigidez, seu discurso sangrento, seus silêncios, suas mudanças e mutilações, suas violações e maturações. Existe hoje, pela primeira vez, a possibilidade de converter nossa fisicidade ao mesmo tempo em conhecimento e poder.”

Adriene Rich

Of woman born (Do nascimento da mulher)

## AGRADECIMENTOS

“Quem estará nas trincheiras ao teu lado?  
- E isso importa?  
- Mais do que a própria guerra.”  
(Ernest Hemingway)

Início meus agradecimentos a **Deus**, Ele que me concede sabedoria e coragem para enfrentar o que a vida coloca em meu caminho. Agradeço pelo fortalecimento das minhas energias e da minha alma. Sobretudo, por ter me reerguido quando forças para continuar eu já não mais possuía.

Sou grata ao Universo, pelos ventos, pelos fluxos das águas, pela chuva que me banha e leva minhas dores espirituais, pelo sol que ilumina meu dia e pela compreensão de que a vida é fluida e cíclica. E este, é mais um ciclo no seu fim.

À **Francielle Quaresma**, por nunca ter medido esforços em criar condições para que eu pudesse vivenciar o Mestrado. Seguiu comigo nos momentos mais difíceis com toda parceria do mundo.

À minha família, que mesmo espalhada do Norte ao Sul, sempre me desejou sorte nessa trajetória. Minha mãe que soltou fogos de artifícios no dia da aprovação no Mestrado, certamente colocará meu certificado de mestra em sua parede.

À **Ana Karem**, definitivamente, um presente que a minha estada em Macapá me proporcionou, minha dupla, irmã de orientação, tornamos essa caminhada mais leve juntas, o tanto que já nos desesperamos nesse trajeto é igualmente proporcional aos momentos de alegria que já tivemos.

Ao meu orientador, **Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira**, o qual tive a honra de conhecer e conviver nessa trajetória. Obrigada pela acolhida, pela, amorosidade, pelos saberes e conhecimentos que trocamos ao longo desses dois anos de parceria. O afeto é um ato político e disso entendes bem.

Aos professores/as e colaboradores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UNIFAP), partilhamos conhecimentos em sala de aula e fora dela. Jamais imaginei que conviveria no Mestrado com pessoas tão humanas e queridas. Especialmente, a **Idanilde Rocha**, sempre disposta a ajudar na hora do aperto pelos corredores do PPGED, pessoa de coração imenso.

Às professoras presentes na minha banca de avaliação, todas mulheres, que maravilha. Aceitaram o convite de maneira muito receptiva, contribuíram para o

desenvolvimento, amadurecimento e concretização deste trabalho. Meu muito obrigada, Profa. Dra. **Lucia Isabel**, Profa. Dra. **Eliana Paixão**.

E, especialmente, a Prof.<sup>a</sup> Dra. **Helena Simões** e Prof. ° Dr. **Demilto Yamaguchi** que acompanham a trajetória do meu projeto de pesquisa desde quando ele estava em um nível praticamente inexistente.

Aos(as) colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Gênero, Educação, Diversidades e Decolonialidade (GPEGED/UNIFAP). Juntos(as) compartilhamos saberes, leituras e discussões que sem dúvida somaram com a produção deste trabalho, **Kevin, Aline, Miquelly**...obrigada.

À **Isadora Canto**, minha querida psicoterapeuta, suponho que sem ela eu teria sucumbido. Sou grata de todo o meu coração a esse ser humano iluminado e especial, que me acolheu e cuidou de mim nos momentos mais tensos desse percurso.

Por fim, não apenas agradeço, mas dedico essa dissertação a todas as mulheres lésbicas visíveis e invisíveis que estão nos mais diversos espaços resistindo e lutando apesar de tudo ou por tudo, tentando fazer dessa uma sociedade melhor.

Agradeço às professoras que se dispuseram a participar desta pesquisa e a todas as mulheres lésbicas presentes na minha vida.

## RESUMO

A presente dissertação de Mestrado tece uma discussão acerca dos estudos de gênero e do percurso da sexualidade como construções históricas e sociais. Apontamos para compreensão da sexualidade, permeada de valores sociais contingentes. Indicamos o modo como a mulher foi colocada em uma posição de subalternidade a partir de discursos que legitimavam os corpos dos homens como sendo normais, plenos e saudáveis, em detrimento dos corpos das mulheres. Abalizamos os conceitos e reflexões sobre a homossexualidade, a orientação sexual e da complexidade do processo de formação do sujeito político de mulheres lésbicas, sua atuação profissional docente frente às vivências com a sexualidade e o enfrentando quanto às questões de gênero, dando ênfase a importância que todas ocupamos nos mais diversos espaços. A problemática visou compreender como as identidades docente de professoras lésbicas das Instituições de Ensino Superior do Amapá são construídas levando em consideração as negociações de gênero e sexualidade como processos simbólicos, culturais e históricos que organizam a vida profissional dessas professoras? O objetivo geral foi de analisar a construção da identidade docente a partir das narrativas de professoras lésbicas das Instituições de Ensino Superior do Amapá considerando as relações de poder nas negociações de gênero e sexualidade no campo da experiência profissional dessas professoras. Os objetivos específicos são 1) compreender a relação entre identidades docente com as negociações de gênero e de sexualidade como processos simbólicos, culturais e históricos que organizam a experiência profissional de professoras lésbicas das Instituições de Ensino Superior do Amapá, 2) Identificar o impacto no campo profissional, das representações de gênero e da sexualidade na construção das identidades docente, 3) Analisar, a partir dos discursos de professoras lésbicas, quais seriam os processos simbólicos, culturais e históricos que se fazem presentes na construção das identidades docentes. Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, com método de abordagem fenomenológico, entrevistas narrativas para coleta de dados e utilizou-se para análise e tratamento de dados, a sociologia compreensiva weberiana. Analisamos, portanto, que, todas as quatro professoras em algum momento de suas trajetórias sofreram tensões quanto as relações de poder e a regulação do sexo e gênero. A invisibilidade mostrou-se presente, mas na fala delas o marcador de gênero é muito mais presente, o enfrentamento diário em Ser mulher na busca de legitimação seguido da visibilidade lésbica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Gênero; Sexualidade; Identidades; Lésbicas.



## **ABSTRACT**

This Master's thesis addresses gender studies and sexuality through a historical and social lens by aiming to understand sexuality in the way it is permeated by contingent social values. We indicate how being a woman became synonymous with subordination due to speeches that legitimized the bodies of men as normal, full and healthy, to the detriment of the bodies of women. We also reflect on homosexuality, sexual orientation and the complexity present in the process of forming political individuals who identify as lesbians, their professional teaching performance in the face of experiences with sexuality and gender issues faced by them while emphasizing on the importance we all have in the most diversified spaces. One problem is to understand how the teaching identities of lesbian teachers in educational institutions in Amapá are constructed by taking into account the gender and sexuality negotiations as symbolic, cultural and historical processes that organize the professional lives of these teachers. The general objective of this work was to analyze the construction of the teaching identity from the narratives of lesbian teachers from educational institutions in Amapá by considering the power relations in the negotiations of gender and sexuality in the field of the professional experience of these teachers. The defined objectives are 1) to understand the relationship between documented identities and negotiations of gender and sexuality as symbolic, cultural and historical processes that organize the professional experience of lesbian teachers from educational institutions in Amapá, 2) to identify the impact in the professional field of representations of gender and sexuality in the construction of documented identities, 3) to analyze, from the speeches of lesbian teachers, what are the symbolic, cultural and historical processes that are present in the construction of documented identities.. Methodologically, this research is qualitative, with a phenomenological approach method that contained narrative interviews for data collection and used comprehensive Weberian sociology for data analysis and treatment. We analyze, therefore, that teachers at some point in their trajectories suffered tensions regarding power relations and rules of sex and gender. Their invisibility is present, but it is in their speech that the gender marker is much more present, or faced daily in the experience of being a woman in search of legitimacy followed by lesbian visibility.

**KEYWORDS:** Education; Gender; Sexuality; Identities; Lesbians.

## **LISTA DE TABELAS**

**TABELA 1:** Descrição Geral das Colaboradoras

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>GLBT</b>	Gays, Lésbica, Bissexuais, Transsexuais
<b>IFAP</b>	Instituto Federal do Amapá
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
<b>LGE</b>	Lei Geral de Ensino
<b>LGBTQI</b>	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais, Queer, Intersexo.
<b>LOSE</b>	Lei Orgânica de Ensino Secundário
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PPGED</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>UEPA</b>	Universidade do Estado do Pará
<b>UNIFAP</b>	Universidade Federal do Amapá

## SUMÁRIO

<b>NARRATIVAS DE SI: <i>memorial</i>.....</b>	<b>12</b>
<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2. EDUCAÇÃO, GÊNERO E DOCÊNCIA: UMA HISTÓRIA DE LUTA.....</b>	<b>31</b>
2.1 Sexualidade e Prática Docente: Enlaces entre o público e privado.....	44
2.2 Gênero e Docência no Ensino Superior.....	49
2.3 Tecendo identidades.....	52
<b>3. VISIBILIDADE LÉSBICA.....</b>	<b>61</b>
3.1 Meu Existir é Político.....	69
<b>4. REFLEXÕES DE NARRATIVAS DOCENTES.....</b>	<b>75</b>
4.1 Perfil da Colaboradoras.....	76
4.1.1 Tabela de Descrição Geral das Colaboradoras.....	78
<b>4.2 SER: Mulher e Lésbica.....</b>	<b>79</b>
4.2.1 Subjetividades e a Descoberta da Sexualidade.....	80
4.2.2 Aceitação e Enfrentamentos.....	83
4.2.3 Lesbofobia e Repressão.....	86
<b>4.3 SABER: A Docência e as Tensões de Gênero.....</b>	<b>89</b>
4.3.1 Gênero e debates em sala de aula.....	91
4.3.2 Sugestões para fomentar discussões de gêneros em espaços acadêmicos.....	93
<b>4.4 PODER: Privilégio do Sexo e Gênero.....</b>	<b>95</b>
4.4.1 A orientação sexual e o posicionamento social tímido.....	96
4.4.2 Violência simbólica, lesbofobia e discriminação.....	98
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>101</b>
<b>6. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>105</b>
<b>7. APÊNDICES.....</b>	<b>112</b>
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	113
Apêndice B - Termo de autorização de identificação pessoal em trabalhos acadêmicos e científicos.....	116
Apêndice C - Roteiro de entrevista narrativa.....	117
<b>8. ANEXOS.....</b>	<b>120</b>
Anexo A - Parecer Consubstanciado do CEP.....	121

## NARRATIVAS DE SI: *memorial*

Não recorro de um dia desde que me assumi lésbica, que a minha sexualidade não tenha sido questionada. De lá para cá passaram-se nove anos. Há nove anos atrás eu estava no terceiro ano do ensino médio, última etapa da educação básica aos dezessete anos de idade. Recorro-me de sentir uma grande angústia e medo em sofrer retaliações. Era a primeira vez que me sentia atraída por meninas. Em casa, eu assistia às escondidas a série americana *The L Word* (2005), minha primeira referência no “universo” LGBTQI+.

Por parte da família, as insinuações quanto a minha sexualidade vinham em formas de perguntas sobre a minha possível vida amorosa praticamente inexistente. Segundo, por parte dos/as colegas do colégio, da comunidade escolar como um todo. Naquele período, eu não possuía nenhum embasamento teórico/científico, mas já percebia o quanto a própria formação das crianças e adolescentes era construída na dualidade entre os sexos. A escola como forte agente de fabricação de sujeitos aos moldes heteronormativos e reforçadora de “padrões”.

Não é novidade afirmar que, o ato de compartilhar, falar de si ou de assumir uma identidade sexual que transgride as fronteiras de gênero, seja algo difícil, polêmico, e, por vezes, carregado por um sentimento de culpa descomunal para muitos jovens e adultos, quando relatamos a nós mesmos não estamos apenas transmitindo informações por um meio indiferente, o relato que fazemos é “[...] um ato situado numa prática mais ampla de atos que executamos por, para e até mesmo *sobre* um outro, tal relato não tem como objetivo o estabelecimento de uma narrativa definida, mas constitui uma ocasião linguística e social para a autotransformação (BUTLER, 2015a, p. 165)”.

Outrossim, devemos admitir que, a sociedade, as famílias e as escolas não estão preparadas para falar do sexo como um desejo, como um ato afetivo, como um direito de amar.

A experiência com a sexualidade e, principalmente, com a performatividade é muito subjetiva para cada sujeito que o vivencia. Os estereótipos impostos pela sociedade do que é ser lésbica, por exemplo, sempre fez com que a minha afirmação quanto a ser uma fosse duvidosa, se levado em consideração o estereótipo ocidental do que é considerado feminino e masculino na sociedade e da ideia de feminilidade como característica normativa da mulher, uma vez que, a feminilidade na nossa sociedade

patriarcal capitalista, está totalmente relacionada a ideia de beleza, delicadeza, sutileza bem como no modo de vestir e se expressar.

É inegável, que, performar essa feminilidade socialmente “aceita” tornou a minha vivência com a sexualidade em muitos momentos menos dolorosa. Se levarmos em consideração a realidade e a violência física e/ou simbólica diária sofrida por mulheres lésbicas, negras, periféricas, que rompem os padrões do vestir e performar o “feminino”, duplamente invisibilizadas.

Uma vez que, resistir a essa feminilidade é para muitas de nós uma maneira de ser tornar menos alvo de homofobia ou sofrer discriminação ao transitar pelos espaços. Por outro lado, performar feminilidade também atrai olhares masculinos e os temidos fetiches sexuais em torno das relações lésbicas.

É muito comum, eu ouvir frases como – “Mas você é lésbica, mesmo? Nem tem jeito!”, “Você é a mulher da relação, não é?” – Historicamente, as práticas homoeróticas femininas foram caracterizadas pela heteronormatividade. A reprodução dos padrões de gênero aceitos pela sociedade conferia aos casais de mulheres homoeróticas a identificação de uma como masculina e a outra feminina.

Tais marcações, por muito tempo, e ainda nos dias de hoje, marcam os corpos lésbicos nas construções de suas expressões binárias (NOGUEIRA, 2005). A invisibilidade é cruel e se mostra diariamente nas falas das pessoas escondidas por um ar sutil e, isso machuca, afinal, sou antes de tudo um ser humano e uma mulher lésbica e não um mesclado de estereótipos.

Mais adiante, adentrando no espaço acadêmico (UEPA/2012), aos grupos de pesquisa, ainda na graduação com estudos de textos no campo da Educação e, ao mesmo tempo, na vivência da minha sexualidade, pude compreender a importância de me constituir enquanto ser político e de falar abertamente sobre isso, já que isso é parte constituinte de mim.

Então, como trabalho de conclusão de curso intitulado “O conhecimento de gênero cada um traz de casa”: Reflexões de professores sobre gênero e diversidade sexual na escola. Busquei investigar as práticas desenvolvidas no ambiente escolar lançadas para o reconhecimento e respeito às diversidades sexuais, bem como o posicionamento dos(as) professores(as) diante de situações que revelam preconceito e/ou discriminação no espaço escolar.

O fato é que, mesmo presente em debates sobre gênero e diversidades sexuais e, ao mesmo, tempo escrevendo uma monografia acerca do tema, havia uma grande lacuna

no meu existir, uma incógnita não revelada, um campo desconhecido e um silenciamento de mim, visto que era muito recorrente ouvir – “não tem problema ser lésbica, mas também não precisa ficar expondo isso” e, assim, vivi.

Então, durante o Mestrado, fui apresentada a novas discussões sobre estudos culturais, identidades e uma verdadeira imersão ao feminismo lésbico e decolonial. Que, me fez primeiro, descobrir o quanto que eu vivia em um grande conflito interno quanto aos questionamentos da minha performatividade de gênero/sexualidade que refletia diretamente na minha identidade.

A partir disso, de forma bastante latente, constituiu em mim uma mulher que reconhece a importância de ser uma lésbica política e de buscar compor empoderamento feminino, como um ato subversivo frente ao patriarcado e a todas as configurações de invisibilidade, opressão e subalternidade. O empoderamento feminino é um processo que implica na libertação das mulheres das amarras de opressão de gênero e da opressão patriarcal (SARDEMBERG, 2006). O objetivo é questionar, desestabilizar, acabar com a ordem patriarcal que sustenta a opressão de gênero.

Deste modo, passei a compreender a importância da constituição política de mulheres lésbicas nos espaços Institucionais, na docência, nos movimentos sociais e aonde mais quisermos ocupar e nos inserir.

Esta pesquisa reflete muito das minhas vivências pessoais e, principalmente, das complexidades dos processos de identificação múltiplas e singulares de cada mulher que perpassam suas práticas pela lesbianidade e que estão hoje na docência.

## 1 INTRODUÇÃO

"A principal característica da natureza selvagem é a persistência. A perseverança. Isso não é algo que se faça. É algo que se é, em termos naturais e inatos. Quando não temos condição de vicejar, seguimos adiante até podermos voltar a vicejar. Seja o nosso isolamento originado de um afastamento da nossa vida criativa, seja uma cultura ou uma religião que nos rejeitou, seja um exílio da família, um banimento de um grupo, seja a imposição de sanções a nossos movimentos, pensamentos e sentimentos, a vida selvagem profunda continua, e nós persistimos." (ESTÉS, 2014, p. 219)

Inspirada em Clarissa Pinkola Estés, eu também tenho perseverado na criação de ideias para a escrita dessa dissertação. Ao longo da trajetória, ora vicejamos, ora nos afastamos da linha criativa de produção, mas a persistência é o que move esse processo. Com isso, trago para o mestrado como pesquisa **as narrativas de professoras lésbicas das Instituições de Ensino Superior do Amapá**.

Desenvolver essa pesquisa junto a estas professoras e para elas, se torna não apenas gratificante, mas necessária dada à possibilidade de torná-las protagonistas de suas histórias e subjetividades enquanto mulheres, lésbicas e docentes, sendo ouvidas e percebidas.

Quando construí o projeto de pesquisa para adentrar ao Programa de Pós Graduação em Educação a proposta inicial era pesquisar sobre acadêmicas lésbicas dos cursos de graduação da Universidade Federal do Amapá. Entretanto, no meio do trajeto, comecei a questionar minha própria existência na Universidade e do quanto que sentia falta de mais representatividade. Perpassei pelo estágio em Docência do Ensino Superior, atividade opcional no currículo do PPGED/UNIFAP, para que eu pudesse vivenciar a prática docente, uma vez que nunca havia atuado antes como professora no Ensino Superior.

No decorrer dessa importante experiência que durou cerca de seis meses, resolvemos mudar os planos e construir um novo projeto, pesquisar então, sobre identidades docentes de mulheres lésbicas. Quando reconstruímos esse projeto pensei que havia me interessado porquê, de repente, estaria partilhando de identificações – sociais, políticas, subjetivas – comum com as de outras professoras lésbicas que, até então, nunca havia ouvido falar delas. Por onde transitavam? De que colegiado faziam parte? Onde elas estavam? Por que não as vejo? Por que não ouço falar delas? Mas já no contato com essas sujeitas, percebemos que, na verdade, é também, uma necessidade de



movimentação e de transformação. E isso veremos no discorrer do texto, nas falas das interlocutoras.

Concebemos este estudo como uma grande experiência não apenas acadêmica, mas, também, pessoal e consideramos difícil a neutralidade e/ou distanciamento com as colaboradoras, salvo que em muitos momentos ouviremos narrativas que também fazem parte da minha história de vida enquanto mulher lésbica. Nesse sentido, me sinto tocada ao dizer que o processo de construção dessa dissertação tem me transformado, aguçado meus instintos e minhas essências sendo, portanto, uma grande sementeira.

Um fator de grande contribuição para esta pesquisa foram as disciplinas ofertadas pela Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades, inclusive a tomada de consciência sobre as diversas camadas dos processos identitários se deu a partir da disciplina “Educação, Culturas e Diversidades<sup>1</sup>” que possibilitou reflexões não apenas acerca dos processos históricos, culturais, sociais e educacionais da interculturalidade, mas, também, dos fatores que abarcam a construção da identidade dos/as sujeitos/as na sua mais ampla diversidade, permitindo o rompimento (ou, pelo menos, minimizando) concepções estigmatizadoras e excludentes.

O texto é escrito em terceira pessoa, pois partimos do ponto de vista de que os projetos e pesquisas na sua maioria nascem de experiências e inquietações no meio em que vivemos. Compreendemos essa relação como sendo produções de um eu coletivo. Logo, as minhas experiências poderão ser cruzadas com histórias narradas por outras sujeitas, envolvendo as narrativas como uma forma de descrever as nossas percepções de mundo, o lugar que nele ocupamos aquilo que somos ou podemos ser. Construindo, assim, uma coletividade de pensamentos, historicizando e politizando o nosso modo de existir.

No que tange a construção de referencial teórico, esta pesquisa se pautou na revisão de literatura, acerca das questões relacionadas ao gênero, sexualidade, diversidade sexual, identidades e seus desdobramentos quanto à docência no ensino superior.

Verificamos ao longo do processo de pesquisa que poucos ainda são os trabalhos publicados sobre essa temática específica entre um espaço de dez anos. Fizemos um recorte de busca na plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, bem como no Portal de Periódicos CAPES/MEC com alguns dos descritores “professoras homossexuais”, “identidade docente e gênero”, “professoras lésbicas”, “lesbianidade e

---

<sup>1</sup> Disciplina obrigatória da Linha de Pesquisa 2: Educação, Culturas e Diversidades ministradas no segundo semestre do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP).

docência”, “gênero e sexualidade” e a plataforma reconheceu quatorze produções entre os anos de 2010 a 2019. Dentre estas produções, subdividiram-se entre oito dissertações de mestrado e seis teses de doutorado.

O primeiro trabalho lido e que fora de grande contribuição para construção de referenciais teóricos para nossa pesquisa é a tese de doutorado de Tatiana Carvalho (2018) intitulada “Professoras Lésbicas na Educação Básica de São Paulo: rupturas e construção de visibilidades”, a pesquisadora buscou compreender os distintos significados do que é ser professora lésbica no ambiente escolar e os processos de construção de visibilidade que garanta legitimidade a existência lésbica docente (CARVALHO, 2018).

Os resultados da pesquisa despontaram que, no lugar de uma invisibilidade conjecturada inicialmente, ganhou destaque a procura de uma visibilidade pedagógica ou, de uma tentativa consciente de construir uma possibilidade de existência legítima no espaço escolar. Ou seja, trata-se de um ser e estar na escola como docente que, por si só, traz uma aspiração e uma realização pedagógicas, a de construir uma visibilidade que garanta legitimidade para a existência lésbica (CARVALHO, 2018).

O segundo é o trabalho de dissertação de Ariane Celestino Meireles (2012) intitulada “Políticas Públicas sobre Diversidade Sexual na Educação e Vivências Pedagógicas de Professoras Lésbicas na Escola: Notas sobre a cidade de Vitória” a pesquisa versa sobre a dinâmica de debate sobre a sexualidade e a compreensão da identidade sexual dessas professoras analisando as subjetividades da construção do sujeito político de lésbicas (MEIRELES, 2012).

Ficou posto, nesta investigação, a ocultação da sexualidade não normativa para garantir o respeito profissional. Há evidências de homofobia institucionalizada (lesbofobia) onde estudantes e professoras lésbicas são alvo de preconceito e discriminação cotidianamente no espaço escolar. Demonstrando, por sua vez, caráter insuficiente quanto aos investimentos por parte da prefeitura e da secretaria municipal de educação frente as políticas públicas de diversidade sexual na educação (MEIRELES, 2012).

Os resultados revelam inclusive, a tendência de promoção da educação sexual na perspectiva heterossexista, com ênfase a prevenção de gravidez. O debate sobre diversidade sexual fica aquém junto à homofobia institucional (MEIRELES, 2012).

Percebemos, através dessas buscas que, ainda que sejam significativos o quantitativo de produções. No que tange, a mulher lésbica ocupando à docência do ensino superior as produções são poucas, o que demonstra uma carência nesse campo,

notadamente na região norte, visto que a maioria das pesquisas acerca do tema estão concentradas nas regiões sul, sudeste e nordeste.

A tese de Patrícia Daniel Maciel (2014) intitulada “Lésbicas e Professoras: O modo de viver o gênero na docência” trata de investigar como, a partir dos discursos de gênero e dos dispositivos de sexualidade, as professoras foram subjetivadas ao ponto de produzirem alguns modos particulares de viver à docência (MACIEL, 2014).

A autora investigou o modo como as professoras falam de si, enquanto mulheres engendradas, aos seus alunos e aos seus colegas de trabalho e como elas significam esses momentos nas suas vidas; o modo como elas enfrentam e significam a lesbofobia nos espaços educativos; e, por fim, o modo como elas transformaram algumas experiências de gênero em algumas experiências como docentes (MACIEL, 2014).

Ficou evidente que nem todas as professoras lésbicas, por serem homossexuais ou bissexuais, problematizam ou tencionam o gênero nas escolas, mas, em todas, ao experienciar o gênero produz alguns conhecimentos éticos de si, com os quais elas em algum momento atuam na escola (MACIEL, 2014).

Esta última, ainda que não seja uma pesquisa que trata à docência unicamente no ensino superior foi a que mais se aproximou aos objetivos do nosso estudo. Almejamos, que, está alavanque interesses em discutir sobre essa temática tão relevante e imprescindível, socialmente e academicamente, especialmente na região norte. Já que maior parte destas produções estão localizadas nas regiões Sul e Sudeste.

Em continuidade, trazemos para dialogar ao longo do texto alguns trechos do livro *Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem* escrito por Clarissa Pinkola Estés. A obra que originalmente foi escrita em 1992 reuni contos, fábulas e mitos acerca da figura e dos arquétipos da mulher e traz a noção de que fomos domesticadas pelo patriarcalismo, perdendo assim, nossas essências selvagens e primárias por diversos fatores tais como casamentos, leis, governos e costumes de dadas culturas, essa mulher é denominada de Loba.

O objetivo da autora é propor uma reflexão de que há algo muito errado na conjuntura social e que as mulheres devem buscar se reconectar com essa Loba que tivera sua identidade perdida, pois, na verdade, as Lobas são guerreiras, donas de si, não domesticáveis, dominadoras, que determinam seu próprio destino, as Lobas são viscerais e sabem precisamente o que representam.

O livro gerou grande impacto pessoal quando lido em um momento oportuno da minha vida no qual precisava de força e resistência para a construção de empoderamento

enquanto mulher lésbica, que considero ser um processo lento e muitas vezes doloroso, é um caminho que demanda coragem, mas que ao alcançar, se torna libertador.

O conto permite embarcarmos em um contato íntimo conosco, mulheres. Bem como com nossa alma, de modo muito gentil, auxiliando a identificarmos exteriormente e interiormente o que necessitamos afligir para fortalecer o ser feminino, a força inata que acabamos distanciando frente às circunstâncias pelas quais passamos ao longo da vida.

E, para, além disso, avaliamos cabível para a discussão que indicamos nessa pesquisa. Ponderando que aqui trataremos de identidade, dos efeitos políticos e públicos de se constituir mulher lésbica uma vez que muitas vezes nos distanciamos de nossas essências. Sobretudo, trazemos trechos do livro apenas com efeito poético reflexivo e não analítico ao referencial teórico.

Esse estudo se constitui a partir da problemática de **compreender como as identidades docente de professoras lésbicas das Instituições de Ensino Superior do Amapá são construídas levando em consideração as negociações de gênero e sexualidade como processos simbólicos, culturais e históricos que organizam a vida profissional dessas professoras?**

Para adentrar no problema, é importante ratificar que, segundo Louro (2010) ao afirmar que a sexualidade é influenciada por processos culturais (incluindo os educacionais) e plurais, os corpos recebem significado social, e assim as performances dos gêneros masculino e feminino são entendidas a partir do contexto de uma dada cultura.

As identidades sociais, de gênero e sexualidade, assim como as performidades de gênero são definidas e redefinidas em contextos culturais e históricos. Logo, Guacira Louro (2010) afirma que quando há uma transgressão das identidades de gênero ou sexual, modificando por seguinte a performance de gênero, o sujeito tem sua existência social alterada, e essa modificação é dificilmente compreendida pelas sociedades ocidentais que entendem as identidades de forma constante e fixa, logo, normativas.

Deste modo, a mulher lésbica é vista como um ser desviante da norma heterossexual estabelecida historicamente em nossa sociedade. Existem vulnerabilidades e violências específicas vivenciadas por essas mulheres, motivadas por questões culturais de relação de poder que sob esses dois eixos problemáticos se despontam no machismo e na lesbofobia.

Para Butler (2017), a “lésbica” emerge como um terceiro sexo, prometendo transcender à restrição binária ao sexo, imposta pelo sistema da heterossexualidade

compulsória. Criando verdades imutáveis e ou naturalizantes (que podem ser vistas em formas de códigos morais) de gênero que estabelecem modelos de discurso em torno dos estereótipos de lesbianidade onde está sexualidade, no ideário do senso comum são exercidas por mulheres masculinizadas, feias, mal amadas, desprezadas pelo sexo oposto ou que se frustraram com os homens (NAVARRO, 2002).

São criadas relações de poder apresentadas em formas de práticas discursivas estigmatizadas e estereotipadas. Foucault (1999, p. 88) afirma que o poder é fruto de relações com saberes que se auto afirmam enquanto verdades absolutas. Logo, os espaços institucionais acabam por também legitimar essas “verdades” através do mecanismo de poder institucionalizado e hierárquico.

Segundo Numan (2004), são estabelecidas imagens negativas da sociedade, em que tais pessoas são vistas como inferiores e possuidores de caráter moral defeituoso e essas visões patológicas, acabam sendo internalizadas e de alguma forma tendem, portanto a provocar incorporação e ou aceitação à sua autoimagem a conceitos negativos, depreciativos e desviantes a “norma”.

É claro que existe inúmeras maneiras de ser e/ou identificar-se como mulher lésbica, mas para a maioria de nós isso nem sempre é fácil. Pode parecer até um pouco evidente, mas leva tempo para compreendermos o que de fato isso representa em nossas vidas e como encarar os fatos “publicamente”. De todo modo, é difícil equiparar estas experiências, que podem ser diferentes e singulares para cada uma. O que se pretende deixar posto é que independente dessas particularidades, temos direito e queremos nos sentir representados nos espaços de existência.

Para melhor compreensão, no discorrer do texto serão abordadas as relações da construção da identidade das mulheres, o conceito de gênero e aparição do termo nas discussões feministas, levando em consideração as relações de poder que se sustentaram por muito tempo sobre o corpo histórico e político das mulheres. Assim como, a trajetória histórica, política e social de mulheres no mercado de trabalho até a sua chegada à docência do ensino superior.

Por fim, tratando das relações de gênero e sexualidade na prática docente de professoras lésbicas, sob os enlaces entre as vivências do público e o privado. Ou seja, tudo nos leva a querer levantar a discussão de como se dá a existência dessas professoras lésbicas, a forma como é vivida no cotidiano profissional, o modo como rompem com o silêncio e as barreiras da (in) visibilidade frente à sua identidade e as expectativas sociais que recaem sobre elas.

Partimos de um conjunto de teorias que englobam sexo/gênero como construtos culturais/históricos proponho uma discussão sobre as análises e ponderações acerca do gênero e sexualidade, tendo como ponto de partida entrelaçar teorias sobre a temática da lesbianidade com a relação do biopoder e suas implicações nas relações sociais, particularmente, no campo da educação, com o **objetivo geral** de analisar a construção das identidades docente a partir nas narrativas de professoras lésbicas das Instituições de Ensino Superior do Amapá considerando as relações de poder nas negociações de gênero e sexualidade no campo da experiência profissional dessas professoras.

Como desdobramento, apresentamos os seguintes **objetivos específicos**: **1)** compreender a relação entre identidades docente com as negociações de gênero e de sexualidade como processos simbólicos, culturais e históricos que organizam a experiência profissional de professoras lésbicas das Instituições de Ensino Superior do Amapá, **2)** Identificar o impacto no campo profissional, das representações de gênero e da sexualidade na construção das identidades docente, **3)** Analisar, a partir dos discursos de professoras lésbicas, quais seriam os processos simbólicos, culturais e históricos que se fazem presentes na construção das identidades docente.

Os objetivos expostos foram esquematizados de acordo com a constatação de alguns fatores que justificam o interesse pela temática em discussão. Primeiramente o interesse particular em ponderar problemáticas relacionadas ao gênero e sexualidade com que me deparo diariamente, bem como pela grande lacuna de investigações sobre mulheres lésbicas e docentes no cenário acadêmico.

Assim, se faz necessário através do percurso histórico perceber o entendimento sobre sexo/gênero e a crítica a partir do caráter universal e homogêneo atribuída à categoria “mulher” fundamentada em torno dos debates sociais iniciados no século XVIII a respeito das essencializações, dualismos e especialmente da ideia de que gênero toma como base diferencial o dimorfismo sexual – pênis e vagina, enquanto característica binária definidora de homem e de mulher – ao introduzir na sociedade aspectos ideológicos relacionados à continuidade e coerência entre sexo/gênero/sexualidade/desejo (LAQUEUR, 2001, p. 43-44).

A pesquisa **justifica-se** ao passo que considera como necessário a promoção de ressignificações objetivas, concretas e subjetivas em indivíduos historicamente hostilizados – como mulheres – que percorrem suas práticas, desejos e comportamentos pela homossexualidade, é uma forma de ascender, em seu (eu) sentidos positivos de sua autoimagem, onde a elas tenha um olhar valorativo de si e do outro.

Compreendemos que os processos de educação pautados em uma prática não hegemônica, que desconstrói os sentidos opressores de gênero e de sexualidade através da inclusão do sujeito mulher e por consequente da homossexual.

É importante, considerar que, para que isso ocorra, os estereótipos de gênero nos sentidos da mulher e do ideário de feminilidade sejam desnaturalizados, bem como as concepções hierarquizantes e impositivas dentro do campo do sistema de dominação que refletem nos espaços educacionais e acadêmicos. Levando em consideração o fato de que as instituições de ensino superior são espaços de transitividade de sujeitos diversos.

Para tanto, o delineamento teórico deste estudo está embasado em autoras(es) que sustentam teorias que contemplem a problemática e objetivo. Sendo assim, subsidiado por Hall (1997), Woodward (2014), Silva (2014), Grosfoguel (2009), Maldonado-Torres (2009), Lugones (2008), para discutir o processo na construção de identidade.

Para elucubrar os conceitos de gênero e a prática docente, Beauvoir (1980), Scott (1995), Butler (2017), Louro (2004, 2010), Saffiotti (1987). Para tratar das relações com a sexualidade, Foucault (1998), Weeks (2010), Hooks (2010), dentre outras/os.

Para dialogar com o problema de pesquisa acerca da identidade docente e das narrativas das professoras lésbicas das Instituições de Ensino Superior do Amapá e dos respectivos objetivos, oferecemos a **estrutura metodológica e os procedimentos metodológicos** sob qual a pesquisa está elencada.

Segundo Minayo (1994), a pesquisa é a atividade básica para a indagação e construção de uma realidade, atrelando o pensamento a ação, sendo a metodologia o percurso entre a teoria e a prática exercida na abordagem da realidade, [...] enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática (MINAYO, 1994. p. 16).

Sendo assim, a referida pesquisa com a intenção de promover o exercício efetivo da práxis, onde se pode comparar a prática com a teoria fazendo uso nesse sentido de uma dialeticidade, dar-se-á por meio de uma **abordagem qualitativa**. Minayo (1994) profere que

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que

não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22)

Ponderando a problemática e os objetivos desta pesquisa, em afinidade à questão das narrativas de professoras homossexuais a abordagem mais correspondente é a qualitativa, permitindo o contato direto entre pesquisadora e as sujeitas da pesquisa, destacando-se a oralidade e percepções a partir dos relatos de experiências e vivências descritas pelas colaboradoras.

Nessa perspectiva, segundo Denzin e Lincoln (2006) “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo [...] os pesquisadores estudam as coisas em seus contextos, [...] tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos de sentido que as pessoas lhes atribuem” (p. 17).

Apontam Minayo, Deslandes e Gomes (2013, p. 22), que “a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada em primeira instância pelos próprios pesquisados”. Em outras palavras, a pesquisa qualitativa nos consente afastar-nos da posição estática e nos aproximarmos a dialética do que é legítimo e do campo das subjetividades.

Outrossim, há o método analético que diferente do dialético põe o Outro como oprimido como ponto de partida “leva em conta a palavra do Outro como outro” e “implementa dialeticamente todas as mediações necessárias para responder a essa palavra” (DUSSEL, 1995b, p. 236). Ou seja, a analética é uma ampliação da dialética, incorporando uma nova possibilidade de construção do conhecimento na relação com o Outro, com a alteridade do distinto, com a exterioridade do sistema (DUSSEL, 1974).

O ponto de partida da analética é a interpelação do oprimido, da comunidade de vítimas. Isso é o que leva à ampliação da dialética, pois exige uma experiência de 'nós' com os oprimidos, com a exterioridade do sistema vigente. A analética tem um momento afirmativo, em que se afirma a vida do oprimido, da comunidade de vítimas como um 'não-ser' que é resultado da exploração e da dominação.

Nesse momento, há uma apreensão crítica da realidade, na qual o povo toma uma posição epistêmica. Apesar disso, a analética não se reduz à conscientização do oprimido (FREIRE, 1994), pois há um segundo momento, que é o de negação da vida em concreto. Nesse momento, há a destruição dos sistemas de opressão e exclusão na prática.

Nele, a experiência de 'nós' com os oprimidos não significa 'pensar pelo Outro' e muito menos 'fazer pelo Outro'. A analética exige 'estar junto com o Outro', com os



oprimidos, na sua luta contra a opressão e contra a negação de sua vida pela totalidade do sistema. A solidariedade com o Outro e a experiência de 'nós' com a comunidade de vítimas são o que permite o terceiro momento da analética, a realização superior da história, o novo em que os excluídos e oprimidos criam uma comunidade da qual são integralmente parte e em que constroem novas instituições”.

Concomitantemente, será utilizado como **método de abordagem** para essa pesquisa o **fenomenológico**, pois, parte do cotidiano, da compreensão e do modo de viver das pessoas, o qual possui como objeto de conhecimento o mundo enquanto é vivido pelo sujeito, capaz de proporcionar uma descrição direta da experiência como ela realmente é. Segundo Antônio Carlos Gil

Nas pesquisas realizadas sob enfoque fenomenológico, o pesquisador preocupa-se em mostrar e esclarecer o que é dado. Não procura explicar mediante leis, nem deduzir com base em princípios, mas considera imediatamente o que está presente na consciência dos sujeitos. O que interessa ao pesquisador não é o mundo que existe, nem o conceito subjetivo, nem uma atividade do sujeito, mas sim o modo como o conhecimento do mundo se dá, tem lugar, se realiza para cada pessoa. Interessa aquilo que é sabido, posto em dúvida, amado, odiado etc. (GIL, 2008, p. 14)

A fenomenologia permite evidenciar o fenômeno em sim mesmo, já que na maior parte do tempo o nosso olhar – habitual, não consegue filtrar criticamente todas as experiências vivenciadas e os fenômenos até então ocorridos. Considerando, portanto, a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, aprofundando-se na aceção das ações e relações humanas.

O **lócus de pesquisa** são as Instituições de Ensino Superior (IES), da cidade de Macapá, no Estado do Amapá, sendo estas, públicas. O recorte para realização da pesquisa ficou aberta inicialmente as Instituições públicas. Dada à dificuldade de localizar professoras lésbicas que pudessem estar confortáveis em ser colaboradoras, ampliou-se para as demais instituições de modo que a pesquisa pudesse se tornar viável a ser realizada em tempo hábil.

Felizmente, conseguimos aproximação com mais professoras já no processo de realizações de entrevistas ocorrendo. As próprias colaboradoras em uma rede de comunicação solidária conseguiram atrair mais participantes para a pesquisa, o que anteriormente eram apenas duas colaboradoras, duplicou-se para quatro e isso para nós foi muito gratificante e enriquecedor.

As **sujeitas** da pesquisa são professoras lésbicas sendo três atuantes na Universidade Federal do Amapá e uma do Instituto Federal do Amapá, com diferentes demarcações sociais, econômicas, geracionais, raciais, políticas e culturais que serão apresentadas adiante.

Como pesquisadora e mulher lésbica presente no espaço acadêmico e social foi possível confirmar o quanto que as mulheres ainda são invisibilizadas nos mais diferentes contextos. Desde a pouca representação nas produções científicas até a presença nos espaços institucionais. As mulheres lésbicas estão em posições duplamente marginalizadas, Junqueira (2009) afirma que

Basta notar que o fato de as mulheres serem sujeitos historicamente relegados a um plano secundário em praticamente todos os campos sociais, agrava-se ulteriormente no caso das mulheres homossexuais. A invisibilidade lésbica (mais do que a feminina em geral) foi excluída ao longo da história e na historiografia, nos discursos sobre a sexualidade, a homossexualidade, a militância e a diversidade em geral. Vetores discriminatórios que operam no mundo social contra as mulheres em geral acirram-se no caso das mulheres lésbicas [...] (JUNQUEIRA, 2009, p. 32).

Logo, essa discriminação operante no mundo social, imposta por um sistema de heterossexualidade compulsória reflete também na regulação presente em certas identidades sexuais que cria uma atmosfera de segredo e surpresa frente à revelação (mesmo voluntária) de uma homossexualidade. E isso, faz com que muitas mulheres homossexuais permaneçam no “armário”, a fim de não passar por constrangimentos, opressões, segregações e outras consequências que possam emergir no seu meio social frente a uma exposição (SEDGWICK, 2007).

É importante destacar que o dispositivo do “armário”, segundo Sedgwick (2007), é empregado na sociedade para regular a vida de pessoas homossexuais e manter as vantagens da visibilidade e supremacia dos valores da cultura heterossexual. O controle e a regulação do segredo e da revelação em torno das questões relativas à homossexualidade, de acordo com a autora, são fundamentais para as estruturas econômicas, sexuais e de gênero da heteronormatividade.

Dessa forma, acredita-se ser possível conjecturar que o dispositivo do “armário”, enquanto fator desencadeador de constrangimentos e opressões “constrói” em contextos diferenciados, como se analisa nos estudos de Facchini e Barbosa (2006), situações que

estabelecem as múltiplas formas do preconceito contra mulheres que vivenciam a lesbianidade enquanto prática sexual e ou estilo de vida.

Toledo (2010) nos diz que estar no “armário” nem sempre é uma escolha, assim como sair dele. A autora, nos fala que em uma sociedade machista e lesbofóbica, a lesbianidade é silenciada e controlada como estratégia de invisibilizar tal prática, já que é inconcebível nas culturas sexistas reconhecer uma relação sem a presença do homem.

Nesse sentido, mostra que a manutenção de uma ordem do exercício da sexualidade e a inflexibilidade do entendimento das expressões de gênero são ferramentas do biopoder, onde a verdade construída em torno da sexualidade e do próprio conceito de gênero funciona para produção e manutenção de relações de dominação e jogos de poder, onde se cria categorias de inferiores e processos de estigmatização.

Levando em consideração estes aspectos, a dificuldade em encontrar colaboradoras que se sentissem politicamente e socialmente fortalecidas para compartilhar suas experiências pessoais e profissionais foi bastante desafiadora. Deste modo, temos a participação e colaboração de **4 (quatro)** professoras, todas atuantes no quadro docente de Instituições de Ensino Superior Públicas.

O instrumento de **coleta de dados** utilizado foram as **entrevistas narrativas**, considerando a possibilidade de ouvir de forma sensível essas mulheres, registrar suas narrativas, conhecer até mesmo a forma como agem diante da realidade vivenciada. As entrevistas alvitram trabalhar com fatos sociais, as experiências individuais e coletivas e, especialmente, com histórias de vida dentro de uma conjuntura sócio-histórico.

Permitem, deste modo, identificar e refletir acerca de aspectos peculiares entre o campo individual e o coletivo, segundo a percepção de Minayo (2016) a

*Entrevista*, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador e sempre dentro de uma finalidade. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (MINAYO, 2016, p. 58, grifo do autor).

Assim, percebemos que é uma técnica de construção de dados que pode oferecer a possibilidade de entrar em atmosferas pouco acessíveis do sujeito e de uma

compreensão social coletiva, ou seja, ter elementos que não estariam postas em uma ocasião de pesquisa com instrumentos estruturados

As entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

Dessa maneira, em uma entrevista narrativa aberta, as colaboradoras podem narrar sobre suas experiências enquanto mulheres lésbicas atuantes no espaço institucional enquanto docentes. Em um segundo tipo de entrevista, mais diretiva, podem narrar como compreendem-se enquanto sujeitos políticos neste espaço, os impasses vivenciados, dentre outras coisas.

O modo como refletimos nem sempre segue uma organização lógica, mas segue muitas vezes como uma contação de histórias ou de narrações (Bruner, 2004) e não há experiência vivida que de alguma maneira não seja manifestada em forma de narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Partindo desse pressuposto, é possível que os relatos de mulheres lésbicas docentes no que tange as suas experiências, narrados por elas mesmas, mostrem o quão as narrativas são muito suscetíveis a influências culturais, sociais, interpessoais, políticas e linguísticas (Bruner, 2004).

As entrevistas foram realizadas em locais escolhidos pelas professoras, de modo que se sentissem à vontade e tranquilas, visando estabelecer uma relação de confiança entre entrevistadas e entrevistadora. As identidades destas colaboradoras serão mantidas em sigilo, podendo estas escolher pseudônimos no momento em que suas narrativas forem transcritas. As entrevistas foram gravadas em áudio, havendo um roteiro de perguntas abertas como guia a entrevistadora garantindo que fossem extraídos o máximo de informações das colaboradoras permitindo comentários e questões adicionais.

Como forma de organização, o **roteiro de entrevista** constou com perguntas fixas **A e B** de modo a traçar o perfil das colaboradoras:

- a) **Identificação:** formação profissional, localidade, idade, dentre outros.
- b) **Gênero/Sexualidade:** articulações sociais, política e representações – posicionamento das professoras em torno dos conhecimentos acerca das questões de gênero e de como elas se colocam frente sua sexualidade.

c) **Identidades e Docência:** questões relacionadas a representatividade e visibilidade na atuação docente.

A **análise dos dados coletados** foi realizada por meio do método da **sociologia compreensiva weberiana**, que propõe elucidar as relações e os meios de sociabilidade na sociedade. Max Weber era defensor do personalismo metodológico, aludia que, embora as análises sociológicas abordassem os fenômenos coletivos, ele dava como sentido à ação principal a análise dos fenômenos sociais, o autor diz que

O espectro da sociologia compreensiva weberiana encontra-se fundamentado nas análises das manifestações sociais concretas, o que remete imediatamente ao conceito do que seria, nesse âmbito, o legítimo objeto da sociologia – a ação social – que, por sua vez, significa uma ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando-se por este em seu curso (WEBER, 1999, p. 03).

O ponto de vista característico do método e do objeto na sociologia weberiana consente a elucidação de ações sociais individuais sob condições determinadas, e busca, ao mesmo tempo, apontar os sentidos das instituições sociais, nas quais os indivíduos operam, como resultantes também da ação humana. Conforme os indivíduos ou grupos de indivíduos colocam sentido em suas ações, um espaço a ser incorporado pelo investigador é o das representações edificadas neste processo. Ao passo que, “a sociologia pode ‘compreender’ o comportamento dos indivíduos que participam neste todo (WEBER, 1995, p. 409)”.

A partir disto, a compreensão de uma realidade se baseia num recorte de um determinado fato e nas ações sociais, cheias de significado, dos sujeitos que constroem e compõem esta realidade, mantendo como pano de fundo desta análise o contexto no qual os fatos e ações estão inseridos. É neste entremeio que Weber desenvolve a *sociologia compreensiva* como método de interpretação da realidade e das atitudes dos sujeitos.

Dentro da compreensão weberiana, por trás de toda ação humana existe uma intenção, e é esta intencionalidade que serve como mola propulsora para entender os sujeitos, uma vez que não existe neutralidade no que se refere ao agir humano. Entretanto, compreender a intenção por trás da ação nada tem a ver com julgamentos de valor, mas sim com a observação de como as pessoas conduzem suas ações e o que as leva a manter certas posturas.

Mello (2004) cita que:

[...] para Weber, o ato de compreender – próprio das ciências histórico-culturais – implica o discernimento das motivações causais que consagram a deflagração de uma determinada ação humana; objetivo que, por seu turno, não se atinge simplesmente por meio da observação empírica (como se os fenômenos ensejassem atributos intrínsecos de auto evidência), mas exige uma interpretação que leve em consideração o sentido da ação analisada. [...] o ‘porquê’ da motivação. (MELLO, 2004, p. 37-38).

A compreensão weberiana permite a possibilidade de vislumbrar o que está para além das ações, dos fenômenos. Não é uma análise superficial, com base no que está aparente, já que as ações não possuem um “auto evidência”, como afirma Mello (2004) acima. Este método visa a interpretação compreensiva (MELLO, 2004, p. 39), a teia que constrói o sentido de quem fala, e é mister lembrar que os sentidos são afetados pelo contexto. Logo, o sentido, por trás da ação de fala das professoras, se configura como uma motivação a ser interpretada.

Deste modo, a compreensão weberiana é contemplada como instrumento de análise, uma vez que buscou compreender não apenas aquilo que é vivido individualmente pelas colaboradoras através dos discursos, mas sim, os fenômenos sociais também coletivos e fatores sociais que cooperam para que as mulheres lésbicas sejam ainda negligenciadas, invisibilizadas.

A estrutura do texto da dissertação está elencada em dois capítulos teóricos suas respectivas subseções. A primeira seção intitulada “**Educação, gênero e docência: uma história de luta**” aponta as principais questões relacionadas ao debate de gênero, sexualidade e identidade e suas diferentes manifestações ao longo da história e das mudanças políticas e sociais que englobam a trajetória e luta das mulheres para o alcance de sua efetiva existência nos mais diversos espaços públicos.

Na segunda seção teórica intitulada “**Visibilidade lésbica**” e sua respectiva subseção trazem os conceitos e reflexões sobre a homossexualidade, a orientação sexual e complexidade do processo de formação do sujeito político de mulheres lésbicas, sua atuação profissional docente frente às vivências com a sexualidade e o enfrentando quanto às questões de gênero, dando ênfase a importância que todas ocupamos nos mais diversos espaços.

A terceira seção refere-se a pesquisa de campo é intitulada “**Reflexões De Narrativas Docentes**”. Expomos os resultados da análise dos dados e materiais colhidos nos encontros com as colaboradoras, com o objetivo de analisar e compreender por meio

das narrativas os distintos significados do que é ser uma mulher/lésbica/professora no espaço acadêmico. Apresentamos a história de vida narrada por mulheres, que travaram inúmeras batalhas internamente e externamente frente ao marcador de gênero e sexualidade, frente as identidades muitas vezes silenciadas em uma sociedade machista, patriarcal, sexista. Mas, que demonstram também, superação, resistência e coragem.

Por fim, nas **considerações finais** propomos refletir sobre a importância que há para mulheres lésbicas e docentes poderem vivenciar sua sexualidade no exercício da docência, no espaço acadêmico. Tendo em vista, a experiencição da pluralidade em que os sujeitos vão sendo construídos/as. Desconstruindo as várias ponderações cristalizadas acerca de gênero, sexualidade e diversidades sexuais.

## 2 EDUCAÇÃO, GÊNERO E DOCÊNCIA: UMA HISTÓRIA DE LUTA

São donas-de-casa, professoras, bailarinas  
moças operárias, prostitutas, meninas.  
Lá do breu das brumas, vem chegando à bandeira.  
Saúda o povo e pede passagem, a mulher brasileira.  
(Mulheres do Brasil, Maria Bethânia, 1988)

A presente seção propõe elucidar aspectos teóricos referentes aos processos de construção de identidade dos sujeitos no seu aspecto amplo, bem como traz à baila um delineamento da trajetória da mulher no que tange a questões políticas, históricas e culturais. Assentamos teorias que envolvem as relações de gênero e sexualidade ao que concerne à mulher ocupando espaços públicos, mais especificamente a atuação profissional docente do ensino superior. Trazendo para a discussão as causas das relações de poder, normatização e heteronormatividade que influenciam na prática docente de professoras lésbicas e, portanto, suas vivências nas relações públicas no campo institucional.

As relações de gênero não fogem do campo de discussão da docência, pelo contrário, este campo profissional nasce com a ativa participação das mulheres. Ponce (2015) e Saviani (2013) indicam que o processo de formação nas sociedades comunais mais antigas, tinha na figura da mulher uma participação fundamental. Mas, de antemão, cabe aqui uma breve contextualização da constituição do Ser mulher, do seu percurso ao acesso à educação e sua entrada no mercado de trabalho.

Pois o termo gênero tem uma história envolvida pelos movimentos sociais, por uma trajetória acompanhada de luta por direitos civis, humanos e de igualdade, bem como do seu percurso laboral e educacional que foi de extremo enfrentamento as normatizações. As mulheres pedem passagem.

As significações culturais ao longo do percurso histórico entre as demarcações de papéis ditos femininos e masculinos emergem de um cenário de mudanças sociais, o que pressupõe maior igualdade entre estes dois gêneros. Mas nem sempre foi assim. É muito corriqueiro ouvirmos a respeito das ondas do movimento feminista, aos quais cada uma apresentou uma demanda e conteve efeitos históricos e políticos diferentes.

O feminismo como marco histórico se desenvolveu enquanto movimento e teoria política organizada, contudo não unânime. Foram várias as vertentes teóricas do feminismo que surgiram no decorrer das ondas do movimento feminista: feminismo



liberal, feminismo marxista, feminismo radical, entre outros; cada um com posicionamentos filosóficos diferentes.

O movimento de primeira onda entre meados do século XIX e XX a exemplo, foi marcado historicamente por mudanças sociais e econômicas importantes na vida de inúmeras mulheres de diferentes classes sociais e raças no mundo e no Brasil, uma vez que, particularmente, neste país a sociedade era e ainda é marcada profundamente por desigualdades étnicas e socioeconômicas. Na qual, frente a dinâmica social de uma sociedade fabril elas integravam um percentual importante na força de trabalho, estas eram as mulheres urbanas, mulheres negras em situação de trabalho escravo praticamente coexistiam.

A primeira onda teve seu início nos Estados Unidos, tendo se estendido à América Latina. Diante dessa nova prática social da mulher, se iniciava vários movimentos de reivindicações na luta por representação em diversos âmbitos, tais como, pelo direito ao voto feminino, pela participação política, educacional e econômica e pela possibilidade de ter uma existência social pública, visto que estas na relação social do trabalho, no contexto histórico, eram subjugadas a trabalhos restritos ao lar. Judith Butler corrobora que

Por um lado, a representação serve como termo operacional no seio de um processo político que busca estender a visibilidade e legitimidade às mulheres como sujeitos políticos; por outro lado, a representação é a função normativa de uma linguagem que revelaria ou distorceria o que é tido como verdadeiro sobre a categoria mulheres. Para a teoria feminista, o desenvolvimento de uma linguagem capaz de representá-la completa ou adequadamente pareceu necessário, a fim de promover a visibilidade política das mulheres. (BUTLER, 2017, p. 18).

Nesse diapasão, o movimento de primeira onda teve um marco por interrogar as determinações de papéis submissos e dominadores e isso demonstrava ser extremamente importante, pois levava em consideração a situação cultural prolixa que a mulher vivia, com pouca ou nenhuma representatividade, visibilidade social e política.

No entanto, é importante deixar posto que, ainda que as lutas de mulheres tenham sido relevantes pelos direitos civis, políticos e sociais, essa mesma luta contemplou apenas uma parcela da população de mulheres. Uma vez que a história do feminismo mostra infelizmente, uma maioria feita por mulheres brancas, heterossexuais, férteis, jovens e urbanas com interesses liberais. Deste modo, as mulheres negras, camponesas,

ribeirinhas, indígenas e de diversas outras demarcações não foram plenamente inseridas, o que demonstra que mesmo que a luta feminista tenha sido um marco histórico e com certeza revolucionário, estas manifestações contemplaram apenas uma parcela de mulheres.

A extensão do feminismo dos Estados Unidos a América Latina segundo Alvarez (2014) caminhou em torno de uma luta em que a mulher se torna protagonista, isto é, pela igualdade de gênero como também por garantias iguais no mercado de trabalho e no direito à participação nas decisões políticas. Sobretudo, pois, para Bell Hooks (1984, p. 49), as feministas privilegiadas ao longo do tempo e espaço têm sido inábeis de falar com e para múltiplos grupos de mulheres, uma vez que não compreendem a interdependência das opressões de sexo, raça e classe ou se negam a levar a sério esta interdependência.

A crítica feminista da conjuntura das mulheres tende a concentrar-se somente no gênero, e não oferece uma fundamentação sólida sobre a qual construir uma teoria feminista. Pensam a tendência dominante, típicas das mentes patriarcais ocidentais, para mistificar a realidade vivida pela mulher persistindo que o gênero é o extraordinário determinante do fado das mulheres, deste modo, o feminismo latino americano, ainda que restrito surge a partir da oposição ao feminismo eurocêntrico e dominante.

Adiante, a manifestação de uma educação para as mulheres no País ficou mais forte no século XIX, após a Independência quando se estabeleceu a Lei Geral de Ensino, a qual deu origem à criação das primeiras escolas. A desigualdade pertinente à mulher ficou cada vez mais aparente, de maneira que

Aqui e ali, no entanto, havia escolas- certamente em maior número para meninos, mas também para meninas; escolas fundadas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas; escolas mantidas por leigos- professores para as classes de meninos e professoras para as de meninas. Deveriam ser, eles e elas, pessoas de moral inatacável; suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que a família lhes confiava seus filhos e filhas. As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura (LOURO, 2004, p. 44).

Logo, percebe-se que juntamente com a organização de um sistema formal de educação foi se atrelando interesses de gênero, claramente baseado em relações de poder centrados nas lógicas dominantes, que destacadamente eram masculinas. Nota-se que esse processo ocorreu desde a formação colonial. Uma vez que, sem tradições educacionais, o

analfabetismo continha não exclusivamente as massas populares, mas as mulheres da nobreza e da família real também, essa não era uma preocupação da época, ler e escrever era um privilégio de poucos, pois não se fazia necessário instruí-las, pois seu destino era exclusivamente o lar.

No período colonial, as mulheres tiveram acesso restrito ou nulo à escolarização, podendo em alguns casos estudar em casa, com preceptores, ou em alguns conventos visando a vida religiosa. Amplamente divulgada na época (...) a prática de enclausuramento das mulheres foi utilizada, durante todo o período colonial, como dispositivo da dominação masculina sobre as mulheres (STAMATTO, 2002, p. 2).

Segundo Stamatto (2002), durante a colônia foram fundadas no Brasil, casas de acolhimento femininas para mulheres abandonadas e solteiras, visto que, a honra e a castidade era uma preocupação constante. Nessas casas as educandas aprendiam as normas religiosas, a ler, escrever e o mínimo de noções de matemática. O discurso de uma educação para as mulheres no País ficou mais forte no século XIX, após a Independência quando se estabeleceu a Lei Geral de Ensino, a qual deu origem à criação das primeiras escolas.

A continuidade dos estudos no secundário e superior para as jovens brasileiras era mais complexo ainda e foi intensamente combatido. Para a educação das mulheres era recomendável um estabelecimento de Ensino Secundário que fosse de exclusiva frequência feminina e que fosse abrangida a disciplina de Economia Doméstica nas séries de 3º e 4º ano do curso ginásial, bem como, a orientação metodológica dos programas estava de acordo com a personalidade da mulher e advertindo a sua missão no lar. Como revelado na Lei Orgânica de Ensino Secundário de 1942.

**Art. 25.** Serão observadas, no Ensino Secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.
3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.
4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar. (BRASIL, 1942).

Tantas dificuldades e preconceitos em relação à entrada da mulher na educação formal permite compreender o preconceito de gênero. Rosemberg (2007) revela que, no ano de 1952 em um total de 55 mil alunos das escolas públicas, apenas 8.433 eram mulheres. Os índices de analfabetismo de mulheres eram muito acima dos homens devido a sua entrada tardia no ensino escolar, principalmente no ensino superior.

É bastante enfático na história, que os colonizadores trucidaram indígenas, escravizaram povos, subalternizaram mulheres, devastaram a natureza e implantaram um modelo de sociedade capitalista avassalador com um sistema educacional nitidamente idealizado aos interesses das ordens religiosas – que eram, em sua essência, classificadores, hierarquizantes e excluía as mulheres. Não havia mestras – pois as mulheres passam a desempenhar papel subalterno.

Destarte, nas escolas se reproduziam a mesma organização social da colônia com classes de meninos e meninas com orientações pedagógicas distintas. No século XIX em diante, dado a precariedade estrutural e o pouco interesse com a educação, se implantou uma mentalidade pedagógica em que numa “sociedade determinada, dependendo das posições ocupadas pelas diferentes forças sociais, estruturaram-se diferentes concepções filosófico educativas as quais correspondem específicas mentalidades pedagógicas” (SAVIANI, 2013, p. 167).

A doutrina cristã que tanto os rapazes como as moças auferiam exerceu grande alcance no cotidiano e contribuiu para sustentar e reproduzir não somente a subordinação e subalternização da mulher, a dominação masculina, mas a própria estrutura da sociedade em seus diferentes momentos históricos.

Diversos foram os caminhos trilhados a partir do ingresso das mulheres à educação e alguns paradigmas foram sendo rompidos. Rosemberg (2012) elenca a apartação sexual das escolas, apreendendo a educação mista; o ideário de que a educação de moças deveria ser menos complicada que a de rapazes abarcava-se na ideia de que tinham saúde frágil e inteligência limitada.

No estudo para rapazes era adotada a geometria e o das moças para o desempenho de sua missão de mãe e cuidadora do lar. Era difícil a entrada das mulheres na educação formal não só pela sociedade, mas também pela própria família, que reprimia à mulher esse direito, uma vez que a mesma deveria ser criada e educada para satisfazer ao homem, consistindo este, pai ou marido.

Neste seguimento, o movimento de segunda onda é abalizado por seu início nos anos cinquenta se desdobrando até os anos noventa, no século XX. Marcando intensamente como a fase de lutas não apenas por defesa acerca de direitos políticos que a consideravam como incapazes, mas também pelo direito a tomada de decisões em relação ao domínio do próprio corpo em justificação a fisiologia reprodutiva, aos métodos contraceptivos, a sexualidade e emancipação. Esse movimento foi marcado também, pela possibilidade de aumento das mulheres terem acesso à educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1961 garantiu a equivalência de todos os cursos de grau médio, permitindo que as estudantes do magistério pudessem disputar vagas no ensino superior. Nesse sentido, vagarosamente, mesmo em meio ao caos da década de sessenta com o golpe militar de 1964, as feministas ascendiam, eram as mulheres ganhando espaço.

Uma expressiva referência desse período é Simone de Beauvoir com sua obra “O Segundo Sexo” originada em 1949 que teorizou e alavancou questionamentos justamente sobre as desigualdades entre os sexos que se elevava por uma estrutura hierárquica que naturalizava as diferenças entre homens e mulheres, a autora atenta sobre o fato de a mulher ser representada como “Outro” nas relações com o sujeito homem e já visava por meio de teorias feministas a emancipação das mulheres frente a realidade subalterna e oprimida, a autora argumenta que

Recusar ser o Outro, recusar a cumplicidade com o homem seria para elas renunciar a todas as vantagens que a aliança com a casta superior [os homens] pode conferir-lhes. [...] Assim, a mulher não se reivindica como sujeito, porque não possui os meios concretos para tanto, porque sente o laço necessário que a prende ao homem sem reclamar a reciprocidade dele, e porque, muitas vezes, se compraz no seu papel de outro (BEAUVOIR, 1961, p. 14-15).

Fica posto que, a recusa do “Outro” era um processo de desconstrução e desnaturalização dos papéis ditos femininos exercidos pela mulher, uma luta continua de questionar as imposições culturais construídas. A autora cita inclusive a ilustre expressão “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1980, p. 9) isto é, o gênero concerne a uma categoria histórica, sendo a construção social do masculino e do feminino, desse modo, a condição da mulher na sociedade é uma construção da própria sociedade patriarcal. E, nesse momento, de construção de identidade de não ser, mas, de se tornar

insurgem discussões entre as diferenças entre sexo/gênero que assinalava politização em debater a temática.

O sexo já trazia consigo determinada bagagem teórica e de discussão entre os defensores dos fundamentos biologizantes frente as das teorias feministas que refutavam os fatores biológicos e a categoria social de homens e mulheres. De face as conjecturas seculares do determinismo biológico – em torno da categoria de gênero, onde as fundamentações estabelecidas dos papéis sociais de homens e mulheres foram baseadas em explicações causais universais –, Scott (1995) argumenta sobre gênero enquanto categoria social, que através de sua análise com ponto de vista construtivista permite abranger as dinâmicas sociais em torno das identidades subjetivas de homens e mulheres, bem como os papéis sexuais atribuídos a cada um, e os sistemas de relações sociais ou sexuais permeados por tal categoria. A autora alude que

O gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação, no fato de que as mulheres têm as crianças e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero torna-se, antes, uma maneira de indicar “construções sociais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres (SCOTT, 1995, p. 7).

Nesse sentido, as elucubrações envoltas da compreensão do gênero ao passo que a categoria útil de análise alicerça a percepção e a organização de toda sociedade, influenciando as concepções, as construções, a legitimação e a distribuição do poder em si, ou seja, “o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1995, p. 19).

Em complementação, Butler (2017) assume um posicionamento não de construtivismo mas de desconstrução, ou seja, concebe que ao gênero são conferidos significações culturais admitidos pelo corpo sexuado, pois, “supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de ‘homens’ aplique-se exclusivamente a corpos masculinos ou que o termo ‘mulheres’ interprete somente corpos femininos” (BUTLER, 2017, p. 26).

Para Butler (2017) a concepção habitual de gênero no qual estão vinculadas as características culturais que os constroem e em seu oposto o sexo, é uma marca preestabelecida sobre o qual o gênero atua. Estas afirmações geraram hesitações entre as

feministas do século XX. O que está em questão para a autora, é ir para além dos gêneros, uma vez que o mesmo não deve ser percebido e buscado enquanto origem e ou uma verdade sexual, (gênero feminino ou masculino) mas sim, enquanto investidas políticas designadas como origem e causas de naturalizar categorias de identidades masculinas e femininas, ou seja, como homens e mulheres devem se comportar socialmente.

Posto isto, Butler (2017) traz a proposta conceitual de performatividade de gênero, que “se baseia na reiteração de normas que são anteriores ao agente e que, sendo permanentemente reiteradas, materializam aquilo que nomeiam” (MISKOLCI; PELÚCIO, 2007, p. 259). Tratando da não fixidez de construções identitárias, Butler (2017) compreende que o gênero está para além do construtivismo cultural, uma vez que para a autora usar preceitos epistêmicos do construto social torna o gênero algo tão determinado e fixo para a identidade, quanto o sexo é para a biologia, na visão dos essencialistas. Nesse aspecto, diz Butler (2017)

A relação binária entre cultura e natureza promove uma relação de hierarquia em que a cultura ‘impõem’ significado livremente à natureza, transformando-a, conseqüentemente, num Outro a ser apropriado para seu uso ilimitado, salvaguardando a idealidade do significante e a estrutura de significação conforme modelo de dominação (BUTLER, 2017, p. 33).

Destarte, não diferente das desigualdades das relações de gênero imputada a mulher, nas relações de trabalho isso também não foi dissemelhante. A sociedade vivia diante de uma estrutura e ideologia burguesa que demonstrava o favorecimento de uma classe dominante que historicamente preponderava diante da dominada. Inculcou-se sobre os dominados uma subalternização e inferiorização em todas as áreas da vida, isto inclui a intelectualidade, a cultura, a cor da pele, o sexo, gênero, a sociabilidade e produtividade, Souza (2013).

Não apenas as mulheres, mas a todas as classes inferiores. Colocado a estes como “naturais” pela hegemonia burguesa, que uns nascem para pensar e outros para executar, uns para ciência outros para mão de obra proletária e nisso gerando um ciclo infundável de desfavorecimento e desigualdades.

Mas, e as mulheres? Ainda que tenham ganhado espaço no mercado de trabalho fabril e industrial na última década do século XIX em meio ao capitalismo da industrialização elas eram ainda menos estimadas. Sendo desprestigiadas e tendo sua mão

de obra desvalorizada monetariamente em relação aos homens, eram consideradas frágeis, indefesas, passivas e carentes de consciência política (MATOS; BORELLI, 2016, p. 128). É importante compreender como a naturalização dos processos socioculturais de discriminação contra a mulher e outras categorias sociais constitui o caminho mais fácil e curto para legitimar a “superioridade” dos homens, assim como a dos brancos, a dos heterossexuais (SAFFIOTI, 1987, p.11).

Com o advento das mudanças da industrialização e do capitalismo, as mulheres começaram a perder seus empregos fabris ocupando, portanto, espaços inferiormente (in)visíveis, entre atividades domésticas e setores comerciais como telefonistas, balconistas, secretárias, professoras, etc. Entretanto, nesse período, a máquina de escrever por meio da datilografia, ofereceu novas possibilidades no mercado de trabalho, o que inclui as transformações no cenário educacional e o acesso ao magistério às mulheres, as manifestações em relação à educação no Brasil já se faziam presente. E o magistério, por sua vez, transformava-se em ofício de mulher. Vale lembrar que a atividade docente, no Brasil, como em diferentes sociedades, havia sido principiada por homens no período compreendido entre 1549 e 1759 (LOURO, 2004, p. 375).

Cada vez mais os homens estavam abrindo mão da docência, pois para estes as oportunidades no meio industrial e comercial cresciam. E as salas de aula estavam com um quantitativo cada vez mais crescente de mulheres, o que acarretou em uma “feminização do magistério”. E, ao contrário, do que talvez conjecturasse, isso foi motivo de muitos questionamentos, críticas e desconforto na ordem preeminentemente masculina e machista, como ajuíza Guacira Louro

Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso” a educação das crianças. Um dos defensores dessa ideia, Tito Lívio de Castro<sup>2</sup>, afirmava que havia uma aproximação notável entre a psicologia feminina e a infantil e, embora essa semelhança pudesse sugerir uma “natural” indicação da mulher para o ensino das crianças, na verdade representava “um mal, um perigo, uma irreflexão desastrosa”. Na sua argumentação, mulheres e clero viviam voltados para o passado e, portanto, não poderiam “preparar organismos que se devem mover no presente ou no futuro” (LOURO, 2004, p. 376).

---

<sup>2</sup> Tito Lívio Castro (1864-1890) foi médico e escritor militante das causas republicanas, comparou as diferenças mentais entre homens e mulheres, justificando que mulheres tinham um nível mental extremamente inferior ao homem (MASIEIRO, 2001, p. 129)



Conceder a participação das mulheres na educação pode ser compreendido como um “mal” mais necessário do que perigoso. O que queremos dizer com isso é que somado à escassez de professores e a insuficiência de recursos, que transformou a educação brasileira em um cenário de precariedade, foi deixado um nicho aberto para um grupo social, ou seja, de mulheres, que historicamente já era marginalizado.

Tendo isso em conta, devemos considerar que a base cultural da sociedade era (ou ainda é) muito conservadora, portanto, a ideia generalizada de “olhar voltado para o passado” das mulheres cai como uma luva para aqueles que temiam que o ensino pudesse motivar ideias emancipadoras.

Ou seja, o preconceito incide duplamente, primeiro em um plano estrutural com a manutenção da precariedade de condições de trabalho e, em segundo lugar, no plano cultural com a manifesta ideologia misógina de que as mulheres, por serem despreparadas, podem ocupar funções e ocupações menos nobres. Tal cenário de duplo enfrentamento deve, antes de tudo, ser lido como um processo de resistência frente a toda uma lógica reincidente de opressão misógina da qual as mulheres com obstinação desafiaram as estruturas de poder na história da educação.

Entretanto, para outros era positivo ter a presença da mulher no magistério, tendo em vista que a sala de aula seria como uma extensão do seu lar. Pois estas cuidariam, educariam e zelariam por seus educandos como se seus próprios filhos fossem era dado como uma “vocação”. Recaindo, novamente, aos atributos culturalmente construídos e associados a mulher, o cuidado, o amor, a sensibilidade. E isso aos olhos do Estado e do patriarcado era positivo pois sendo dóceis, não causariam tantos problemas, não questionariam ou hesitariam sobre sua condição, assegura a autora

O processo de “feminização do magistério” também pode ser compreendido como resultante de uma maior intervenção e controle do Estado sobre a docência – a determinação de conteúdos e níveis de ensino, a exigência de credenciais dos mestres, horários, livros e salários –, ou como um processo paralelo à perda de autonomia que passam a sofrer as novas agentes do ensino (LOURO, 2004, p. 377)

Fica posto que, a mulher foi inserida a uma realidade imposta pelo sistema patriarcal. Vivenciavam e exerciam sua independência e autonomia de forma totalmente controlada pelo sistema patriarcal. A renda salarial trazida por elas para o lar era considerada pelo marido como dispensável, pois o homem era quem deveria prover o lar, sendo aquele salário apenas um completo familiar inferior ao salário do homem.

Proferiam, ainda, que o magistério era próprio para mulheres porque era um trabalho de “um só turno”, o que permitia que elas atendessem suas “obrigações domésticas” no outro período (LOURO, 2004, p. 379).

Em um dado momento social o processo educacional experienciou modificações nas quais as mulheres professoras no exercício do magistério passariam a ser “Educadoras”, com as manifestações mais presentes dos instrumentos pedagógicos e das teorias da sociologia e psicologia agora as educadoras exerciam seu ofício de modo mais vasto. Tendo que não apenas educar de forma a oferecer suporte educacional ao processo de ensino-aprendizagem, mas, também, exercer função corretiva com alunos e alunas inadequados ou desviantes (LOURO, 2004, p. 394).

O exercício do magistério carrega consigo muitas estigmatizações, tornou-se profissão de mulheres, logo, mais inferiores. As relações de poder e de gênero subalternizavam-nas a todo o momento. Scott (1995) ressalta a primordialidade de ressignificar a maneira como as relações de gênero fora e é construída e arraigada nos mais diversos âmbitos. Tendo em vista que as disparidades entre gênero são intensamente assinaladas principalmente no mercado de trabalho.

As mulheres que exerciam o magistério lutavam por igualdade salarial em relação aos homens, lutavam até mesmo pelo mínimo, reconhecimento profissional, a história das mulheres ao longo do tempo é permeada por um misto de subjugações e subalternizações reforçadas pelas diferenças entre gênero, como bem colocadas por Guacira Lopes Louro

Não parece ser possível compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que essa foi uma história que se deu também no terreno das relações de gênero [...] Gênero, entendido como uma *construção social*, e articulado à classe, etnia, religião, idade, determinou (e determina) algumas posições de sujeito que as mulheres professoras ocuparam (e ocupam). Discursos carregados de sentido sobre os gêneros explicaram (e explicam) como mulheres e homens constituíram (e constituem) suas subjetividades, e é também no interior e em referência a tais discursos que elas e eles constroem suas práticas sociais, assumindo, transformando ou rejeitando as representações que lhes são propostas (LOURO, 2004, p. 399).

É presumível lançar que no que tange o gênero prosseguimos percebendo as mulheres na docência de maneira homogênea, ainda que questionando como foi determinada uma representação comum de feminilidade para a docência. É importante conjecturarmos sob todas as práticas e nuances que circundam em torno dessas questões.

É muito corriqueiro, ouvirmos e lermos que a história da mulher foi de muita subjugação, sofrimento, subalternização e silenciamento, e de fato foi.

Entretanto é extremamente importante que hoje as vejamos de outro modo, enfatizando o que foi positivo não as vitimizamos, até porque esse não é objetivo da história das mulheres. As vejamos como as que lutaram e enfrentaram com garra o sistema em diferentes momentos políticos, históricos e sociais nas últimas décadas, sem temer e que de algum modo rebelaram-se para que hoje possamos usufruir de direitos democráticos conquistados por estas que resistiram a um passado.

Estabelecer as pontes que ligam as experiências da história recente com as do passado, acreditando que nos acercamos de um porto seguro e nos fortalecemos para enfrentar os inúmeros problemas do presente (RAGO, 2004, p. 504).

Adiante, outro fator importante a ser elencado é o da presença e representatividade da mulher na docência do Ensino Superior. A presença da mulher na universidade se deu de forma tardia, basicamente os cursos das áreas de ciências humanas eram destinados as mulheres, principalmente nas licenciaturas, enquanto que aos homens eram designadas as áreas de ciências exatas, foi culturalmente construído que as mulheres teriam mais habilidades, ou em outra palavra “vocação” para humanidades, segundo Pierre Bourdieu (2018)

A lógica essencialmente social, que chamamos de “vocação” tem por efeito produzir tais encontros harmoniosos entre as disposições e as posições, encontros que fazem com que as vítimas da dominação simbólica possam cumprir com felicidade as tarefas subordinadas ou subalternas que lhes são atribuídas por suas virtudes de submissão, de gentileza, de docilidade, de devotamento e de abnegação (BOURDIEU, 2018, p. 85)

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2016) revelam que os últimos dados levantados do Censo da Educação Superior mostram que as mulheres configuram 57,2% de matrículas em cursos de graduação. Em relação ao Censo da Educação Superior de 2006, estas representavam cerca de 56,4% das matrículas em cursos de graduação. O fato delas constituírem maior parte entre universitários brasileiros é um acontecimento mais ou menos tenro, ponderando que, em 1956, elas representavam 26% do total de matriculadas e, em 1971, não passavam de 40% (BARRETO, 2014, p. 14).

É visível que a presença feminina prepondera em relação a masculina, mas em relação à docência do ensino superior estas ainda são minoria o quantitativo de docentes do sexo masculino ainda é, em média, 10 pontos percentuais maior do que o feminino. Segundo dados do Inep/Censo da Educação Superior, em 2012, a composição ficou em 54,72% de homens e 45,28% de mulheres, e esta é uma média que se manteve mais ou menos inalterada no período avaliado (2006-2012), em complementação, Teixeira (2010) diz que

As oportunidades de sucesso e ascensão de mulheres nas instituições de ensino superior ainda são inferiores às dos homens, com menor número de bolsas de produtividade nas agências de fomento e sub-representação nos postos de poder e status [...]. Apesar disso, desde a Constituição brasileira promulgada em 1988, o Brasil tem promovido ações em vários âmbitos para a equidade de gênero, por exemplo, o Plano Nacional de Educação/PNE, de 2001 (INEP, 2007), e o Plano Nacional de Políticas para Mulheres, de 2004 (INEP, 2007), entre outros. Isso ocorre porque as instituições escolares – desde o nível fundamental ao universitário – ainda ignoram ou negligenciam as questões de gênero como fatores importantes no desempenho acadêmico de estudantes [...]. Na área da educação, na década de 1990, iniciam-se discussões sobre as diferenças e desigualdades de gênero nos currículos e nas práticas escolares, vistos como androcêntricos e heterossexistas. (TEIXEIRA, 2010, p. 32).

Assim sendo, depreendermos que os processos de educação pautados em uma prática não hegemônica, que desconstrói os sentidos opressores de gênero por meio da presença da mulher nos mais diversos espaços se fazem necessário levando em consideração como fator fundamental que os estereótipos de gênero e do ideário de feminilidade sejam rompidos.

Os múltiplos estereótipos conferidos aos gêneros moldam, definitivamente, o significado atribuído às ocupações e às carreiras, pois é comum o entendimento de que há carreiras mais afeitas às mulheres e carreiras propriamente masculinas. Como consequência, o gênero também influencia no valor social atribuído às ocupações no mercado de trabalho e atua do mesmo modo na universidade, onde as mulheres, ainda que presentes em número crescente, não se distribuem de modo uniforme pelas diferentes “vocações”. (BARRETO, 2014, p. 10).

As mulheres brasileiras não eram reconhecidas como seres pertencentes à sociedade e ainda percorrem um longo caminho para conseguir reconhecimento. Decorridos séculos de história, ainda percebemos continuações da desigualdade de

oportunidades e formação na sociedade. Observando todo esse processo histórico do início da educação de mulheres no Brasil podemos entender a atual situação das mesmas. Foram anos de submissão e negligência que deixaram marcas profundas e refletem até hoje não só na educação, mas na própria sociedade e em seu modelo patriarcal que ainda é fortemente aceito e que continua a violentar as mulheres e os seus próprios direitos como sujeitos ativos de um País.

## **2.1 Sexualidade e Prática Docente: Enlaces entre o público e privado**

[...] O rito da resistência. O termo *resistir* dá a impressão de significar "continuar sem interrupção" e, embora essa seja uma parte eventual das tarefas subjacentes ao conto, esse termo também significa "endurecer, tornar firme, robusto, fortalecer". É esse o principal impacto do conto bem como a característica produtiva da longa vida psíquica da mulher. Não continuamos só por continuar. A resistência denota que estamos criando algo. (ESTES, 2014, p. 288)

Clarissa Pinkola Estés traz o termo *resistir* e esse é um termo que particularmente acho conexo quando versamos a respeito da homossexualidade, somado ao fato de ser mulher e docente. Quando tratamos do ser docente, automaticamente, nos remetemos a um atributo geral comum que é o ensino.

Mas, por trás dessa qualidade aparentemente comum, existem inúmeras significações que insurgem em diferenças e subjetividades e são esses fatores que constroem nossas identidades. A identidade docente por ser compreendida como uma construção social assinalada por múltiplos fatores que interagem entre si, derivam em uma série de representações.

E neste sentido, o impacto das representações do eu-docente enquanto ser mulher e homossexual foge da construção subalterna da figura da mulher/professora que era compreendida até então como mães espirituais. Louro (1997) acosta-se nas contestações das relações de gênero presentes na construção histórica da profissão docente. Conforme ela, à medida que as instituições educacionais tornaram-se um espaço de formação privilegiada e capitalista, as sociedades modernas ocidentais passaram a investir na escolarização e nos sujeitos que a definiam.

O que estabelece que as docentes também devam ser profissionais exemplares, seguidos de um modelo correto a ser seguido, que vivenciam suas identidades sexuais apenas no espaço privado sendo, todavia, responsável pelo comportamento adequado de

seus alunos de modo a serem exemplos até mesmo para além dos muros das instituições de ensino, em outras palavras uma sujeita neutra, “eu tinha muito receio quando comecei a trabalhar, porque comecei a trabalhar em um colégio particular e eu era muito travada, tentava ser forçosamente discreta quanto a minha sexualidade, porque enfim né, quando se é mulher várias ‘posturas’ são cobradas e você corre o risco de ser demitida – (BERTHA, em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos, em 20/01/2020)” Guacira louro (1997) assinala que a inserção da mulher, no exercício da docência, avivou a vigilância e atenção a esse ofício

De um modo muito especial, a professora mulher é alvo de preocupações. Para afastar de sua figura as “marcas” distintivas da sexualidade feminina, seus trajes e seus modos devem ser, na medida do possível, assexuados. Sua vida pessoal além de irretocável deve ser discreta e reservada (LOURO, 1997, 106-107).

A autora marca ainda a possibilidade de a professora despertar a respeito de si uma figura preservada, a da mulher que existe ocultamente, que vive uma tolhida vida sexual, assegurando o que Michael Foucault (1988), descreve sobre a vigilância e punição dos corpos das sociedades modernas não combateram as falas sobre o sexo à “obscuridade”. Para melhor compreendermos, incumbe aqui descrever uma conjuntura acerca da história da sexualidade e das relações de poder e dominação sobre o corpo e da sexualidade da mulher.

A existência de relações desiguais que afetam diretamente os direitos humanos das mulheres, direito à vida, à saúde e à integridade física é violada quando se tira vantagens da suposta fragilidade feminina através do uso da autoridade para infligir maus-tratos físicos, sexuais, morais e psicológicos, e então entra a questão patriarcal em que o uso e abuso do poder são exercidos por uma simples questão de se fazer valer a sua própria vontade em relação ao outro.

Para Saffioti (1992, p.194), a questão cultural do patriarcado representa a “organização social de gênero, relativamente autônoma, convivendo, de maneira subordinada com a estrutura de classes sociais”. E, dessa forma, reafirma a superioridade do homem, defendendo a visão machista de que ele é o detentor do poder e a mulher detentora da obediência, se resumindo como um sistema de dominação e exploração, criado pela ideologia machista.

A própria sujeição, segundo Saffioti (2004), é um ato de violência contra as mulheres, assentada na vulnerabilidade de um sistema com poderes diferenciados para homens e mulheres.

Além disso, o termo sexualidade, nas sociedades ocidentais modernas, surge com o aumento da preocupação em torno do sexo desde o século XVIII no qual condutas, comportamentos e desejos eram analisados a partir de normatizações estabelecidas, em que estas permeavam dispositivos específicos de saber e poder a respeito do sexo, são eles: histerização do corpo da mulher, pedagogização do sexo da criança, socialização das condutas de procriação, psiquiatrização do prazer perverso.

Esses dispositivos redigiam a sexualidade legítima de homens, mulheres, crianças e normatizava sanções das condutas, comportamentos e práticas que desviavam ao discurso moralmente empregado à época que balizavam no primeiro momento histórico tais normas acerca da relação monogâmica e matrimonial legítima, da heterossexualidade e reprodução, Foucault (1988). Assim, a sexualidade nesse primeiro momento está de certa forma intimamente ligada as regras da aliança, que segundo o autor

estavam centrados nas relações matrimoniais: o dever conjugal, a capacidade de desempenhá-lo, a forma pela qual era cumprido, as exigências e as violências que o acompanhavam, as carícias inúteis ou indevidas às quais servia de pretexto, sua fecundidade ou a maneira empregada para torná-lo estéril, os momentos em que era solicitado (períodos perigosos da gravidez e da amamentação, tempos proibidos da quaresma ou das abstinências), sua frequência ou raridade: era sobretudo isso que estava saturado de prescrições. O sexo dos cônjuges era sobrecarregado de regras e recomendações. A relação matrimonial era o foco mais intenso das constrições; era sobretudo dela que se falava; mais do que qualquer outra tinha que ser confessada em detalhes. Estava sob estreita vigilância: se estivesse em falta, isto tinha que ser mostrado e demonstrado diante de testemunha (FOUCAULT, 1988, p.38).

Logo, os discursos criados na sociedade a partir dos dispositivos de normatização do sexo nortearam a concepção de leis, metodologias pedagógicas, diagnósticos médico-psiquiátricos, políticas públicas no campo reprodutivo e sexual. Destarte, comportamentos e práticas que divergiam das leis do casamento eram considerados perversões e, portanto, recebiam suas devidas punições. À luz dessas “verdades” nasce o debate em torno das sexualidades periféricas, que de acordo com Foucault (1988) são todas as formas de prazer que destoam da sexualidade conjugal julgadas como “normais”.

As verdades criadas em torno dos discursos nesse momento histórico sustentaram por um período uma necessidade de a sociedade burguesa ampliar riquezas e bens através da união de famílias de posses e certezas de que tais acumulações ficariam em posse do núcleo familiar, garantida pela parentalidade que os dispositivos criados em torno da regra da aliança disponibilizavam. Além do mais, possibilitavam também a racialização do sexo e sexualização da raça.

Para tanto, com as mudanças das estruturas econômicas e, principalmente, políticas no início do século XIX houve um certo declínio das regras em relação as perversões. A necessidade de mudança dos instrumentos de controle e punição se fez imperativa à medida que o acúmulo de bens e riquezas perde espaço para a importância dada ao tempo e ao trabalho, Foucault (2005). Assim, nas sociedades desse século os dispositivos empregados para controle da sexualidade estão na demografia, controle de natalidade, economia política da população, interdição do sexo das crianças, sexo entre adolescentes como problemas públicos.

O dispositivo da sexualidade, então, tal como o gênero de acordo com Jeffrey Weeks (2010) é um aglomerado de crenças, comportamentos, relações e identidades construídas no social e modeladas pelo processo histórico e marcadas de poder, que corroborando com Guacira Louro sobre este dispositivo

Muitos consideram que a sexualidade seria algo “dado” pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma. No entanto, podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções...Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva não há nada exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza (LOURO, 2010, p. 11).

É nesse desenrolar histórico que os papéis sociais imputados ao corpo da mulher são pensados envoltos as bases da concepção restrita a reprodução, primeiramente e, posteriormente patologizado quando aquele se apresentava desviante das regras construídas e estabelecidas. A heterossexualidade, nesse sentido foi consistida como uma norma a partir da qual quaisquer outras expressões de sexualidade vão sendo consideradas como erradas, marginalizadas, subversivas, aberrantes. Como situa Jeffrey Weeks

Não são muitas as pessoas que podemos ouvir afirmando “eu sou heterossexual”, porque esse é o grande pressuposto. Mas dizer “eu sou



lésbica” significa fazer uma declaração sobre pertencimento, significa assumir uma posição específica em relação aos códigos e normas (WEEKS, 2010, p. 70).

Envolta a isto, as discussões acerca da homossexualidade têm o objetivo de problematizar a construção de uma normatividade imposta ao longo do tempo e da história e, ainda por cima, considerar o gênero e a sexualidade como algo que compõe a identidade docente. Estas significações históricas, sociais e culturais arquitetadas ao longo da história são abertamente definidas na profissão docente e quando professoras contestam e transgridem a essas “normas”, perpassando pelas diferentes sexualidades, subversões, conflitos e também redescobertas, provocações podem insurgir no contexto institucional alavancando progressos ou atrasos no processo de constituição da identidade.

O importante a destacar, é que a professora lésbica, ao desempenhar a profissão docente, não se separa das vivências da sua sexualidade e do gênero, o que por sua vez gera impactos nos múltiplos sujeitos que estão presentes no espaço institucional e fora dele.

Bell Hooks (2010) elenca sobre a dicotomia existente entre a separação do corpo e da mente ao adentrar a sala de aula, como se esta fosse uma “opção”, levando em consideração prioritariamente a mente e por sua vez, a anulação do corpo, tendo em vista que os desejos, paixões e a sexualidade são atributos a serem vivenciados no campo privado, nesse sentido uma pedagogia reguladora de corpos e sexualidades. Louro sustenta que

A maior visibilidade de gays e lésbicas, bem como a expressão pública dos movimentos sexuais, coloca, hoje, essas questões em bases novas: em determinados círculos, são abandonadas as formas de desprezo e de rejeição e incorporados alguns traços de comportamento característicos de homossexuais, por outro lado, essa mesma visibilidade tem acirrado as manifestações, antigays e antilésbicas [...] De modo geral, salvo raras exceções a/o homossexual admitida/o é aquele que disfarça sua condição, o/a enrustida/o. De acordo com a concepção liberal de que a sexualidade é uma questão absolutamente privada [...] devem ser mantidas em segredo, vividas apenas da intimidade. (LOURO, 2011, p. 29).

Desta maneira, é admissível pensar que os espaços institucionais podem influenciar na trajetória das professoras lésbicas através de ações que possam promover a visibilidade ou não delas. “[...] A minha sexualidade atravessa todas as minhas

vivências, então é inevitável isso não ser um dos pilares da minha vida, apesar de eu não ser só isso né, mas tudo aquilo que eu sou perpassa a minha existência enquanto mulher e lésbica. – (BERTHA, em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos, em 20/01/2020)”.

Fica posto, a importância de refletirmos o cotidiano institucional como possibilidade de estabelecer um contexto diverso, carregado de significações, que genuinamente permitam a integração e valorização destas que perpassam suas práticas pela homossexualidade.

Assim, que se admita não tomarmos os homens e as mulheres como resultados naturais de sua determinação sexual, mas como resultado de construções sociais, de processos educativos diferenciados.

## **2.2 Gênero e a Docência no Ensino Superior**

É inegável que a ciência e a Universidade de modo geral possuem um significativo papel educacional, bem como, político e social. Dada a possibilidade de emancipação dos mais diversos sujeitos, o que inclui as mulheres. Como supracitado no subtópico anterior, a participação das mulheres na educação e sobretudo, nas universidades, é derivada de muita luta frente a todas as barreiras sociais e políticas impostas as mulheres, em meio ao rizoma das desigualdades e acima de tudo, do privilégio masculino.

Muito é discutido, acerca da importância do Ensino Superior, sobre a presença das mulheres na ciência, na pesquisa, no ensino e da ampliação do debate de gênero no Brasil, como expõe a professora Margaret (2020):

“[...] as mulheres têm conquistado o espaço universitário numericamente, se não somos maioria, somos pelo menos a metade, na área de letras por exemplo, as produções científicas elas são de maioria das mulheres. Agora, quando a gente pensa nos grandes nomes, a gente ainda tem em mente pesquisas feitas por homens, os cargos de liderança na área de letras também são ocupados por homens, então isso é uma questão difícil, a gente vê o machismo presente dentro da nossa área, embora a nossa produção, a produção das mulheres seja maior – (MARGARET, em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos em, 15/01/2020)”.

No que tange ao Brasil, a implementação de políticas públicas com foco na inclusão e na valorização da mulher se deu em meados de 1980 (FARAH, 2004). Pautas

como equidade de gênero de lá para cá vem sendo discutidas em diversas organizações. A docência feminina no ensino superior no Brasil adveio em meados da década de 1970, crescendo vagarosamente desde então, sobretudo na segunda metade da década de 1980 quando houve uma crescente quantidade em algumas universidades do país.

Bruschini e Lombardi (1999) expõem que, principalmente nos anos de 1970, ocorreram mudanças no contexto de profissões que até então eram reduto exclusivo do mundo masculino, tais como Engenharia, Medicina, Arquitetura e Direito, o que ocasionou a inserção maciça de mulheres nesses campos de trabalho. Portanto, essas profissões passaram a receber um percentual cada vez maior de mulheres para uma carreira profissional, corroborando a publicação das autoras em 1996, a qual aponta uma evolução financeira e de níveis de formação na década posterior.

A feminização dos postos universitários parece acontecer acompanhada, ou como consequência, de mudanças relativas às estruturas político econômicas nas últimas décadas, assim como na lógica de produção e propósitos. A universidade passou a incluir públicos variados, tendo seu produto (o diploma) ressignificado na sociedade. Lentamente, outros grupos sociais ocupam esse espaço, muitos dos quais não correspondem ao perfil androcêntrico e eurocêntrico, geralmente exilados por apresentarem “desvios” em suas condições de sexo, orientação sexual, raça, classe socioeconômica, entre outras. Hoje, a universidade pública passa a representar uma possibilidade dentro do imaginário de diferentes indivíduos. Além disso, associado a esse crescimento numérico, nota-se um processo de pauperização das condições de trabalho nas universidades públicas e proletarianização da categoria, agravada por rápida expansão do setor privado de ensino superior com relativa perda de status da categoria professor universitário. (TEIXEIRA; FREITAS, 2014, p. 330).

Ainda estamos permeados por inúmeros estereótipos atribuídos aos gêneros, principalmente ao feminino e, esses estereótipos, moldam categoricamente, o significado atribuído as ocupações/profissões. É, ainda, bastante corriqueiro vermos que há determinadas carreiras majoritariamente ocupadas por mulheres e aquelas ocupadas por homens.

O gênero acaba por sua vez, influenciando no valor social atribuído as profissões/carreiras presentes no mercado de trabalho e não obstante, no espaço universitário também. Tendo em vista que, as mulheres ainda que presentes de forma crescente, não se distribuem de maneira uniforme pelas diferentes áreas de conhecimentos e pelas carreiras.

Reforçando os dados, segundo os dados do INEP/Censo de Ensino Superior, entre o período avaliado de 2006 a 2012 verifica-se que o quantitativo de mulheres que atuam na docência no Ensino Superior, equivale a 45,28%, em relação a 54,72% de homens, o que demonstra uma diferença média percentual de dez pontos acima das mulheres.

Ademais, quando se analisa a rede de ensino onde o/a docente está inserido/a, caso seja em IES pública ou privada, a predominância masculina é direcionada a rede pública. Já na rede privada de ensino, a diferença de gênero também é equivalente. Uma vez que, as mulheres representam uma maioria em expansão, mas não por áreas de vocação uniformes, em 2006, a proporção era de 53% de mulheres, em 2012 subiu para 57%.

Essas informações trazidas do Censo de 2006 a 2012 ainda que simplificadas aqui, implicam na possibilidade de ponderar inúmeras variáveis, que podem ser relativas as relações familiares, a questões reprodutivas das mulheres, a inserção no mercado de trabalho, questões regionais, locais, socioeconômicas, dentre outras situações que refletem de diferentes maneiras na vida de mulheres.

Segundo Almeida (2014), os termos concentração horizontais e concentração vertical são habitualmente utilizados para descrever as formas de distribuição desigual de profissionais na área acadêmica segundo o sexo no interior de espaços na conjuntura laboral. O horizontal, indica uma ocorrência superior de um dos sexos em determinada área profissional, a concentração vertical apresenta situações em que a proporção de um sexo é muito alta em determinado ponto específico de hierarquia e muito baixa em outro se referindo à mesma carreira ou profissão.

Enquanto guetos profissionais, as áreas de Engenharia e Magistério destacam-se por apresentar os dois extremos opostos quando se trata de estudos sobre profissões e gênero. Contudo, as desproporcionalidades de gênero estão presentes na grande maioria das áreas, considerando como ocorrem os processos de feminização e feminilização destas (ALMEIDA, 2014).

Enfatizando os dados, segundo Bourdieu (2002), tanto o sistema de ensino, como a própria cultura, são frutos de uma sociedade androcêntrica, que sobrepõe o masculino em relação ao feminino. O que acaba a configurar a dominação masculina de forma simbólica e permanente, de maneira em que são reproduzidas inconscientemente no arranjo educacional.

Para Almeida (2014), discussões que permeiam as dicotomias de gênero presentes na ocupação da mulher e sua atividade laboral estão recebendo uma amplitude global em vias epistemológicas, acadêmicas, e trazendo atenção de órgãos políticos hoje responsáveis por proporcionar a cada cidadão uma sociedade mais igualitária sem distinções.

Contudo, o que ainda presenciamos são espaços fundamentados em valores patriarcais e preconceituosos que, de jeito velado, promovem ou são condescendentes às falsas manifestações e falácias com o objetivo mantenedor da exclusão e desrespeito às diferenças de gênero.

É imperativo a necessidade de desnaturalizar conotações que reproduzem valores distorcidos sobre as categorias aqui analisadas e reverter o ainda estagnado estado de disparidades que norteiam as relações hierárquicas dissimuladas e enraizadas em critérios que levam em consideração a superioridade ou inferioridade das classes sociais. Ante tais colocações, cabe ainda salientar que a academia e a docência, mais do que instituição ou profissão, são agentes e porta-vozes fundamentais na luta e na resistência dos valores distorcidos e impostos por entidades condizentes e conducentes da desvalia e do preconceito.

. O espaço público é cada vez mais conquistado por mulheres, mas não de todas as esferas, por isso a importância de levarmos em consideração questões referentes a classe, a raça, ao gênero e tantas outras demarcações sociais que corroboram para não participam e emancipação destas.

## **2.2 Tecendo Identidades**

As discussões sobre a temática da identidade têm possibilitado importantes reflexões, o que de fato coopera para que os mais diversos sujeitos possam se constituir e compor suas identidades de forma mais global, as mulheres que o digam. A guisa de entendimento, Stuart Hall (1997) apresenta a conceituação de identidade como aspecto que surge de nosso pertencimento e subjetividades nas mais diversas dimensões e que estas identidades se transformam de acordo com a forma como “o sujeito é interpelado ou representado” (HALL, 1997, p. 13) e que nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar.

Destarte, o autor compreende que as condições atuais da sociedade estão “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e

nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, 1997, p. 9). E estas transformações estão modificando as identidades subjetivas, influenciando a concepção de sujeito integrado que temos de nós próprias/os: “Esta perda de sentido de si estável é chamada, algumas vezes, de duplo deslocamento ou descentração do sujeito” (Hall, 1997, p. 9), o que de algum modo resulta em certa “crise identitária”.

E, é nesse sentido que, Hall (1997) afirma que "não caberá mais pensar em identidade única e estável, mas, em uma composição de diversas identidades vivenciadas pelo ser que nem sempre estarão em concordância podendo ser inclusive contraditórias” (HALL, 1997, p. 13). Possibilitando, portanto, a participação dos sujeitos com suas próprias vozes, identidades e culturas os quais de acordo com a história foram reprimidas, subalternizadas e negadas.

Para tanto, se faz importante compreender que identidade, gênero/sexualidade estão nesse contexto intrinsecamente ligados, uma vez que propõem elucidar a reprodução das relações sociais entre os diferentes grupos, papéis sociais e sexuais, o que leva consequentemente ao entendimento de outras relações e da construção identitária. Considerando que a sexualidade, assim como o gênero, seja compreendida como construtos sociais, culturais e históricos.

Um dos basilares pontos da crítica feminista à ciência incide no seu caráter ideológico, sexista e racista. Segundo Rago (1998), o saber ocidental desenvolveu-se no interior da lógica da identidade, carregados por categorias reflexivas ignorantes a pensar a diferença. Deste modo, o que as feministas alegam, segundo a autora, é que os conceitos trabalhados nas ciências humanas acabam por serem excludentes, remetendo ao conceito universal de homem, ou seja, branco, heterossexual, de primeiro mundo, excluindo os demais sujeitos que esquivam deste modelo de referência. Além do fato de o ser masculino estar no ponto mais elevado e mais valorizado em relação às mulheres no ideário ocidental e no domínio público.

A priori, as identidades começam a ganhar fluidez, os paradigmas antigos e clássicos vêm sendo redesenhados e ganhando uma nova perspectiva. Logo, podemos perceber que através de um olhar amplo, as identidades, nesse momento são compreendidas como descentradas. Vale destacar que o conceito analisado por Hall (1997), antes do aprofundamento é de extrema complexidade, pois, passam por diversas modificações inerentes às diversas sociedades.

As perspectivas atuais sobre o processo de construção das identidades parecem por vezes conflitantes. E essas identidades conflitantes se desarticulam continuamente, havendo confronto na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, possibilitando variadas identidades temporárias. Nesse sentido, compreende-se que a identidade de gênero e a identidade sexual são construídas ao longo da vida do sujeito. Sobre isso, Saffioti (1987) ajuíza que

A identidade social das mulheres, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem. (SAFFIOTI, 1987, p. 8).

Logo, as identidades de mulher, esposa e mãe normalmente aparecem integradas ao espaço privado, doméstico, enquanto as de homem, marido e pai ao público. A crítica feita por Rago (1998) aborda a luta política resultante da linguagem feminista que, depois, deixa de lado a preocupação com a centralidade do sujeito, afastando os objetivos visados. Para a autora, a categoria de gênero extingue a preocupação de fortalecimento da identidade da mulher, ao oposto do que se esperava primeiramente com o projeto alternativo de uma ciência feminista.

No limiar dos estudos de Hall (1997) permanece evidente a constante subjetividade no que tange a definição do conceito de identidade. Portanto, o conceito que vai se delineando a respeito do discurso de formação dessa caracterização é doravante reinterpretado conforme o contexto vivido em sociedade. Dessa maneira, Hall (1997) apresenta três diferentes concepções de identidades: a sociológica, a pós-moderna e a iluminista.

A concepção de identidade do sujeito a partir do iluminismo nasce de uma ideia que dispõe o sujeito humano como individual, que é entendido como figura central de sua existência, extremamente habitado e dotado de consciência e capaz de pensar por si mesmo.

Logo, a existência do indivíduo como sujeito único, era percebida como identidade, todavia, a partir de uma visão totalizadora ao gênero masculino. Dessa forma, as identidades dos mais diversos sujeitos perpassam pelas características masculinas fixadas pela heteronormatização da sociedade. Sendo, portanto, identidades baseadas e construídas a partir de padrões normativos.

Connell (1995, p. 77) baseia a visão totalizadora masculina fundamentada no conceito de hegemonia em Gramsci, atentando ao caráter volátil da hegemonia, já que os padrões de masculinidade hegemônica tem como modelo de referência o patriarcado tendo em vista que na esfera das relações de gênero vai se configurar como processo dominante dos homens e da subordinação das mulheres.

Por isso, que em determinada época as mulheres que se inseriam no espaço público, provocavam com sua presença os estereótipos construídos com base na cultura da opressão, da qual a família patriarcal era unidade básica e principal de controle. Hoje ainda são transmitidas as desigualdades concernentes ao gênero, mesmo dentro da família, direcionando muitas vezes aquilo que os rapazes e moças precisam seguir como “apropriado” profissionalmente. Como colocado por Eliza (2020):

“em vários momentos ainda me sinto invisível, tanto em relação ao meu trabalho mas, principalmente, dentro da casa da minha família, a minha mãe olha pra mim com um certo pesar, porque acho que ela jamais esperava que eu fosse lésbica, as vezes pego algumas pessoas infamando a imagem da mulher lésbica, então em muitos momento me pego fazendo defesas sobre questões de orientação sexual pra me auto defender [...] e muitas vezes eu não falo nada também, então não sei se acabo me auto invisibilizando também.” ELIZA. Entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos em 16/01/2020 as 16h30min.

Fica posto, portanto, uma cultura divisória do gênero/sexo ao trabalho, as relações sociais, que se expandem as relações familiares, perpetuando noções de identidades fixas que acabam por oprimir pessoas que não fazem parte da lógica heteronormativa.

Assim, partindo da premissa do sujeito sociológico, Hall (1997) elenca que é na forma complexa do mundo moderno e pela maneira que o sujeito entende como suas relações são construídas com outras pessoas que ocorre o processo de construção de identidade. Dessa forma, a identidade, a sociedade e essa interpretação são modificáveis a partir de questões externas que envolvem a mesma.

A construção da identidade do sujeito a partir do ponto de vista sociológico são preenchimentos de lacunas, que faz ligação entre o que é inerente ao sujeito e a exterioridade. Portanto, segundo Hall (1997) à medida que o sujeito assume essas identidades particulares – que os símbolos das identidades entranham – elas se tornam parte do sujeito. À vista disso, as identidades se atrelam a locais “objetivos que ocupamos



no mundo social e cultural” (HALL, 1997, p. 11), o sujeito e a identidade tornam-se apenas um, consolidando culturalmente o ser humano.

Em contraponto a visão sociológica, a pós-moderna, produz um sujeito segmentado. Provocado por variações “estruturais e institucionais” (HALL, 1997, p. 11), a fragmentação da identidade do sujeito do pós-modernismo, produz a variação dessa identidade

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu coerente’. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 1997, p.13).

Destarte, para o pós-modernismo, há variação das identidades, o deslocamento e a diversidade, e podemos entender a partir desse processo que, a produção das identidades dos sujeitos nesse momento é gerida por um sentimento de despertencimento a um local estagnado, mas pertencente a locais dinâmicos. A ideia pós-moderna de identidade, apresenta em seu escopo, o deslocamento, causa a pluralidade do central para a construção delas.

São perceptíveis como as sociedades são responsáveis por essa diversidade e antagonismos presentes nos sujeitos, as sociedades não são estanques, elas são como um oceano onde diversas identidades flutuam advindas de diferentes lugares e quando as águas se encontram fluem para diferentes direções ainda que se encontrem conforme atingidas por diferentes correntes. A identidade é fluida. Dessa forma, o que percebemos é que elas podem ser mutáveis, variando conforme inclinações políticas e culturais. Hall (1997) entende que a identidade no pós-moderno é plural, contraditórias e atravessadas por transformações e significações.

Para Woodward (2014) a identidade pode ser entendida a partir dos signos presente nelas, desde o gênero do sujeito até os fatores relacionados pelo pós-modernismo como sendo uma identidade que a todo o momento sofrerá mudanças. Desse modo “a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças [...] são vistas como mais importantes que outras, especificamente em lugares particulares e em momentos particulares” (WOODWARD, 2014, p. 11).

Logo, surge um aspecto extremamente inerente a construção dessa identidade e da produção da diferença que a perpassa pois, é através dela que se justificam

estigmatizações sobre outras por não compartilharem da mesma identidade como se estas fossem fixas e únicas.

Contudo, a identidade também é abalizada por um processo histórico, social e cultural que diversas vezes recorre ao passado para ressignificar sua construção. Para Woodward (2014) é fundamentalmente ligada as demandas e histórias que as atravessam. Assim, a autora apresenta duas perspectivas que surgem, que seriam as “essencialistas” e “não essencialistas”. Entende-se como “essencialistas” o conjunto de atributos que os sujeitos de um determinado grupo social compartilham entre si e que não são modificáveis, apresentando particularidades inerentes desses sujeitos. Já as “não essencialistas” são o conjunto de propriedades culturais e sociais que possibilitam a diferença.

Logo, as características, segundo Woodward (2014) compartilhadas entre os sujeitos de um mesmo grupo podem ser comuns à de outros. Além dessa definição, as “não essencialistas” podem ser abrangidas também como projeções que vão variando ao longo dos anos. É concebido nesse momento, que a identidade é extremamente carregada de particularidades e diferentes possibilidades de construção. Por conseguinte, se deve perceber esse movimento como de constante mudanças e trocas de significações.

Segundo Woodward (2014) a principal questão a ser ajuizada quanto a conceituação de identidade é refletir sobre o processo sem tender a dicotomia entre o “essencialismo e o não essencialismo”, ainda que sejam opostos. Entretanto, Hall (1997) assim como Woodward (2014) entendem que existe uma julgada crise na identidade no pós-modernismo. O que se estabelece evidente quando nos deparamos com essa inconstância dos processos constitutivos da identidade.

Nessa continuidade, um indivíduo possui características históricas de um grupo que não podem sofrer mudanças e de outro modo fatores que podem ser moldáveis ou adquiridos conforme seu meio social e cultural. A exemplo, temos as diferentes manifestações de sexualidades. Homossexuais – lésbicas e gays – possuem como característica histórica e em comum, a atração pelo mesmo sexo ao qual se identifica, porém, seus corpos são dotados de desejos e perspectivas diferentes sobre sua identidade homossexual, suas afetividades e comportamentos que podem ou não sofrer variações conforme são interpelados por interferências da vida em sociedade. Bertha (2020) ratifica acerca da interpelação quando disse que:

“[...] depois que eu sai da escola particular que eu trabalhava e passei no concurso público pra professora, foi um alívio pra mim, porque lá eu tinha que estar o tempo todo me vigiando, não podia ser eu mesma e isso era muito ruim, não poder ser quem de fato você é em um lugar. Queria ser eu mesma e dar a minha aula sem me preocupar com quem eu sou e o medo de estar sendo avaliada pela diretora, então foi a melhor coisa que me aconteceu.”  
BERTHA. Entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos em 18/01/2020 às 20h

Entender a identidade como processo estanque e regulado por uma matriz de poder é precipitar-se ao erro de descrever um sujeito conforme seus antepassados, por isso, a importância de perceber que essa identidade é variável para os sujeitos, conforme suas construções são definidas e a sociedade muda. Um arquétipo disso é o modo como a masculinidade e feminilidade são fabricadas, masculino marcado como homem dominador, forte, detentor do poder, a feminina culturalmente construída por atributos como fragilidade, docilidade, como sujeito subalterno. As relações de poder estão presentes no processo identitário.

Quando Butler (2017) descreve sobre performatividade o objetivo é de compreendermos que nossa identidade é carregada de significado e que está muito aquém dos fundamentos biologizantes. A performatividade segundo a autora trata de um exercício teórico e prático para compreender as identidades de gênero e de sexualidade como categorias sociais e, portanto, construções históricas assinaladas por atos contínuos de produção de significados.

Para Judith Butler (2017) sexo e gênero não são atos pré-discursivos, produzidos na anterioridade da história. São históricos, pois são claramente ficções que evocam a unicidade relacional do sexo e do gênero a partir da necessidade de manutenção da coerência interna reguladora e mantenedora das estruturas de poder que regulam as sexualidades binárias.

Deste modo, a performatividade é um exercício de que mantém ordenadas as fronteiras sociais daquilo que é considerado politicamente normal em termos de gênero e de sexualidade, tal processo opera pela estilização programada no corpo de um conjunto de atos que são continuamente repetidos na interioridade de uma disposição rigidamente ordenada, tal fenômeno se consolida no tempo para produzir a aparência de naturalidade e normalidade daquilo que de fato é contingente (BUTLER, 2017).

É perceptível que mesmo existindo conceitos diferentes sobre identidade, todas têm em comum como principal expoente o marcador cultural, tanto nas características

móveis e imóveis, ambas recebem significação e ressignificação a partir de contextos culturais. Para Woodward (2014) à medida que as identidades vão deixando a estagnação, provocam o que os teóricos entendem como “crise de identidade”, que pode ser entendida como o rompimento das características sociais e culturais, logo, provocadas principalmente pela globalização e capitalismo, fatores estes que causam uma grande variabilidade em todos os segmentos sociais e culturais.

No entanto, essas novas formações podem provocar resistências em algumas sociedades, pois pela perspectiva do capital, todos serviram como fonte de força de trabalho, levando assim, ao distanciamento das identidades essencialistas que foram sendo construídas ao longo da história: “a homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade subjetiva relativamente à comunidade e à cultura local” (WOODWARD, 2014, p. 21). Assim, a globalização e o capitalismo são vistos como uma chave de início para mudanças culturais.

Contudo o que é profundamente percebível a partir das possibilidades levantadas por Woodward (2014) é que na busca por uma identidade única, homogeneia e fechada, chega a um local onde a diferença não poderá fazer parte e será excluída. A partir dessa troca, é produzida a diferença, que seria a naturalização e a desvalorização da outra. Sempre em um sentido dicotômico de poder, uma subjetividade será sobreposta à outra, em um exemplo mais cristalino, tem as identidades correlacionadas com sexualidade, heterossexual e a homossexual, tendo em vista como uma caracterização binária de poder que exclui as demais sexualidades em que a primeira é vista como a norma e a outra é vista como a desviante. Bertha (2020) em corroboração:

“Eu tento administrar minha sala de aula de uma maneira menos tradicional, me esforçando sempre a deixar de lado essa hierarquia de poder, tento dar maior liberdade para os meus alunos de expressarem. Porque eu sei como é ruim ser calada, ser silenciada, não poder expressar uma identidade, então eu tento fazer da minha sala de aula um espaço aberto e eu entendo que essa minha concepção só é graças àquilo que eu já passei, porque eu sei que é importante ter voz e também ser ouvida, então eu sempre procuro dar escuta aos meus alunos e apoiando eles a também se expressarem, sei que tenho muitos alunos homossexuais, me sinto na obrigação de dar apoio que eu não tive.” BERTHA. Entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos em 18/01/2020 às 20h

Deste modo, o agir político das mulheres lésbicas pode nos apresentar indicativos para refletir no confronto desses discursos de identidade fixa que constroem um corpo normatizado, edificado enquanto heterossexual e na corporeidade política, que se afirmar como ação reivindicatória, por exemplo, a reivindicação envolta das identidades móveis, sendo a lesbianidade uma perspectiva revolucionária frente à normatização das identidades.

O que gera muita preocupação, pois ainda é latente o conservadorismo entre questões sensíveis a cultura que acabam moldando toda a construção de identidade. Compreende-se que a partir de óticas demasiadamente tradicionalistas, a identidade se mantém refém da recriação de antigas identidades e de antigos dogmas que permeiam seu contexto social e que provocam e acentuam a diferença e a opressão das identidades que não atendem as perspectivas do tradicionalismo.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2014) a identidade é complexa de ser definida, por ser fragmentada, apresenta diversos adjetivos e diversas possibilidades. O que torna o encaixotamento das identidades tarefa fácil, pois à medida que se identificam as segmentações e subdivisões sociais e culturais delas, melhor é para localizar cada fragmento das mesmas.

Corroborando com o posicionamento de Silva (2014), entende-se que a diferença é o que a outra pessoa é, remete ao sujeito, identifica a particularidade dele, logo, identidade e diferença se correlacionam, tornam se dependentes um do outro, estabelecem uma relação de contraponto, de dualidade. Nasce da socialização de uma pessoa, e do que é entendido como o “naturalizado” ou o que é definido como diferença. “Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nessa perspectiva, concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si próprio. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe” (SILVA, 2014, p. 74). Assim, entende-se que a identidade é uma construção advinda do ambiente social que esse sujeito está inserido.

Portanto a partir de um ponto de vista geral, a identidade é historicamente e socialmente construída, advinda de locais demarcados e diversos, podem ser estabelecidas ou não. São ao mesmo modo com características definidas conforme um contexto social e cultural a qual o indivíduo está inserido, derivado de diversas perspectivas que o sujeito tem contato.

Fica posto conforme o pensamento de Hall (1997) que a identidade assume possibilidades de continua hibridização, ou seja, a todo o momento essa identidade está atravessada por diferentes culturas e comportamentos que podem formar um indivíduo.

### 3 VISIBILIDADE LÉSBICA

Sermos nós mesmos faz com que acabemos excluídos pelos outros.  
No entanto, fazer o que os outros querem nos exila de nós mesmos.  
(Clarissa Pinkola Estés, 2014).

Nesta seção, trataremos dos aspectos de gênero, lesbianidades e docência de maneira que elenque como o gênero se fez presente no processo de construção das interações pós-coloniais, esse ponto de vista se faz imprescindível uma vez que o gênero acarreta em uma extraordinária contribuição para as teorias Pós-Coloniais e de Colonialidade, assim como, alavancaremos discussões acerca da constituição do ser uma mulher lésbica, a importância de assumir uma identidade política frente à sua sexualidade.

As teorias de colonialidade primeiramente não ponderaram as implicações do gênero no processo de construção das dicotomias de poder, por isso é formidável arrolar o gênero como categoria de dominação, categoria basilar na inauguração da Modernidade/Colonialidade.

Os estudos e pesquisas acerca da sexualidade feminina e mais especificamente sobre a sexualidade de mulheres que tem práticas afetivas e sexuais com outras mulheres podem ainda ser estimadas insuficientes no âmbito acadêmico, ainda que, hoje em dia, já estejam ocupando um espaço maior de interesse acadêmico, principalmente, no que tange as Ciências Humanas e Sociais.

A invisibilidade de mulheres lésbicas é uma questão inquietadora e quase sempre resulta do temor de sofrer algum tipo de manifestação de violência física e/ou simbólica pelo simples fato de querer expor e viver sua identidade publicamente.

Na maioria das vezes a invisibilidade é também transbordada nas relações familiares “meu pai foi mais tranquilo mas minha mãe não aceitou muito bem, até hoje tem uns certos parentes que eu não falo com eles, não mantenho nenhum contato – (BERTHA, em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos em 20/01/2020)”, nos espaços acadêmicos, em um caminhar pelas vias públicas, na atenção básica de saúde, que, inclusive, é um dos meios de violência simbólica mais sofrida por mulheres que perpassam suas práticas sexuais pela homossexualidade.

Facchini (2006) e Almeida (2005) ponderam que as mulheres homossexuais vivem em contextos de vulnerabilidades diversas, se expõem a vários tipos de agravos, problemas de ordem afetiva fortemente marcadas pelo preconceito, discriminação e

violência em seus vários âmbitos que, muitas vezes, acarretam em distúrbios de imagem corporal, como a bulimia, a anorexia, a obesidade, a ansiedade e depressão.

Observa-se, que apesar de se ter hoje uma concepção retificada da homossexualidade a partir do surgimento dos estudos construtivistas da sexualidade no campo das Ciências Sociais e um entendimento diferenciado do saber médico e psicológico: com a retirada da homossexualidade da condição de desvio pelo Conselho Federal de Medicina, em 1985, e a determinação do Conselho Federal de Psicologia, em 1999, de não tratamento de pessoas com práticas homoeróticas pelos profissionais da psiquiatria e psicologia.

Mesmo assim, ainda se verifica que há uma complexa relação entre a homossexualidade, às políticas públicas no Brasil e a agressão aos direitos humanos fundamentais, tal afirmação se faz em razão da existência de estudos, como de Facchini (2006), Sergio Carrara e Ramos (2006), Almeida (2005), Citeli (2005) e dentre outros, que demonstram claramente o caráter segregador, cristalizado, discriminatório e regulador das sexualidades “desviantes” pelas políticas públicas.

A normatização da sexualidade pela moral burguesa, da sociedade do século XVIII, não só estabelece um histórico de ausência de políticas adequadas para atender as necessidades de pessoas que perpassam suas práticas, desejos e comportamentos pela homossexualidade, mas também se relaciona com o processo de invisibilidade e, conseqüentemente, da vulnerabilidade social e individual de mulheres que não conduzem seus desejos pela heterossexualidade (FACCHINI & BARBOSA, 2006).

O seguimento social de mulheres lésbicas tem se apresentado no contexto mundial, como sendo mais vulnerável, uma vez que não apenas sofremos por ter funções sociais presas à reprodução a partir do discurso médico clássico<sup>3</sup>, mas também por ter negligenciada as reais necessidades enquanto mulheres que se relacionam com mulheres, sendo portanto colocadas no campo da invisibilidade.

Deste modo, ressalta-se que assumir-se lésbica em uma sociedade colonialista, normativa e patriarcal que impõe como norma de comportamento a heterossexualidade alude ainda em encarar uma luta diária contra os preconceitos reproduzidos neste

---

<sup>3</sup> - Fabíola Roldem (2002) em seu estudo nos fala que o discurso médico da “modernidade” aprisionou a mulher à função sexual/reprodutora. O aparelho reprodutor feminino e as doenças relacionadas ao órgão ganharam por séculos prioridades nas pesquisas médicas em detrimento do sujeito “mulher” que teve e tem seus corpos manipulados” pela moralidade das especialidades: ginecologia e obstetrícia. Dessa forma, o corpo feminino é considerado em uma dimensão reprodutiva, e, em razão disso é voltado restritamente para desempenhar funções limitadas ao casamento, a família e a sociedade.

conjunto todo, que pondera as práticas sexuais e afetivas entre pessoas do mesmo sexo e/ou gênero uma conduta “anormal” e “desviante”, limitando por sua vez, à legitimidade as relações e práticas heterossexuais.

Se faz importante, primeiramente, compreendermos que o conhecimento de gênero está dentro e, ao mesmo tempo, para além dos pensamentos inculcados por um centro esclarecido, seja ele, branco, capitalista, masculino, patriarcal e hegemônico.

Embora estes conhecimentos de gênero haverem historicidade e estarem centrados, originalmente, no pensamento europeu eles tiveram, a partir da modernidade/colonialidade, uma evidencia histórica pelos processos de colonização que se pautou pelo avultamento do privilégio epistêmico de gênero e de sexualidade que assentou-se a partir de então, continuando no mundo colonizado e pós-colonizado, mundo este que se assinala pela constituição de subalternidades e por conseguinte da manutenção de interesses patriarcais hegemônicos.

Deste modo, a colonialidade foi conferida ao conjunto de culturas e povos, e isto abrange os espaços de formação imersos no conjunto elaborado das relações de poder hierárquicos que sustentam a sociedade. E neste caso, infelizmente competiu, muitas vezes aos processos educacionais o fardo histórico da reprodução de desigualdades. Além disso, destaca-se que uma forma de *poder* e de *saber* específico ainda é praticada na sociedade, qual seja o patriarcalismo.

Tal forma de poder sustenta-se pelos discursos conservadores e pode-se dizer, fascistas que privilegiam o domínio hegemônico promovendo, por seu turno, o silenciamento e as violências físicas e simbólicas contra os sujeitos historicamente marginalizados, dentre eles as mulheres. Para discussão, é importante trazer à baila aspectos do pensamento central de Maria Lugones (2007) frente ao gênero e as configurações de colonialidade do *Ser, Saber e Poder*.

A autora tem como um dos principais debates o conceito de sistema colonial/moderno de gênero, bem como a intersecção das categorias raça, gênero e colonialidade, categoria fundamental para a compreensão do espaço político e geográfico que as mulheres vêm ocupando no tempo e no espaço. Ela elaborou um conceito de gênero que se justapõe à maneira que este se realiza nas interações coloniais, demarcando uma linha chamada abissal/invisível.

Segundo a teoria de Maria Lugones (2007), há um sistema colonial, moderno e eurocêntrico de gênero que desconhece as camadas de classe e raça em sua composição. Logo, neste sistema, há o homem branco, que é o detentor de conhecimento, razão e



inteligência, há a mulher branca, que é reprodutora da dominação colonial e do saber dominante, e à margem invisível há os assim denominados, não-humanos, ou como Maria Lugones chama, os bestializados, os negros e índios.

“[...] certa vez um professor ‘macho branco’ ficou tentando me explicar sobre Marx e Foucault como se eu não tivesse lido Marx e Foucault, como se eu não tivesse estudado, aí eu falei ‘presta atenção, você me trata como uma idiota e eu não sou’, isso é corriqueiro, o homem querendo ser detentor de todo o conhecimento – (MARGARET, em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos em 15/01/2020)”.

Ademais, ela afirma que as indígenas e negras não estão constituídas nem na categoria universal de “mulher”, nem nas categorias índio e negro. Logo, não é possível fazer uma interseccionalidade dessas categorias, de forma que, não existe “mulher negra”, nem “mulher índia”, sendo necessária outra denominação que seja especificamente representativa.

“[...] me sinto desconfortável, ainda mais por ser uma mulher negra que carrega todo um estereótipo de corpo volumoso. Já me peguei utilizando apenas roupas que não marcassem meu corpo só pra não atrair olhares de homens, pra não ter que sofrer um constrangimento. Acho que vai muito além do marcador de raça ou de sexualidade, é muito latente mesmo a questão de gênero aí – (ELIZA, em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos em 16/01/2020)”.

Fanon (2008), assegura que o colonialismo produziu a chamada inferioridade do colonizado que, uma vez derrotado e dominado, acabou por aceitar e internalizar essa ideia. O colonizador se sustentou no racismo para estruturar a colonização e justificar sua intervenção, pois, através da difusão ideológica da suposta superioridade do colonizador, sua ação foi vista, inicialmente, como benefício, e não como violência, o que resultou na alienação colonial, na construção mítica do colonizador e do colonizado, o primeiro retratado como herdeiro legítimo de valores civilizatórios universalistas e o segundo, como selvagem e primitivo, despossuído de legado merecedor de ser transmitido.

Há uma crítica às teorias feministas generalizantes, pois excluem as mulheres com especificidades referentes à raça, sexualidade e a classe. Para a superação dessa dominação colonial é extremamente importante um feminismo decolonial apropriado a elaborar categorias que sejam de fato representativas dos não-ditos da modernidade e colonialidade no tocante ao gênero (LUGONES, 2007, p. 193).

O feminismo decolonial se configura como uma epistemologia de resistência, luta, afirmação, reconhecimento e superação da mulher em todas as áreas nas quais foi silenciada e oprimida. Essa concepção teórica defende a afirmação da vida e de todas as possibilidades de Ser das mulheres.

O mesmo se apresenta, primeiramente, como uma crítica às estruturas de dominação, impostas através de um processo colonial de poder. Todas essas marcas refletiram, diretamente, na forma como estas mulheres passaram a ser vistas e em seus papéis sociais, afetando no modo como às relações passariam a ser construídas socialmente, a saber, de maneira desigual.

De tal modo, o feminismo decolonial questiona, também, a base de construção das relações entre os sujeitos (masculino/feminino), bem como propõe a transformação radical dessas relações que tem oprimido e subordinado as mulheres (ESPINOSA; GÓMEZ, LUGONES e OCHOA, pág. 201). Se o processo de dominação colonial definiu hierarquias entre homens e mulheres, invisibilizando a atuação feminina, o feminismo decolonial defende a descolonização dessas relações, das marcas que o colonialismo deixou na posteridade.

Um ponto relevante, dentro desta epistemologia, é que ela supera as imposições de gênero as quais a mulher fora submetida. A superação da chamada “colonialidade de gênero” abre as portas para a mulher retomar seu lugar de direito. De fato, superar as estruturas impositivas de gênero é afirmar que o lugar da mulher é onde ela deseja estar.

Sendo assim, o feminismo decolonial é uma forma de reconhecer o lugar de fronteira e de margem que se ocuparam as mulheres oportunizando que as mesmas tenham autonomia para pensar e falar por si mesmas, é esta a contribuição epistemológica que fortalece e contribui com a representatividade feminina. Esta concepção não apenas promove o protagonismo feminino, mas também possibilita quebrar paradigmas de gênero.

Dito isso, compreende-se que a ausência da mulher nos diversos espaços da sociedade não se deu em virtude das mesmas se omitirem ou se furtarem de ocupar seus lugares; antes, esse desaparecimento da presença feminina aconteceu com o auxílio de todo um arcabouço histórico-social, reforçado ao longo do tempo histórico pela razão decolonial.

O feminismo decolonial é, acima de tudo, um resgate da autonomia feminina e, se assim o é, pode-se perfeitamente compreender que esta epistemologia também é uma forma de libertação de todas as amarras que prendem-na a sistemas de controle, à

invisibilidade de seus pensamentos, à negação de suas produções, oportunizando que a mesma seja a sua própria guia, senhora de si, livre para pensar e ser mulher.

A resistência à colonialidade de gênero é arranjada diariamente, a partir de um entendimento coletivo, partilhado e comunal do mundo e de como viver no mundo. Logo, o feminismo decolonial de Maria Lugones (2007), se contrapõe ao clássico (mulheres brancas, heterossexuais, de classe média), ou seja, uma genealogia do pensamento lançado a partir das margens e comprometido com o desarranjo da matriz de opressão, assumindo um posicionamento que não seja eurocentrado. Anibal Quijano (2005), reconhece uma dupla proposta do feminismo decolonial:

(1) revisar a base teórico-conceitual produzida pelo feminismo ocidental branco e burguês; e (2) avançar na produção de novas interpretações que expliquem a atuação do poder a partir de posições que assumam um ponto de vista subalterno, buscando uma interpretação diferenciada do mundo (QUIJANO, 2005).

Sugere, portanto, reaver o legado crítico das mulheres afrodescendentes e indígenas que, a partir da América Latina, têm lutado contra a invisibilidade de seus movimentos dentro do próprio feminismo, iniciando um trabalho de revisão do papel e da importância na criação e na resistência de suas comunidades.

Maria Lugones (2008, p. 75) que, alinhada à “tradição de pensamento de mulheres de cor, que têm criado análises críticas do feminismo hegemônico precisamente por ignorar a interseção de raça/classe/sexualidade/gênero”, procura perceber, historicamente, o patriarcado no contexto do colonialismo.

Ela explica o uso da expressão ‘mulheres de cor’, originado nos Estados Unidos por mulheres vítimas da dominação racial, como um termo de coalizão contra as múltiplas opressões, que concebe um movimento solidário horizontal que não se sintetiza a um marcador racial ou à reação à dominação racial. O termo significa uma coalizão orgânica entre mulheres mestiças, indígenas, negras, mexicanas, enfim, toda a ligação complexa daquelas vitimadas pelo colonialismo (LUGONES, 2008).

Somente alcançando gênero e raça como entrelaçados indissolúvelmente é que podemos verdadeiramente ver as mulheres de cor, como colocado por Maria Lugones:

“Uma vez que lógica categorial historicamente tem selecionado apenas o grupo dominante, as mulheres burguesas brancas heterossexuais e, assim sendo, tem escondido a brutalização, o abuso, a desumanização que a colonialidade de gênero implica (Lugones, 2008, p. 82).

Em continuidade, elencaremos aqui de forma breve, as três categorias de *Ser, Saber e Poder* que tornam possível a visualização da opressão, subalternização e violência sofrida por mulheres. Que refletem, por sua vez, na constituição identitária de mulheres nos mais diversos espaços, tal como o da Universidade.

Para tanto, listo primeiramente, o conceito de *colonialidade* que segundo Maldonado-Torres (2007, p.131) é consequência do colonialismo e se sustenta no saber, na cultura, no cotidiano e em tantos outros aspectos, mas, principalmente, sustenta-se na experiência moderna do sistema-mundo colonial. Corroborando, Quijano (2010), diz que a colonialidade é

[...] um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2010, p. 84).

Assim, a colonialidade não é meramente uma analogia colonial entre duas nações, mas sim padrões de comportamento, crenças, maneiras de relacionar o trabalho e a intersubjetividade decorrentes de uma circunstância colonial pré-existente.

Nesse seguimento, a *Colonialidade do Ser*, segundo Torres (2007, p. 130) se alude à experiência vivida da colonização. Seria uma evidenciação da colonialidade do poder e enlaça as experiências ontológicas vivenciadas pelos sujeitos da modernidade/colonialidade, ou seja, é a experiência física, material e, também, habitual dos sujeitos subalternizados. O autor a utilizar o conceito de colonialidade do ser primeiramente, foi Walter Mignolo. Esse conceito explana o impacto da colonialidade, não apenas no imaginário moderno/colonial, todavia, na experiência vivenciada.

A colonialidade do ser é uma implicação consolidada da colonialidade, e aparece bastantes nas práticas feministas, que por vezes não contemplam as mulheres não-brancas. A colonialidade se assinala por um emaranhado de situações de opressões aparentes e não aparentes, apontadas como expressão da colonialidade do poder, do saber e do ser.

Neste seguimento, a outra categoria é a *Colonialidade do Saber* que é exercida sobre o conhecimento. A colonialidade do saber é a extensão da colonialidade do poder conexas à filosofia e ao conhecimento. Restrepo & Rojas (2010, p. 136), elencam que a

colonialidade do saber “se refere ao efeito de subalternização, invisibilização de uma multiplicidade de conhecimentos que não respondem as modalidades de produção de conhecimento ocidental associadas a ciência convencional”. (Restrepo, Rojas; 2010, p. 136).

Além da invisibilização, a colonialidade do saber ainda pode se apresentar em um contexto de apropriação cultural, através da estereotipação dos conhecimentos e da cultura do colonizado/subalterno. Esses estereótipos são empregados para reproduzir a linguagem de que há o civilizado e o irracional, logo, o que se elabora como civilizado é superior, reforçando ainda mais, a dominação racial.

Ou seja, a colonialidade do saber é a apropriação e ocultação da cultura e dos conhecimentos que desviam ao que é posto como correto e universal, logo, gera um silenciamento do pensamento tecnológico e filosófico não-europeu, sendo considerado superior e “melhor” em relação as outras formas e produção de conhecimento.

Não obstante, a *Colonialidade do Poder* é uma realidade do sistema-mundo colonial/moderno arquitetada a partir da colonização das Américas. A conceituação de colonialidade do poder foi estabelecido pelo autor Aníbal Quijano e aponta a dominação abalizada na exploração racial do trabalho, seus recursos e produtos. A raça foi arquitetada na separação entre o branco, europeu, racional, civilizado e o subalterno irracional não civilizado, logo, não humano, constituindo os subalternos os negros, índios, amarelos, oliváceos (QUIJANO, 2000, p. 3). A fundação da caracterização e diferenciação da raça foi um dos basilares da construção da modernidade e do pensamento eurocêntrico.

A teoria decolonial aliada ao feminismo, vez que arquitetadas como teorizações que desestabilizam as bases consolidadas de construção de saber e conhecimento, podem ter um papel crucial de reflexão teórica e prática efetiva por meio de uma crítica intrinsecamente articulada.

Dessa forma, averigua-se que essas duas correntes teóricas compartilham de princípios e crenças que trazem a baila possibilidade latente de um proveitoso diálogo entre esses campos de análise crítica, uma vez que partilham uma epistemologia da alteridade, promovendo, por sua vez, o resgate ou a releitura de experiências invisibilizadas, silenciadas ou construídas como um Outro da modernidade ocidental.

A partir disso, podemos presumir que o gênero e a sexualidade, dentro de um contexto do sistema colonial/eurocêntrico, pondera exclusivamente os gêneros homem e mulher, cis heteros, e essas categorias são muito restritas. Dessa forma, as mulheres de

cor e os/as transgêneros não são respeitados nesse sistema. Neste rizoma, Maria Lugones (2008) sugere uma intersecção das categorias raça e gênero, para que, deste modo, as mulheres de cor contenham visibilidade e possam ter os atributos de suas próprias lutas verdadeiramente reconhecidas.

### 3.1 Meu existir é político

Compreendendo que por meio dos discursos dominantes, das redes de poder e dominação, procura-se mitigar da história e do imaginário social as relações características no meio entre as mulheres, tanto de maneiras afetivas quanto eróticas (SWAIN, 2007). É imprescindível reivindicar, até mesmo no meio acadêmico, que as mulheres lésbicas possam ocupar um lugar para que elas alcancem romper com os silêncios e insurgir do campo da invisibilidade.

É fato que, mesmo frente a uma transformação teórica dos estudos de gênero, percebemos que, na prática, mulheres que vivenciam sua feminilidade de maneira diferente das hegemônicas, muitas vezes não são reconhecidas como “verdadeiras” mulheres e homens (LOURO, 1997). Desse modo às lésbicas é conferida a condição de um gênero defeituoso, um gênero falho ou até mesmo abjeto como ajuíza Butler (2003), que pondera basilar, na mudança desse paradigma heterossexistas, reconhecermos que a sexualidade é regulada por meio da vigilância e censura do gênero.

Há muitas significações para classificar a homossexualidade feminina. O próprio termo *homossexual* surge na pesquisa de Facchini (2008), como modo geral de acepção para algumas mulheres com determinados perfis de idade e rede de socialização. Por outro lado, dependendo da particularidade do lugar de socialização e da presença ou não de uma consciência política por parte de mulheres que perpassam suas práticas pela homossexualidade, podemos encontrar diversas expressões da sexualidade feminina.

Para Almeida (2005, p. 15), a categoria “lésbica” ou “bissexual” são construções culturais que, dentro das relações de poder das identidades sociais, constituem-se como categorias políticas de resistência que se envolvem em lutas por poder, reconhecimento, prestígio e legitimidade. Além dessa marca de categoria política estratégica e de resistência, a autora também nos fala que a categoria “lésbica” é notada e percebida para além de evidências corporais.

Nos estudos de Facchini (2008), dependendo do meio à que a mulher pertence e do perfil socioeconômico, racial e geracional, podemos identificar diversas identidades.

No circuito nacional, de acordo com a autora, podemos encontrar o uso do termo “entendida”, que se faz presente entre as mulheres de meios populares com mais de 35 anos de idade. Além de termos como, “sapas” e “sapatões” bastante utilizado pelas jovens mulheres entre 18 a 30 anos. Já entre aquelas que têm um maior contato com o circuito internacional, verificam-se terminologias como “gay” e “dykes<sup>4</sup>”.

Por outro lado, nas pesquisas de Carrara (2003; 2006) nas paradas do Orgulho GLBT do Rio de Janeiro e de Pernambuco, as mulheres homossexuais declararam classificações como: gays, lésbicas, entendidas e homossexuais. Contudo, tanto nas pesquisas do Rio de Janeiro com na de Pernambuco, as classificações mais referidas foram lésbicas e entendidas.

No que diz respeito ao cenário internacional norte americano, as expressões usadas são: *butch*, *lesbian masculinity*, *femme*, *lesbian chic*, *lady*. As duas primeiras de acordo com Andrea Lacombe (2007; 2012), fazem referência às mulheres com atitudes, comportamentos e performatividade masculinizadas. E, as demais, referem-se a mulheres com atitudes, comportamentos e performances femininas.

Ao falar de homossexualidade feminina, a partir da classificação de identidades, surge, logo, em nosso imaginário as inúmeras denominações que fazem referência à corporalidade feminina apresentada. Para uma corporalidade “masculina” ou com traços “masculinizados”, lançamos de imediato diversas classificações, tais como: sapa, sapatão, mulher-macho, machuda e tantas outras, como demonstra na fala da professora Bertha “já fui chamada várias vezes de machuda [...] – (BERTHA, em entrevista concedida a Andressa Costa do Santos em 20/01/2020)”.

Por outro lado, a professora Eliza expõe que:

“nunca tive uma corporalidade que me denunciasse [...] acaba que os homens me olham quando estou sozinha e me incomoda ou quando não tenho uma aliança no dedo já que aliança acaba dando um limite simbólico pra pessoa que tá te olhando, me sinto invadida, porque o homem não tem limites, principalmente na questão da abordagem e geralmente a abordagem masculina é bem violenta simbolicamente” (ELIZA, em entrevista concedida a Andressa costa dos santos em 16/01/2020).

---

<sup>4</sup> - No cenário paulistano das “meninas do rock”, Facchini (2008:161) nos diz que o termo “dyke” não indica necessariamente uma referência a sexualidade ou a uma homossexualidade feminina. Referindo-se, portanto, a um estilo, comum entre jovens que “curtem” rock, cujas posturas valorizadas são: “ficar” com outras meninas, beber, exibição de tatuagens, permanecer na “balada” até tarde, jogar sinuca, ficar em botecos, usar calças justas, bermudões largos e outros.

Todavia, para uma corporalidade “feminina”, por ser um pouco mais complexa sua “identificação” por conta da performance e atitudes, vê-se denominações como lady, sapinha, lésbica, feminina e outras. Diante disso, Navarro-Swain (2004) afirma que reivindicar uma identidade que nos coloca representando ora papéis femininos, ora masculinos, fundamenta o modelo binário universal em que se organiza o sistema de gênero, onde as diferenças e as práticas naturalizadas em torno da procriação são reafirmadas.

A heterossexualidade compulsória aparece, então, como uma prática reguladora e definidora de papéis, que as homossexualidades tendem a contradizer. Dessa forma, a autora nos diz que não adianta definirmos uma homo(sexualidade) feminina, pois não existe um padrão a ser seguido de sexualidade e de comportamento.

Para tanto, devemos entender, então, que a sexualidade é subjetiva e variada, podendo uma pessoa, portanto, assumir em períodos diversos de sua vida, práticas, comportamentos e desejos diferenciados, logo, sem classificação. Em complementação, Navarro-Swain (2004) diz que as classificações são uma “ficção” e a “incerteza” e o “paradoxo” seriam as verdades.

Partindo dessa negação das identidades fixas e determinadas presentes na corporalidade feminina não-heterossexual, a *teoria queer* surge com o objetivo de se contrapor a enumeração, classificação ou dissecação das sexualidades (SIMÕES & MISKOLCI, 2007, p. 10). O *queer* é muito mais que uma identidade natural (homem/mulher) ou uma prática sexual (heterossexual/homossexual), é uma forma de resistência ou conversão das formas de subjetivação sexo políticas<sup>5</sup>.

O termo “lésbica”, segundo Navarro-Swain (2004), era usado em referência à mulher que nascia em Lesbos, ilha grega marcada pela presença de uma talentosa poetisa, cuja inspiração baseava-se no amor e desejo entre mulheres. E, em seguida, esteve sendo utilizado para designar os sentimentos e a sexualidade entre mulheres. Hoje, incorporado pelos movimentos de lésbicas, desde 1993 de acordo com Facchini & Barbosa (2006, p. 9), para designar uma identidade política de resistência de mulheres que perpassam desejos, comportamentos e práticas pela homossexualidade ou um estilo de vida.

---

<sup>5</sup> - Segundo Paul B. Preciado, sexopolítica é uma forma de controle da biopolítica presente no modelo econômico vigente (capitalismo), onde o sexo (órgão sexual, práticas sexuais, códigos sexuais em torno do sexo (masculino e feminino), identidades sexuais ditas normais ou não) é parte da soma do poder, onde os discursos em torno do sexo e das identidades são uma forma de controle sobre a vida.



A nomenclatura “homossexual”, é usada por algumas mulheres para determinar práticas sexuais e afetivas com mulheres de uma forma generalizante. Para elas, o uso desse termo as põe à “salvo” de qualquer forma de tratamento, visto por elas, como pejorativo, tais como: sapa, sapatão, entendida, machuda, lésbica e outras. Nesse sentido, Facchini (2008, p. 223) descreve que o caráter dessa classificação circula através de redes de sociabilidades, frequentemente, específicas e que não têm um poder muito grande de difusão, podendo ser balizada por características sociais, econômicas e geracionais.

Apesar de ter aparecer no desenho desta pesquisa apenas as categorias “lésbica” e “homossexual”, não devemos restringir nossos achados e discussões pautadas em duas categorias, uma vez que já falamos no transcorrer da pesquisa que as identidades, comportamentos, desejos e práticas não são fixos e determinados. Devemos alcançar, além disso, que embora termos referências a uma mesma identidade, as maneiras como cada mulher se comportam e se sentem em relação à sua prática e estilo de vida nem sempre é igual ou similar a outra que se diz pertencente a uma mesma categoria.

Como ser político, o ser lésbica se compõe na luta política, por visibilidade, por justiça social e, como tal, é corpo coletivo em movimento. Para Monique Wittig, as lésbicas não são mulheres, são seres de outro tipo: “somos desertoras de nuestra clase, como lo eran los esclavos americanos fugitivos cuando se escapaban de la esclavitud y se volvían libres” (2010, p. 43). A autora expõe a obrigatoriedade da relação social entre homens e mulheres, alvitando a destruição das categorias universais, a exemplo de homem e mulher, e, para tanto, elenca que a destruição ou transformação destes conceitos exige uma nova categoria subjetiva que não seja nem homem nem mulher.

Essa nova categoria, de acordo com a autora, deve estar para além do sexo (mulher e homem), sendo a lesbianidade o espaço social e ontológico apropriado para ajuizar esta nova categoria subjetiva e implodir a categoria “mulher”.

A guisa de compreensão, Monique Wittig afirma que a mulher é formada por uma relação social característica com os homens da qual as lésbicas esquivam, a autora teorizou e desenhou um corpo metafórico nomeado “o corpo lésbico” (WITTIG, 1977) que pode funcionar como uma “máquina de guerra”, composto na linguagem, uma forma material, um conteúdo, um sentido. Esse corpo é produzido pela linguagem para destruir o “pensamento heterossexual” apreendido como um conjunto de discursos que baseiam o pensamento dicotômico que cria o “Eu” referente e o “Outro” diferente em todos os níveis de existência.

Ao interrogar quem é o “Outro” na sociedade heterossexual, Wittig (2010) assevera que este é o dominado, o oprimido. Contudo, adverte, a sociedade heterossexual não oprime exclusivamente as lésbicas e os gays, oprime muitos “outros”, “opprime a todas las mujeres y a numerosas categorías de hombres, a todos los que están en la situación de dominados”.

Deste modo, o “pensamento heterossexual” é responsável pela ideia e sustentação das categorias que funcionam como conceitos universais em todos os campos do saber, pois cria, discursivamente, a ideia de “mulher” como o dessemelhante, o “outro” do “homem”, sendo este o “eu” sempre alusivo. Assim como, cria o “branco” como o “eu” referente e o “negro” como o “outro”, o desigual. Essa característica ontológica da diferença sexual, observa a autora, afeta todos os conceitos produzidos pelo “Pensamento Heterossexual”, visto que tem a função de naturalizar os conflitos em todos os níveis, especialmente no campo ideológico.

Para Wittig, o atributo ontológico da contestação entre os sexos afeta todos os conceitos que fundamentam a sociedade heterossexual e estabelece a “Heterossexualidade Obrigatória”, que é acentuada por Rich (2010) como instituição política amparada pelas ideologias que minimizam o poder das mulheres. Para a autora, a obrigatoriedade da heterossexualidade está ligada às configurações de produção capitalistas que promovem a segregação por sexo no âmbito do trabalho atribuindo às mulheres posição social menos valorada na divisão do trabalho.

De tal modo, a heterossexualidade não é uma singela prática sexual, é uma imposição institucionalizada que garante o acesso físico, econômico e emocional dos homens em relação as mulheres cuja alternativa conceitual é o “*continuum* lésbico” e a “existência lésbica”, que desestabilizam a naturalidade da heterossexualidade.

Existência lésbica sugere tanto o fato da presença histórica de lésbicas quanto da nossa criação contínua do significado dessa mesma existência. Entendo que o termo *continuum* lésbico possa incluir um conjunto (...) de experiências de identificação da mulher, (além do) fato de que uma mulher tivesse alguma vez tido (...) experiência sexual genital com outra mulher (RICH, 2010, p. 32).

Nesse seguimento, para Wittig, o ser lésbica constituiria na única maneira de subverter a lógica de opressão, assegurando a premissa “não sou mulher, sou lésbica”. Colocando a lesbianidade enquanto classe que corroboraria a heterossexualidade como divisão natural.

Assim como Wittig e Rich, Tania Navarro Swain no texto *Feminismo e Lesbianismo: a Identidade em questão*, interroga as bases de um lesbianismo subjugado heterossexualidade “o desejo masculino é que define o lesbianismo, em um mundo marcado pelo binário heterossexual da norma disciplinar” (SWAIN, 1999, p. 115). Swain vai além das outras autoras, e sugere que o lesbianismo problematize a divisão binária dos sexos que impõe a dualidade das sexualidades, abrindo caminho para o não engessamento identitário da dissidência enquanto norma.

Difundindo discursos e práticas críticas desde o corpo lesbiano, feministas, a partir dos anos 1970, deram forma a uma estrutura de identidade coletiva na qual as lésbicas puderam se reconhecer, dotando a identidade lésbica de uma dimensão política pública pronunciada com as lutas feministas pelo rompimento do patriarcado como sistema de dominação e da ordem heterossexual. Deste modo, pode-se afirmar que lésbica é um ser político.

#### 4 REFLEXÕES DE NARRATIVAS DOCENTES

“Eu sou uma mulher, quer dizer: mulher. Eu tenho o direito de ser uma mulher e de dar a este personagem o conteúdo que escolhi. Esta escolha é uma prova de minha liberdade, minha capacidade de me definir, me conduzir e me valorizar em relação a mim mesma.” Alain Touraine, 2007.

Esta seção objetiva apresentar as inúmeras significações de relatar a si (BUTLER, 2015) e do modo como as interlocutoras problematizam suas existências nos diversos espaços. Um dos principais desafios para mim enquanto pesquisadora foi de compreender as diferenças existentes entre nós, ainda que compartilhem do Ser mulheres lésbicas. As diferenças entre cada uma das interlocutoras. O que afirma ainda mais os processos de subjetivações, multiplicidades marcadas por cada uma.

Cada uma delas traz consigo suas inquietações, estigmas, lutas, resistências e nos revelam suas distintas trajetórias de vida e do caminhar docente. Fica posto em muitos momentos que as minhas percepções e vivências enquanto mulher lésbica não cruzam as delas, assim como as interlocutoras também são diferentes entre si, entrei querendo compartilhar experiências, com intenção de que talvez fossem as mesmas que as minhas. Questões de gênero, classe, raça, percurso com a sexualidade, a percepção delas enquanto mulheres lésbicas na docência. Mas foi tudo tão diferente, e ao mesmo tempo tão semelhante.

Adentrei em campo com uma certa necessidade de desconstruir uma percepção que homogeneizava, contudo, uma vez que avistei as individualidades, necessitava compreender o que elas revelavam de comum sobre a experiência social.

Então, seria pela diferença – e não pelas semelhanças – que as dimensões sociológicas surgiriam para a análise (FONSECA, 1999) de maneira a ser possível estabelecer relações sistêmicas que produzissem sentido para as experiências de professoras lésbicas.

Assim, recapitulamos o sentido da análise Weberiana à medida que as análises aqui apresentadas se fundamentam a partir de manifestações sociais concretas elucidando ações que sendo individuais estão circunscritas a condições determinadas. Desse modo nosso trabalho visa apontar os sentidos sociais dos quais os indivíduos operam.

Comecei essa pesquisa com um grande obstáculo de que as professoras se dispusessem a participar, depois de algum tempo, com ajuda de outras pessoas do meio

universitário consegui os primeiros contatos. Antes de conseguir esses contatos, tentei inúmeras vezes estabelecer algum tipo de diálogo com algumas professoras e se punha um silêncio entre as mensagens e e-mails não respondidos.

Logo, percebi, que não há uma interação entre as professoras lésbicas das Universidades. Não há uma categoria identitária de “professora lésbica” nesse meio e, principalmente, um discurso de pertencimento, de grupo, um sentimento de partilha de experiências comuns ou o reconhecimento de referentes simbólicos e práticas compartilhadas que produzam a sutura<sup>6</sup> (HALL, 2013) de um processo de *identificação* das sujeitas enquanto um “eu-professora-lésbica”. Das 4 (quatro) professoras que participaram, senti que 1 (uma) delas participou com muito receio, com um posicionamento tímido, evitando um pouco a participação. Enquanto, que as outras manteram-se bastante seguras em participar e narrar suas histórias.

Os primeiros contatos com as interlocutoras foram estabelecidos via mensagem de WhatsApp, E-mail e ligações telefônicas. As entrevistas ocorreram no período de 15/01/2020 a 20/01/2020, dada a dificuldade de conciliar agenda, 2 (duas) das professoras foram entrevistadas via ligação telefônica. Todas as entrevistas presenciais ou não, demoraram cerca de 1 (uma) hora e foram diálogos riquíssimos.

Expliquei a todas no momento que antecedia a entrevista que estaria gravando suas falas, para que posteriormente pudesse transcrever e analisar as mesmas. Apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Reafirmei a elas, do direito de encerrar a entrevista e participação a qualquer momento, bem como de não responder a qualquer pergunta caso não quisessem. Sugeri que elas escolhessem um pseudônimo de sua preferência e todas manifestaram que eu poderia escolher. Deste modo, conseguimos bons resultados com as entrevistas realizadas, um alcance positivo quanto ao qualitativo de participantes e uma fluidez nos diálogos.

#### 4.1 Perfil da Colaboradoras

**Nísia:** Tem 41 anos, se auto identifica como lésbica, autodeclarada branca, divorciada, mas atualmente em uma relação, não possui filhos(as), se considera cristã,

---

<sup>6</sup> Stuart Hall (2013) utiliza o conceito de *sutura* para tratar dos processos de *identificação*, em lugar da rigidez da noção de “identidade”. De acordo com o autor, a *identificação* é sempre uma articulação constituída por um trabalho discursivo de estabelecer e fechar fronteiras. “Há sempre 'demasiado' ou 'muito pouco' - uma sobre determinação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade”, de onde decorre a analogia de pensar o processo como uma *suturação*.

mas sem religião definida. É Licenciada em Ciências Sociais, pela Universidade Federal de Pernambuco (2001), possui Mestrado em Sociologia também pela Universidade Federal de Pernambuco (2006) e Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás em convênio Interinstitucional com a Universidade Federal do Amapá (2019). Atua como docente na Universidade Federal do Amapá há seis anos, com faixa salarial de seis mil e quinhentos reais ao mês.

O agendamento da entrevista com a professora Nísia ocorreu por telefone e nosso encontro foi na própria universidade no bloco de ciências sociais, por cerca de uma hora de duração, no dia 18/01/2020 as 09h30min. Enquanto pesquisadora, tentei deixar o espaço em que nos encontramos o mais confortável possível, tendo em vista que ela foi a colaboradora que mais senti certa resistência em compartilhar suas experiências. Entre uma pergunta e outra sobre a vida pessoal e profissional, sentia alguns desconfortos, o que não impediu que a entrevista tivesse o resultado esperado.

**Eliza:** Tem 35 anos, se auto identifica como lésbica, autodeclarada negra, vive em uma união estável, não possui filhos(as), cristã espírita. É Bacharel em Enfermagem, pela Universidade Federal do Pará (2009), Especialista em Obstetrícia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2013). Atua como servidora do Estado do Amapá no Hospital da Mulher Mãe Luzia e como docente de preceptoria na Universidade Federal do Amapá há cinco anos e meio, com faixa salarial de seis mil reais ao mês.

O agendamento da entrevista ocorreu pessoalmente e o encontro foi realizado em minha residência no dia 16/01/2020 as 16h30min, com duração de 1 (uma) hora.

**Bertha:** Tem 27 anos, se auto identifica como lésbica, autodeclarada branca, vive em uma união estável, não possui filhos(as), não se identifica como nenhuma religião. É licenciada em Letras com habilitação em Língua Inglesa, pela Universidade Federal do Amapá (2013), Especialista em Língua Inglesa pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá, atualmente é Doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, em convênio Interinstitucional com Universidade Federal do Amapá e, também, é escritora. Atua no quadro docente do Instituto Federal do Amapá (IFAP) há cinco anos e meio, com faixa salarial de seis mil e novecentos reais ao mês.

O convite para participação na pesquisa ocorreu por telefone, bem como a entrevista que ocorreu via WhatsApp, em função da indisponibilidade na agenda da professora Bertha de um encontro presencial, apesar dessa fato, tudo ocorreu como

esperado, sem problemas da gravação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido nesse caso foi encaminhado via e-mail e ocorreu no dia 18/01/2020 as 20h00min.

**Margaret:** Tem 38 anos, se auto identifica como lésbica, autodeclarada parda, é divorciada, mas está atualmente em um relacionamento, se identifica com as religiões de matrizes africanas, é umbandista, não possui filhos(as). É licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005), Doutora em Estudos Literários também pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2015). Atua como professora adjunta na Universidade Federal do Amapá campus Santana há cinco anos e dois meses, com faixa salarial de sete mil e novecentos reais.

O contato com a professora Margaret ocorreu por telefone por intermédio de outros professores via rede de solidariedade e a entrevista ocorreu via WhatsApp, pois a mesma estava em uma viagem fora do País, mas foi super receptiva e ficou muito contente em poder participar, inclusive se mostrou solícita no caso de ajudar a encontrar outras professoras lésbicas. Por meio dela, consegui estabelecer contato com a professora Bertha, última entrevista do ciclo de coleta de dados. Nosso diálogo aconteceu nos dias 15/01/2020 as 20h30min e 17/01/2020 as 15h00min, foi o único dividido em dois momentos em decorrência do fuso horário que a professora se encontrava.

#### 4.1.1 Tabela de Descrição Geral das Colaboradoras

	<b>Bertha</b>	<b>Eliza</b>	<b>Margaret</b>	<b>Nísia</b>
<b>Idade</b>	27	35	38	41
<b>Cor/Raça</b>	Branca	Negra	Parda	Branca
<b>Religião</b>	Não tem	Espirita	Umbandista	Cristã
<b>Filhos (as)</b>	Não	Não	Não	Não
<b>Classe</b>	Média	Média	Média	Média
<b>Assumida</b>	Sim	Sim	Sim	Parcialmente
<b>Identidade</b>	Lésbica	Lésbica	Lésbica	Lésbica
<b>Escolaridade</b>	Doutoranda	Especialista	Doutora	Doutora

No total, 4 (quatro) professoras, com demarcações geracionais diferentes, como no caso da professora Bertha e Nísia. Apenas 1 (uma) autodeclarada negra, 1 (uma) sem nenhuma identificação religiosa em relação as demais. Nenhuma possui filhos ou filhas, todas de classe média levando em consideração o marcador salarial.

Apenas 1 (uma) é parcialmente assumida quanto a sexualidade, todas se declaram lésbicas. As únicas que estiveram em um casamento heteronormativo são as

professoras Margaret e Nísia, as demais nunca se envolveram com homens cis. No caso da professora Margaret é a primeira vez que ela está em um relacionamento homoafetivo e o processo de assumir-se lésbica é muito recente. Quanto a escolaridade todas a nível de pós graduação.

A partir desse levantamento, a seguir serão apresentadas as categorias de análise, subdivididas nas categorias de Ser, Saber e Poder, respectivamente e, como teoricamente supracitadas nas seções anteriores do texto, de modo a dar linearidade e dialogicidade na compreensão e fluidez desse texto de análise.

#### **4.2 SER: Mulher e Lésbica**

Discutir sobre questões referente a gênero, sexualidade, identidades conjectura em uma estima de assentir que houve um processo colonizador e hegemônico que negou direitos a uma parcela significativa da sociedade que, hoje, luta por autonomia e enfrenta uma árdua movimentação de luta. Franz Fanon (1968) afirma que o objetivo é “[...] repor o ser humano ao seu devido lugar e reabilitar, o que significa a superação das estruturas de dominação econômicas, culturais, educacionais que foi negou vida e dignidade no colonialismo” (FANON, 1968, p. 59).

Nesse sentido, falar sobre a superação das estruturas de dominação no que se refere ao gênero é, também, falar sobre um feminismo decolonial, uma vez que este se ocupa de temas semelhantes de representação, voz, marginalidade e da relação política (BAHRI, 2013, p. 662) Tem se verificado, que o feminismo e a teoria decolonial partilham de princípios e crenças que dão a possibilidade de um diálogo entre seus campos de análise crítica, uma vez que também partilham de uma epistemologia da alteridade, o que confere no resgate de experiências invisibilizadas, silenciadas ou construídas como um Outro da modernidade ocidental.

E isso, quando refletidas ao gênero possibilita a desmistificação da concepção do Ser mulher, uma vez que segundo Maria Lugones (2014), dentro da colonialidade não há uma mulher universal, já que a colonização abrangeu de jeitos diferentes as mulheres, sendo formidável articulá-las e representá-las em uma análise não apenas de gênero, mas de outras categorias, como a de classe social, sexualidade, raça e etc.

Aqui, propomos refletir sobre a categoria gênero e sexualidade logo, temos marcadores sociais, o Ser (mulher) e o Ser (lésbica), em três de nossas interlocutoras, em uma delas, a Colaboradora Eliza (2020), incidi ainda o marcador de raça o Ser (negra),



percebemos então, que, ao somar todos esses marcadores sociais, personificamos uma mulher que sofre inúmeras estigmatizações ao longo de sua trajetória.

Todavia, a soma de desigualdades parece ser uma estratégia de análise limitada. Segundo Menegon (2016) uma mulher-lésbica-negra, não necessariamente sofrerá “opressão” por ser mulher e lésbica e negra, sempre, e ao mesmo tempo. Sobrepor todas essas diferenças como se uma complementasse a outra simplifica e reduz uma possível interpretação da realidade social.

Ou seja, Ser mulher não significa a mesma coisa para uma latina, para uma africana e para uma norte-americana de classe média (DAVIS, 1981). Não há, portanto, uma teoria feminista que acolha tudo o que pode ser dito sobre a mulher ou as mulheres, e nenhum enunciado do discurso feminista tem a pretensão validade universal.

Segundo Anne McLintock (1995, p. 268) “as experiências vivenciadas por meio dessas categorias não são dissociadas uma das outras, e muito menos podem ser combinadas como se fossem um lego”. Por esse motivo, devemos pensá-las como categorias articuladas, que existem de forma relacional e contextual. Nesse linear, daremos sentido as experiências vivenciadas por cada uma quanto a narrar suas subjetividades.

#### **4.2.1 Subjetividades e a Descoberta da Sexualidade**

Tratar de questões subjetivas e, sobretudo, narrar essas subjetividades perpassa por um conjunto de atravessamentos. Segundo Butler (2015) “o sujeito não pode narrar a si mesmo sem se responsabilizar-se, e essa responsabilidade não está alheia às condições sociais em que está inserido.” Ademais, Butler diz que:

o ato de narrar, de falar de si é uma tarefa sem fim. Sem fim, pois, ao falar de si, fala-se de tudo o que constrói o “si mesmo” e, nesse processo, o sujeito não sabe o que é dele ou da sociedade que o molda. Em outras palavras, não sabemos o que são interesses particulares e os interesses sociais, visto que “não somos simples díades independentes, uma vez que nossa troca é condicionada e mediada pelas convenções, pela sedimentação das normas que são de caráter social e que excedem a perspectiva daqueles envolvidos na troca” (BUTLER, 2015, p. 57)

A autora compreende que somos seres "incompletos" e sujeitos sociais que performatizam práticas morais, definindo uma posição em relação ao que fomos construídos a respeitar e colocando para nós um certo modo de ser que vale como uma

realização moral de nós mesmos. E esta realização, só encontra sentido por intermédio do reconhecimento.

Narrando a si, ao perguntar a Bertha (2020) sobre a descoberta de uma possível homossexualidade, ela respondeu “Desde sempre, eu acho, desde que eu estava na quarta série do ensino fundamental já me sentia atraída por outras meninas na escola [...]” (professora, BERTHA em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos em 18/01/2020 às 20h). A fala da professora no momento foi bastante incisiva, assumiu-se aos dezessete anos de idade para a família, que inicialmente não concebeu bem o posicionamento da filha e muitos familiares se afastaram. Principalmente, porque da adolescência à vida adulta nunca performou uma feminilidade socialmente esperada, e isso fez com que muitas vezes sofresse retaliações pelos familiares e diferentes pessoas ao transitar na rua, o que ratifica os estereótipos de gênero.

A resposta de Eliza (2020) sobre a mesma pergunta foi muito semelhante em relação a temporalidade:

“Me percebi diferente por volta dos dez anos de idade, mas nessa idade a gente não sabe definir muita coisa né [...], mas não foi exatamente aos dez anos que tomei consciência de que eu poderia ser lésbica e usar esse termo propriamente dito, né...mas sentia interessada por meninas na escola.” (ELIZA, em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos em 16/01/2020 as 16h30min)

Ao longo da infância e adolescência é comum observarmos iniciações e experiências de caráter homossexual, à medida que as meninas convivem com suas amigas intimamente e muitas vezes, as levam para um contato corporal, tais como beijos, toques e outras experiências sexuais. A adolescência mais especificamente, é uma fase de experimentações que são fundamentais para a construção da identidade sexual.

A identidade sexual refere-se a uma construção que ocorre ao longo da vida do indivíduo, baseada em um conjunto de experiências, práticas cotidianas relacionadas ao prazer, à intimidade e às expressões amorosas, e ainda conserva características que o possibilita pertencer a determinado grupo cultural (PINHO; PULCINO, 2016).

Em ambas as falas são na a infância e adolescência os marcadores temporais aos quais elas se perceberam atraídas por meninas e essas vivências perpassavam também o espaço escolar. Para Louro (1997, 2000), é preciso, também, problematizar os conceitos de gênero e sexualidade que são apresentados no contexto escolar por meio de um

processo desconstrutivo que supõe o questionamento das identidades dos sujeitos no que diz respeito a valores e normas, frente a isso, Bell Hooks (2007) afirma que é necessário transformar consciências, dotar estudantes de modos de conhecimento que as capacitem a conhecer melhor a si mesmas e a viver no mundo mais plenamente.

As relações de gênero e a diversidade sexual no espaço escolar vem afirmando a existência de práticas discriminatórias que excluem da escola uma parcela expressiva de alunos por serem sujeitos diversos e por não estarem encaixados aos padrões hegemônicos das relações de gênero e por adotarem identidades sexuais que fogem à lógica hegemônica da heteronormatividade.

Segundo a autora Berenice Bento

[...] a escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade. Para os casos em que as crianças são levadas a deixar a escola por não suportarem o ambiente hostil é limitador falarmos em “evasão”. No entanto, não existem indicadores para medir a homofobia de uma sociedade e, quando se fala na escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade, há um desejo em eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar. Há um processo de expulsão e não de evasão (BENTO, 2008, p 129).

Ratificando a percepção da autora, é possível observar nas escolas que a evasão escolar é uma realidade muito comum, que infelizmente, não têm a visibilidade necessária e que muitas vezes ficam no anonimato. Evasão e exclusão que por serem invisíveis comprovam que é socialmente aceita, uma vez que só ganham visibilidade quando os sujeitos conscientes de seus direitos protestam por eles.

Em continuidade, as professoras Nísia (2020) e Margaret (2020) narram suas descobertas em momentos diferentes da infância e adolescência, mas já na vida adulta. Nísia relatou que “[...] eu senti atração por mulheres durante a minha juventude, no próprio processo de descoberta, atrações e etc... mas, me assumir mesmo foi muito mais recente, eu me assumi lésbica há seis anos atrás.” (NÍSIA, em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos, em 18/01/2020 as 09h30min).

Do mesmo modo, Margaret revela que:

“Eu recentemente me assumi lésbica, há mais ou menos dois anos e na verdade, me perceber lésbica por mais que seja recente, não posso dizer que não pensava sobre isso antes, eu me sentia atraída por mulheres algumas vezes ao longo da minha vida, mas não me

percebia como lésbica, pensava que eu era bissexual.” (MARGARET, em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos em 15/01/2020 as 20h30min)

A professora Nísia hoje tem 41 anos de idade, assumiu-se há seis anos atrás, ou seja, aos 35 anos de idade. Já a professora Margaret tem 38 anos de idade, assumida apenas há dois anos, aos 36 anos. Ambas viviam anteriormente em um relacionamento heteronormativo, as duas relatam que em alguns momentos ao longo da vida se sentiram atraídas por mulheres, mas questionaram esse desejo, não se sentindo seguras a levar a diante uma possível experiência.

É muito comum, que o sentimento e o desejo de se envolver com pessoas do mesmo sexo ocorram para algumas mulheres, de fato só na fase adulta. Por outro lado, muitas pessoas na fase da adolescência e juventude deixam de viver essas experiências desejadas por medo ou por todas as dúvidas e incertezas que a homossexualidade pode provocar. Sobretudo, pelo medo que muito enfrentam e não se reconhecem como tal para não se sentirem marginalizadas.

Essa movimentação de saída do armário se torna mais difícil sem o suporte da família. Por isso, é basilar o amadurecimento do processo de autoaceitação identitária, para que não haja dúvidas sobre a legitimidade de seus sentimentos, nem qualquer culpa na hora de assumir a homossexualidade à família e a da sociedade. “A sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política. Ela é aprendida, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (MENEGON; SILVA, 2015, p.123). A identidade sexual se define e se afirma durante todo o processo evolutivo, pela identificação, assim como é no âmbito da cultura e da história.

#### **4.4.2 Aceitação e Enfrentamentos**

O recorte das falas das colaboradoras a seguir chama atenção para a compreensão da sexualidade como uma construção social (VANCE, 1995), a fim de que se possa entender os seus elementos constituintes (FRY, 1982), como os gêneros (o que se percebe por masculino e por feminino), os tipos de relações afetivas que podem publicamente ser manifestadas, assim como o que é atribuído como padrão de conduta e modelo são elementos que fazem parte de uma sociedade, que, desde os clássicos das Ciências Sociais no Brasil, mostram-nos a sexualidade, configuradas nos mitos de origem

do Brasil colonial e do modelo de família patriarcal imposto, como basilar da cultura do Brasil contemporâneo (PARKER 1991).

Sobre a afirmação pública de uma homossexualidade Eliza (2020)

“Publicamente eu tive vários momentos de afirmações, porque se a gente for falar de afirmações, a gente fala sobre a questão do armário né...então eu fui saindo aos pouco e posso dizer que hoje ainda vivo em alguns armários...mas meu primeiro e mais significativo foi o da família, e é também para grande maioria das pessoas[...] (ELIZA, em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos em 16/01/2020 as 16h30min).

O armário representa, um regime que determina como, quando e qual homossexualidade é expressa, assim como quem está em posição de fazê-lo. Ou seja, configura os termos em que ocorrem as negociações para a existência (re)velada de lésbicas e gays na vida social, instituindo o que Richard Miskolci (2014) debate como regime de visibilidade, aprazando este conceito foucaultiano para o campo LGBTQI como:

(...) uma noção que busca sintetizar a maneira como uma sociedade confere reconhecimento e torna visível certos arranjos amorosos enquanto controla outras maneiras de se relacionar por meio de vigilância moral, da coibição de sua expressão pública, em suma, pela manutenção dessas outras formas amorosas e sexuais em relativa discrição ou invisibilidade. Um regime de visibilidade traduz uma relação de poder sofisticada, pois não se baseia em proibições diretas, antes em formas indiretas, mas altamente eficientes, de gestão do que é visível e aceitável na vida cotidiana (MISKOLCI, 2014 p. 62).

Ou seja, agem de maneira intrinsecamente vinculada ao código moral hegemônico de legitimação da heteronormatividade. Segundo Michael Foucault (1984) faz-se necessária para a compreensão da sexualidade uma visão histórico-cultural, “visto que as normas que colocam determinada manifestação da sexualidade como aceitável, ou não, estão atreladas a cada período e a cada cultura, sofrendo influências da Igreja, família e do Estado” (FOUCAULT, 1984).

O recorte da fala da professora Bertha (2020) a seguir demonstra que “foi um pouco complicado” (BERTHA, em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos em 18/01/2020 às 20h) o processo de aceitação da família:

“Me assumi quando entrei no ensino médio, eu comecei a me entender melhor e comentar com meus colegas na época, mas não com a minha família...tive que assumir quando eu tinha 17 anos, meu pai foi mais tranquilo, mas minha mãe não aceitou

muito bem, até hoje tem uns certos parentes que eu não falo com eles, não mantenho nenhum contato...mas depois de um tempo ficou tranquilo na minha casa com meu pai e minha mãe, eles passaram a me compreender de uma maneira mais plena e a nossa convivência melhorou[...]" (BERTHA, em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos em 18/01/2020 às 20h)

A homossexualidade, quando é revelada à família, pode vir a ser um problema nas relações. Comumente, os familiares cometem agressões, ameaçam e fazem muitos tipos de violências, se mostram intolerantes, frustrados e com medo da situação por se depararem com a existência de um filho(a)/parente homossexual (NASCIMENTO; SCORSOLINI-COMIN, 2018). "Meu pai quando soube quis me bater, foi horrível, mas minha mãe não permitiu, até porque quando eu me assumi já era independente financeiramente, já trabalhava, não tinha porque aquilo." (ELIZA, em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos em 16/01/2020 as 16h30min).

Essa fala é bastante marcada pelo sentimento de angustia, a professora Eliza nesse momento se emocionou ao lembrar a cena. Um dos momentos mais marcantes na vida de uma pessoa homossexual e é quando estas se encontram mais sensíveis e vulneráveis a receber reações negativas ou a sofrer violência é quando revelam sua orientação sexual às pessoas de sua convivência. Na maioria das vezes, a revelação é feita para amigos e familiares e as reações dessas pessoas, quando negativas ou agressivas podem, a curto ou longo prazo, causar danos.

Um estudo realizado em 2009<sup>7</sup> (cf. nota de rodapé) com 224 jovens americanos, com o desígnio de compreender as reações familiares frente à orientação sexual e expressão de gênero de seus filhos durante a adolescência e os impactos na saúde concluiu que os efeitos adversos, punitivos e traumáticos das reações familiares frente à revelação da homossexualidade colaboraram para que os adolescentes homossexuais tivessem oito vezes mais probabilidades de tentativa de suicídio, seis vezes mais probabilidade de terem depressão, três vezes mais propensão a usarem drogas ilegais e três vezes mais probabilidade de terem uma relação sexual desprotegida em comparação com adolescentes homossexuais que não foram rejeitados.

---

<sup>7</sup> Ryan C, Huebner D, Diaz RM, Sanchez J. Family rejection as a predictor of negative health outcomes in white and latino lesbian, gay, and bisexual young adults. *Pediatr*[Internet]. 2009. Disponível em: <http://pediatrics.aappublications.org/content/123/1/346>

Assumir-se lésbica não é uma tarefa fácil, para a maioria das mulheres, sejam adolescentes, jovens e/ou adultas. A construção social da mulher pela família está balizada para serem donas de casa, esposas, mães.

Para professora Margaret (2020) o assumir-se lésbica não foi carregado de estigmatizações pela família na sua percepção, ela pondera que:

“Pra mim foi muito tranquilo, inclusive o meu divórcio foi fruto da conclusão que eu cheguei né, de que eu não era bissexual, mas sim, lésbica mesmo, não considero que eu tenha passado por dificuldades ou inseguranças...muito pelo contrário, fui muito compreendida por todos, tanto pela minha família e ex-marido [...]” (MARGARET, em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos em 15/01/2020 as 20h30min).

Em uma sociedade patriarcal, a construção da identidade da mulher que se assume lésbica é muito difícil, elas são massificadas por sentirem desejos e atração sexual por outras mulheres (FERREIRA, 2011). A história nos mostra uma série de imposições acerca do que se entendia por ser mulher e, ainda, de qual lugar ela estaria fadada a ocupar, a saber, o âmbito da privação, da obediência, da submissão e, sobretudo, da anulação de si mesma. Ser feminina, filha casta e contida, esposa e mãe obediente, calada, abnegada tornaram-se marcas identitárias do que compunha o comportamento feminino

Para algumas colaboradoras, as narrativas remontam à infância e à adolescência para outras, a fase adulta, as primeiras vivências de dissidente da heterossexualidade são as que mais expressam marcas profundas na subjetividade e processos identitários delas.

#### **4.4.3 Lesbofobia e Repressão**

Demarcando o entendimento tendo por referência homofobia enquanto categoria de análise nos termos debatidos por Daniel Borrillo (2010), há um alinhamento com as concepções de homofobia irracional e homofobia pessoal, trazidas pelo autor ao desmembrar o termo.

A homofobia “irracional”, possivelmente o espectro mais conhecido e popularizado na linguagem comum, significa as reações de repulsa extrema à homossexualidade, articulando-se diretamente com a condição “pessoal”, na qual o comportamento é apontado a pessoas reconhecidamente gays e lésbicas. Esse entendimento tende à compreensão da homofobia como uma experiência individualizada

entre as pessoas envolvidas na interação que está especificamente em questão, ignorando as configurações sociais.

Este aspecto estaria contemplado no que o autor chama de homofobia cognitiva, que aborda todo o aparato institucionalizado que produz a marginalização de gays e lésbicas por processos que permeiam a vida social, uma negação, por vezes silenciosa, que vai da desigualdade de direitos civis à desigualdade de representações enquanto possibilidade legítima de existência subjetiva.

A lesbofobia, por sua vez, está distante dos dicionários brasileiros e é pouco registrado em bases de dados e bancos de informações disponíveis na Internet. Ainda é pouco debatida, especialmente, fora dos espaços de luta por Direitos Humanos e Justiça Social protagonizada pelos movimentos feministas e LGBTQI. Partindo desta afirmativa, pode-se sugerir que o apagamento do termo lesbofobia é produzido por um regime habitual da subalternidade caracterizado pela invisibilidade do sujeito subalterno.

Segundo Angéla Alfarache Lorenzo (2010):

A lesbofobia é uma construção cultural inscrita no campo do estigma. Nesta perspectiva, lesbofobia é mecanismo político de opressão, dominação e subordinação das lésbicas cujo núcleo é o sexismo, que articula o machismo, a misoginia e a homofobia. Assim apreendida, a lesbofobia implica uma especificidade concreta, pois nós lésbicas sofremos dupla discriminação, opressão e subordinação por sermos socialmente reconhecidas como mulheres não heterossexuais. (LORENZO, 2010, p. 127)

Deste modo, utilizaremos aqui, o termo lesbofobia para caracterizar a violência física e/ou verbal, o preconceito e a discriminação sofrida, especificamente, por mulheres que se relacionam com outras mulheres.

Quando perguntado sobre a questão da afetividade e o medo de sofrer algum tipo de violência, o medo e a insegurança marcam a fala de todas:

No caso da afetividade em público gera um receio pela reação das pessoas, por conta dessa homofobia intrínseca que a gente sabe que existe... tá num lugar você não anda de mãos dadas, anda próximo, você não troca afetos publicamente, a menos que você esteja em um lugar em que você se sente seguro pra fazer isso[...] (NÍSIA, em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos, em 18/01/2020 as 09h30min).

A violência contra homossexuais é um problema cotidianamente vivido pelo conjunto da sociedade, na qual a negação dos direitos humanos aos homossexuais vem



ao longo dos anos se constituindo em um espaço de grandes tensões, sobretudo na esfera pública (ALMEIDA, 2003), em que sujeitos homossexuais disputam espaços de convívio e, estes a efetivação de seus direitos.

A professora Margaret (2020) colocou que “quando me despeço da minha namorada, tem que ser dentro de casa, não posso me dar o luxo de dar um abraço ou beijo mais demorado, mais afetuoso com medo de que soframos violência, não só simbólica, mas física também.” (MARGARET, em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos em 15/01/2020 as 20h30min).

No que diz respeito a uma sociedade que leve em consideração as diferenças, segundo Carrara (2009) a mesma vem se mostrando como apenas tolerante para com os pessoais homossexuais. Segundo Louro (2007) tratar as diferenças de gênero e sexualidade com concepções e atitudes discriminatórias, que no campo da heteronormatividade são possivelmente toleráveis, deveria ser na verdade, intoleráveis.

Desse modo, Louro (2007) reflete que acolher as diferenças pressupõe ressignificar antes de qualquer coisa o modo de tratar valores, práticas, comportamentos, desejos, crenças e credos para além do “normal”, isto é, aquém do que a grande maioria da sociedade concebe como padrão. Assim, questionar o “tolerável”, para Louro (2007), é tornar possível o rompimento de atitudes discriminatórias e preconceituosas.

Por outra perspectiva, Paulo Freire (2003) defende uma Pedagogia da Tolerância, o mesmo faz questão de avigorar que a tolerância se compõe enquanto qualidade de conviver com o diferente, e não com o inferior. Não se trata de um valor de gratidão, mas uma qualidade basilar da vida democrática, uma virtude da convivência humana. De tal modo, nega a ideia que haja, designadamente aquele que tolera ou que é tolerado, todos se toleram e, por isso, se fazem enquanto ser humano, enquanto sociedade

A professora Eliza (2020) expõe que “tinha medo do sentimento de rejeição, de como as pessoas iriam me olhar, principalmente minha mãe, meu pai, minha irmã...eu tinha medo de não ser mais bem vinda em certos ambientes, de sentir os olhares discriminatórios [...] (ELIZA, em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos em 16/01/2020 as 16h30min).

Embora a Constituição Federal (1988) cite no artigo 5º que:

“Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Os casais homossexuais não gozam plenamente dessa liberdade, igualdade e segurança proposta pela Constituição Federal. Enquanto houver segmentos alvos da exclusão social, tratamento desigual entre mulheres e a homossexualidade for vista como crime, castigo, promiscuidade ou pecado, não se estará vivendo em um Estado Democrático de Direito, ou seja, a legislação não garante a igualdade proposta por ela, embora muitos avanços, estamos em um pendulo entre avanços e retrocessos recorrentes.

Louro (2008) ratifica que a sexualidade é permeada por diversos meios de controle, vigilância e punição como explanadas por Michael Foucault em *Vigiar e Punir* (2014) onde há diferentes formas de regulação e são várias as “instâncias” e “instituições” que lhe conferem normas. Logo, cabe-nos perceber os diferentes modos que se constrói e reconstrói as “normalidades”.

Até então, analisando essas narrativas, percebemos o gênero, como uma relação de poder, que se compõe não apenas na relação das sujeitas com as normas e com os outros, todavia como um discurso que se constitui na relação individual, das sujeitas com elas próprias também, da ponderação que elas fazem a partir do mundo exterior, na reflexividade a partir das relações sociais que elas vivem. As narrativas sobre as sexualidades dessas mulheres podem ser balizadas como momentos em que não houve apenas a necessidade delas em falar de si, de dizer uma verdade sobre si aos outros, mas, principalmente, de decidir uma verdade ou um modo de vida para si (FOUCAULT, 2006).

### **4.3 SABER: Docência e as Tensões de gênero**

Guacira Louro (2010) diz que interessa a ela pensar nas identidades sexuais associadas à docência, ponderando-as como construções sociais, culturais e históricas, que inscrevem em múltiplas possibilidades de expressar os desejos e prazeres corporais. Refletindo sobre isso, pensamos que é possível aplicar isso também ao gênero como identidade, assim como, a raça como identidade, a classe como identidade e etc. tendo em vista, que podemos ser tantos e ao mesmo tempo professores no exercício da docência.

Ainda trazemos conosco muitos vestígios de uma educação colonizadora, de uma sala de aula colonizada, de um ensino centralizado, com objetivos gerais estabelecidos, que determina metodologia e somatório de disciplinas prontamente organizadas, remotos, contudo, do caráter pedagógico e de um currículo crítico. Esse

currículo, limitado a metodologias mecânicas de aplicação e idealizado como “tabela de conteúdos” a serem lecionadas (SILVA, 1999).

Porém, a compreensão de uma educação, com bases em uma teoria crítica, que, entretanto, lhe combina significados entre o ser e saber, contrariando o pensamento dominante, ainda é bastante difuso, fazendo com que ainda haja muitos entraves na autonomia quanto ao gênero e sexualidade em sala de aula, dessa forma comprometendo a valorização da pluralidade.

Quando a professora Bertha (2020) expos que no início de sua atuação docente ela forçosamente tentava não dar sinais da sua sexualidade, uma vez que tinha medo de ser demitida. Demonstra um caráter invisibilizante tomado pelas estruturas e efeitos de poder, o gênero e a sexualidade são grandezas que integram a identidade da professora em sala de aula. É imprescindível, portanto, que se tenha essa consciência, sobretudo, nos espaços de saber, como a universidade, que são ambientes de diálogo crítico e reflexivo entre diferentes saberes e linguagens, possibilitando aos indivíduos mais conhecimentos sobre si e sobre o outro.

Perguntei a elas como se sentem em sala de aula e quanto ao posicionamento frente a sexualidade:

“Embora eu tenha um pouco de receio né, enfim, pela conjuntura social e política que vivemos, eu busco me posicionar enquanto mulher lésbica, enquanto professora, inclusive todos os meus alunos sabem que tenho uma namorada e acho de extrema importância que eu não me cale, que eu fale, assim como outras mulheres lésbicas também né, por uma questão de voz mesmo. A gente se depara com muito machismo em sala de aula, por isso não me calo” (MARGARET, em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos em 15/01/2020 as 20h30min).

Segundo Candau (2012), a profissão docente necessita fazer um rompimento com a antiga identidade que coloca a professora como especialista do conhecimento e de exemplo a ser seguido, visão hegemônica e mediada por conhecimentos eurocêntricos, resistindo à tentativa de dizer o que deve e o que não deve ser ensinado ou como esse conhecimento deve ser manifestado, e principalmente, de como ela dever se “portar” em sala de aula.

A professora Nísia (2020) citou durante a entrevista que:

“[...] minha prática docente desde antes me assumir lésbica até depois de me assumir, em termos da prática docente isso não mudou muito, não influenciou muito não...eu acredito assim, eu

não tenho problemas com os meus colegas, nem com os meus alunos, mas também não fico falando sobre o assunto por aí... caso eu precise me defender ou me posicionar diante de alguma situação eu o faço.” NÍSIA, em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos, em 18/01/2020 as 09h30min).

Verificou-se, no Brasil, a precisão desses debates no âmbito educacional através da transversalidade que se configura como uma forma de voltar à prática educacional para a construção de uma realidade social e política cidadã, sendo seus conteúdos e objetivos agrupados nas áreas de conhecimento existentes no cotidiano. Esse pressuposto fundamenta-se na ideia de que a escola e a universidade não mudam a sociedade, mas podem transcender do espaço de reprodução para o espaço de transformação, uma vez que as práticas pedagógicas são sociais e políticas (BRASIL, 2000).

Dessa forma, as diversas áreas do conhecimento que são ministradas nas instituições necessitam atentar-se para a questão do gênero, da sexualidade e identidades. No entanto, isso implica que o corpo docente esteja preparado para inserir o processo educativo na construção dessa cidadania. Isto indica que as professoras tenham além de suas experiências, embasamento teórico e didático coesos com as demandas sociais dos/as estudantes.

Nesse sentido, é formidável refletir sobre essas relações. Da mesma forma que uma teoria curricular fundamenta o currículo, o caráter pedagógico fundamenta uma proposta para a prática, e ambos devem também se articular num mesmo propósito para que haja compreensão das implicações educativas que os envolvem.

#### **4.3.1 Gênero e debates em sala de aula**

As perguntas que propomos nas entrevistas sobre questões referentes ao engajamento teórico e/ ou militante das professoras são importantes para que possamos entender a dinâmica das experiências acadêmicas e de prática docente dessas mulheres. Seguramente são fundamentais tanto aos referenciais de classe utilizados à uma postura reflexiva e crítica do social. Tendo em vista que, em maior ou menor medida, o contato com a militância feminista e/ou LGBTQ1, não apenas empodera essas mulheres a buscar se elevar na hierarquia do campo, mas também porque introduz a angústia da mudança e a necessidade de se movimentar em direção a ela.

Quando perguntado sobre o engajamento e a discussão sobre temáticas referentes a gênero, sexualidade e identidades a professora Nísia (2020) mencionou que:

“Pra discutir teoricamente eu não me sinto preparada, porque como eu te disse não é muito a minha área de trabalho, então assim, intelectualmente falando, eu teria que me balizar muito mais... se por exemplo, for pra participar de uma mesa redonda e falar sobre essas temáticas, eu já não me sinto à vontade porque não é minha área. Não é que eu seja uma ignorante na área não viu? Não é isso. Mas não é minha temática, eu não tenho uma formação intelectual.” NÍSIA, em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos, em 18/01/2020 as 09h30min).

Outra fala é da professora Bertha (2020) no que diz respeito ao debate:

“[...] Eu me sinto preparada para debater. Só tenho aquela preocupação de não ser taxada como ‘esquerdista louca’ e tudo mais, principalmente nesse momento que a gente vive, mas eu não me nego a discutir isso de nenhuma maneira, apesar de, ficar com o pé atrás eu faço do mesmo jeito...porque eu entendo que é esse o meu papel como educadora e, paciência, se nem todo mundo entende desse jeito, eu continuo cumprindo aquilo que eu acredito.” (BERTHA, em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos em 18/01/2020 às 20h)

É possível observar que não há um padrão de comportamento delas em relação ao posicionamento e engajamento em sala de aula. As falas apresentadas por algumas professoras lésbicas não se posicionarem com relação ao debate de gênero em sala de aula de forma insipiente, corrobora com um estudo que diz que os aspectos históricos da construção da identidade docente, sobretudo o da sexualidade, atua na manutenção e proliferação da naturalização da identidade heterossexual como sendo a única permitida, viável e inquestionável ao ponto de tornar-se invisível (LOURO, 1997; SILVA, 2000).

“[...] Um aluno certa vez fez um comentário preconceituoso em sala de aula, na minha presença, sabendo que sou lésbica, tentei contra argumentar, mas existem muitos sujeitos conservadores na Universidade, acaba gerando um certo receio na gente, porque no fundo a gente nunca sabe com quem pode estar lidando.” NÍSIA, em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos, em 18/01/2020 as 09h30min).

Existe uma grande e inegável possibilidade de relacionar o falar sobre sexualidade, diversidades sexuais e etc. como uma falta de respeito, depravação. Esse estigma, amparado por construções religiosas e morais, conecta-se à vivência homossexual ao campo da perversidade. Rofes (2005) debate sobre a aversão manifestada por grande parte de discentes e docentes com relação às vivências homossexuais e afirma que esse sentimento também pode ser vivenciado pelos professores homossexuais com relação a suas próprias práticas sexuais, definindo uma compreensão de que a vivência homossexual, mesmo para pessoas homossexuais, seria um não-lugar, devendo permanecer no anonimato.

Por isso, muitas mulheres lésbicas que estão, sobretudo, no exercício da docência sentem-se invisibilizadas, uma vez que, sua identidade não deve se tornar pública. Para muitas isso é um forte motivo para sofrimento psíquico.

A autora Tania Ferfolja (2009) apontou que a área da educação é uma das mais indelicadas no que se refere a discriminação e assédio por conta da orientação sexual de professoras. Estas mulheres vivem na tentativa constante de equilibrar e administrar sua sexualidade no espaço docente. Ou seja, estão sempre se auto vigiando quando a aparência, a forma de se vestir, de se posicionar, de se colocar diante de situações e até mesmo, evitar o uso de alianças no dedo para que não haja interrogatórios.

A professora Eliza (2020) elencou que:

“Olha, no meu campo de atuação que é a área saúde é um pouco complicado, apesar de eu me sentir preparada pra debater, mas é um campo bem duro, bem difícil, porque os alunos sempre levam pro lado biológico, fisiológico, as pessoas não entendem que o ser humano não é só biologia, ele tem toda uma carga social e cultural que molda o sujeito né, eles ainda tem muito arraigado a questão binária pênis e vagina [...]” (ELIZA, em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos em 16/01/2020 as 16h30min).

Percebemos que apesar do medo das circunstâncias atuais, há bastante interesse e capacidade das professoras em tentar de administrar as repercussões, as maneiras mais comuns são as tentativas de talvez deslegitimar a relevância das aulas e conteúdos perante as/os estudantes, o isolamento social e a perseguição política. O poder da represália, contudo, depende diretamente de como marcadores como gênero, raça e classe econômica posicionam a elas, bem como o contexto social em que a está constituída.

#### **4.3.2 Sugestões para fomentar discussões de gêneros em espaços acadêmicos**

Dagmar Mayer (2013) elenca sobre o silêncio ainda escondido a acerca da transversalidade do debate sobre diversidades, sexualidades e etc. Pois, segundo a autora, embora avançados já consolidados, ainda estamos sob enfiamentos cotidianos na tentativa de garantir direitos humanos mínimos a população LGBTQI. Onde, muitas das vezes, os espaços de saber acabam por legitimar diferenças sem saber lidar com o público existente.

Segundo a coordenadoria geral de Direitos Humanos do Ministério da Educação (MEC)<sup>8</sup>, 87% (cf. nota de rodapé) da comunidade educacional brasileira no que inclui estudantes, professores e servidores têm algum grau de preconceito contra esse público. O dado comete parte de pesquisa divulgada pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP) e revela um problema aonde estudantes e educadores LGBTQI enfrentam diariamente nas instituições: a homofobia e o silenciamento. Exemplos dessas resistências e silenciamentos, ocorreram na aprovação do PNE (2014-2024), no qual se retirou as temáticas de Gênero e Sexualidade; além de que, como consequência do PNE, Estados e Municípios também removeram parcial, ou integralmente, de seus Planos as temáticas.

É nesse sentido, que um novo olhar direcionado a essas temáticas devem ser fomentadas, pois por meio de debates e reflexões, poderá conduzir aos sujeitos caminhos outros que permitam que suas existências sejam respeitadas, vistas e ouvidas.

No que se refere as sugestões propostas em relação a ampliação do debate em sala e fora dela, a professora Nísia (2020) sugere que:

“[...] acredito que falta os grupos de pesquisa fazerem mais eventos, mostrar os seus trabalhos e suas pesquisas...não somente os artigos que escrevem a nível científico...mas, também para os nossos estudantes verem esses debates mais de perto, mais acessíveis, né...deixar isso mais visível na universidade...acho que está para além de trazer como tema transversal nos currículos de todos os cursos.” (NÍSIA, em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos, em 18/01/2020 as 09h30min)

É importante levarmos em consideração as relações humanas, sobretudo, compreender as relações interpessoais que se apresentam no cotidiano. Perceber a

---

<sup>8</sup> <https://www.ecodebate.com.br/2009/07/27/especial-pesquisa-revela-que-87-da-comunidade-escolar-tem-preconceito-contrahomossexuais/>

diferença e alteridade do outro. A professora Bertha (2020) acredita que “a fomentação do debate é uma questão de pesquisa, ensino e extensão, pois para ela nós precisamos formar cidadãos e para que isso aconteça não devemos nos limitar ao currículo básico da educação.” (BERTHA, em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos em 18/01/2020 às 20h).

A professora Eliza (2020) ratifica:

“A primeira coisa que considero importante é rever o currículo, rever as disciplinas da graduação e também da formação de professores...a gente tem uma disciplina chamada antropologia da saúde no curso de enfermagem, então eu acredito que a área da saúde poderia se utilizar dessa disciplina, pra inserir mais debates, mas não é o que ocorre porque não é o suficiente.” (ELIZA, em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos em 16/01/2020 as 16h30min).

Fica posto, que, as universidades possuem um formidável papel não apenas na formação profissional das/os futuras/os professoras/es, mas também na formação para a cidadania. Como abaliza Figueiró (2004), é basilar a criação de disciplinas na graduação que tragam a iniciativa de debater temas como Gênero e Sexualidade, pois essas discussões produzirão possibilidades de novos estudos, reflexões e debates em grupo, permitindo uma formação docente ampla a respeito de aspectos que constroem as vivências e percepções do ser humano contemporâneo.

A dificuldade está em, de fato, perceber a laicidade ou não do Estado no âmbito das políticas públicas de educação superior, haja vista o conservadorismo histórico que atravessa as discussões sobre o gênero no contexto da educação. Essa atitude repercute as atividades de pesquisa/ grupos de pesquisa envolvendo essa área (SANT'ANNA; GUIMARÃES, 2019). As professoras, enquanto sujeitas sociais, constroem sua Identidade docente por meio do convívio social e cultural, e não somente na academia e na sala de aula. É importante, deste modo, que se reflitam assuntos do cotidiano pois essas reflexões servirão para um bom desenvolvimento tanto profissional quanto pessoal.

#### **4.4 PODER: Privilégio do Sexo e do Gênero**

É relevante questionarmos os motivos pelos quais a identidade feminina se construiu de maneira que a colocou em posição inferior, não sendo reconhecida como pessoa com habilidades e vontades próprias, mas sim como *sujeito*, no sentido literal da



palavra, como quem está sempre a serviço de alguém, situada abaixo ou sob controle, aquela que geralmente abre mão de si em detrimento do querer do outro.

Problematizar a subalternização da identidade pela qual a mulher foi submetida justifica-se quando compreendemos que a identidade não é algo fixo, centralizado, descontextualizado de sua relação com o outro, como já supracitado anteriormente. Pelo contrário, é no entendimento de que a pessoa está em constantes *deslocamentos* e *identificações*, que percebemos que a identidade feminina também não é uma imposição, muito menos uma essência natural, mas sim uma construção diária do seu próprio ser.

Quando interrogamos a identidade, ou indagamos como esta categoria foi estruturada cultural e socialmente em forma de modelo a ser seguido, e sua influência no papel da mulher, está se fazendo um exercício de reformulação do que entendemos por identidade, de ruptura com um pensamento patriarcal e, até mesmo, de resistência e superação das inúmeras formas de imposição e opressão no seu *ser*.

#### **4.4.1 A orientação sexual e o posicionamento social tímido**

Pierre Bourdieu (2018), em sua obra *A dominação masculina*, faz uma reflexão de como a mulher tornou-se um sujeito para o outro, como se sua identidade se formasse a partir da fala e da percepção de quem está de fora, no caso, o homem. Isto ocorre também em virtude de, segundo ele, o homem exercer sobre a mulher um papel de dominador, cuja história reflete esta relação. Bourdieu cita que

Tudo, na gênese do habitus feminino e nas condições sociais de sua realização, concorre para fazer da experiência feminina do corpo o limite da experiência universal do corpo-para-o-outro, incessantemente exposto à objetivação operada pelo olhar e pelo discurso dos outros. (BOURDIEU, 2018, p. 92)

Apesar do sociólogo utilizar o exemplo do *corpo* da mulher para demonstrar a experiência do ser feminino, mais à frente de sua obra, ele cita que como o corpo é, também, uma determinação social, a forma deste corpo se comportar, expressar, servir reflete uma linguagem da identidade social (BOURDIEU, 2018, p. 94), que é apreendida e naturalizada na conduta dos indivíduos, neste caso, na identidade da mulher.

É fato que, a inexistência do debate contribui para a invisibilidade identitária da mulher. Para Butler (2010, p. 155), o imperativo heterossexual ao mesmo tempo em que possibilita certas identificações, impede ou nega outras, como é o caso da

homossexualidade. Essa matriz excludente exige a produção de “seres abjetos”, ou seja, “aqueles que ainda não são sujeitos, mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito”.

No discorrer das entrevistas foi possível observar que, ainda que, as professoras sejam assumidas quanto a sexualidade, todas possuem um posicionamento social tímido. A professora Nísia (2020) inclusive afirma que “[...]nem todo mundo da minha família sabe, só os meus familiares pertinho ali de mim que sabem”.

Os processos de revelação do “segredo” ou de explicitação da condição pressuposta, de homossexualidade das sujeitas se dão por estratégias diferenciadas nas relações com colegas, “se assumir” envolve um cuidado que frequentemente está centrado no quando e no como seja a hora certa de compartilhar. Geralmente, acontece, em situações informais, para além do ambiente ou de contextos de trabalho, e costuma se dar em trocas individuais ou pequenos grupos, “[...] embora eu tenha um pouco de receio né, eu busco me posicionar enquanto mulher lésbica.” (MARGARET, em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos em 15/01/2020 as 20h30min.

É bastante visível que as mulheres lésbicas, por terem suas vivências muito caracterizadas por julgamentos sociais adversos que cotidianamente estão diante das relações poder, sentem-se mais receosas e mais privadas em sua subjetividade do que outras que vivenciam a heteronormatividade em geral e isso é muitas vezes expressado de forma sutil.

De acordo com Adelman (2009, p. 196):

[...] ao acrescentar a categoria substantiva de gênero, mostrando que as relações de gênero são fundamentalmente relações de poder operantes em todas as instituições e instâncias da vida social [...] assim como ao demonstrar que o poder se produz por meio da constituição das subjetividades humanas e de sujeitos "marcados como homens e mulheres"; [...] e que quaisquer tentativas de fincar o poder numa única instância "determinante" – como é o papel comumente atribuído às relações econômicas – são profundamente reducionistas.

Entender as relações de gênero do ponto de vista das relações de poder é compreender que o poder sempre foi masculinizado e que, deste modo, deve ser repensado para que às mulheres seja permitido o exercício do poder e do saber e que, por meio da justiça cognitiva, os conhecimentos produzidos pelas mulheres sejam fontes de produção de uma cultura que valoriza “mulheres” e “homens”.

A professora Eliza (2020) disse em entrevista que não milita e não levanta bandeira hoje em dia, mas que um dia já o fez. Quanto que a professora Bertha (2020) elencou que:

[...]sou assumida tanto no meu ambiente acadêmico e profissional, quanto no familiar...isso é uma coisa muito aberta e eu entendo que muitas professoras não façam isso...por uma questão de auto preservação, não sei...mas nas minhas redes sociais, na minha vida enquanto ativista cultural, até militante mesmo eu sempre tento fazer esse recorte de gênero e orientação sexual[...] (BERTHA, em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos em 18/01/2020 às 20h)

Um dado importante, sobre esse posicionamento social tímido. De acordo com Junqueira (2009), fundamentado em uma pesquisa realizada pela UNESCO, intitulada “Perfil dos Professores Brasileiros”, de 2002, 59,7% (cf. nota de rodapé)<sup>9</sup> dos professores entrevistados não admitiam as relações homossexuais. Na prática, ainda não se tem dados sobre a redução desses índices, o que aumenta a necessidade de enfrentamentos e debates na área da educação.

Para Osborne (2006) as lésbicas não costumam quebrar o silêncio que recobre suas vivências, certamente pelo temor da rejeição social, e como consequência elas elaboram muitíssimo menos um discurso sobre si mesmas, quando não reforçam estratégias de ocultamento altamente refinadas. Seria apropriado dizer que o silêncio é parte constitutiva da identidade lésbica e que por isso reluta em ser superado.

#### **4.1.2 Violência simbólica, lesbofobia e discriminação**

Os espaços institucionais e a universidade como um todo parecem se incomodar pouco no sentido de se engajarem, com a questão das diversidades sexuais, suas potencialidades e vulnerabilidades no espaço acadêmico, pouco é discutido, a homofobia intrínseca se mostra diariamente nos corredores e banheiros das Universidades. São pichações e desenhos eróticos ofensivos aos homossexuais, são discursos silenciadores. No que tange à existência, a morte é aspecto natural, porém, quando atribuída ao social

---

<sup>9</sup>[http://www.reprolatina.institucional.ws/site/respositorio/materiais\\_apoio/textos\\_de\\_apoio/Projeto\\_Escola\\_sem\\_Homofobia.pdf](http://www.reprolatina.institucional.ws/site/respositorio/materiais_apoio/textos_de_apoio/Projeto_Escola_sem_Homofobia.pdf)

ela ganha conotações e utilidades práticas de ordem do poder que dita o privilégio de quem vive em detrimento de quem morre (MBEMBE, 2016).

Como elenca Ribeiro (2019 p. 67):

A concepção da vida pela lógica da micropolítica acaba por garantir os privilégios de quem vive que, por sua vez, controla e mitiga o direito da vida dos indivíduos negligenciados historicamente, isto é o que engendra a arquitetura da hegemonia. Assim, é o dominador controlando o dominado, é o colonizador cerceando os direitos do colonizado, é o opressor ceifando a vida do oprimido, hierarquia está tão bem conservada e reproduzida atualmente.

Por outro lado, universidades públicas, que se fundamentam na ideia do Estado laico, que por sua vez seriam espaços privilegiados para provocação da discussão sobre a (in)visibilidade lésbica e discussão dos seus efeitos sobre a subjetividade ainda se mostram silenciadoras, ainda que não coniventes, o que demonstra contradição (SANT'ANNA; GUIMARÃES, 2019).

A experiência no campo universitário pode, de tal modo, ser entendida como intrinsecamente permeada por mensagens que recrutam à identificação com discursos politizados. Esses discursos tornam-se, igualmente, constitutivos do cotidiano no campus, espaço que centraliza a vida social nesta fase da trajetória docente e também de acadêmicos(as). Adentra, dessa maneira, às/os sujeitas/os a um meio de resistência e de possibilidade de ação, desarticulando a marginalização da homossexualidade para a condição de opressão social passível de enfrentamento.

Sobre isso a professora Eliza (2020), elencou que “sofri a lesbofobia de um colega de colegiado, dele falar que acha que gay tem que morrer e que o presidente da república ‘tava’ certo, porque esse negócio de lei pra ‘viado’ e ‘sapatão’ tinha que acabar mesmo [...] ele falou isso na minha frente mesmo sabendo que sou lésbica, então pra mim foi uma maneira de violência e de lesbofobia.” (ELIZA, em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos em 16/01/2020 as 16h30min).

A lesbofobia se apresenta no cotidiano de muitas mulheres lésbicas, assim como a professora Eliza (2020), Bertha (2020) também sofreu essa experiência, como no relato a seguir:

“Sofro principalmente quando ‘tô’ na rua com a minha namorada e ela sofre assédio, enfim...ela diz ‘não vê que eu tô acompanhada?’ e ninguém tá nem aí, principalmente os homens, eles veem que a mulher tá com a namorada dela e eles continuam assediando e isso é o mais frequente...mas eu já sofri inúmeras

situações onde me chamaram de ‘machuda’, que eu parecia uma ‘sapatão porca’, várias coisas, vários xingamentos assim, que em maior ou menor grau são ofensivos [...] (BERTHA, em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos em 18/01/2020 às 20h)

O recorte da fala da professora Bertha (2020) ratifica, o senso comum que universaliza o significado da pessoa homossexual como desviante, ou seja, o gay é afeminado e a lésbica masculinizada, e a reprodução heterossexistas na relação de pessoas homossexuais e desejos pelo mesmo sexo colado ao gênero. De um lado, ainda persiste o entendimento estereotipado, os meninos ‘mulherzinhas’ e as meninas ‘masculinizadas’, ou ainda a alma de mulher aprisionada num corpo de homem ou do homem preso no corpo feminino (SEDGWICK, 2007).

Quando perguntado sobre ter sofrido preconceito, a fala da Eliza (2020) é bem enfática:

[...] Bastante! O primeiro lugar que a gente sofre é dentro de casa, né, quando a gente é percebido diferente, depois o próximo local que a gente sofre, é na escola, na universidade por algumas colegas, sim, eu sofri! Eu percebi que quando elas souberam que eu era lésbica, vi algumas se afastarem de mim com medo, com receio de que eu poderia dar em cima delas ou sei lá o que, né. Então de certa forma eu sofri, e já no espaço de trabalho, eu não me revelei a minha orientação nos primeiros locais que eu trabalhei, porque eu via algo muito difícil das pessoas entenderem sobre sexualidade, quando a gente começava a falar sobre algo em torno disso, era bem complicado, até porque eu trabalhava com muitos homens, e aí tu já viu... pouca mulher no meio de muitos homens eles querem dar em cima e eles não toleram o fato de você ser lésbica né, então assim, nos meus primeiros espaços de trabalho foram bem complicados.” (ELIZA, em entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos em 16/01/2020 as 16h30min).

Auto afirmar-se como lésbica, em qualquer tipo de espaço, seja ele público ou particular é uma afronta à sociedade heterossexistas e dentro do campus universitário, apesar de ser normalmente um ambiente de pessoas “esclarecidas”, onde espera-se no mínimo, o respeito; encontra-se todo tipo de manifestações contra a identidade homossexual. (SANTOS; BERNARDES, 2008).

O fato é que não é a discriminação pela discriminação pela manifestação de uma homossexualidade, de uma identidade. Mas também o discurso ainda essencialista sobre a sexualidade, sobre o gênero que se apresenta na sociedade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa antes de tudo se pautou na minha inquietação pessoal, de compreender como se dava a dinâmica de professoras lésbicas na Universidade, tendo em vista que eu sentia tudo muito desintegrado no que tange questões de identidades visíveis, ainda que como supracitado no estudo, a visibilidade também seja algo subjetivo para cada sujeito.

Segundo observei nas narrativas, as quatro professoras produziram versões particulares sobre si em relação ao gênero, sexualidade e visibilidade, elas contaram várias situações nas quais experienciaram. É importante trazer à baila, que as professoras são interpeladas cotidianamente pelo poder do gênero e que elas necessitam interpretar, negar, afirmar e/ou transformar esses discursos nas suas vidas.

O que as professoras colaboradoras mostraram, portanto, com toda a particularidade das suas trajetórias e vivências, em relação aos discursos de gênero nas suas vidas, é que elas estão imersas num mundo de regulações sexuais relacionadas ao gênero e a sexualidade, e que muitas vezes, pelo próprio discurso delas, nem sempre percebem inúmeras regulações no seu dia-a-dia. Mas, que, também revelam que em meio a atual conjuntura social, tentam encontrar maneiras de lidar com essas negociações.

Nesta pesquisa, buscamos por meio das narrativas de professoras autodeclaradas lésbicas, compreender a dinâmica das negociações de gênero e sexualidade, entrelaçando teorias sobre a temática da lesbianidade com a relação do poder e suas implicações nas relações sociais, particularmente, no campo da docência e da educação.

Propomos um debate sobre identidades, tendo em vista, que não podemos pensá-la isolada de diversos fatores determinantes como: tempo histórico, a classe social, raça, localidade geográfica e, também, gênero. Destaca-se a última categoria, pois se sabe que há uma enorme discrepância entre o que entendemos por identidade masculina e feminina, o que é ser homem e ser mulher.

Elencamos a crítica a respeito de não falar propriamente de um só feminismo. Coexistem em seu interior diferentes posições teóricas e díspares estratégias políticas, tal e como assenta em outras teorias críticas da sociedade e em outros movimentos sociais. De todo modo, umas e outras tornam explícito o longo e intenso decurso intelectual e político do feminismo.

Partimos de um problema orientador, qual seja o de compreender como as identidades docente de professoras lésbicas das Instituições de Ensino Superior do Amapá

são construídas levando em consideração as negociações de gênero e sexualidade como processos simbólicos, culturais e históricos que organizam a vida profissional dessas professoras?

No decorrer da pesquisa envidamos esforços para evidenciar o modo como as identidades docente de professoras lésbicas das Instituições de Ensino Superior do Amapá, especificamente da Universidade Federal do Amapá e Instituto Federal do Amapá tem sido balizadas em relação ao gênero e sexualidade uma vez que carregam inúmeras significações simbólicas, culturais e históricas que organizam a vida profissional dessas professoras nessas IES.

Depreendemos, ao final da pesquisa, que todas as quatro professoras entrevistadas em algum de suas trajetórias sofreram tensões quanto as relações de poder e a regulação do sexo e gênero. A invisibilidade mostrou-se presente, mas na fala delas o marcador de gênero é muito mais presente, o enfrentamento diário em Ser mulher na busca de legitimação seguido da visibilidade lésbica.

A metodologia escolhida foi impar para desenvolver a pesquisa de maneira contemplou todos os objetivos propostos. Buscamos contextualizar cada fase da pesquisa, utilizamos referências teóricas que deram sustentação ao estudo. Apesar dos obstáculos iniciais para alcançar colaboradoras, tudo acabou ocorrendo como esperado, positivamente.

Propomos na primeira seção do trabalho “Educação, gênero e docência: uma história de luta” elencar aspectos teóricos acerca da história da educação, gênero, sexualidade e identidades. E as diferentes manifestações históricas e políticas que englobam essa trajetória. Na segunda seção “Visibilidade Lésbica” abalizamos sobre a homossexualidade, a orientação sexual e complexidade do processo de formação do sujeito político de mulheres lésbicas, a docência frente às demarcações sociais referentes a sexualidade e o enfrentando quanto às questões de gênero.

Construímos uma análise teórica dos dados, a partir das narrativas coletadas em entrevistas. Nesse sentido, destacamos o dispositivo do “armário” como uma forma regulatória da vida social, especialmente das pessoas homossexuais, que em função de uma sociedade machista, patriarcal e lesbo/trans/homofóbica, acabam por tornar-se parte de suas vivências um segredo – fundamentais para a manutenção das estruturas econômicas, sexuais e de gênero da heteronormatividade.

Destacamos, sobre as desigualdades naturalizadas pela sociedade como herança do processo de dominação desde a colônia, em que a mulher era restrita ao espaço

doméstico, fortemente oprimida, sem instrução ou poder para exercer sua sexualidade e voz. As vozes destas milhares de mulheres ao longo da história apenas começaram a ecoar com o advento dos movimentos feministas, que clamavam por igualdade de direitos nos mais diversos espaços sociais e políticos.

Levantamos reflexões sobre a existência de uma (in) visibilidade lésbica nos mais diversos espaços e, principalmente, no meio institucional/acadêmico. Buscamos através de suas próprias narrativas, compreender suas existências – que são essas carregadas de significados – a desconstrução de várias ponderações cristalizadas acerca de gênero, sexualidade e diversidade sexual.

Assim como, foi possível alcançar que as quatro mulheres que fizeram parte desta pesquisa, influenciam e são influenciadas com suas trajetórias de vida afetivo-sexual e, ainda que, se preocupem com o que as pessoas (principalmente a família), colocam como certo ou errado ou pela forma como serão tratadas pelo Outro, não se furtam de viver seus desejos e escolhas.

O principal desafio se acostou em apresentar um modo de (re) construir o gênero e a sexualidade, que rompa com as barreiras do que fora construindo em relação ao que é ser mulher, docente e, principalmente, do que é ser uma mulher que se relaciona afetivamente e sexualmente com outras mulheres. É mister afirmar que aqui não se encerra, não se conclui, nem se dá conta de tudo que a temática requer. Pelo contrário nos leva a pensar mais e questionar mais sobre possibilidades, sobre sexualidade, sobre identidades, sobre docência, sobretudo, o ser mulher

Dessa forma, pensamos na importância da educação como uma forma de luta contra a figura hegemônica centrada nos mecanismos de opressão que legitimam determinados sujeitos ao passo que excluem uma parcela significativa da sociedade à margem dos padrões reguladores heteronormativos – que exercem poder sobre nossos corpos e buscam uniformizar a identidade do gênero por via heterossexualidade compulsória.

Ratificamos, em sintonia com o pensamento de Louro (2010) que a educação tem uma tarefa bastante árdua, qual seja: a de contribuir para que se dizimem preconceitos, desconstrua o ideário de um modelo de sexo e de uma única performatização de gênero aos moldes da matriz heterossexual, subvertendo o discurso de maternidade e da heterossexualidade compulsória.

Ficou posto, que a principal barreira está, antes de tudo, no marcador de gênero, o Ser mulher implica primeiramente em muitas questões. As expectativas criadas em



torno da mulher e dos comportamentos sociais, afetivos e sexuais, são cunhados a partir do pensamento binário e heteronormativo que levou em consideração as genitálias feminina ou masculina, e com isso, estabeleceu-se hierarquias e normas sociais que tensionam as diversas relações e daí surge preconceitos que definem que uns estão certos outros errados, tornando uns aceitáveis e outros desprezíveis, a partir da forma como estas se relacionam afetivo-sexualmente.

Devo dizer, por fim, que finalizar esta dissertação é mais um capítulo ímpar na minha vida, uma vez que, ao remontar as trajetórias aqui refletidas por meio das vozes lésbicas foi possível resgatar a história de mulheres que ao longo do caminho foram minorizadas. Mas suas vozes hoje continuam presentes e ecoam fortalecendo todo um movimento de mulheres.

Sobretudo, que esse estudo ecoe e atravesse outros espaços de saber, possibilitando a produção de conhecimento crítico e reflexivo nas dimensões políticas, epistemológicas, ontológicas e educacionais.

É formidável refletirmos constantemente para que os espaços, a que faz saber, as universidades que são precipuamente dedicadas a formação e educação não se neguem a importância que tem para a redução das inúmeras vulnerabilidades, oriunda das violências homofóbicas intrínsecas, dos estigmas. Que estes sejam espaços para a vida; de expressões; de lutas; de socialização; percebida como uma das ferramentas para a desconstrução de preconceitos, fobias e, principalmente, capazes de expandir as capacidades humanas. Propositores de estudos onde a liberdade, a criticidade, o respeito, e a valorização do ser humano, e que seus pensamentos possam ser socializados e ouvidos no cotidiano.

Deste modo, este estudo aponta a possibilidade de ampliação de debates sobre gênero/sexualidades no âmbito educacional, uma vez que, nos fora revelado a grande fragilidade nesse quesito. As professoras explicitaram o quanto as disparidades ainda estão presentes nestes espaços, as demarcações de gênero e sexualidades fortemente marcadas, ainda demonstram estigmas contingentes.

## REFERÊNCIAS

ADELMAN, Miriam. *A Voz e a Escuta: encontros e desencontros entre a teoria feminista e a sociologia contemporânea*. Curitiba: Blucher, 2009.

ALMEIDA, G. E. S. de. *Da invisibilidade à vulnerabilidade: percursos do “corpo lésbico” na cena brasileira face à possibilidade da infecção por DST e Aids*. 2005. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ALMEIDA, J. S. Letramento e escrituras: as professoras no contexto do simbólico das práticas de formação e profissionalização docente. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 911-937, 2014.

ALMEIDA NETO, L. M. Um olhar sobre a violência contra homossexuais no Brasil. *Revista Gênero.*, n. 1, v. 4, EDUFF, Niterói, 2003.

ALVAREZ, Sonia E. **Para além da sociedade civil: reflexões sobre o campo feminista**. *Cadernos Pagu*, n.º 43, 2014, pp. 13-56.

ALFARACHE LORENZO, Ángela. La construcción cultural de la lesbofobia: una aproximación desde la antropología. In: MUÑOZ RUBIO, Julio (Coord.). **Laberinto de la ignorancia**. Mexico: UNAM, 2010.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARRETO, Andreia. **A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade**. *Cadernos do GEA*. – n.6 (jul./dez.). FLACSO. Rio de Janeiro: 2014.

BAHRI, Deepika. “Feminims and/in Postcolonialism.” In: LAZARUS, Neil (Ed.). *The Cambridge Companion to Postcolonial Literary Studies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

BEAUVOIR, Simone de. *Na Força da Idade*, V.I. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1961.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*, V.I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BENTO, B. *O que é Transexualidade?* São Paulo: Brasiliense, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRUSCHINI, Cristina. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 32, p. 537-572, 2007.

BUTLER, J. *Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.151-172.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 13º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUTLER, J. (2015a). *Relatar a si mesmo: Crítica da violência ética*. Belo Horizonte: Autêntica.

CARRARA, S.; RAMOS, S.; SIMÕES, J.; FACCHINI, R. **Política, direitos, violência e homossexualidade**. Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – São Paulo 2005. Rio de Janeiro: CEPESC, 2006.

CISNE, M. **Gênero, divisão sexual do trabalho e Serviço Social**. 2. ed. São Paulo: Outras expressões, 2012.

CONNELL, Robert W. *Masculinities: Knowledge, Power and social change*. Berkeley: University of California Press, 1995.

CURIEL, Ochy. “Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista”. *Nômadas*, n. 26, abr. 2007.

ESTES, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem**. Trad. Waldéa Barcelos. ed. Rocco, Rio de Janeiro, 2014.

ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys. “Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica”. *Revista El Cotidiano*, 29, 184, mar.- abr. 2014, p 201.

FACCHINI, R; BARBOSA R. M. **Dossiê saúde das mulheres lésbicas: promoção da equidade e da integralidade**. Belo Horizonte: Rede Feminista de Saúde, 2006.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução: Editora civilização brasileira S. A. Rio de Janeiro: Editora civilização brasileira S. A., 1968.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas. In: *Revista de Estudos Feministas*, n. 12. Florianópolis, 2004, p.47-71.

FAZZANO, L. H.; GALLO, A. E. Uma análise da homofobia sob a perspectiva da análise do comportamento. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 535-545, 2015.

FERREIRA, M. C. A. **Homossexualidade Feminina: Embates e desafios de assumir-se lésbica**. Webargos, [S.L], fev./mar. 2011. Disponível em: <https://www.webargos.com/argos/homossexualidade-femininaembates-e-desafios-de-assumir-se-lesbica/59370/> Acesso em: 14 fev. 2020

FERFOLJA, T. Institutional silence: experiences of australian lesbian teachers working in Catholic High Schools. **Journal of Gay & Lesbian Issues in Education**, v. 2, n. 3, p 51-52, 2005.

FIGUEIRÓ, M. N. D. A formação de educadores sexuais. 2004. Disponível em: Acesso em 23/001/2020

FRY, P. 1982. Da Hierarquia à Igualdade: A Construção Histórica da Homossexualidade no Brasil. IN: *Pra Inglês Ver*. Zahar Editores, Rio de Janeiro.

FREITAS, Tatiana Carvalho de. Professoras lésbicas na educação básica de São Paulo: rupturas e construção de visibilidades. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/T.48.2018.tde-06072018-093210. Acesso em: 2019-02-02.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade** 1: A vontade de saber. Graal ed. Rio de Janeiro: 1998.

FOUCAULT, M. Em Defesa da Sociedade. 4 ed. trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo, 2005.

FOUCAULT, Michel. Ética, sexualidade, política. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Michel Foucault: organização e seleção de textos. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006, p. 306.

FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso não é um caso. Pesquisa etnográfica em educação.** Revista Brasileira de Educação, n.10, p.58-78, jan/fev/mar/abr. 1999.

FURLANI, J. **Mitos e tabus da sexualidade humana:** Subsídios ao trabalho em educação sexual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2.ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HOOKS, Bell. **Ain't I a Woman? Black women and feminism.** Cambridge, MA: South End, 1981.

INEP/MEC. Dados sobre o Censo da Educação Superior. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/web/ceenso-da-educacao--superior>>. Acesso em: fev. 2019.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W.. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, R. D. “Temos um problema em minha escola: um garoto afeminado demais.” Vigilância de gênero, heteronormatividade e heterossexismo no cotidiano escolar: notas sobre a pedagogia do armário. In: MAIO, E. R.; CORREA, C. M. A. (Orgs.). **Gênero direitos e diversidade sexual: trajetórias escolares**. Maringá: UEM, 2013. p.191-207.

LACOMBE, Andrea. De entendidas e sapatonas: Socializações lésbicas e masculinidades em um bar do Rio de Janeiro. **Cadernos Pagu** (28), janeiro-junho, p.212, 2007:207-225.

LAQUEUR, T. W. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2.ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In: PRIORE, D. M. (Org.). História das mulheres no Brasil. Coordenação de textos de Carla Bassanesi. São Paulo: Contexto, 2004.

LUGONES, María. “Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System” *Hypatia*, 22(1):186–209, 2007.

LUGONES, María. “The Coloniality of Gender”. *Worlds & Knowledges Otherwise*, 1-16, 2008.

MASIEIRO, André Luís. “CASTRO, Tito Livio de (1864-1890). In Dicionário Bibliográfico de Psicologia no Brasil, 2001, p. 129.

MEIRELES, Ariane Celestino. Políticas públicas sobre diversidade sexual na educação e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola: notas sobre a cidade de Vitória. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Política Social) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

MEYER, D. E. E. Gênero e educação: Teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MENEGON, C.; SILVA, E. W. A sexualidade feminina e a psicanálise: rompendo as amarras da moral sexual cristã e do sexo como reprodução. **Rev. Gênero e Direito**, v.4, n.3, v.122-139, 2015.

MISKOLCI, R. PELÚCIO, L. **Fora do sujeito e fora do lugar: reflexões sobre performatividade a partir de uma etnografia entre travestis**. Revista Gênero, Niterói v.7, n .2, p. 255-267, 1. Sem. 2007.

MISKOLCI, Richard. “**Discreto e fora de meio**”. **Notas sobre a visibilidade sexual contemporânea**. Cadernos Pagu, Campinas, v. 44, janeiro-junho, 2014, pp. 61-90.

McKLINCTOCK, Anne. **Imperial leather, Race, gender and sexuality in the colonial contest**. Nova Iorque: Routledge, 1995.

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NASCIMENTO, G. C. M.; SCORSOLINI-COMIN, F. A Revelação da Homossexualidade na Família: Revisão Integrativa da Literatura Científica. **Trends Psychol.**, Ribeirão Preto , v. 26, n. 3, p. 1527-1541, 2018.

NAVARRO, S. T. Feminismo e Lesbianismo: quais os desafio?. **Labrys, estudos feministas**. n.1-2, julho/dez. 2002.

NOGUEIRA, Nadia. **Lota de Macedo Soares e Elizabeth Bishop: amores e desencontros no Rio dos anos 50 e 60**. 2005. Tese (Doutoradoem História) – Departamento de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas, 2005

NUNAN, A. Violência doméstica entre casais homossexuais: o segundo armário?. **PSICO**, v.35, n.1, p. 69-78., 2004.

OSBORNE, R.: Entre el Rosa y el Violeta: Lesbianismo, feminismo y movimiento gay: relato de unos amores difíciles. **Labrys, études féministes/ estudos feministas**, n.10, p. 1-36, 2006.

PARKER, RICHARD G. 1991. **Corpos, Prazeres e Paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo**. Tradução: Maria Therezinha Cavallari. São Paulo: Editora Best Seller.

PINHO, R.; PULCINO, R. Desfazendo os nós heteronormativos da escola: contribuições dos estudos culturais e dos movimentos LGBTTT. **Educ. Pesqui.**, v.42, n.3, pp. 665-681, 2016.

PRECIADO, Beatriz. Multidões queer – Notas para uma política dos “anormais”. [Tradução de Ricardo Rosas]. Disponível em: < <http://multitudes.samizdat.net/>> Acesso em: 05/11/2019.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2015.

PORTAL INEP. **Mulheres são maioria na educação superior brasileira**. [http://portal.inep.gov.br/artigo//asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-superior-brasileira/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-superior-brasileira/21206).

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: PRIORE, D. M (Org.). **História das mulheres no Brasil**. Coordenação de textos de Carla Bassanesi. São Paulo: Contexto, 2004.

RESTREPO, Eduardo. ROJAS, Axel. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. 1ª Ed. Popayán. Editorial Universidad del Cauca, 2010.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e a existência lésbica. **Revista Bagoas**, n. 5, [1980] 2010. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v04n05art01\\_rich.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v04n05art01_rich.pdf)>. Acesso em: nov. 2019.

ROFES, E. La transgresión y el cuerpo ubicado: el género, el sexo y los profesores varones gays. In: TALBURT, S.; STEINBERG, S. R. (Org.). **Pensando queer: sexualidad, cultura y educación**. Tradução de Begoña Jiménez Aspizua. Barcelona: Graó, 2005. p. 139-158.

ROHDEN, Fabiola. Ginecologia, gênero, e sexualidade na ciência do século XIX. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 8, n 17, p 101-125, junho de 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 333-359.

SANT'ANNA, C. L.; GUIMARÃES, C. F. Experiências sobre a (in)visibilidade lésbica no ambiente universitário. **Saúde em Redes**. v.5, n.1, p. 9-23, 2019.

SANTOS, J. P.; BERNARDES, N. M. G. Percepção social da homossexualidade na perspectiva de gays e lésbicas. In: ZANELLA, A.V. *et al.*, org. **Psicologia e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 289-296

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

SAFFIOTI, H. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987. (Coleção polêmica)

SCOTT, J. **Gênero: Uma categoria útil para análise histórica**. Recife: SOS corpo, 1995.

SEDGWICK. E. K. **A epistemologia do armário**. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 28, p. 19-54, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SIMÕES, Júlio A.; FACCHINI, Regina. **Na trilha do Arco-Íris: do movimento homossexual ao LGBT**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Um olhar na História: A mulher na escola (Brasil: 1549-1910)**. Programa de Pós-Graduação em Educação- UFRN. 2002.

SOUZA, Herbert Glauco de. *Contra hegemonia: um conceito em Gramsci?* 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SOARES, Z. P.; MONTEIRO, S. S. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educ. rev.**, v. 35, n. 73, p. 287-305, 2019.

SWAIN, T. N. (2007). Lesbianismos, cartografia de uma interrogação. In Ribeiro, P.R.C., Silva, M.R.S da, Souza, N.G.S de. et al. (Orgs.) *Corpo, Gênero e Sexualidade: Discutindo práticas educativas*. (pp.9-17). Rio Grande: FURG

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins. Física azul, português rosa. Onde isto deságua? **Presença Pedagógica**, v. 16, n. 94, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TORRES, Nelson Maldonado. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. 127-167, 2007.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2.ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WEBER, Max, *Conceitos Sociológicos Fundamentais*. IN: *Metodologia das Ciências Sociais 2*, Editora Cortez/Editora Unicamp, S.P., 2º Ed, 1995.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; revisão técnica Gabriel Cohn. Brasília, DF: UnB: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

WITTIG, Monique. **El cuerpo lesbiano**. Valencia: Pre-Textos, 1977.

WITTIG, Monique. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**. 2. ed. Barcelona: Egales, [1981] 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VANCE, CAROLE S. 1995. *A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico*. In: **Revista de Saúde Coletiva**, Vol. 5, Número 1, 1995, p. 7-31.

## FONTES

BERTHA. Entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos em 18/01/2020 às 20h.

ELIZA. Entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos em 16/01/2020 as 16h30min.

MARGARET. Entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos em 15/01/2020 as 20h30min.

NÍSIA. Entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos, em 18/01/2020 as 09h30min



## **APÊNDICES**

## **Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Prezada Colaborada,

Você está sendo convidada para participar do projeto de pesquisa referente à minha dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, intitulada “Identidade Docente: Narrativas De Professoras Lésbicas Das Instituições De Ensino Superior Do Amapá. A pesquisa está sob minha responsabilidade, Andressa Costa dos Santos, e orientada pelo Professor Dr. Alexandre Adalberto Pereira. Nesta pesquisa busco realizar levantamento de dados com Professoras Lésbicas das Instituições de Ensino Superior. Proponho que seja abordada nas entrevistas narrativas as relações da construção da identidade das mulheres, levando em consideração as relações de poder que se sustentaram por muito tempo sobre o corpo histórico e político das mulheres. Por fim, tratando das relações de gênero e sexualidade na prática docente de professoras lésbicas, sob os enlaces entre as vivências do público e o privado. Ou seja, tudo nos leva a querer levantar a discussão de como se dá a existência dessas professoras lésbicas, a forma como é vivida no cotidiano profissional, o modo como rompem com o silêncio e as barreiras da (in) visibilidade frente a sua identidade e as expectativas sociais que recaem sobre elas

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora: Andressa Costa dos Santos portadora do RG 660658-2/PA, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, sob matrícula: 2018100968, orientada pelo Professor Dr. Alexandre Adalberto Pereira RG 753535-AP. A coleta de dados será realizada, a princípio, nos lugares escolhidos pelas colaboradoras individualmente, no período 04 de novembro de 2019 a 08 de novembro de 2019, nos horários de 17 horas.

Na sua participação você será submetida a uma única etapa que consiste em uma entrevista narrativa para a coleta de dados relevantes para a pesquisa. Todos os áudios serão gravados a fim de possibilitar o posterior trabalho de análise dos dados pela pesquisadora. Os dados gravados serão transcritos e textualizados para uso de dados na pesquisa e em publicações e o áudio original será mantido em sigilo.

Esta pesquisa não tem fins lucrativos e seu objetivo é exclusivamente de divulgação acadêmica e científica, os dados coletados serão usados em relatórios internos relativos ao projeto e também poderão ser publicados em artigos científicos, banners, pôsteres, em periódicos científicos, anais de congressos e capítulos de livros.

Ainda que a pesquisa, pela Entrevista Narrativa, priorize colaboradores que tenham algum vínculo com movimentos sociais, sabemos que nem todos possuem esclarecimentos políticos, sociais e históricos de seus protagonismos. Neste sentido, alguns riscos se apresentam ao andamento da investigação, quais sejam: 1) você pode desistir de continuar participando da entrevista durante o processo, sem nenhum ônus, prejuízo ou constrangimento; 2) pode ocorrer cansaço físico ou mental; 3) Por compreender que você pode vir a ter uma ocupação noturna pode ocorrer sonolência ou indiferença com relação a entrevista; 4) Pode ocorrer riscos de constrangimentos por parte da participante uma vez que, você terá de relatar episódios difíceis que acabam enveredando pelo caminho da vida íntima e pessoal, logo, também pode ocorrer níveis de estresse e desgaste emocional e psicológico;

Por outro lado, quanto aos benefícios, a participação de um recorte social negligenciado historicamente (não só, mas também) pela/na pesquisa científica representa ousadia, ganho e avanço para e nas pesquisas sociais. Deste modo, tanto as narrativas individuais, poderão gerar um reconhecimento crítico, auto formação social sobre as realidades das mulheres lésbicas docentes o que poderá levá-las ao empoderamento, ou seja, um posicionamento do papel político que devem desempenhar esclarecidamente diante do sistema opressivo em que vivem. A dissertação (produto final desta pesquisa) poderá ser base de novos estudos não só na academia, mas para além dos muros da universidade também, oportunizando e construindo novos ares e ambientes que sejam mais justos para todos e todas que desejam gozar livremente suas diferenças, suas alteridades, principalmente no âmbito educacional.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa e sobre os pontos que a permeia pode e deve ser respondida pelo pesquisador no momento em que a colaboradora quiser intervir, neste caso, disponibilizamos os seguintes contatos para os devidos esclarecimentos: Andressa Costa dos Santos (pesquisadora), telefone contato (96) 981240751, endereço de e-mail: [andressacostaped@gmail.com](mailto:andressacostaped@gmail.com) e o professor Dr. Alexandre Adalberto Pereira (orientador), (96) 98111-5121, [pereiraxnd@gmail.com](mailto:pereiraxnd@gmail.com), e

ainda, o Departamento de Pesquisa da Universidade Federal do Amapá. Rodovia Juscelino Kubitschek, Km-02, Campus Marco Zero, prédio da reitoria. (96) 3312-1739.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais, atendendo as legislações brasileiras (Resoluções Nº 510/16 e Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Mediante ao disposto no Artigo 9º da Resolução 510/16 CNS no que diz: “*São direitos dos participantes “V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;”*”.

Declaro que concordo em participar da pesquisa, que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas e que minha identidade e as narrativas sobre minha vida escolar, bem como outros detalhes da minha vida pessoal, poderão ser divulgadas. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Macapá, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Andressa Costa dos Santos  
Assinatura do Pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecida.

---

Assinatura da Colaboradora

**Apêndice B - Termo de autorização de identificação pessoal em trabalhos acadêmicos e científicos**

Eu \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_,  
 RG \_\_\_\_\_,

depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Andressa Costa dos Santos** do projeto de pesquisa intitulado “**Identidades Docente: Narrativas De Professoras Lésbicas Das Instituições De Ensino Superior Do Amapá**” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

Macapá- AP, \_\_\_\_\_ de novembro de 2019

\_\_\_\_\_  
 Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
 Pesquisador responsável pelo projeto

## Apêndice C: Roteiro de Entrevistas Narrativas

### A- IDENTIFICAÇÃO

1. Nome:
2. Idade:
3. Gênero:
4. Escolaridade:

#### 5. Qual seu estado civil?

Casada       Viúva       Solteira       Separada       Outros. Qual?

#### 6. Tem Filhos(as)?

#### Quantos?

Sexo: M ( ) F ( )

Idade:

Sexo: M ( ) F ( )

Idade:

Sexo: M ( ) F ( )

Idade:

7. Você se identifica com alguma religião? Sim ( ) Não ( )
8. Qual? Católica ( ) Evangélica ( ) Espirita ( ) Candomblé ( ) Umbanda ( ) Outra – Qual?

### BLOCO A: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS E SUBJETIVAS (SER)

1. Em que momento da sua vida você se percebeu lésbica?

**Secundária: Você pode relatar um pouco mais sobre isso?**

2. Em que momento da sua vida você afirmou publicamente sua sexualidade?

**Secundária: Você pode relatar sobre suas dúvidas, inseguranças, medos frente a afirmação da sua sexualidade?**

3. Como se dá suas vivências quanto a sua sexualidade nos espaços públicos?

**Secundária: Você pode relatar sobre essas vivências nas relações familiares, profissionais?**

4. Como você se tornou professora do Ensino Superior?

5. Para você, como é ser uma mulher lésbica e professora?

**Secundária: Você pode relatar sobre suas experiências no meio institucional e acadêmico?**

## **BLOCO B: QUESTÕES DE GÊNERO/SEXUALIDADE E DOCÊNCIA (SABER)**

1. Você se posiciona socialmente e politicamente quanto a sua orientação sexual nos espaços públicos?

**Secundária: Você pode relatar sobre o nível de importância que tem para você tal posicionamento?**

2. Você se sente à vontade ou preparada para discutir temáticas relacionadas a gênero e sexualidade em sala de aula? E/ ou com colegas de trabalho?

**Secundária: Aqui, você pode relatar sobre como se sente frente a essas discussões e temáticas?**

3. Você considera que sua orientação sexual em algum momento interfere ou interferiu na sua atuação como professora?

**Secundária: Você pode relatar como se coloca diante de situações que gerou desconforto a você? Caso tenha ocorrido.**

4. Já sofreu algum tipo de preconceito e ou discriminação por sua orientação sexual?

**Secundária: Você pode relatar como sente caso tenha passado por lesbofobia?**

5. Se hipoteticamente, você sofresse algum tipo de violência simbólica/lesbofóbica por parte de colegas de trabalho ou alunas(os), como você acha que agiria?

### **BLOCO C: AS (IES) E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES (PODER)**

1. Enquanto Mulher Lésbica e Docente, como você avalia e percebe questões referentes a representatividade de gênero e sexualidade no espaço da Universidade/Faculdade?

**Secundária: Você pode relatar, por exemplo, a sua percepção quanto a ausência e a importância de debates sobre essa temática?**

2. Você se sente representada no espaço universitário?

**Secundária: Você pode relatar sobre como se sente quanto a sua visibilidade neste espaço?**

3. Sobre suas aulas.... Você aborda temáticas sobre sexualidade e gênero? Ainda que transversalmente.

**Secundária: Como você avalia sua postura quando acontecem conflitos em sala de aula quando essas discussões ocorrem? Ou melhor, você já passou por alguma situação conflituosa?**

4. O que você considera importante e sugere para que as identidades sexuais e de gênero sejam melhor inseridas, respeitadas e se tornem visíveis na universidade?

**Secundária: Você pode relatar, por exemplo, em relação aos debates sociais sobre a questão de gênero, igualdade de gênero, identidade sexual, machismo, lesbofobia, misoginia, práticas educativas etc.)**



## **ANEXOS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAPÁ - UNIFAP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** IDENTIDADE DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORAS LÉSBICAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO AMAPÁ

**Pesquisador:** ANDRESSA COSTA DOS SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 28283419.6.0000.0003

**Instituição Proponente:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.159.255

##### **Apresentação do Projeto:**

Pesquisador atendeu todas as recomendações apontadas no parecer anterior

##### **Objetivo da Pesquisa:**

Pesquisador atendeu todas as recomendações apontadas no parecer anterior

##### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Pesquisador atendeu todas as recomendações apontadas no parecer anterior

##### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisador atendeu todas as recomendações apontadas no parecer anterior

##### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Pesquisador atendeu todas as recomendações apontadas no parecer anterior

##### **Recomendações:**

Pesquisador atendeu todas as recomendações apontadas no parecer anterior

##### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pesquisador atendeu todas as recomendações apontadas no parecer anterior

##### **Considerações Finais a critério do CEP:**

**Endereço:** Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02

**Bairro:** Bairro Universidade

**CEP:** 68.902-280

**UF:** AP

**Município:** MACAPA

**Telefone:** (96)4009-2805

**Fax:** (96)4009-2804

**E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 4.159.255

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1438862.pdf	15/06/2020 15:45:05		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_ATUAL.docx	15/06/2020 15:43:59	ANDRESSA COSTA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	16/12/2019 15:44:34	ANDRESSA COSTA DOS SANTOS	Aceito
Outros	roteiro_entrevistas_narrativas.docx	16/10/2019 13:59:59	ANDRESSA COSTA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa_completo.docx	20/09/2019 20:26:08	ANDRESSA COSTA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	20/09/2019 20:14:35	ANDRESSA COSTA DOS SANTOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MACAPA, 16 de Julho de 2020

Assinado por:  
**RAPHAELLE SOUSA BORGES**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02  
**Bairro:** Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280  
**UF:** AP **Município:** MACAPA  
**Telefone:** (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br