

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Tese

LÉSBICAS E PROFESSORAS: MODOS DE VIVER O GÊNERO NA DOCÊNCIA

Patrícia Daniela Maciel

Pelotas, 2014

Patrícia Daniela Maciel

LÉSBICAS E PROFESSORAS: MODOS DE VIVER O GÊNERO NA DOCÊNCIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para à obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Manuela Alves Garcia

Pelotas, 2014

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

M152l Maciel, Patrícia Daniela

"Lésbicas e professoras : modos de viver o gênero na docência" / Patrícia Daniela Maciel ; Maria Manuela Alves Garcia, orientadora. — Pelotas, 2014.

178 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

1. Educação. 2. Gênero. 3. Identidade docente. 4. Professoras. 5. Lésbicas. I. Garcia, Maria Manuela Alves, orient. II. Título.

CDD : 378.12

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Patrícia Daniela Maciel

LÉSBICAS E PROFESSORAS: MODOS DE VIVER O GÊNERO NA DOCÊNCIA

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 28 de março de 2014

Banca examinadora:

.....
Prof. Dr. Maria Manuela Alves Garcia (Orientadora)
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

.....
Prof. Dr. Fernando Seffner
Universidade Grande do Rio Grande do Sul (UFRGS)

.....
Prof. Dr. Marcio Rodrigo Vale Caetano
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

.....
Prof. Dr. Marcia Ondina Vieira Ferreira
Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)

.....
Prof. Dr. Jarbas dos Santos Vieira
Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)

Dedico esta tese às sete professoras pesquisadas e, em especial, a minha mãe, *in memoriam*, que muito me ensinou sobre a vida.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer às professoras envolvidas neste estudo, Bruna, Gabriela, Alice, Ana Paula, Isabela, Ana Maria e Sílvia, pela generosidade, interesse e desprendimento em compartilhar comigo parte das suas experiências de vida. Sem vocês este estudo não existiria.

Também à Manuela, minha orientadora, que compartilhou comigo seu conhecimento e que indicou caminhos... Agradeço, pela rigorosidade, pelo comprometimento, pela companhia e pelos estímulos em todas as etapas desta caminhada.

Aos professores Marília Pinto de Carvalho, Marcio Rodrigo Valle Caetano, Márcia Ondina Vieira Ferreira e Jarbas dos Santos Vieira, que compuseram a banca do exame de qualificação, pelas excelentes contribuições para a finalização deste trabalho. E, ao professor Fernando Seffner, por participar da avaliação do trabalho final e pelas contribuições.

Ao professor Jarbas, em especial, pelas palavras de incentivo e, especialmente, pelos estimulantes debates em torno dos textos de Michel Foucault.

Às minhas colegas da linha de pesquisa, às que já terminaram seus estudos e às do presente, pelas leituras, pelos ricos momentos de discussões e pela amizade.

Aos colegas, professores e funcionários do PPGE//FaE, pelo conhecimento compartilhado, pelo comprometimento com a produção acadêmica em Educação e pelo compromisso com este Programa de Pós-Graduação.

Aos amigos e à direção do Colégio Municipal Pelotense, pelo apoio nos momentos em que precisei sair da escola e pelo incentivo e respeito em relação ao processo da minha formação quando precisei retirar-me em função da Licença de Interesse.

Às minhas amigas, Adriane e Patrícia, com quem tive o prazer de dividir vários anos da minha vida na faculdade e fora dela, pela amizade, acima de tudo, e pelo carinho.

Às amigas e colegas Aline, Juliana e Amélia, pessoas excepcionais, com quem tive o prazer de discutir os assuntos ligados à teoria feminista, pela amizade e companhia.

A CAPES, pelo apoio financeiro durante os últimos três anos de doutorado.

E finalmente, agradeço aos meus familiares. Aos meus filhos, Amanda e João Lucas, pela paciência e compreensão frente às ausências. E pelo carinho que foram meu maior estímulo. Ao Marco, meu companheiro, pelas palavras de apoio e incentivo frente às dificuldades. E ao meu pai e irmãos, pelas palavras de conforto e encorajamento.

Resumo:

MACIEL, Patrícia Daniela. **Lésbicas e Professoras: Modos de viver o Gênero na Docência**. 2014. 178f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

Esta tese tem como tema o estudo do gênero nas narrativas de professoras lésbicas. O objetivo principal deste texto foi investigar como, a partir dos discursos de gênero e dos dispositivos de sexualidade, as professoras foram subjetivadas ao ponto de produzirem alguns modos particulares de viver a docência. Para entender o efeito das experiências de gênero nas vidas das professoras analisadas foram investigados: o modo como as professoras falam de si, enquanto mulheres engendradas, aos seus alunos e aos seus colegas de trabalho e como elas significam esse 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 experiência de gênero em algumas experiências como docentes. Para esta análise foram usados como pressupostos teóricos os Estudos Feministas e Pós-Estruturalistas, principalmente os textos de Judith Butler e Michel Foucault, em que o gênero e os dispositivos de sexualidade não são vistos como causas, mas efeitos dos discursos. A análise foi feita a partir de entrevistas semi-estruturadas com sete professoras, sob dois critérios: a) terem atuado na educação básica; b) terem assumido a lesbianidade em algum momento das suas vidas. A tese conta a história de sete mulheres na faixa etária dos 30 aos 56 anos; naturais de cidades do Rio Grande do Sul, formadas nas universidades do mesmo Estado e com tempo de magistério que variavam de 6 meses a 33 anos de sala de aula. O aporte teórico-metodológico utilizado na produção das narrativas foca-se nos estudos analíticos da experiência, de Jorge Larrosa, Walter Benjamin e Giorgio Agamben. A partir desses autores, analiso o sentido que as professoras lésbicas deram sobre o que se passou nas suas vidas em relação ao gênero. O que trago é uma versão do que elas viveram, ou seja, um sentido do que elas experimentaram como lésbicas na vida e nas escolas. Ao analisar essas histórias ficou evidente que nem todas as professoras lésbicas, por serem homossexuais ou bissexuais, tencionam ou problematizam o gênero nas escolas, mas que todas ao experienciar o gênero produzem alguns conhecimentos éticos sobre si, alguns saberes próprios e/ou particulares, com os quais elas, em alguns momentos, atuam nas escolas.

Palavras-chave: educação; gênero; identidade docente; professoras; lésbicas

Abstract

Maciel, Patricia Daniela. **Lesbian and Teachers: ways of living gender in the teaching process** 2014. 178F. Thesis (Doctorate in Education) - post graduation program in Education, Universidade Federal de Pelotas.

The theme of this thesis is gender study from the narrative process of lesbian teachers. The major objective of this study was to investigate how the teachers were subjectivized on the point of producing particular ways of living the teaching practice as from genders discourses and sexuality devices. To understand the effect of gender experiences in the lives of the analyzed teachers were investigated: the way they talk about themselves to their students and colleagues as engendered women and which meaning they give to these moments in their lives; the way they face and which meaning they give to lesbophobia in the educational contexts; and finally the way they transform gender experiences into experiments as teachers. The present analysis were done based on the Women's and Poststructuralists' studies as theoretical assumptions and it focused on Judith Butler's and Michel Foucault's texts in which gender and sexuality devices are not seen as causes, but effects of discourses. The analysis was made from semi-structured interviews with seven teachers under two criteria: a) they had to have worked as primary school teachers; b) they had to have assumed lesbianism at some time in their lives. This thesis deals with the lives of seven women whose ages ranged from 30 to 56 years; from Rio Grande do Sul and graduated in universities from Rio Grande do Sul as well and their teaching time ranging from 6 months to 33 years in the classroom. The theoretical – methodological approach used in the narrative production focused on analytical studies based on Jorge Larrosa, Walter Benjamin and Giorgio Agamben's experience. As from the writing of these authors I analyze the meaning that lesbian teachers gave to what happened in their lives in relation to gender. What I bring out is a version of what they lived, ie what they have been feeling as lesbian in their personal and professional lives inside the schools context. By analyzing these histories it became evident that not all lesbian teachers, for being gay or bisexual, used to problematize about it in the school context, but that all through their gender experience produce some ethical knowledge about themselves, some kind of particular knowledge with which they act inside the school context from time to time.

Keywords : education, gender, teacher identity; teachers; lesbians

Lista de Abreviaturas e Siglas

COMDIM	Conselho Municipal dos Direitos da Mulher
FAPA	Faculdade Porto Alegrense
IPA	Centro Universitário Metodista
LBL	Liga Brasileira de Lésbicas
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
UBM	União Brasileira de Mulheres
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

Sumário

Primeiras Palavras.....	11
1. As Narrativas de Si.....	23
1.1 A apresentação dos caminhos da investigação: as narrativas como uma experiência de si.....	23
1.2 A pesquisa, a investigadora e as entrevistadas.....	26
2. As professoras lésbicas nas escolas.....	59
2.1 O dispositivo de sexualidade e o conceito de sexo/ gênero.....	60
2.2 Uma “bandeira ambulante”? A professora lésbica e os modos de falar de si aos alunos, na escola.....	68
2.3 A professora lésbica e os colegas de trabalho: a luta por um espaço na escola.....	82
2.4 Casos de lesbofobia: enfrentamentos das professoras nas escolas.....	90
2.5 A professora lésbica, os alunos gays e as alunas lésbicas: possibilidades de identificação?.....	97
3. O gênero na docência: a lesbianidade como uma “experiência de si” e seus efeitos na vida das professoras.....	103
3.1 O conceito de experiência.....	104
3.2 A lesbianidade como uma experiência de si.....	107
3.3 A lesbianidade como uma experiência docente.....	121
4. “Ser lésbica não é um problema”: a produção dos femininos na escola.....	135
5 . Palavras finais.....	150
6. Referências bibliográficas.....	160
Anexos.....	169

1. Primeiras Palavras

O tema das mulheres na profissão docente não é um tema novo. Desde o século XIX, é possível encontrarmos debates sobre o efeito da presença feminina no magistério, mais especificamente nas escolas domiciliares ou particulares para o sexo feminino. A partir do século XIX e em todo o século XX é possível encontrarmos discussões acerca da presença maciça das mulheres, principalmente, na educação básica, através da expansão do ensino público primário. De lá para cá, portanto, é possível encontrarmos análises que têm como foco a presença das mulheres no trabalho docente. No entanto, como afirma Viana (2001), o gênero como um conceito apareceu nas análises do processo de feminização do magistério a partir de um movimento bem mais recente, após a década de 1980, quando surgem algumas reflexões sobre o impacto do caráter político da produção das diferenças entre homens e mulheres no trabalho docente. Até esse período, portanto, segundo a autora, o que persistia em torno das análises do trabalho docente eram discussões que mencionavam as mulheres sem problematizar o gênero. A partir da década de 1980 e 1990, porém, o conceito de gênero tornou-se fértil para os estudos do campo da educação e do trabalho docente, principalmente porque esses estudos começaram a discutir e relacionar o caráter determinista e biológico da composição sexual com a produção dos sujeitos para o magistério.

Diante desses estudos, ficou perceptível que havia algumas articulações entre a produção cultural das práticas sexistas e as péssimas condições de trabalho das professoras. Ficou claro, como diz Vianna (2001), que havia uma associação entre o preconceito com as mulheres e os baixos salários. Entre os estereótipos femininos e a desqualificação profissional das docentes da educação básica. Foi a partir do gênero, portanto, que foi possível compreendermos como as relações de poder vêm definindo “a divisão sexual do trabalho e a inserção das mulheres em profissões ligadas a funções consideradas femininas e socialmente mais

desvalorizadas” (Vianna, 2001, p.93). Durante algum tempo, portanto, a discussão em torno dos processos que criam as diferenças entre homens e mulheres, professores e professoras, impulsionaram os estudos de gênero no campo docente. Foi um momento significativo para o campo educacional porque esses estudos revelaram como a produção da dicotomia vinha cristalizando as concepções do que deveria constituir as atribuições masculinas e femininas. Características como o cuidado, por exemplo, que parecia naturalmente feminina passaram, então, a receber outro entendimento. O gênero, portanto, desde a década de 1980, tem sido uma categoria útil de análise histórica, como afirma Scott (1990), principalmente porque ele descontrói o caráter essencial das diferenças sexuais.

Contudo, levando-se em conta algumas experiências que tive como professora, ficou-me a questão: Por que os estudos de gênero pouco problematizam, nas suas análises sobre o trabalho docente, a produção das diferenças entre as próprias mulheres? Nessa direção, parece que ainda vivemos os efeitos das teorias que não questionam o termo mulher nas suas análises sobre a profissão docente. Com base nessa reflexão, fui, então, considerando que seria interessante produzir uma pesquisa que problematizasse os significados das mulheres na profissão docente.

O intuito primeiro deste estudo, portanto, é problematizar o significado de mulher no magistério e, para isso, recorri aos discursos de um grupo de professoras que se assumiram, em algum momento das suas vidas, como lésbicas. São mulheres que atuam ou atuaram como professoras em escolas públicas de educação básica. Foi partir desse grupo de mulheres que foram atravessadas pela dispersão, diferenças e fragmentações do gênero nas suas vidas que busquei compreender como algumas mulheres, a partir de suas orientações sexuais, produzem a si como professoras diante do dispositivo da sexualidade e das tecnologias do gênero.

Neste estudo, busquei, assim, compreender como as professoras lésbicas se relacionavam com os sistemas discursivos que criam imagens e representações hegemônicas sobre o feminino e as mulheres no campo da docência. Como elas foram compondo a si a partir dos discursos de uma identidade para as mulheres e para as professoras, a partir das identidades sexuais que dominam o imaginário social sobre o que é ser docente. Como elas escaparam às estratégias desse poder (Foucault, 2009c). E como elas recriaram a si diante dos múltiplos discursos de

gênero que as disputam enquanto mulheres e professoras. Minha proposta, neste estudo, é perceber como algumas professoras poderiam estar construindo algumas estratégias feministas de existência na docência¹. O que apresento, então, são os discursos das professoras lésbicas que, apesar de marginais no campo dos estudos e das representações das mulheres na Educação, criam rupturas nas análises feministas e educacionais que ainda sustentam os discursos da mulher, como um modo de ser universal, na docência. Meu desejo, com este trabalho, portanto, é ir contra o pano de fundo das descrições de gênero, criadas pelos discursos científicos, religiosos e pedagógicos, desde o século XIX, que abordam, de modo universal, as mulheres que atuam no campo educacional.

Antes de seguir com a apresentação do estudo, porém, quero lembrar que, ao usar a palavra lésbica, não tenho o objetivo de estabelecer ou interpretar uma identidade sexual. Ao contrário, o termo está sendo utilizado para representar um grupo de mulheres que possuem trajetórias singulares, na vida pessoal e profissional. O termo apenas ganhou força porque as depoentes assumiram essa orientação sexual ao serem procuradas para fazer parte da pesquisa, porque concordaram com o uso dessa nomenclatura, porque havia uma necessidade de estabelecer um termo com o qual eu pudesse descrevê-las e porque entendo que há uma necessidade política de fortalecimento e expansão dos estudos e discursos sobre as lésbicas no cenário educacional e acadêmico, tendo em vista as raríssimas pesquisas em torno dos investimentos, feitos em torno destas mulheres, quanto ao gênero nas suas vidas pessoais e profissionais.

Antes de seguir com este relato de pesquisa, quero ainda enfatizar que, ao abordar esse grupo específico de professoras como lésbicas, não pretendi reforçar os processos essencialistas de fragmentação, dicotomização e caracterização dos gêneros. Ao contrário, meu objetivo, ao investigar algumas professoras que não se encaixavam numa heterossexualidade ou numa homossexualidade compulsória (Butler, 2010,) foi problematizar como esses processos de classificação, diferenciação e produção das dissociações dos sexos e dos modelos possíveis de se viver a sexualidade na modernidade, através das relações de poder, acabaram generalizando e produzindo alguns padrões de experiência sexuais. A ideia é

¹ Vale lembrar que não considero as feministas como um grupo ou uma comunidade organizada que se autodenomina feminista, mas um grupo ou um indivíduo que, em nome de algumas causas feministas, atua no sentido de liberar as mulheres de uma lógica marcada pela heterossexualidade compulsória.

ênfatizar, então, como as professoras lésbicas, ao entrar em contato com esses padrões, heteronormativos e homonormativos, negociam o gênero, criando múltiplas formas de viver o feminino.

Quero deixar claro que reconheço o gênero, aqui, como uma condição de espaço para a coexistência dos femininos. Esta análise, portanto, está centrada na ideia de que, nessas professoras, não habita um único gênero definido e definitivo, um gênero unificado, inteiramente heterossexual, homossexual ou bissexual, ao longo de toda a vida, em todos os momentos, mas que nelas habitam dois, três ou mais tipos de gêneros. Nelas habitam, ao mesmo tempo, vários discursos de gênero. Elas recriam o feminino, convivendo, ao mesmo tempo, com a representação do gênero baseado no referencial androcêntrico e aquilo que ele exclui. Elas vivem os gêneros não de maneiras opostas, apesar das tensões de força que causam em direções contrárias, ou combinatórias, mas de maneiras concorrentes.

Voltando aos objetivos da pesquisa, pode-se dizer que meu objetivo foi entender as mulheres não como representantes de um gênero, mas como sujeitos com posições en-gendradas (de Lauretis, 1994), com posições que carregam várias dimensões de gênero, como sujeitos que significam suas vidas a partir das diferenças de gêneros. Minha proposta, então, foi ver como os corpos e as subjetividades dessas professoras foram sendo disputadas pelos discursos de gênero. Como elas fundamentaram os discursos de gênero nas suas vidas pessoais e nos espaços profissionais onde atuaram. Tendo em vista o que os estudos acadêmicos dizem sobre a presença dos sujeitos homossexuais nas escolas, do modo hostil como são tratados, pelos colegas e/ou por professores e, no caso dos professores, por colegas e/ou pelos próprios alunos, e da ausência de propostas pedagógicas que levem em conta essas orientações sexuais, tive interesse, então, em compreender como as professoras lésbicas, mulheres que assumiram seu interesse pelo mesmo sexo, em algum momento nas suas vidas, viveram e produziram um modo de viver, como mulheres en-gendradas (de Lauretis, 1994), na escola. Meu interesse, aqui, é mostrar como elas experimentaram e negociaram o gênero na escola. É apresentar como, a partir de algumas estratégias discursivas, elas fabricaram um modo de existir, a partir do gênero, nas suas vidas como professoras.

Meu interesse em realizar este estudo foi mostrar como as professoras foram sujeitadas pelos discursos de gênero e como esses discursos determinaram

variadas e múltiplas posições e modos com os quais elas pudessem ver a si mesmas, inclusive como professoras na escola. Este trabalho visa destacar e refletir as experiências cotidianas das professoras em relação ao gênero no seu trabalho como professora. Para isso, trouxe alguns exemplos da forma como elas se relacionavam com os discursos da matriz heterossexual de mulher; e exemplos do modo como elas alteram esses discursos a partir das suas relações com os discursos que contemplam a homossexualidade ou a bissexualidade. São exemplos ou experiências que surgiram no decorrer da pesquisa quando foram analisadas as narrativas biográficas e histórias individuais dessas professoras. Mais do que centrar em suas trajetórias de vida, portanto, este trabalho busca mostrar como as professoras foram convivendo com as contradições dos discursos de gênero nos espaços escolares.

Nesse viés, defendo a ideia de que alguns processos de enquadramentos sexuais, praticados pelos regimes do corpo e do comportamento da sexualidade, perdem força com a presença dessas professoras nas escolas. Que seus corpos e subjetividades não são campos de inércia, mas de disputas, ou seja, campos complexos, nos quais não se pode considerar haver uma forma eficaz de gerir o gênero. Parto do princípio de que seus corpos e o modo como veem a si não são esferas onde a heterossexualidade compulsória se apoia sem resistências. Acredito, portanto, que essas mulheres das quais venho falando são um ponto de mudança, de subversão da ordem instituída pelos discursos do sexo. Nessa direção, trago a escola, aqui, não unicamente como um lugar onde prevalecem os discursos dominantes do gênero, mas, também, como um espaço onde se disputam e se transformam, a partir dos múltiplos discursos do sexo, os corpos e as subjetividades dos indivíduos.

O foco, assim, ao analisar as narrativas das professoras lésbicas, é entender como elas lidam com os discursos de gênero e, principalmente, como elas significam para si esses discursos do gênero. O foco é compreender como elas constituem a si como professoras, a partir desses ou de outros discursos de gênero. É entender como elas usam os discursos de gênero, que não é uno, como afirmei anteriormente, mas múltiplo em contradições, nas suas vidas. É analisar como elas constroem outros femininos e feminilidades no exercício da profissão.

Sabe-se que a produção dos discursos que vincularam as mulheres ao cuidado das crianças no magistério foi um dos métodos poderosos para abrir a

docência para as mulheres. Os discursos sexistas, assim, contribuíram para produzir a representação de feminino que moldou e dirigiu o tipo de trabalho que as mulheres poderiam desenvolver como profissionais. A educação das crianças passou a ser tarefa das mulheres por uma série de condições construídas social e culturalmente. A ideia é, então, não desconsiderar a força produtiva desses discursos na produção da subjetividade docente. Contudo, novamente enfatizo que, apesar de potentes, elas não determinam e explicam a forma como as professoras assumiram ou não essas identificações. A forma como o trabalho docente se relaciona com essas identidades sexuais, como elas são aceitas ou contestadas, é ainda uma dimensão pouco explorada nos estudos de gênero em Educação. Dessa forma, investi nas explicações que detalham como as professoras foram sendo formadas a partir dos discursos de gênero. É com esse sentido que exploro as histórias singulares das professoras lésbicas e as formas como elas se relacionam com os discursos que marcam uma identidade feminina de docência. É com esse sentido que tento compreender como esse grupo, que é contrário à norma da heterossexualidade compulsória, se percebe e se reconstrói diante da polifonia dos discursos que exaltam uma identidade feminina.

É preciso salientar que a ideia deste texto, de que estavam sendo produzidos outros discursos de gênero no magistério, surgiu no período de 1997 a 2010, quando trabalhei, como professora num curso de formação de professoras, onde observei que havia, entre o grupo de alunos, alguns jovens, algumas meninas assumidamente lésbicas e alguns meninos *gays*. Ao pensar sobre a inserção destes alunos como professores nas escolas, comecei, então, a me questionar porque aquele espaço educativo não levava em consideração a presença desses jovens e do gênero que assumiam na construção e formação do que é ser professor ou professora.

A partir dessa observação nos processos de formação de professoras e do interesse em pesquisar o modo como eles percebiam as suas sexualidades no exercício da profissão, considerei que os estudos e o pensamento de Michel Foucault sobre a premissa teórica do discurso poderiam contribuir para uma exploração dos efeitos dos dispositivos pedagógicos e institucionais do gênero no processo de sujeição/subjetivação dos docentes. Acreditando que havia uma variabilidade de significações a respeito do sexo na constituição do “ser mulher-

professora”, nos quais as experiências e modos de subjetivação das professoras vão sendo fabricadas, investi, desde cedo, na busca pelas falas das mulheres que, de algum modo, reconheciam-se como professoras lésbicas. Logo que pude, então, fui buscar as professoras que poderiam falar-me de como elas estabeleciam e exerciam uma relação de si, através dos seus gêneros, negando ou aceitando as regulações, os saberes, as normatizações e as “verdades” a respeito de uma sexualidade normatizadora. Assim, esta proposta baseou-se no modo como cada uma se sujeitava ou rejeitava os códigos de uma sexualidade compulsória na significação de si como professoras. Como cada uma enfrentava os percalços criados para elas em função das suas rupturas com as normas heterossexuais. Meu olhar sempre esteve atento ao modo como elas criavam os escapes ou as estratégias para conviver com o gênero padronizado, e a partir dessas experiências como transformavam e constituíam a si como docentes.

Apesar desse interesse, vale dizer que não é simples perceber, nas trajetórias das professoras, como os discursos contra-hegemônicos são projetados e inscritos nos seus corpos e nas suas subjetividades. Na sociedade moderna, os modelos docentes, as formas de fazer-se professor ou professora e, por fim, as representações das identidades sexuais das professoras, ainda estão muito presas à noção binária masculino-feminino, de uma naturalização do gênero e de um processo heteronormativo baseado num substrato biológico. O modo de ser das professoras foi e ainda está ancorado/marcado por esse modelo de pensamento que vê o sexo como um ideal regulatório que determina, demarca, diferencia e regula a forma como os sujeitos devem viver sua corporeidade. O que observo, assim, é que é difícil para a escola e a pedagogia sair dessas referências de sujeito/mulher/professora. A própria educação de crianças e jovens está baseada na formação da dualidade entre os sexos.

A escola, portanto, investe na fabricação do sujeito heterossexual. A circulação e a proliferação de discursos da sexualidade, como dos gays, lésbicas, bissexuais, transexuais, travestis e dos transgêneros, no campo educacional, serve ainda para que as instituições formativas possam demarcar e diferenciar o normal com base no que considera anormal. As escolas, portanto, têm sido espaços hostis aos discursos e aos sujeitos que transgridem as normas sexuais. Contudo, é incontestável que há o aumento dos discursos que tentam quebrar com as

normatizações heterossexuais nas escolas. Há o aumento gradativo da visibilidade dos relacionamentos homossexuais nas escolas. Hoje, portanto, há a possibilidade de os sujeitos não apenas esconderem, mas também mostrarem, nas instituições educativas, que vivem outras formas de desejar, erotizar e viver os corpos. Contudo, pode-se afirmar que há, no campo educacional, uma assimetria de poder, a favor dos discursos heterossexuais nas escolas. Isso porque, na área da Educação, há uma persistência de proposições essencialistas para pensar a sexualidade dos sujeitos.

Diante deste quadro, especialmente de tudo o que deriva disso, pode-se deduzir que há dois conceitos que dão nome e significado à forma como tem sido abordada a homossexualidade na educação: repúdio e tolerância. Na primeira perspectiva, privilegia-se o tipo de educação que preconiza a promulgação dos modelos moralistas que veem a homossexualidade como uma patologia, um desvio de caráter ou uma falha do processo educativo familiar. Na outra, a prerrogativa está centrada nos princípios de igualdade de direitos, nos quais cada um deve tolerar, respeitar e incluir o diferente.

Sob essas abordagens, a escola tem recaído em algumas amarras e armadilhas. Na primeira, ao ser intolerante, ela presta um desserviço ao esforço de alguns ativistas e pesquisadores em despatologizar os modos de os sujeitos viverem as suas sexualidades. Na segunda, ao ser tolerante, ela apenas sugere que há uma diversidade, outro estado, estável, que deve ser respeitado, mas que não se multiplica, não se difere, não é produtivo, ativo e de fluxo contínuo. Esse discurso humanista de respeito à convivência entre as diferenças culturais, de benevolência, portanto, reduz e apaga a diferença, as singularidades e a multiplicidade de experiências que cada um poderia suscitar na educação de si e do outro. Além disso, ele não mexe com as relações de poder entre a heterossexualidade e a homossexualidade, não provoca a desestabilização da heterossexualidade como uma identidade fixa e suprema, que foi produzida na e pela distinção sexual. Em suma, ele não mostra como as sexualidades são construídas historicamente e como elas se alteram com as circunstâncias e a passagem do tempo.

Gostaria de dizer, assim, que participo do grupo de pesquisadores que tenta implodir o discurso da tolerância nos processos educativos. Que me interesse, neste texto, em investir em formas criativas de fazer um movimento epistemológico capaz

de criar algumas rupturas nos sistemas de controle e de assujeitamento dos sujeitos no que tange a seus corpos e a suas sexualidades. E, para isso, então, retomo uma das ideias de Foucault, a ideia de reabrir a discussão da homossexualidade, pois entendo, com ele, que “é preciso cavar” (2011), que é preciso historicizar o conceito de sexualidade para compreendermos como somos constituídos por ela. É explorando e problematizando esta categoria, portanto, que as gerações atuais poderiam compreender como as experiências/práticas de prazer foram sendo constituídas pelas relações de poder. É com essa maneira de perceber as coisas que poderíamos entender como a sexualidade foi sempre não uma questão natural, mas uma questão cultural. O propósito é, então, falar das professoras lésbicas como sujeitos que foram compondo-se não como seres naturais, mas, sim, políticos, sociais e culturais, diferentemente em cada época e contexto. No viés destas discussões, este estudo aproxima-se das análises que percebem a sexualidade não como algo fixo, mas como uma prática que se modifica com as mudanças de hábitos de vida, de prazer, com novas formas de intervenções médicas, jurídicas e tecnológicas, com novos rituais, códigos e linguagens (LOURO, 2007).

Em uma entrevista intitulada “*Da amizade como modo de vida*”, Foucault (2011), pensando as possibilidades de existência a partir de uma cultura homossexual, comenta que é necessário sair dos modos de identificação, da procura por uma origem, essência ou verdade. Ao contrário. Precisamos encontrar outros modos de produção de subjetividades e de produção de si para consigo e com o outro para compreendermos mais visivelmente a forma como estamos sendo capturados pelos discursos reguladores de uma *scientia sexualis*. Portanto, considero que, ao abordar o tema do gênero das professoras nos discursos pedagógicos e educativos, especialmente pelas narrativas das professoras, acabo investindo e me aproximando duma estratégia que penso ser interessante, duma estratégia que fez com que elas retratassem como são subjetivadas pelos discursos do sexo; e como alteram e são alteradas pelos discursos de gênero. Assim, posso dizer que este estudo gira em torno do modo como cada uma vive e pratica seu gênero na vida pessoal e profissional; no modo como elas assumem o gênero; como se relacionam com o gênero diante das suas famílias, dos pais, irmãos e irmãs, avós, tios, etc.; como elas contam como vivem o seu gênero nas escolas, com seus alunos, colegas, amigos e professores; como veem essas experiências nas escolas

e nas salas de aula e como reconfiguram a si como professoras a partir dessas significações. O que vou mostrar é como, a partir da ambiguidade das suas falas, elas rompem com os discursos de gênero nas suas vidas e na docência. Como elas vivem, confrontam e avaliam as suas experiências do gênero ao longo das suas trajetórias como professoras e como, a partir dessas experiências de si pelo gênero, elas refletem sobre os modos de viver o magistério.

Mas, antes de continuar falando das professoras, tendo em vista que uso sistematicamente sem distinção as palavras gênero e sexo, quero deixar claro que escolhi usar os dois termos indiscriminadamente porque, seguindo a afirmação de Butler (2007), entendo que o sexo não é “simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o ‘alguém’ simplesmente se torna viável” (2007, p. 154-155). Entendo, assim como a autora, que o sexo foi e é desde sempre gênero. Ou seja, ele não é uma condição preestabelecida dos sujeitos. Ele não é uma identidade física ou natural. Mas uma identidade criada a partir de algumas marcas corporais.

Voltando, então, vale dizer que busco analisar como cada professora construiu, na sua singularidade, o seu gênero e como esse gênero interferiu em alguns aspectos e experiências dela como docente. Seja pela relação afetiva com o mesmo sexo, seja pela autocrítica em relação ao gênero instituído, pelo engajamento nas perspectivas feministas ou pela simpatia ou participação no movimento LGBT, minha intenção é compreender como o gênero dessas professoras foi abrindo sistemas de subjetivação no seu campo profissional. Meu desejo, através da história dessas mulheres, é compreender como é ser professora lésbica na escola. Como elas se sentiam em relação ao seu gênero quando estavam na sala de aula e precisavam responder a algumas questões sobre esse tema aos seus alunos. Como elas investiam, na escola, em discursos micropolíticos pelos quais poderiam se sentir capazes de recriar a maneira de se relacionarem com o corpo e de reagirem em seu meio. Como se comprometiam emocionalmente com essas questões e como mantinham o cuidado sobre si, como criavam uma ética sobre si em que conseguiam manter as suas integridades como mulheres.

Diante destes objetivos e interesses, considere importante trazer, aqui, no primeiro capítulo, como percorri e fui criando alguns caminhos metodológicos nesta investigação. Apresento como usei as narrativas biográficas, tendo como foco a

trajetória de vida pessoal e profissional das professoras lésbicas. Como trabalhei com os depoimentos das professoras, Bruna, Gabriela, Alice, Ana Paula, Isabela, Ana Maria e Sílvia. Como organizei o roteiro e realizei as entrevistas. Neste capítulo, cito também como analisei as entrevistas e trago alguns dados biográficos das professoras. Finalizo este capítulo refletindo sobre o uso do conceito de experiência, de Larrosa (2010), para pensar a constituição dos sujeitos a partir das suas vivências. A análise dos dados, portanto, segue esta mesma linha de pensamento. Não trago, assim, um projeto ou modelo educacional, mas apenas algumas ideias para pensarmos nos modos como nos constituímos como professora.

Na segunda parte, inicio falando do modo como trabalhei com os conceitos de dispositivo de sexualidade e tecnologias de gênero. Neste item, apresento os estudos, como os de Michel Foucault, Judith Butler, Tereza de Lauretis, Monique Wittig, Beatriz Preciado, Guacira Lopes Louro, entre outros, autores que embasaram as análises desta pesquisa. Além disso, apresento uma versão do modo como as professoras veem a si como professoras lésbicas nas escolas. Relato o que elas contaram sobre as suas experiências nas escolas. Como elas falaram de si, como lésbicas, aos alunos. O que elas falaram de si em relação aos seus colegas de trabalho. O que elas viveram em relação às situações de lesbofobia nas escolas. E como elas reagiram e significaram de modo singular essas vivências.

No terceiro capítulo, mergulho nas transformações do gênero. Para dar materialidade a esse tema, descrevo como cada professora significava de modo ambíguo os discursos de gênero nas suas vidas, como alunas lésbicas e como professoras lésbicas nas escolas. A partir dessas falas, analiso as vivências em que elas lembram como transformaram alguns conhecimentos como lésbicas em experiências como docentes.

No último e quarto capítulo, apresento algumas reflexões sobre a produção da diferença na escola. Nessa parte do texto, mostro como a materialidade dos corpos das professoras analisadas produz um acirramento no que concerne à produção das identidades na escola. Também problematizo como elas significam essas experiências, como elas se veem diante dos olhares que as inferiorizam. Neste capítulo, retomo alguns embates em relação ao processo de produção das feminilidades e dos femininos.

Em suma, este projeto pretende complexificar alguns discursos sobre as mulheres no magistério. Com base neste pensamento, meu maior esforço nesta investigação é mostrar que cada professora, na sua singularidade e no seu processo de subjetivação, reconhece e reage diferentemente diante das imposições da tecnologia do gênero nas suas vidas. Que cada professora experimenta e vive seus desejos praticando, mas também modificando, o significado dessas regras a partir das suas vivências, inclusive nas escolas.

Capítulo 1 – As Narrativas de Si

1. A apresentação dos caminhos da investigação: as narrativas como uma experiência de si

A postura crítica das mulheres sobre os processos de subordinação que o mito da feminilidade impõe a elas próprias não é uma preocupação recente. Em 1949, Simone de Beauvoir, no seu conhecido texto intitulado “O segundo sexo: a experiência vivida”², já se perguntava sobre os efeitos da educação e da condição social dada às mulheres. Naquela época, a autora já dizia que o emprego da palavra “mulher” e “feminino” não representavam nenhuma essência imutável e que toda existência feminina se desenvolvia no singular. Em sua célebre frase “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, Beauvoir antevia que as mulheres não eram biologicamente e psiquicamente inferiores aos homens. E que era o “conjunto da civilização” (1961, p. 09) que elaborava, a partir da construção da diferença “entre o macho e o castrado” (idem, p.09), a qualificação para o feminino.

Desconstruir o mito da feminilidade sempre foi uma das demandas e um dos debates feministas. Desmontar o que chamamos de “mulheres” foi, e ainda é, um dos objetivos do feminismo. Além da busca pelos direitos, as mulheres e o movimento feminista sempre se atentaram para as consequências do significado e da marca do feminino nos contextos históricos e culturais. Houve sempre um

² Segundo Miriam Pillar Grossi (2004), é particularmente com a publicação do *Segundo Sexo*, em 1949, de Simone de Beauvoir, que se considera que a temática mulher passou a ter um caráter político de crítica à dominação masculina tanto no nível material quanto simbólico. De acordo com a autora, os estudos feministas se desenvolveram de alguma forma a partir desta obra, com grande vigor nos países do primeiro mundo após as revoltas de maio de 68, momento no qual a “questão da mulher” toma um lugar importante no bojo de diferentes disciplinas.

empenho das mulheres em compreender e explicar como as diferenças entre homens e as mulheres vieram sendo estabelecidas a partir das relações de poder. No Brasil, segundo Rago (2013), desde os anos 1970, em meio à violenta ditadura, “muitas mulheres se uniram e passaram progressivamente a criar novos modos de existir” (2013, p.24). De acordo com ela, o movimento feminista foi um dos movimentos mais importantes para o cenário social, justamente porque foi a partir dele que as mulheres passaram a transformar não apenas a vida pública e política, mas também os imaginários acerca da hegemonia da racionalidade masculina no interior das instituições e dos debates políticos. Segundo a autora ainda, percebemos e vivemos:

as profundas mutações em múltiplas direções, da política à subjetividade, da ciência à religião, desde os mais longínquos espaços geográficos do país até o centro do poder político, na conquista do posto da presidência da República e de alguns ministérios (Rago, 2013, p.24).

No que tange ao feminismo, creio que a (des)construção da identidade “mulher” e “feminino”, como uma categoria essencialista e biologista que define o sujeito/mulher, continua sendo uma das mais importantes reflexões críticas das mulheres em relação ao modo como elas são excluídas e/ou controladas/reguladas. Foi, portanto, pelo feminismo que as mulheres passaram a problematizar e teorizar sobre o valor social dos homens e das mulheres, sobre as construções das identidades heterossexuais e homossexuais e sobre as possibilidades de transformações e de reconhecimentos de outros jeitos de experienciar os papéis sexuais nas suas vidas. Hoje, ninguém mais ignora ou subestima o fato delas incorporarem na racionalidade e na cultura masculina os seus valores, práticas e atitudes. Uma das principais finalidades dos femininos, portanto, segundo Rago (2013) foi e “é libertar as mulheres da figura da Mulher, modelo universal construído pelos discursos científicos e religiosos, do século XIX” (idem, p. 28).

Operar contra os determinismos biológicos da construção de uma identidade feminina continua sendo um dos aspectos mais relevantes dos movimentos políticos e teóricos do feminismo. Mostrar como o feminino foi e é construído, mostrar como ocorre a produção das diferenças a partir dos discursos sobre os homens e as mulheres, dos discursos dos heterossexuais e dos homossexuais, e como a produção dessas categorias e diferenças marcam as formas de exclusão, ainda

parece ser uma das bandeiras das quais o feminismo se utiliza para desestabilizar e enfraquecer os discursos de gênero que estabelecem o diferente. Compreender como as identidades são construídas e como os sujeitos são subjetivados em relação ao gênero é, sem dúvida, um dos focos do feminismo, é uma das discussões pela qual as mulheres passam a entender como o gênero estiliza e regula os corpos e as subjetividades dos indivíduos.

A respeito dessas considerações sobre os objetivos do feminismo em relação à (des)construção do termo “mulher”, julgo interessante prestar atenção ao modo como outros femininos vêm sendo produzidos em diferentes instâncias da vida das mulheres. Este estudo, portanto, é a continuidade e/ou mais uma visão do modo como as mulheres constroem a si pelos discursos performáticos do gênero. É uma versão sobre algumas discussões que vêm sendo feitas em relação à produção dos femininos no campo da Educação. É mais um debate que tenta problematizar como nós, mulheres, somos capturadas pelos discursos de gênero ao ponto de nos tornarmos “femininas” e, ao mesmo tempo, como nós escapamos de algumas amarras do gênero ao ponto de ressignificarmos e transformarmos as próprias amarras das posições identitárias.

Neste estudo, portanto, centro em algumas trajetórias femininas de professoras lésbicas. Antes de citar, propriamente, como desenvolvi a pesquisa, é importante dizer que uso as narrativas dessas professoras para desenvolver algumas considerações sobre o modo como os discursos de gênero interferem nas suas vidas. E sobre como elas, a partir desses discursos, constituem alguns modos de pensar e agir singulares como professoras. Meu interesse, portanto, é entender como elas produzem a si e as suas subjetividades a partir das tecnologias discursivas do gênero.

Mas, antes de analisar como o gênero torna-se um dos dispositivos pelos quais as professoras analisadas percebem a si como sujeitos, considero importante explicar como realizei e organizei esta pesquisa. Apresento, inicialmente, neste capítulo, uma breve discussão sobre quais as perspectivas teóricas de ciência, gênero, história e narrativa que utilizei no decorrer da pesquisa. Cito como me coloquei enquanto pesquisadora. Como passei a entender a minha postura enquanto pesquisadora. Relato como encontrei as professoras que fazem parte

desta investigação, como realizei os primeiros contatos com esse grupo de mulheres, como se deram os primeiros encontros com as entrevistadas, como cheguei até a formação final do grupo pesquisado, como colhi os relatos autobiográficos e como realizei as entrevistas. Apresento, também, algumas reflexões sobre o percurso das entrevistas, ou seja, sobre o modo como elas experienciaram o relato de si e como produziram suas histórias e, por fim, conto uma breve história das depoentes, conto alguns aspectos da vida das professoras pesquisadas. Uma pequena biografia de cada depoente. Um pequeno relato das sete mulheres que fizeram parte desta pesquisa.

1.1 A pesquisa, a investigadora e as entrevistadas:

Como já relatei na introdução deste estudo, quando pensei numa proposta de doutorado, minha preocupação era entender como alguns jovens *gays* e *lésbicas*, que faziam parte do curso de formação para o magistério no qual eu trabalhava como professora, enfrentavam as questões das suas sexualidades nas escolas onde iniciavam suas práticas pedagógicas. Minha curiosidade, naquele momento, era saber se havia algum tipo de conflito, por parte desses alunos, em relação às suas sexualidades, nas escolas. Queria entender como a sexualidade dos professores que iniciavam seu trabalho na docência era percebida pela comunidade escolar. Também tinha o interesse em saber como eles se sentiam em relação às suas sexualidades e aos padrões de gênero, geralmente, associados às representações dos padrões sexuais dominantes. Do mesmo modo, pensava em analisar o currículo do curso no qual trabalhava na formação de professores, abordando como as professoras, minhas colegas, (des)consideravam e/ou desenvolviam a questão da homossexualidade, nas próprias discussões nas suas aulas, no que tange ao impacto do gênero no trabalho docente.

Meu interesse, portanto, sempre esteve atrelado ao efeito do dispositivo da sexualidade na produção da identidade dos docentes e ao impacto dos discursos de gênero nos corpos e na subjetividade dos professores que não faziam um uso “correto” dos seus gêneros. Desde o início desta pesquisa, eu pressupunha que a visibilidade destes corpos poderia caracterizar-se numa descontinuidade da imagem dos professores como seres assexuados e nada erotizados. Ironizando alguns padrões do feminino e do masculino, trazendo outros modos de se relacionar com os outros, eu sempre me perguntava: Estariam eles criando outras pedagogias de gênero a partir dos novos jeitos de ser professor?

Curiosa com as atitudes desses alunos em subverter os modelos de uma sexualidade heteronormativa, e influenciada por alguns textos teóricos de Louro (1997a) e Lopes (1991b), que questionam o modo como as mulheres e as próprias professoras têm sido vistas enquanto sujeitos, comecei a me interessar pelos discursos que regem o perfil das docentes, no magistério. Fascinada pelos textos de Michel Foucault, que têm como um dos seus principais temas o discurso “como um número limitado de enunciados para os quais se pode definir um conjunto de condições de existência” (Castro, 2009, p.117), fui fisgada a analisar qual a relação entre os discursos que subvertem o sexo e os modos de subjetivação docente. Quis tornar mais evidente e familiar como as professoras lésbicas experienciaram o gênero enquanto professoras e como, a partir do gênero, elas alteravam e ressignificavam ou não algumas leis, regras, códigos e /ou valores ligados aos discursos do sexo nas escolas. O encontro com a filosofia de Foucault permitiu-me, sobremaneira, ir pensando como os discursos do gênero, no magistério, poderiam estar produzindo e transformando determinados comportamentos ditos “desejados”.

Acrescida dos estudos feministas, que trazem como influência autoras como de Lauretis (1994), Butler (2007, 2010), Wittig (1992) e Rago (2013), fui explorando não apenas como as professoras pesquisadas eram marcadas pelos padrões de gênero mas, também, como elas iam reconstruindo a si pelos discursos engendrados (de Lauretis, 1994). Com essas autoras, fui discutindo o gênero como um mecanismo pelo qual não apenas se ditam as normas, mas também se reconstroem as regras da produção das identidades sexuais. O gênero está sendo entendido aqui, assim, como um efeito dos discursos, como um dispositivo pelo qual as mulheres passam a existir, no campo pessoal e profissional. O gênero está sendo

usado, portanto, como uma tecnologia, um instrumento pelo qual as professoras vão sendo interpeladas, ao ponto de mudar os sentidos dos discursos sobre si.

A partir dos textos dessas autoras, passei a ficar interessada, então, no modo como as professoras vinham se posicionando diante do dispositivo da sexualidade, no modo como elas diziam que reagiam aos diferentes discursos da sexualidade e seus fluxos e em como elas significavam os atravessamentos das sexualidades normativas e também das sexualidades transitórias ou desviantes. Fiquei curiosa de saber como elas conviviam e convivem com a contradição dos discursos de gênero, como elas definem o gênero para si e como convivem com essas significações na própria docência. O foco, assim, ficou centrado no modo como elas convivem com o gênero nas suas vidas, como elas alteraram e intercalaram seus pensamentos, valores e comportamentos, nas suas vidas, em decorrência de uma diversidade e de uma controvérsia de discursos de gênero.

Para falar, portanto, em como o gênero atua na vida das professoras e como elas, a partir dessa tecnologia, descontroem e reconstroem a si e aos seus modos de ver o mundo e a si próprias, busquei um grupo de professoras que pudesse evidenciar o caráter instável das identidades sexuais. O foco, nessa perspectiva, foi investir em mulheres que vinham tomando posições divergentes ou contrárias quanto ao gênero compulsoriamente padronizado e instituído, no campo da Educação. O objetivo deste capítulo, assim, é contar como experienciei essa caminhada/itinerário como pesquisadora. Como defini e encontrei as professoras que fariam parte deste trabalho. Antes, porém, de falar propriamente das professoras pesquisadas, quero ressaltar como tratei da teoria e da metodologia.

Para falar do *modus operandi* científico, ou seja, com qual perspectiva epistemológica trabalhei para realizar este estudo, inicio tematizando o significado de ciência no qual vim-me apoiando. Saindo dos domínios da ciência fundada no pensamento moderno, pautada e entendida como um quadro teórico que pode ser usado em diferentes contextos, ou seja, como um manual pronto e acabado que o pesquisador deva seguir, quero enfatizar que a pesquisa, aqui, está sendo compreendida como algo que vai-se desenvolvendo, como uma prática em vias de se fazer. Baseada na perspectiva de Latour (1994), Lecourt (1972) e Canguilhem (1977), quero dizer que vejo a pesquisa como uma fusão entre o método e o pesquisador. Nessa perspectiva, evidencio que o objeto aqui pesquisado não preexistia, não existia *a priori*. O objeto foi sendo construído a partir do meu do olhar

como pesquisadora, a partir dos meus interesses, das minhas leituras, das minhas experiências como professora e pesquisadora, e dos meus questionamentos enquanto mulher.

Nessa direção, compactuo com o grupo de pesquisadores, citado anteriormente, que criticam os modelos convencionais de ciência apoiados nas investigações empíricas. Para eles, a ciência é como uma prática interessada. Para eles, a pesquisa não é, como muitos pesquisadores queriam fazer crer, um processo neutro. Para eles, a pesquisa não depende de uma divisão entre conteúdo científico e contexto social. Ao contrário. Para eles a investigação é uma prática interessada, que vem da inquietação daquele que vê, daquilo que o sujeito julga não entender e do que ele avalia não saber e explicar. Concorro, portanto, quando eles afirmam que a pesquisa é um trabalho que os sujeitos realizam a partir das suas percepções e das suas inquietações. E que, por isso, não há verdades científicas, mas apenas suposições, divagações, ficções e visões. Concorro, também, quando eles dizem que a pesquisa somente pode ser produzida por aquele que vê, percebe e observa. Acredito que a pesquisa se constitui pelo gesto do pesquisador, nos seus mínimos detalhes, por exemplo, pela escolha do objeto que ele vai analisar ou pelo tipo de análise que ele quer fazer. O que quero dizer é que entendo que a investigação existe somente pelo e partir do movimento do pesquisador, do seu olhar, do seu interesse e daquilo que ele quer compreender. O que quero enfatizar, portanto, com a perspectiva desses autores, é que não tive a pretensão de mostrar uma realidade ou “apresentar as coisas como elas realmente se passam” (Canguilhem, 1977, p.12), mas apenas apresentar uma versão do que foi visto ou dito. Nesta linha de pensamento, não apresento a descrição de um estudo que tem como objetivo mostrar uma totalidade, mas sim uma análise do que pôde ser captado. Nessa direção, de acordo com Veyne (1995), não faço “um levantamento do mapa factual” (1995, p.29), mas apenas multiplico algumas linhas que me atravessam.

A partir dessa visão de ciência, quero dizer que reconheço o meu envolvimento nos testemunhos e na implicação das escolhas e nas determinações que tive de fazer enquanto pesquisadora, que tenho clareza do efeito das minhas decisões no andamento e nos resultados do que está sendo pesquisado. Quero deixar claro, então, que, desde o início desta pesquisa, construí uma prática de investigação em que eu me incluísse como um dos sujeitos deste processo. Minha intenção, assim, não foi de esconder minhas decisões e escolhas, até porque nunca

quis ficar distante do processo investigativo. Meu interesse, ao contrário, sempre foi de querer mostrar como o meu olhar foi determinando e determinado pelo processo de investigação. O que aconteceu aqui, portanto, foi uma experiência de investigação, uma experiência entre quem contava as suas histórias e quem as ouvia. Uma experiência entre quem criava uma história sobre si e quem dava sentido a esta criação. Quero registrar, assim, que a experiência investigativa descrita neste estudo somente surgiu porque eu me aproximei do contexto da pesquisa, das pessoas envolvidas e pesquisadas, ou seja, das professoras lésbicas, dos espaços onde elas viviam e trabalhavam, das lembranças, dos sentimentos e das emoções que elas traziam. Sempre quis estar próxima do contexto da pesquisa. A vontade em pesquisá-las sempre foi marcada por uma vontade de um querer, de querer *chegar perto*, de querer beber a experiência que elas tinham pra me contar (Benjamin, 1983). Tenho certeza de que essa aproximação foi o que garantiu a produção desta investigação.

Galeano (2002) estava certo quando dizia que:

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueira de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo (2002, p.11).

Assim, este é o lugar no qual me coloco, aquele de quem foi incendiada pelas narrativas e pelas visões possíveis de outros femininos. Da pesquisadora que acreditava na potencialidade das histórias que poderiam ser encontradas e contadas. Pois bem, são estas as histórias que vou contar. Porém, é preciso deixar claro: as histórias contadas aqui não estão sendo entendidas como as lembranças de um tempo. Quiçá se, em algum momento, pudéssemos voltar no tempo! Mas, como diz Larrosa (2010), o passado é um lugar perdido. O que vou trazer, aqui, então, não é esse passado. Apenas uma leitura, um sentido que alguém deu sobre o que se passou. O que vou trazer é uma versão de quem viveu e hoje dá um sentido ao vivido. Assim, por mais que eu tenha tomado muitas decisões nesta investigação, quero lembrar que quem deu sentido à narrativa, aqui, foram as professoras, são elas que narram e leem o vivido. São elas que dão coesão às suas histórias, que

dão seu ponto de vista. São elas que nomeiam as coisas das suas vidas de uma nova maneira, descortinando esse mundo à pesquisadora.

Mas quem são essas mulheres e como as encontrei? Até aqui, portanto, dei alguns indícios das perspectivas teóricas com as quais signifiquei o gênero, a ciência, a história e a narrativa, nesta pesquisa. Agora, quero falar das mulheres lésbicas e professoras e do modo como as encontrei e como, a partir delas e dos seus relatos, fui produzindo esta investigação. Assim, considero importante ressaltar a caminhada que fiz para chegar aos sujeitos da pesquisa. Como minha curiosidade inicial dirigia-se às experiências dos professores homossexuais, como *gays* e lésbicas nos espaços educativos, tentei, desde cedo, buscar alguns professores *gays* e algumas professoras lésbicas para conversar e trocar algumas ideias sobre a possibilidade de pesquisá-los.

No início desta investigação, apesar desse envolvimento e aproximação com alguns alunos *gays*, eu ainda não tinha claro o que exatamente eu iria explorar no campo empírico. O meu objeto de pesquisa era algo muito abstrato, ou seja, eu ainda não tinha conseguido converter minha curiosidade em algo prático a ser investigado. Foi, portanto, durante um encontro de orientação, aconselhada a investigar a produção intelectual desse campo, ou seja, as pesquisas acadêmicas – as teses de doutorado e as dissertações de mestrado – nas quais a temática docência e sexualidade ou educação e sexualidade aparecessem como foco de estudo que comecei a construir meu objeto de pesquisa. Foi durante este mergulho na produção do campo científico, do levantamento bibliográfico das pesquisas que discutem as categorias “educação e homossexualidade”, “homossexualidade e professores” e “homossexualidade e docência”³ que pude perceber como os estudos referentes às questões da homossexualidade vinham abordando o tema ligado aos professores homossexuais. Observei que, do total de 36 dissertações de mestrado e 08 teses de doutorado selecionadas, apenas 03 dissertações traziam a narrativa e a

³ Levantamento realizado junto ao Banco de Teses, da CAPES, entre os anos de 1987-2010, a partir dos descritores “educação e homossexualidade”, “homossexualidade e professores” e “homossexualidade e docência”. Foram localizadas 36 dissertações de mestrado e 08 teses de doutorado. Nesse conjunto, selecionei 21 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado que abordam a homossexualidade na vida e/ou na prática pedagógica dos professores (As obras selecionadas estão descritas no Apêndice). Em termos gerais, a discussão em torno dessa temática aparece relacionada ao modo como os professores trabalham essa temática na escola; na forma como os cursos de formação em serviço ou formação inicial abordam e contribuem para a formação dos professores; na maneira como os adolescentes veem as aulas de educação sexual; no modo como o(a)s aluno(a)s homossexuais percebem a si nas escolas; e, na forma como os PCNs, mais especificamente a temática sexualidade, é trabalhada na escola.

história de vida dos docentes homossexuais, ou seja, percebi que havia uma lacuna nos estudos que analisam a homossexualidade na Educação, de trabalhos que investissem nas experiências e nos modos de pensar e agir dos professores homossexuais. Além disso, percebi que, entre esse pequeno percentual de estudos que analisaram o ponto de vista dos professores homossexuais, apenas um estudo, dos três encontrados, citava a homossexualidade das mulheres como foco central de análise.

Foi então, a partir desse levantamento bibliográfico, que mostrou haver a falta de estudos que dão visibilidade às práticas e aos modos de ações pessoais e profissionais das professoras lésbicas, e da afirmação, de algumas pesquisadoras brasileiras, como Carvalho (1996), Rosemberg (2001) e Ferreira e Nunes (2010), de que faltam estudos que articulem as pesquisas entre o gênero e a educação – em que se discutam questões que ultrapassem a mera informação do magistério⁴ como um gueto feminino, ou seja, como um espaço/contexto onde não apenas predomina uma quantidade expressiva de mulheres, mas onde se problematize o magistério como um espaço de produção e caracterização das marcas do feminino – que realizei um recorte no grupo das pesquisadas.

O recorte desta pesquisa surgiu, assim, da ideia de tentar investigar um grupo de professoras lésbicas que estivessem interessadas em dar o seu depoimento sobre como percebem a si, diante da sua sexualidade, no seu trabalho e na sua vida. Foi a partir deste recorte que comecei a perguntar como as mulheres professoras e homossexuais poderiam estar interpretando, significando e negociando os discursos de gênero, nas suas vidas e nas escolas onde atuam ou atuaram. Foi, portanto, no contato com os estudos do campo teórico feminista e com as pesquisas científicas que têm como foco os *gays*, as lésbicas e a(o)s transexuais, na Educação, que fui convertendo uma percepção inicial e empírica – a presença das professoras lésbicas nas escolas – em um objeto de pesquisa. A tese gira em torno das histórias dessas mulheres, do modo como elas significam e são subjetivadas pelo gênero nas suas vidas, como escapam, subvertem e ressignificam os discursos que universalizam um modelo de ser mulher, nas suas vidas e na sua na profissão, também como elas convivem com os discursos contraditórios do

⁴ O magistério é considerado um gueto feminino porque as mulheres são a maioria das profissionais que atuam nas escolas de educação básica brasileiras, exceto na Educação Profissional. Dados do Censo de 2010. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso: 13/11/2011.

gênero, como elas criam estratégias para viver a “não identidade”, de viver um “devir” de gênero e como elas usam os conhecimentos que elas constroem e transpõem as suas experiências de vidas, como lésbicas ou bissexuais, para o cotidiano escolar. Foi, portanto, a partir da delimitação deste grupo de mulheres, as professoras lésbicas, que comecei a pensar na possibilidade de o magistério estar sendo um espaço onde poderia estar acontecendo ou vivendo-se outros femininos e outros modos de ser docente.

Após considerar que havia encontrado alguns parâmetros para decidir sobre quem deveria ser pesquisado, comecei, então, a preparação e a busca dos dados. Iniciei esse processo pelos sujeitos da pesquisa. Sem ter claro um problema de pesquisa ou o modo como operaria com os dados – pois tinha apenas uma ideia do que poderia encontrar nas falas das professoras, das suas vidas e das suas sexualidades, algo que eu pudesse pôr em causa, como as situações de constrangimento e embaraço diante da sua posição sexual, de homofobia, de ousadia e/ou reconhecimento, por suas ações enquanto mulheres lésbicas nas escolas – iniciei o processo de procura por mulheres que exerciam ou estavam exercendo a docência e que se consideravam lésbicas. Para a seleção, estipulei dois critérios: (1) ter atuado ou estar atuando como professora de educação básica; (2) ter assumido a posição de lésbica em algum momento da sua vida.

A partir dessa decisão, comecei a busca por professoras perguntando para as pessoas próximas se conheciam alguém que se encaixasse nesse perfil – mulher, homossexual e professora de educação básica. Ao mesmo tempo, em junho de 2011, enviei correspondência eletrônica (e-mails) pela internet para várias pessoas com o objetivo de encontrar interessadas em participar da pesquisa. Eles foram enviados para alguns amigos e colegas da rede de escolas onde trabalhei e para professores e colegas da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e, ainda, para duas organizações não governamentais, o NUANCES⁵ e o SOMOS⁶, que trabalham em

⁵ O grupo **Nuances** é uma organização não governamental que surgiu em março de 1991 para promover a cidadania e discutir questões que envolvem travestis, bissexuais, transexuais, lésbicas e gays. Movimenta-se para garantir leis, divulgar decisões judiciais e lutar por políticas públicas que visem a proteger os direitos dos homossexuais. Entre suas principais ações, estão a preocupação com o bem-estar das pessoas e o apoio às manifestações contra o preconceito, entre elas, a Parada Livre e o Dia do Orgulho Gay.

defesa dos direitos dos homossexuais no Rio Grande do Sul. Nessa mensagem, apresentei-me e fiz um convite para todas que quisessem participar descrevendo a temática, o objetivo da pesquisa e a instituição onde o trabalho estava sendo realizado. Também pedi que o e-mail enviado fosse repassado para outras pessoas que elas consideravam que poderiam interessar-se em participar da pesquisa. Com base nesses contatos, obtive a resposta de sete professoras: uma por contato pessoal, por fazer parte do meu grupo de amigas, e seis por contato virtual, via e-mail.

Uma vez que não parece simples encontrar pessoas dispostas a aceitar a intrusão do outro na sua vida pessoal, principalmente quando o objetivo é expor os seus posicionamentos sexuais que podem trazer à tona acontecimentos traumáticos ou impressões doídas das suas experiências, convém explicitar e relatar a rapidez com que recebi a resposta do e-mail enviado. Em uma semana, tive o retorno de seis professoras, o que demonstrou, de certa forma, que havia, por parte delas, o interesse e a disponibilidade em falar das suas trajetórias de vida, incluindo aí as dimensões das suas intimidades e das suas vidas afetivas.

Assim, a primeira a ser contatada foi uma professora que encontrei a partir de minhas relações pessoais. Foi uma pessoa que se colocou à disposição assim que soube do meu interesse de pesquisa. As outras professoras, sujeitos desta pesquisa, foram encontradas via e-mail. Eram mulheres que haviam atuado como professoras e que desejavam falar das suas histórias de vida. Mesmo não sabendo exatamente como ajudar, como algumas mencionaram nas suas falas, todas comentaram nos e-mails que estavam dispostas a contribuir com a pesquisa. Além disso, todas relataram, nas correspondências, que gostariam de saber mais sobre como este estudo seria desenvolvido. Voltando agora a esses e-mails, registrados

⁶ O grupo **SOMOS** – Comunicação, Saúde e Sexualidade – é uma organização da sociedade civil criada em 10 de dezembro de 2001, formada por uma equipe multidisciplinar de profissionais das áreas da Educação, Saúde, Direito, Comunicação e Cultura. Desenvolvem projetos sociais nas áreas de Educação através da realização de oficinas de sexualidade, gênero, discriminação, preconceito e poder, abordando temáticas a partir da perspectiva dos Direitos Humanos. Oferecem serviço de informação e de assessoria jurídica gratuita para pessoas vítimas de discriminação em razão de sua sorologia positiva para o HIV/aids ou de sua orientação sexual/identidade de gênero. E atuam na criação, produção e difusão de ações artísticas e culturais que discutam em suas temáticas questões representativas da diversidade de expressões da sexualidade humana.

no Caderno de Campo, lembro que os primeiros contatos foram importantíssimos para a elaboração, direcionamento e confluência de algumas ideias sobre o enfoque que seria dado as sexualidades dessas mulheres na pesquisa. Vale lembrar que um dos e-mails foi essencial para o desenvolvimento e formulação da hipótese deste trabalho. Segundo a professora, ela tinha dado aula entre os anos de 1982 a 1992 e, nesse período, não havia levantado nenhuma bandeira política no âmbito da defesa da liberdade sexual, mas que possivelmente, mesmo não fazendo nada consciente, “fosse uma “bandeira” ambulante” na escola (Professora Isabela⁷, 2011). A postura dessa professora, em perceber que o silêncio da fala nem sempre disfarça ou torna despercebidas as posições e os desejos dos corpos, fez com que eu vislumbasse um foco para minha investigação. Eu desconfiava que elas, mesmo não assumindo a sexualidade na escola, não se desvinculavam dessa marca/posição do campo pessoal e profissional. O que ela disse no e-mail, então, reforçava minha suposição de que o corpo é uma “bandeira”, uma pedagogia, um conteúdo ou um currículo, algo que fala e que ensina. Esse comentário foi um motor, algo que impulsionou minha curiosidade. De certa forma, essa professora mostrava-me que havia uma sintonia entre o que eu intuitivamente pensava e o que ela dizia.

Apesar de este aspecto parecer um assunto aparentemente ínfimo, acredito que ele soou como um sinal para que eu percebesse a potencialidade do grupo e dos discursos das depoentes. Acredito, portanto, que ele surgiu como um pormenor, algo que, segundo Bourdieu (1989), não pode ser visto como insignificante, mas como “um procedimento de pesquisa, cuja dimensão propriamente social – como achar bons informantes, como nos apresentarmos, como descrever-lhes os objectivos da pesquisa e, de modo mais geral, como penetrar o meio estudado, etc. –[...] (idem, p.27), tornam-se fundamentais na construção do objeto de pesquisa. Foi no decorrer da pesquisa, portanto, no contato com as entrevistadas, que pude mobilizar e tecer algumas ideias que nortearam este estudo. Foi com um olhar vigilante sobre elas, sem perdê-las de vista, que elaborei e reconstruí o problema e os procedimentos da pesquisa.

Seguindo, então, com o relato do modo como fui formando e mantendo contato com o grupo das pesquisadas, além do grupo de que falei anteriormente, ou seja, uma professora por contato pessoal e seis por e-mail, tive uma conversa

⁷ Os nomes das professoras foram alterados a fim de manter o seu anonimato.

também com outra professora, durante o V Seminário Corpo, Gênero de Sexualidade, realizado em Rio Grande, em 2011. Isso aconteceu no final da apresentação de trabalho que realizei durante o Seminário, quando ela se identificou como lésbica e comentou sobre o seu interesse em participar da pesquisa. Durante uma conversa rápida no final de todas as Comunicações, quando a procurei para falarmos novamente, combinamos, então, que ela faria parte da pesquisa. Neste dia, ela convidou-me para conhecer uma das escolas onde atuava como professora de Educação Física. Um lugar, segundo ela, diferenciado das outras escolas por realizar um trabalho de fortalecimento das discussões em torno das questões raciais e de gênero. Curiosa pelo comentário da professora, algum tempo depois, entrei em contato com ela por telefone e marcamos um encontro na escola. A escola situava-se em Porto Alegre, na Vila Castelo, no bairro Restinga. É uma escola da rede municipal, que oferece o Ensino Fundamental, e que havia acabado de receber o Selo pela Igualdade Racial⁸. Um selo recebido, segundo a diretora da escola, com a qual conversei durante a visita, pelo reconhecimento do trabalho que realizam de enfrentamento ao Racismo, ao Machismo, à Lesbofobia, Homofobia, Transfobia e toda e qualquer tipo de violência, discriminação e preconceitos.

Durante a passagem por esta escola, pude perceber as ações de caráter pedagógico retratados pela diretora. Havia vários cartazes produzidos pelos alunos nos quais apareciam imagens e frases informando sobre a diversidade racial e a de gênero. Eram materiais onde apareciam homens e mulheres acariciando pessoas do mesmo sexo, onde surgia a ideia de uma união homoafetiva como suporte para a construção de uma família e onde as figuras de pessoas negras e ilustres eram destacadas. Ou seja, era uma escola na qual os suportes pedagógicos testemunhavam o trabalho da comunidade escolar para uma escola transformadora.

Cientes do meu interesse de pesquisa por mulheres lésbicas, contaram-me que havia, nessa escola, dez professoras, de um quadro de trinta e duas docentes, que poderiam fazer parte da pesquisa. Durante a visita, acabei firmando contato com mais uma professora que ficou interessada na temática da pesquisa. Durante o ano

⁸ O Selo da Educação para a Igualdade Racial é um certificado, oferecido pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que as escolas selecionadas recebem pelo trabalho que realizam com a Lei nº 10.639/03. O projeto tem como objetivo contribuir para a construção, em sala de aula, de conhecimentos que valorizem o patrimônio histórico e cultural dos povos negros no Brasil e na África. E que apontem para a riqueza da diversidade cultural como marca da sociedade do país, fortalecendo, com isto, a identidade nacional.

de 2012, portanto, consegui organizar um grupo de nove professoras que estavam interessadas em falar das suas trajetórias de vida, das suas biografias como professoras lésbicas nas escolas.

Fascinada com a formação desse grupo, iniciei, num segundo momento, um movimento de aproximação com essas professoras. Nesse momento, estava curiosa em relação a elas e queria recolher alguns dados, como idade, formação acadêmica, tempo de sala de aula, locais de trabalho, ocupação atual, etc.; queria perceber como estavam vendo a possibilidade de falar sobre si mesmas enquanto mulheres e professoras que desejavam e/ou viviam com pessoas do mesmo sexo; também queria perceber como falariam sobre a sua sexualidade comigo, enquanto pesquisadora e se seriam elas depoentes em potencial.

Para isso, marquei um encontro individual com cada professora, o que chamei de “encontro informal”. Pedi que cada uma escolhesse uma data, um horário e um local para que pudéssemos nos conhecer pessoalmente e conversar de maneira informal sobre o projeto de pesquisa. A maioria desses encontros aconteceu durante os meses de junho, julho e agosto de 2012, em lugares públicos, como cafés, salas das universidades, locais de trabalho e escolas, sendo um deles na minha residência. Todos foram realizados nas cidades de Pelotas ou Porto Alegre, cidades onde as professoras residiam na época.

Nesses encontros, tive a oportunidade de conversar com as professoras sobre o projeto de pesquisa, sobre o que tinha atraído a sua atenção no e-mail enviado e sobre o modo como estavam percebendo o uso de alguns aspectos da sua vida, como as suas sexualidades na escola, como foco de análise de uma pesquisa. Lembro que, naquelas conversas, várias professoras comentaram que gostariam de ver este tipo de discussão sendo realizada e debatida nas escolas. Aliás, duas professoras foram atraídas pelo e-mail porque queriam falar e denunciar alguns fatos ocorridos em relação às suas sexualidades nas escolas onde trabalharam. Comentaram a dificuldade da escola em abordar a condição dos homossexuais e a própria condição da mulher que atua no magistério. Percebo, hoje, que esse contato face a face com as professoras foi um bom jeito para eu começar a despertar meu olhar para os problemas que vinham ocorrendo nas escolas com relação a elas e aos seus posicionamentos sexuais. Além disso, foi um bom momento para eu

estabelecer uma relação de confiança. Hoje, vejo que o fato de eu ser professora, de ser colega, de interessar-me por essas histórias e de me preocupar em explicar os objetivos, a metodologia e alguns aportes teóricos com os quais eu trabalharia, garantiu a formação do grupo pesquisado e a entrega das professoras. Apenas duas não responderam mais aos e-mails e telefonemas, o que fez com que o grupo ficasse com sete entrevistadas, número este que considerei suficiente, tendo em vista o trabalho com as narrativas.

Embora não desejasse ultrapassar a busca por algumas informações sobre o grupo de professoras nos “encontros informais”, percebo que eles foram relevantes não apenas para que eu conseguisse formar o grupo de pesquisadas e para organizar algumas informações básicas sobre as informantes, mas também para que eu fosse percebendo a pluralidade de dados que eu teria de tratar. Embora todas fossem mulheres e lésbicas, logo fui percebendo que elas eram também pessoas singulares. Quando entrei em contato com as professoras e comecei a ouvir seus pontos de vista sobre seus desejos, sobre a sua sexualidade e suas trajetórias como lésbicas e professoras, fui percebendo que elas eram muito diferentes umas das outras. Cedo, então, tive a primeira lição de que eu não poderia tratá-las aqui como um grupo homogêneo. Ao contrário, que eu teria que tratá-las como sujeitos singulares, ou seja, que eu teria que lidar com uma dispersão de pensamentos e práticas sexuais e uma multiplicidade de subjetividades. Começando pela própria questão da sexualidade. Assim que eu entrei em contato com elas, observei que não havia características semelhantes entre essas mulheres sobre a própria condição de lésbica, pois uma disse considerar-se mulher e lésbica; outra, “sapa”; havia também a que se denominou homoafetiva; entre esse grupo, com diferentes escolhas de nomenclaturas para nomear-se, havia as que gostavam apenas de se relacionarem sexual e afetivamente com mulheres e outras que diziam gostar de se relacionar com mulheres e, também, com homens; uma delas acreditava ter nascido lésbica; e as outras mantinham e defendiam a ideia de que a sexualidade não era uma marca, mas uma passagem, um vir-a-ser. Além disso, todas provinham de lugares diferentes; tinham uma situação social e cultural própria; traziam histórias muito peculiares das suas infâncias; não conviveram nos mesmos espaços escolares; e não trabalham ou não trabalharam nas mesmas intuições e/ou espaços de trabalho. Ou seja, era impossível tecer generalizações para esse grupo.

A partir desse contato, logo percebi que, se quisesse falar das resistências cotidianas relacionadas às diferenças sexuais das professoras, principalmente nas escolas, não poderia agrupá-las como sujeitos homossexuais e reposicioná-las, novamente, dentro de um sistema que as fixaria numa identidade lésbica. Ao contrário, deveria observá-las nas suas singularidades e nas suas contradições. Se quisesse discutir outras feminilidades, teria de privilegiar as diferenças que elas traziam. Portanto, se a minha opção era pensar modos de ser docente que quebrassem com a comunidade imaginada de professoras reunidas em torno de uma mesma identidade de gênero, eu, então, deveria encontrar uma forma na qual pudesse acessar, explorar e privilegiar a multiplicidade de modos de pensar e agir dessas professoras.

Após essas entrevistas informais, então, com uma variedade de dados sobre as professoras, decidi organizar as informações que tinha recolhido das informantes. Sendo assim, pude perceber que o estudo contava com sete professoras, mulheres na faixa etária dos 30 aos 56 anos; naturais de cidades do Rio Grande do Sul, 03 moram em Pelotas e 04 de Porto Alegre; formadas nas universidades do mesmo Estado, sendo 04 professoras formadas na Universidade Federal de Pelotas (UFPeI), 02 professoras na Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS) e 01 na Faculdade Metodista (IPA) – em cursos de licenciatura de Artes Visuais, Direito, Letras, Educação Física e História – e, também, em cursos de Pós-Graduação em Educação –Especialização, Mestrado e Doutorado – com tempo de magistério que variava de 6 meses a 33 anos de sala de aula.

Com base nos dados descritos acima e com base em alguns objetivos da pesquisa, que eram, principalmente, dar visibilidade às professoras lésbicas e apresentar como elas lidavam, cada uma, com a sua sexualidade nas escolas, elaborei, então, um roteiro de entrevistas semiestruturado com o qual coletei informações mais detalhadas das trajetórias das professoras, em diferentes momentos das suas vidas. Nesse roteiro, incluí algumas questões, em ordem sequencial, nas quais investiguei alguns aspectos sobre a trajetória familiar e escolar das professoras, ou seja, perguntas pelas quais elas fossem induzidas a contar como se lembravam das primeiras experiências sexuais e/ou afetivas no período da infância e da adolescência e como se lembravam das suas vidas enquanto lésbicas nas escolas. Além disso, perguntei onde elas realizaram as suas formações

acadêmicas, onde trabalharam como professoras, em que período atuaram como profissionais do ensino, ou seja, como professoras, como era esse trabalho para elas, como eram as suas relações com seus colegas e alunos, como falavam de si, enquanto lésbicas nas escolas, e quais os possíveis impactos das suas sexualidades no ambiente escolar.

Para dar visibilidade às suas falas e aos seus modos de vida, como professoras lésbicas, investi, então, dentro dessas questões anteriores, nas questões centradas em suas sexualidades. Essas perguntas foram agrupadas em dois eixos: o que tratava da sexualidade na vida pessoal e o que buscava informações no campo profissional. No primeiro eixo, então, elas puderam falar dos acontecimentos na sua infância, passando pelo período escolar, de formação acadêmica, das experiências profissionais até os dias atuais, como viam e percebiam a si em relação à sua sexualidade. Com o intuito de entender os modos de existir das mulheres lésbicas, busquei criar questões onde elas relatassem como elas pensavam e pensam serem vistas e/ou percebidas como sujeitos de uma sexualidade, por seus familiares, colegas de escola, alunos e companheiros de trabalho e amigos. Mesmo separando a entrevista em dois blocos, nos quais dividi um momento para que trouxessem as lembranças do tempo de infância e juventude, na família e na escola, e outro, para elas trazerem as lembranças e significações das suas vidas como mulheres – no período da universidade e dos cursos onde realizaram as suas formações profissionais, dos locais onde iniciaram as suas trajetórias como professoras, das escolas onde lecionaram, das horas trabalhadas, das sensações em relação ao trabalho que exerciam e das suas posturas enquanto sujeitos com posicionamentos sexuais, nas escolas e com seus alunos e colegas de trabalho – sempre estive atenta em formular questões pelas quais elas pudessem fazer uma síntese dos acontecimentos ligados à esfera/ao assunto da sua sexualidade, independente a que este assunto se referia. O intuito da entrevista era, então, afunilar como cada uma percebia a si como lésbica e docente. Era entender como cada uma construiu, como professora, novos espaços subjetivos em relação ao gênero na escola. Era perceber como trazem ou traziam para a escola as suas histórias pessoais como lésbicas, como dão ou davam sentido as essas posições de gênero em suas ações como docentes e como percebem e percebiam essa relação entre a sua sexualidade e sua profissão na época em que atuavam e nos dias de hoje.

Após a formulação do roteiro das entrevistas e a definição do grupo de professoras a ser investigado, voltei ao Caderno de Campo para rever as anotações realizadas durante os primeiros contatos para organizar uma agenda de entrevistas. A partir de 2012, retomei o contato com as professoras a fim de marcar uma data e um local para a realização das entrevistas. Foi um momento de grande angústia porque tinha receio de que, depois de alguns meses, elas não estivessem mais interessadas em dar seus depoimentos. Isso não ocorreu, pois, assim que iniciei os contatos, consegui o retorno de sete professoras – como disse anteriormente, apenas duas não retornaram aos e-mails e não atenderam os telefonemas.

No final de 2012 e durante o primeiro semestre de 2013, retomei o contato face a face com as professoras a fim de realizar a coleta de dados. Realizei as intervenções de acordo com a disponibilidade das professoras. Assim, o trabalho de coleta de dados aconteceu durante os meses de dezembro de 2012 a agosto de 2013, o que acarretou em uma ou duas entrevistas a cada mês. Todas as entrevistas têm entre 1h5min e 1h40min e foram sendo realizadas nos lugares escolhidos pelas depoentes. Três encontros foram realizados na cidade de Porto Alegre e quatro, no município de Pelotas. Duas depoentes de Porto Alegre escolheram seus espaços de trabalho para dar a entrevista e uma delas escolheu a sua residência. Em Pelotas, duas escolheram a minha residência, uma, a residência dos pais e a outra, a Biblioteca do Campus Porto da Universidade Federal de Pelotas.

Durante as entrevistas, que eram gravadas, fazia um registro dos pontos centrais das falas e, posteriormente, fazia algumas anotações de cunho reflexivo sobre o momento das entrevistas. Ao degravar a fala das professoras, também fazia algumas anotações, no mesmo caderno, de algumas impressões das situações/acontecimentos trazidas pelas professoras. É importante ressaltar que, durante a realização das entrevistas, foi preciso entrar em contato, diversas vezes, com algumas professoras. Isso ocorreu porque foi necessário remarcar as datas das entrevistas, em decorrência das intensas atividades profissionais de algumas depoentes. A ordem das entrevistas, como já disse, obedeceu ao tempo e à disponibilidade de cada uma.

É preciso dizer que a primeira entrevista ocorreu com a Bruna, no final de 2011. Foi um experimento que realizei a fim de me aproximar daquilo que me interessava: o impacto da sexualidade das professoras nas escolas. Nesse período

não tinha elaborado o roteiro das entrevistas. Foi uma entrevista aberta. Eu fiz uma questão chave sobre a sua carreira como professora, e a partir daí, das falas da depoente, fui fazendo outras perguntas e comentários do meu interesse. Foi uma entrevista piloto. Um momento para pensar na proposta do projeto de pesquisa que vinha tentando escrever para a qualificação.

Como eu iniciei as entrevistas com a mesma pessoa com quem eu havia realizado essa entrevista-piloto, retirei algumas questões repetidas. Os dados da primeira entrevista, então, são a soma desses dois momentos que acabaram se complementando. No geral, as entrevistas transcorreram de forma tranquila. As depoentes já me conheciam, conheciam o tipo de estudo que vinha sendo realizado e sabiam da temática a ser estudada. Apesar disso, considero importante registrar algumas peculiaridades e dificuldades que ocorreram durante o processo de coleta dos dados, relativos ao uso do roteiro.

Quando iniciei o processo de coleta de dados, a partir do roteiro, tinha a crença de que todas as professoras iriam responder às questões de acordo com o roteiro, ou seja, seguindo a ordem estabelecida pela pesquisadora, o que obviamente, não ocorreu. É preciso salientar que cada professora interpretou o roteiro e montou a sua história segundo as suas versões. Houve um caso, por exemplo, em que uma das professoras estava deprimida no momento da entrevista e iniciou falando dos motivos, ligados a sua sexualidade, que fizeram com que ela deixasse a escola. Foi uma entrevista em que o roteiro foi usado somente após um tempo de conversa, na qual a professora pôde expressar suas angústias com este caso em particular. Além disso, foi uma entrevista em que a conversa inicial foi mais esclarecedora que o resultado das questões do uso do roteiro. O roteiro, neste caso, serviu apenas para que eu tivesse algumas informações mais pontuais sobre a depoente.

Em outro caso, na terceira entrevista, foi preciso dividir o depoimento em duas partes, porque não me ocorreu que o gravador tinha um limite de tempo e memória. Como foi uma das entrevistas mais longas, considerei apropriado marcar outra data. O que ocorreu com esse episódio é que essa depoente usou o roteiro, mas, como teve um tempo maior para falar de si, ela pode extrapolar as questões desse instrumento, o que acarretou um detalhamento que, em alguns casos, foi essencial para a pesquisa, mas que, em outros, apesar da sua riqueza, não contribuem para os temas abordados. Esta é uma entrevista marcada por falas

longas em que alguns assuntos, decorrentes da abertura desse tempo para a depoente falar de si, foram fugindo ao foco da pesquisa.

Com base nas primeiras entrevistas, fui constatando o que diz Bosi (1987) sobre o processo de reconstrução da memória, fui percebendo que cada professora reconstituía a sua memória a partir de um dinamismo próprio. Ou seja, que cada pesquisada reconstruiu o seu passado fazendo associações muito particulares com os grupos com os quais viveu ou ainda vive. Que cada uma delas foi criando a sua história usando as contingências das suas vidas. Que cada professora criou, de modo único, a sua história e o modo de organizar a sua narrativa. O que encontrei, portanto, não foram histórias em que os acontecimentos se encaixavam sequencialmente; ao contrário, encontrei histórias repletas de contradições, falhas e esquecimentos. As entrevistadas, muitas vezes, sequer respondiam diretamente às perguntas. O que elas faziam era pinçar algumas evidências para responder aos assuntos questionados. Com o tempo, fui percebendo, assim, que cada depoente criava a partir de si uma maneira própria de contar a si. Foi, principalmente, a partir da terceira entrevista que tive essa lição, que entendi que cada professora tinha um modo próprio de contar e reconstruir as suas recordações.

O modo singular de cada professora contar a sua história foi uma característica que encontrei em todas as entrevistas. O fato é que me deparei com diferentes e variados modos de elas falarem de si. Encontrei professoras que preferiam seguir o roteiro, que contaram a sua história linearmente, começando pela infância, passando por cada fase da vida até os dias atuais; outras que iniciavam contando suas histórias a partir de situações problemáticas ligadas aos aspectos da sua sexualidade nas escolas, porque sabiam que esse era o meu interesse de pesquisa; e outras que começavam contando coisas sobre os dias atuais até o período da infância, perpassando algumas fases da vida, sem obedecer exatamente a uma ordem sequencial das suas vidas. O que observei, assim, é que cada uma foi reconstruindo, foi contando a sua história baseada em acontecimentos que elas entendiam serem importantes naquele momento. As professoras pesquisadas foram seguindo ou construindo os seus passados segundo o ponto de vista que elas tinham sobre si no momento das entrevistas.

A professora Sílvia, por exemplo, por ser uma mulher lésbica e militante, envolvida nos movimentos sociais e políticos, foi uma das entrevistadas que iniciou falando de si e sobre sua condição como mulher com uma visão formada. De acordo

com uma das minhas anotações, no meu Caderno de Campo, *“Ela iniciou o seu discurso com afirmações previamente construídas”*, ou seja, ela iniciou a construção da sua história usando uma autoimagem construída, usando um quadro de ideias já formadas sobre si. Notei que ela trouxe na entrevista uma posição e uma imagem muito forte como ativista. Antes de responder a qualquer questão, lembro que ela queria falar de si como uma pessoa militante e lésbica. Neste caso, especificamente, eu percebi que as lembranças que tinha de si mesma eram influenciadas pelas percepções atuais e por suas relações com os diferentes grupos nos quais ela convive hoje. Para não desvincular essas falas daquilo que eu buscava, fui, então, criando alguns espaços entre essas memórias, algumas perguntas, para que eu pudesse puxar outros assuntos que me interessavam sobre a sua vida e sua sexualidade. Depois disso, então, comecei buscando coisas que pareciam mais soltas, dados mais pessoais e dados arbitrários sobre a sua condição como professora lésbica. Apesar dessa estratégia ingênua para tentar despistá-la de si mesma, fui percebendo que é impossível tentar separar a pessoa daquilo em que ela está envolta, daquilo que ela quer mostrar ou contar de si. Ela não abandona o que quer mostrar sobre si publicamente.

Outro exemplo sobre o modo como há singularidades no modo como as professoras contam as suas histórias pode ser vista na narrativa da professora Isabela. Ela foi uma depoente que fugiu o tempo todo das questões do roteiro. Essa entrevista foi uma das que considere mais difíceis de realizar, pois ela não quis seguir a ordem sequencial do roteiro. Mesmo que eu refizesse as perguntas, ela insistia em falar da sua vida, dos seus amores e desejos, dos bares e das ideias filosóficas que trocava com homens. Lembro-me de que, quando terminei a entrevista com Isabela, considere que não me havia sentido satisfeita com o resultado. Naquele momento, eu não percebia que era minha a dificuldade em perceber a riqueza do modo como ela tinha organizado a sua história. Hoje, portanto, surpreendo-me com o seu ponto de vista sobre os acontecimentos da sua vida. Depois de um distanciamento com as entrevistas, percebo que ela não poderia falar de si apenas por um fio. O fato é que ela, para falar de si, para contar, precisava desenrolar uma trama que eu não fui capaz de entender logo, no início.

Além disso, há outra peculiaridade na maneira como Isabela se lembrava da sua infância e em algumas falas sobre a sua sexualidade. Em vários momentos, ela repetiu a sua história ou o seu passado a partir das falas dos seus parentes, das

suas tias e madrinhas. Isabela fala de si lembrando frases ditas por seus familiares. De acordo com Bosi (1987), muito das nossas ideias e memórias não são originais. Muito das ideias que temos sobre nós mesmos não são nossas, mas dos outros, daquilo que eles disseram sobre nós. Muito das nossas lembranças são relatos dos encontros que tivemos com “velhos parentes” (1987, p. 331), ou seja, são formulações que fizemos a partir das falas por outrem e que se imprimiram na nossa subjetividade, por pessoas que “passam a ter uma história dentro de nós” (idem, p. 331). O que Bosi (1987) parece indicar aqui é que revivemos o passado não apenas a partir daquilo que nós individualmente percebemos e significamos, mas também a partir do que vivemos e guardamos em relação ao que os outros nos dizem. O que ela indica, assim, é que a nossa memória depende também não apenas de uma “evocação solitária” (op.cit. p. 331), mas de uma interação que se dá entre os sujeitos e seus laços de convivências.

As entrevistas podem ser descritas, portanto, como situações em que as professoras experienciaram não apenas a leitura que fizeram de si, mas a leitura que fizeram do que os outros disseram delas. O fato é que essas leituras as ajudam a produzirem versões sobre si próprias. As entrevistas são, assim, uma interação do sujeito com ele mesmo, um momento em que cada uma teve uma “condição de possibilidade” para pensar em si, para estabelecer uma relação consigo e com o mundo. A entrevista, assim, pode ser descrita como um momento de criação de uma experiência, como diz Benjamin (1983), um momento em que o relato ganha um sentido para a vida. A entrevista é um momento em que cada um constitui a si a partir da forma que ele dá para a sua própria história. O momento da narração é, portanto, o momento em que o vivido torna-se vivo outra vez (LARROSA, 2010).

Nessa perspectiva, vejo que, ao me apoiar na história oral, nos estudos de Thompsom (2002), Meihy (1996), Amada e Ferreira (2006) e Nóvoa (1992), eu fui aprendendo a respeitar a memória como um modo revolucionário pelo qual conhecemos os novos sujeitos da história ou os sujeitos não heróicos, numa visão conservadora de história. Contudo, ao interagir com Larrosa (2010), eu pude perceber ainda que, ao trabalhar com a biografia de pessoas comuns, nós não obtemos um resultado ou um conhecimento, um saber ou uma moral, sobre uma parcela da população excluída, que pode ser dividida como uma verdade, um atributo ou uma propriedade, mas obtemos algumas linhas pelas quais começamos

a perceber como outros sujeitos, ao criarem seus próprios modos de vida, deram sentido às suas próprias vidas.

O que consegui fazer, portanto, com a memória e a história oral, foi articular apenas algumas peças de um quebra-cabeça, com algumas informações, pontos de vista e aspirações das professoras, no sentido de traçar um caminho e uma experiência de si que contempla a noção de uma “figura porvir”, ou seja, de alguém que está se compondo sempre, na relação consigo e com o mundo, através dos textos, das imagens, das histórias dos outros, dos discursos sobre o gênero, etc. O que pude fazer com as narrativas, portanto, foi identificar como cada uma recorria, concordava e divergia sobre alguns temas e versões sobre o gênero na docência. O que posso contar é, então, alguns aspectos de como elas citam as formas pelas quais são interpeladas pelos discursos de gênero e como interpretam esses discursos na sua vida pessoal e profissional, como sujeitos de desejo.

Não há, portanto, qualquer condição, como diz Larrosa (2010), de falar nelas como figuras históricas para um discurso pedagógico. Não há como pensar em suas histórias como modelos para um projeto de educação porque as professoras, aqui, são aquilo no que elas se converteram, num determinado momento; logo, como a conversão é algo dinâmico, instável e provisório, que muda conforme as situações e as contingências, não há como usar essas histórias como certezas. Seus relatos são apenas histórias que podemos pegar emprestadas. Histórias que podemos usar para enfrentar a ideia de como nos constituímos enquanto mulheres.

Mas como falar das entrevistas sem falar das próprias entrevistadas? Bruna, portanto, foi minha primeira entrevistada, assumidamente “sapa”. Ela pode ser descrita como uma mulher alegre, irônica e que foge das convenções do sexo feminino. Vinda de uma família de classe média, em que o pai e a mãe trabalhavam para sustentar a família, ela conta que sempre tiveram uma vida economicamente tranquila. Nunca faltou nada para ela e a irmã. Estudou, no ensino fundamental, em escolas privadas de Pelotas e, no ensino médio, em uma escola técnica, na mesma cidade. Era uma aluna normal, como diz, que ia para a escola, não porque gostava, mas porque era obrigada. Independente disso, sempre foi uma pessoa que estudou. Assim que concluiu o ensino médio, iniciou o curso de licenciatura em História, formando-se no ano de 2000, na Universidade Federal de Pelotas. E, assim que terminou esse curso, tornou-se professora da rede estadual, lecionando a disciplina de História nas escolas da região sul do Rio Grande do Sul. Fez Metrado em

Educação e hoje faz doutorado na mesma área e universidade. Bruna, atualmente, também trabalha como professora, porém, em nível federal, lugar que desejava como atuação profissional. Na vida pessoal, diz que não quer ser mãe, não quer seguir os modelos convencionais do casamento monogâmico e não pretende envolver-se somente com mulheres. Recorda ter tido alguns envolvimento afetivos com alguns meninos na juventude, apaixonou-se por uma mulher e, desde aquele período, diz manter relacionamentos com mulheres, o que não a impede de apaixonar-se por homens. Com seus modos de vida particulares, Bruna é uma mulher que adora filmes, cinema, e livros. Coleciona LPs e CDs de música, gosta de viajar, curte desbravar pessoas e lugares desconhecidos. Gosta de andar de bicicleta ou faz caminhadas. Não se veste de “mulherzinha”, como diz, não usa maquiagem e roupas coladas. Com 35 anos, é uma mulher que sabe rir e brincar de si mesma, trazendo uma leveza para os assuntos que a incomodaram ou incomodam, como a crise familiar diante da exposição do seu desejo por uma mulher. Na sua entrevista, diz que a profissão de professora não representa um amor pelas criancinhas, mas uma fonte de renda. Trabalha há 11 anos no magistério e comenta que gosta de ser professora, principalmente, porque a profissão permite viver o aprender entre as pessoas como um modo de vida.. É uma mulher que está atenta às teorias e às discussões ligadas ao mundo das experiências LGBTT e da filosofia *Queer*. Por estar estudando e trabalhando como professora, participa das atividades que envolvem esse tipo de discussão em seminários e estudos oferecidos nessa área da Educação. Como professora lésbica, fala que não costuma falar da sua sexualidade na escola, apenas quando questionada. Porém, diz que costuma aconselhar seus amigos e alunos *gays* e lésbicas a não ficarem no armário porque considera o armário uma armadilha, dito de outro modo, uma posição perigosa, onde o sujeito pode ser chantageado. “*Para não ser achacado*”, costuma indicar a eles e elas que cada um assuma logo a sua posição como sujeito sexual.

Gabriela, 32 anos, lésbica assumida, calma e emocionada, mudou-se para Pelotas aos seis anos. Caçula de uma família de seis filhos, quatro irmãos e uma irmã, pertencentes à classe média, diz lembrar o tempo em que trabalhava no boteco dos pais, no turno inverso da escola e da vontade de apenas brincar na rua. Quando criança gostava de correr e jogar vôlei, seu esporte preferido. Lembra que gostava também de ganhar livros dos irmãos mais velhos que estudavam na universidade. Estudou desde pequena em escolas públicas da cidade, onde

mantinha a maioria dos seus amigos. Recorda de ter sido conhecida, na escola, como a advogada, aquela que defendia os outros. Recorda também do período da infância, seu gosto pela disciplina de História, o que a levou para o magistério. Formou-se em História pela Universidade Federal de Pelotas (2004) e hoje cursa o Mestrado em História na mesma instituição. Apaixonada pelas discussões do patrimônio público e da educação patrimonial, participou, em diversos momentos da sua formação acadêmica na produção de exposições em museus. Gosta de filmes e dos livros de Sara Waters. É professora há seis anos, trabalhando nas séries iniciais e em um Curso a Distância, na área de formação de professores. Diz não ter conflitos em relação à sua sexualidade na família, principalmente por ter um irmão mais velho que se assumiu como *gay*. Lembra que, na juventude, contou a apenas uma amiga que gostava de meninas. Por esse motivo, considera não ter sofrido situações de crise em relação à sua sexualidade na escola. Como professora, diz ter tido um sério problema com uma de suas alunas, enquanto lecionava em uma escola de ensino fundamental, o que fez com que ela se retirasse da escola. Quanto à sua posição como professora lésbica na escola, considera que não há uma regra. Para ela, cada um deve perceber o momento de se posicionar e de recuar. Questionada sobre a vontade de voltar à sala de aula, ela diz: *“Óbvio que eu vou voltar pra sala de aula e é óbvio que isso que aconteceu comigo não vai acontecer de novo porque assim... e eu também não vou me deixar envolver tanto com alguma coisa que um aluno diz porque eles dizem tanta coisa”*. Gabriela é uma mulher que quer ter uma família e quer ter filhos pelos métodos não convencionais.

Alice, 56 anos, é uma professora brilhante com as palavras. Madura e doce, é também uma mulher que expressa sua feminilidade. Usa cabelos curtos, às vezes brancos, outras vezes escuros. Alice é uma mulher que dá o tom da conversa. Conta sobre sua vida e refaz cada pedaço da sua infância como que num conto infantil. Alice é primogênita de uma família de cinco filhos. Morava com seus pais em Pelotas e costumava passar as férias na casa dos avós, em Piratini, RS, onde andava e se aventurava a cavalo nos dias de sol para, nos dias de chuva, aproveitar a biblioteca do avô no intuito de ler a obra de Monteiro Lobato. Vinda de uma família de classe média e com boas condições socioeconômicas, aprendeu a ler com a mãe, antes de ir para a escola, estudou em escolas particulares e em escolas públicas da cidade, participou de um programa de intercâmbio no final do ensino médio, indo estudar na *High School*, nos Estados Unidos. Logo depois, cursou

Direito, na Universidade Federal de Pelotas, formando-se em 1980. Por ser militante e fazer parte da política estudantil de esquerda, diz na época não ter um olhar matizado para conseguir atuar nessa profissão. Como queria sair da casa dos pais e ser independente, atuou como professora em vários cursos e escolas: de datilografia, de educação infantil e de inglês. Comentou nunca ter pensado em ser professora. Mas foi sendo professora num curso de inglês que diz ter se interessado pela profissão. Fez Licenciatura em Letras, incentivada pelo próprio curso onde atuava. Formou-se, então, na Universidade Federal de Pelotas, em 1992. Diz ter virado professora porque estava, naquele momento, encantada com a profissão. Trabalhou em vários espaços de ensino de inglês, como cursos e espaços próprios de ensino de linguagens, chegando à professora da rede pública de ensino, em 2005. É Doutora em Educação. Não leciona mais nas escolas de educação básica e continua trabalhando como pesquisadora na área da Educação. Orgulhosa da coragem e valentia em assumir o amor por uma mulher aos quarenta anos, pega de supetão, como diz, comenta não ter qualquer sentimento de inadequação ou nenhuma sorte de culpa em relação às escolhas afetivas que fez. Após um casamento de 14 anos com um homem, com quem teve a única filha, teve uma relação de 10 anos com uma mulher. Depois disso, teve outros namorados e outras namoradas. Diz ter hoje abdicado da lesbianidade, pois prefere colocar-se nos “entre lugares”. Na escola, apesar de um episódio constrangedor, mas resolvido de maneira satisfatória, como professora, diz nunca ter escondido sua sexualidade, mas também diz nunca ter carregado bandeira, “*nunca escondi, mas tampouco anunciei*”.

Ana Paula, 35 anos, lésbica assumida, alegre e tendo o esporte como a sua paixão de vida, sempre esteve disposta a falar da sua luta incansável, como professora lésbica, por um espaço na escola. Formada em Educação Física, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2002, e com Especialização na área do Corpo e da Saúde, 2003, atua há nove anos como professora do ensino de educação infantil, fundamental e médio, na rede pública. Além de professora de Educação Física, é treinadora de times escolares de futsal feminino. Com cabelos curtos, sem maquiagem e brincos, vestindo um abrigo azul e um tênis, Ana diz ter sido sempre muito moleca enquanto criança, gostava de brincar na rua e no clube, onde fazia vários esportes. Estudou no ensino fundamental e médio em escolas particulares, em Porto Alegre, porque sua mãe sempre quis lhe dar um bom estudo.

Diz ter sido uma aluna estudiosa e, ao mesmo tempo, brigona, principalmente nas aulas de Educação Física, quando se indignava com a divisão, nos jogos, entre meninos e meninas. Sua família era formada por ela, sua mãe e sua avó. Sua mãe era bancária e trabalhava durante o dia, sendo ela criada pela avó. Quando tinha quatorze anos, faleceu a sua avó e, aos dezoito, a sua mãe. Continuou morando no mesmo apartamento e vivendo com a pensão do pai e da mãe e com o carinho das “mães de coração”, como chama, as vizinhas e amigas que tinha desde a infância. Em relação à sexualidade, recorda que sempre teve melhores amigas, um tempo em que ficava entre as meninas, um período de latência, como chama, em que *“tu é, mas não sabe”*. Diz que se sentia diferente em relação às outras meninas, pois nunca gostou de bonecas ou usou biquíni. Gostava de roupas largas, o que causava situações constrangedoras, de brigas e violência, na escola. Lembra, nesse período, ser chamada de “machorra” pelos colegas. Lembra também que, na juventude, ficava com meninas, mas nem sabiam o que era. Como professora, diz ter sofrido vários casos de lesbofobia, principalmente por colegas de trabalho. Porém, diz que a grande marca positiva do seu trabalho, enquanto defensora da condição lésbica, é ver hoje algumas de suas alunas se permitirem *“se tão a fim elas ficam e isso não quer dizer que vão ser lésbicas, apenas estão se descobrindo e curtindo”*.

Isabela, 52 anos, é uma professora com uma personalidade forte, com atitudes e falas que exprimem segurança e firmeza. Atenta a tudo aquilo que questiono, ela é uma mulher que não se deixa compreender facilmente. Isabela é uma depoente que dá o tom, cria o ordenamento da sua história. Quando não quer responder algo, em um momento da entrevista, diz considerar-se *“uma pessoa meio desmemoriada”*. Alta, com o rosto sem maquiagem, cabelo castanho e na altura do ombro, exprime sua feminilidade nos seus gestos, nos seus modos de ver o mundo, expressando suas experiências afetivas e seus truques para testar seu poder de sedução. Vivendo há vinte e cinco anos com uma mulher, com quem se casou no ano anterior, relembra sua história de trás para frente, começando, como diz, pela parte boa, pelo seu casamento, pela aceitação da sua posição sexual pelos seus pais e pelas histórias dos seus amores. Considerada uma menina capeta, Isabela, aos poucos, traz suas lembranças da infância e da juventude. Devagarinho vai-se lembrando do tempo em que gostava de viver na rua, subindo em árvores e andando de bicicleta. Criada basicamente pela avó e por uma das madrinhas, primogênita de uma família de seis filhos, diz ter sido a alegria de seus avós, após

uma perda na família, e a preocupação dos seus pais, por causa da sua rebeldia. Interessada em meninas desde jovem, sua sexualidade sempre foi um problema, principalmente para a mãe religiosa. Cansadas, ela e a avó, desse problema e outros de cunho familiar, após terminar o ensino médio na cidade onde nasceu, no interior do Rio Grande do Sul, as duas vão morar em Porto Alegre. Com 17 anos, vivendo na capital, diz nunca ter-se preocupado muito com o futuro. Isabela viveu muito tempo da sua juventude, segundo ela, como uma hedonista, buscando paixões e refletindo a vida em bares. Como aluna, lembra não ser do grupo das brilhantes, nem das indisciplinadas, mas uma mistura das “*cretinas com sedutoras*”. Lembra, também, de sofrer perseguições, preconceitos e de ser chamada de “machorra”, algo que a incomodava muito nos espaços onde estudava. Descobriu o gosto pela história numa de suas aulas num Curso de Turismo. Formou-se em Licenciatura em História, na UFRGS, (1987), estudando durante o dia e trabalhando num município da grande Porto Alegre à noite. Fez também uma especialização em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, na UFRGS, (2011). Trabalhou 11 anos nas escolas públicas de Porto Alegre, saindo no final de 1992 porque, segunda ela, estava cansada de ganhar pouco. Isabela foi uma professora lésbica que atuou nos anos 80. Por isso, provavelmente, diz ter, nessa época, internalizado a repressão. Ela percebia que a sexualidade não era um tema que transitava com tranquilidade. Sendo assim, diz nunca ter comentado nada sobre a sua posição sexual nas escolas onde atuou. Contudo, também diz que, mesmo não fazendo nada consciente, possivelmente fosse uma bandeira ambulante. Como uma historiadora, trabalha hoje com o arquivamento e conservação da memória e história do Rio Grande do Sul. Como uma lutadora contra a opressão sexual, termina perguntando: “*Por que eu?*”.

Ana Maria, 30 anos, é uma professora de Artes Visuais, que faz Jornalismo e não está na sala de aula por um sério episódio de lesbofobia na escola. Ana, portanto, é uma professora que, desde cedo, encontrou o preconceito contra os homossexuais na escola. Jovem, magra, com uma tiara colorida para enfeitar o cabelo crespo e volumoso, Ana Maria é uma mulher que gosta e vive da arte. É uma mulher que se inspira na criatividade e na expressão corporal como modo de vida. Interessada em mulheres a partir do tempo em que ingressou na universidade, diz que sua predisposição por mulheres somente apareceu tempos depois, quando gostou de uma de suas amigas mais íntimas. De acordo com ela, seu primeiro

envolvimento com uma mulher não foi algo carnal, mas afetivo, aliás, a marca nas suas falas sobre a sua relação com mulheres é de afetividade. Para ela, a vantagem de viver com uma pessoa do mesmo sexo está no fato de que ela é mais acolhedora. Extremamente ligada à mãe, caçula de uma família de seis filhos, ela conta que viveu até os quatorze anos numa cidade do sul do Rio Grande do Sul, onde concluiu o ensino fundamental. Depois disso, foi morar com a irmã, em Pelotas, para poder concluir o ensino médio e ser atriz. Quando criança, comenta que ela queria ser atriz *“mas não de novela, porque eu fazia muita palhaçada”*, mas de teatro. Leitora de gibis, enciclopédias e livros de histórias infantis, e influenciada pelas músicas uruguaias ouvidas pelo pai e pelas músicas românticas, de MPB e rock ouvidas pelos irmãos, Ana diz que tinha uma vida muito tranquila com a sua família, apesar de alguns períodos de doenças relacionadas a sua mãe. Lembra que sua família sempre foi um ponto de apoio, inclusive, em relação à sua sexualidade, pois eles não criaram problemas em relação às escolhas de suas parceiras. Para falar da sua sexualidade e poder levar suas namoradas à sua casa ela, conta que falou com os irmãos, um a um, e falou com as irmãs mais abertamente. Segundo ela, com as mulheres era, mais tranquilo. Então, como ela diz, foi *“de boa, não foi nenhuma tragédia assim”*. Com as outras pessoas, diz pensar que não precisa anunciar, ou seja, não anda com *“uma bandeira erguida, eu não chego pras pessoas dizendo eu sou, eu tenho uma namorada, não sei o que, sabe. Simplesmente porque pra mim é uma coisa tranquila, não é diferente do que se eu tivesse um namorado”*. Contudo, Ana é uma professora que passou por um desafio que a paralisou no magistério. Por ser lésbica, viu-se diante de uma situação de crise com a sua postura como professora quando uma de suas colegas simplesmente repudiava e esbravejava, na sala dos professores, por causa da presença de uma aluna que dizia se interessar por meninas. O que ocorreu, segundo ela, é que ela não conseguiu sair de uma postura de silenciamento. Segundo ela, ela não teve forças pra dizer o que pensava. Desde esse período, ela vem-se culpando por ter-se calado. O fato é que ela saiu da escola por não conseguir vencer esses constrangimentos. Com o tempo, porém, ela diz querer virar a página dessa história, diz ter aprendido que pode voltar e que pode fazer diferente pela formação das crianças na escola. Esse é o desejo de Ana Maria.

Sílvia, 49 anos, é uma mulher que se autodenomina lésbica e professora. Militante e uma das fundadoras de uma organização, a Liga Brasileira de Lésbicas

(LBL), assessora parlamentar da Câmara Municipal de Porto Alegre, de um partido de esquerda, engajada nas questões educacionais, Sílvia é uma feminista que transpira sua relação com o ativismo contemporâneo pela luta a favor da democracia, da soberania, dos direitos das mulheres lésbicas e contra o capitalismo, o preconceito racial e sexista, a homofobia, a lesbofobia e a transfobia. De cabelos curtos, alegre e com um sorriso, foi contando sua história e seu efetivo trabalho na defesa dos direitos das mulheres e da garantia das políticas públicas para esse grupo, através da LBL. Com assento no Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, no Conselho Nacional de Saúde, no grupo específico da Comunidade LGBT, através da LBL, ela construiu suas redes e sua participação política. Silvia, portanto, é uma mulher que, desde a infância, luta contra os preconceitos. Lésbica, desde os doze anos, como conta, logo revelou ao pai que gostava de meninas. No campo familiar, portanto, diz ter sido compreendida e aceita, o que fez aumentar sua autoestima. Vivendo desde os sete anos com o pai, operário, e a irmã, em função da separação dos pais, Sílvia lembra que o pai *“deixava de comprar roupas novas pra ele pra nos vestir, a gente estava sempre bem arrumadinha, bem organizadinho”*. Além disso, lembra que sempre foi uma menina de dentro de casa e o que mais gostava era de brincar de bonecas. No campo escolar, Silvia diz ter sido uma aluna estudiosa. Frequentou o Colégio Sagrado Coração de Jesus, em Santa Cruz do Sul. Formou-se em Educação Física, Centro Universitário Metodista (IPA), em 1983, e fez Pós-Graduação em Psicomotricidade, na Faculdade Porto-Alegrense, (FAPA). Desde sua infância, portanto, diz ter amado mulheres, o que não a impediu de algum dia pensar em se envolver com homens. Sua primeira paixão foi pela professora de Educação Física, uma mulher, segundo ela, linda, bonita, que tratava todo mundo bem e que era uma excelente jogadora de vôlei. O seu primeiro amor, como diz, foi pela professora de Educação Física, que considera, hoje, interessante, pois é formada em Educação Física. Começou a dar aulas com quinze anos, trabalha há trinta e três anos principalmente como professora de Educação Física, mas já atuou como gestora em várias escolas do município de Porto Alegre. Vive há quatro anos com uma companheira, com quem comprou uma casa e divide a sua vida. Apesar de passar por algumas situações limites na escola, de embates com alunos e colegas, em função da sua sexualidade, diz ser mais procurada para dar conselhos, principalmente por pais de alunos homossexuais, em vista da sua profissionalidade e da sua condição/posição sexual bem resolvida. Como lésbica e professora, diz

sentir-se ótima, pois, mesmo sem saber, servia como uma referência para os seus alunos. Segundo ela, *“eu sei disso porque quando eu encontro elas adultas, eu tenho alunos e alunas de trinta e poucos anos né, e eu encontro elas na rua, elas me abraçam, me beijam, eu identificava elas quando elas tinham oito, nove anos que elas seriam lésbicas, e elas tinham em mim uma referência só que a gente nunca conversou sobre isso”*.

Essas são, portanto, algumas informações sobre as entrevistadas, alguns trechos que fui recortando para tentar dar uma ideia, ao leitor, de quem são essas mulheres e da potência discursiva que esses depoimentos têm para a pesquisa. Infelizmente, tive de fazer algumas subutilizações dos depoimentos. Algo que se estenderá por toda a Tese, tendo em vista a quantidade expressiva e heterogênea de informações da vida de cada uma das professoras. Para não perder o foco da discussão, então, não farei o relato de cada uma das suas histórias separadamente, em capítulos, por exemplo. O leitor verá adiante que o que fiz foi uma seleção das partes das entrevistas, fiz um recorte temático das falas, uma classificação dos depoimentos segundo algumas categorias que penso responderem aos objetivos da pesquisa.

Antes de explicar como fiz a análise dos dados, enfatizo novamente que, em nenhum momento, tive a intenção de tratar a biografia das professoras analisadas como o registro do que elas guardam das suas vidas na memória. Ou o registro do que elas escondem. Não trabalharei com a ideia de que a memória é uma representação ou uma transparência do vivido. Não me uni à crença de que existe algo na memória que possa estar subsumido no consciente ou subconsciente dos indivíduos. Nem acredito que existe um sujeito preexistente e, por isso, não tentei encontrar relatos de situações que já estivessem constituídas e guardadas, nas supostas almas ou interiores das professoras. Compreendo que o sujeito e a memória existem a partir de construções que cada um faz entre o que viveu, significou e definiu como sendo seu. Entendo que, a partir da linguagem, cada um cria uma verdade sobre si. E que, por isso, cada um é uma “contínua criação, um perpétuo devenir: uma permanente metamorfose” (Larrosa, 2010, p.39). Por isso, explico, antes de entrar sistematicamente no relato da análise dos dados, que minha intenção nunca foi remontar objetivamente a história de cada uma. Ao contrário, meu objetivo, ao trabalhar com alguns recortes das biografias das professoras lésbicas, foi de criar um momento no qual elas pudessem pôr em jogo seu próprio ser, sua

própria condição de mulher, lésbica e professora. Nessa perspectiva, usei a biografia no sentido de que as professoras pudessem fazer um exercício pessoal, ou seja, um exercício de pensar em si, em que elas pudessem usar determinados discursos e enunciações para dizer de si. Um momento para que elas pudessem manifestar-se para si e para os outros (Foucault, 2006).

Tendo em vista algumas discussões de Foucault (2006) sobre a *ascese* como uma condição ou uma prática em que o sujeito é levado a conhecer-se, penso ser importante ressaltar que visei tratar, aqui, da biografia como uma condição de *ascese*, como uma condição para que elas pudessem criar uma narrativa, para que elas pudessem criar uma experiência de si a partir do contar-se. Uma experiência, de acordo com Larrosa (2010), em que elas olhassem para si de uma maneira renovada. A biografia, serviu, assim, como uma força impulsionadora. Um arranque para que elas tivessem uma oportunidade de criar um eu. De fabricar um personagem. De colocar em movimento um conjunto de palavras para compor, decompor e recompor a si (LARROSA, 2010).

Nesse viés, não considerei e/ou entendi a biografia como um ato de confissão ou revelação de algo oculto, mas como um ato em que o dito constitui uma história, constitui uma verdade de si mesmo. Assim, não busquei nas biografias a verdade sobre as mulheres, mas a condição para que elas pudessem construir e evidenciar com que verdades do campo da sexualidade elas vêm-se autoconstituindo, com que verdades de gênero elas vêm investindo como outros modos de existência. Com que verdades elas conduzem a si. Como, a partir de uma moralidade do sexo, elas agem e pensam em si e como elas operam não simplesmente com essas verdades, mas também “como sujeito moral dessa ação” (Foucault, 2007, p.27). Neste sentido, não busquei, nas suas narrativas, uma verdade, mas um ponto de vista, um olhar delas para elas mesmas. Não busquei, assim, falar apenas dos modos como elas são sujeitadas por uma moral do sexo. Nem falar apenas do modo pelo qual elas se comportam diante dos padrões de gênero. Mas, principalmente, do modo pelo qual elas se relacionam com essas regras, como elas são subjetivadas pelos códigos de uma sexualidade. E, principalmente, como elas transformam essas verdades. Como elas, a partir de uma ética de si, transformam a si mesmas como um sujeito moral das suas próprias condutas (FOUCAULT, 2007).

Compactuando com a ideia de que não há uma interioridade/identidade/eu e sim uma exterioridade pela qual as professoras se autoconstituem, quero enfatizar que ao analisar os discursos das narrativas como uma técnica de extorquir a fala, não quis criar uma experiência de autoconsciência, mas uma experiência de existência. Nesse viés, tenho usado o conceito de experiência, num esforço de pensar o discurso não como uma linguagem que reflete o pensamento, mas como um número de enunciados que dão vida e condição a determinadas ficções, de gênero, por exemplo. A experiência em falar de si, portanto, faz com que as professoras, pela linguagem, criem uma história sobre si, a partir de suas próprias versões.

Então, ao pensar num formato para falar dessas professoras e dos seus modos de viver o gênero, principalmente na escola, busquei privilegiar cada ponto que elas vinham trazendo em suas entrevistas sobre o tema da sexualidade. Esse foi o viés da leitura que fiz das entrevistas. A análise dos depoimentos, portanto, está carregada dessa intenção. Para configurar algumas unidades de registro e organizar um quadro com as primeiras categorizações, com as primeiras regularidades e/ou frequência de temas nas entrevistas, fiz uma leitura na qual os temas e assuntos ligados à sexualidade ganharam destaque. De certa forma, a necessidade em trabalhar com esse tema nos dados levou-me a criar alguns pontos comuns nas histórias das professoras. Entre eles, estão: onde nasceram, viveram e estudaram; como eram como alunas; como conviviam com as suas sexualidades nesse período; onde fizeram a sua formação acadêmica; onde iniciaram o trabalho como professoras; quais as disciplinas que ministravam, as cargas horárias que trabalhavam, os níveis de ensino em que atuavam e as escolas onde lecionavam; o que faziam no recreio; qual o tipo de relação que tinham com seus alunos e colegas de trabalho; como entendiam o magistério nas suas vidas e o que consideravam ser uma boa professora; como apareciam as lembranças em torno do significado da sexualidade para elas enquanto professoras; como viviam seus desejos afetivos e sexuais por outras mulheres e/ou homens; como percebiam que se interessavam pelo mesmo sexo e/ou outros sexos; como viam a homossexualidade e a heterossexualidade nas suas vidas pessoais e nos seus relacionamentos afetivos; como se posicionavam em relação à sexualidade na escola, como percebiam a diferença entre ser gay e lésbica na escola; como se sentiam em relação a se manter ou sair do armário; como viam o trabalhado com o tema do gênero e da

sexualidade nas suas formações acadêmicas; como se sentiam para falar da sexualidade na sala de aula; e como viam a (homo)sexualidade ser tratada na escola. Para fechar, como percebiam as situações em que a sua sexualidade tornava-se evidente nas escolas; como identificam o modo de ser e vestir como indicadores da identidade sexual; como falam e/ou respondiam às questões da sua sexualidade aos alunos; como viam a sua relação com outros professores homossexuais e heterossexuais nas escolas; como se autodenominam como pessoas de desejos sexuais; como se viam diante dos outros professores e do trabalho que realizavam na escola; e o que as tocava e como se colocavam em relação à sua sexualidade e à dos alunos homossexuais e heterossexuais nas situações de conflitos homofóbicos na escola.

Como é possível perceber, acabei tendo um número significativo de informações sobre cada professora. Para agrupar essas discussões, então, separei cada trecho das entrevistas em seus respectivos assuntos. Fiz esse trabalho com cada entrevista. Depois, juntei o que cada uma dizia em relação a esses aspectos em um quadro analítico-comparativo, um quadro em que eu comparava as respostas das professoras. Foi um trabalho, sem dúvida, exaustivo, porque encontrei um número excessivo de categorias.

Admito que, após preencher esta estruturação dos assuntos, achei que tinha as categorias de análise do trabalho. Ao voltar, portanto, ao texto de Bourdieu (1989), novamente me deparei com uma reflexão sobre o limite das descrições das experiências como uma simples descrição dos discursos do senso comum. Com base neste texto e na ideia do autor de que um pesquisador não deve aceitar sem exames as pré-caracterizações, voltei, então, para os dados. Foi um tempo em que me senti paralisada diante do que poderia explorar. O que eu poderia interrogar nesse emaranhado de textos? Não foi fácil sair deste estado de incerteza e desordem. Ao refletir, então, sobre os dados e o modo como os organizei, vi gradativamente que eu tinha de converter alguns pontos das descrições das narrativas em discursos. Esses discursos, portanto, seriam dados que tornariam a hipótese viável neste texto. Eu havia, portanto, de criar alguns pontos de intersecção entre essas falas, pontos pelos quais eu poderia tentar explicar e compreender como o gênero, como uma condição de espaço para a coexistência dos femininos, alterava a própria condição do magistério.

Mesmo que parecesse um movimento fracionário, formulei, então, três temáticas que explicassem como a partir das experiências das professoras lésbicas nas escolas, eu pudesse descrever como, cada uma produzia/fabricava a si como professora, a partir do gênero, na escola. Resolvi, então, reunir essas falas em três grupos: O grupo um, em que elas pudessem falar de si como professoras lésbicas nas escolas, ou seja, em que elas pudessem contar como falavam de si nas escolas, como interpretavam as atitudes dos outros em relação a elas, como se posicionavam em relação a alguns enfrentamentos em relação ao gênero e como ressignificavam essas experiências nas suas vidas. No segundo grupo, evidenciei as lutas que as professoras lésbicas travaram com os processos de normatização, principalmente por aqueles vividos na escola. A partir das negociações e pontos de resistência dessas professoras com o gênero normativo nas escolas, criei, então uma discussão, em torno das estratégias criadas por elas para manter os seus posicionamentos e valorizar as suas experiências como lésbicas nas escolas. Busquei, nessa parte, mostrar como, a partir de um cuidado de si, elas criavam uma defesa e um saber particular em torno das suas existências como lésbicas. E, no terceiro e último grupo, analisei a construção das feminilidades. Ou seja, como essas professoras, ao não manter alguns padrões estéticos, tidos, na nossa cultura, como femininos, recriam outras feminilidades que na maioria das vezes se quer são entendidas na escola. Estes, portanto, são os assuntos dos próximos capítulos.

Capítulo 2 - As professoras lésbicas nas escolas

Neste capítulo, descrevo parte dos depoimentos das sete professoras pesquisadas. Descrevo como analiso o modo como elas experienciaram o gênero em alguns momentos das suas vidas pessoais e profissionais, principalmente como professoras nas escolas. Como as professoras falavam de si, enquanto lésbicas, aos seus familiares, aos seus alunos, aos seus colegas de trabalho e aos seus alunos *gays* e alunas lésbicas. Como o objetivo deste estudo é compreender qual é o efeito dos discursos de gênero nas suas construções como docentes, apresento alguns relatos do modo como elas experienciaram o gênero, de modos bastante distintos, nas suas vidas e nas escolas. Descrevo o modo ambíguo como elas experienciam o gênero e falaram dele em algumas circunstâncias como professoras lésbicas. E o modo singular como elas reagiram e ressignificaram o gênero, de modo singular, nas suas vidas como professoras. Apresento alguns relatos em que elas apresentam como elas se reinventaram, a partir dos discursos do gênero, como professoras. Evidencio, assim, como elas criam alguns modos próprios de falar e ver a si próprias, como sujeitos en-gendrados (de Lauretis, 1994), nas salas de aula.

Antes de iniciar a análise desses depoimentos, situo o leitor quanto às perspectivas teóricas que usei para trabalhar com os conceitos de sexualidade, sexo e gênero. Como esses conceitos atravessam toda a análise deste texto, centralizo

quais os autores e os significados atribuídos a esses conceitos que utilizarei na análise das falas das depoentes. Nesse sentido, apresento, primeiramente, uma breve introdução dos conceitos de sexualidade, sexo e gênero e, depois, então, apresento as primeiras análises dos depoimentos do grupo pesquisado.

2.1 O dispositivo de sexualidade e o conceito de sexo/gênero

Antes de iniciar a apresentação da análise dos depoimentos das professoras pesquisadas, considero importante trazer algumas indicações do modo como trabalho com o conceito de sexualidade, sexo e gênero nas análises das narrativas neste texto. Nesse sentido, vale dizer que considero a sexualidade, o sexo e o gênero como linguagens, como discursos, ou seja, como um mecanismo de poder, pelo qual os sujeitos são levados a agir, produzindo a si mesmos. Considero-os não apenas como um modo ou uma linguagem pela qual os sujeitos podem ser disciplinados verticalmente, pelas instituições e/ou pelos organismos reguladores do Estado, como fábricas, prisões, escolas, quartéis e hospitais psiquiátricos, por exemplo, mas também pela qual os sujeitos, ao serem levados a pensar em si mesmos, a serem subjetivados, produzem um comportamento e um modo de ver a si mesmos. Assim, uma das minhas primeiras decisões ao escrever este texto foi recusar os conceitos que tratassem da sexualidade como uma verdade ou um dado da natureza, da biologia, ou até mesmo, um desígnio de Deus. Em nenhum momento, penso em tratar o sexo nas falas das professoras como representações de algo que elas tivessem *a priori*, como algo que preexistisse nelas e que pudesse ser desvelado. Desde já, esclareço que não analiso essas mulheres a partir de uma identidade sexual fixa e unificada. Nem avalio as características das suas sexualidades como algo que se origina delas. Não tenho a intenção ou o interesse de falar da homossexualidade feminina como um aspecto endógeno. Ao contrário, meu interesse, aqui, é usar os discursos da sexualidade e do gênero como um “efeito-instrumento” (Foucault, 2009c), como discursos que induzem e incitam os sujeitos a falarem do sexo e/ou do prazer como modo de eles produzirem a si próprios. A ideia em usar os conceitos de sexualidade, sexo e gênero é, portanto,

para mostrar como as professoras que assumem a lesbianidade são subjetivadas e recriam a si, como professoras, a partir dos discursos do sexo/gênero.

Para trabalhar com o sexo e o gênero, assim, invisto nos estudos que se aproximam das filosofias pós-estruturalistas e dos estudos feministas, como de Michel Foucault (2007; 2009c), Judith Butler (2007; 2010), Tereza de Lauretis (1994), Linda Nickolson (2000) Monique Wittig (1992), Beatriz Preciado (2005) e Guacira Lopes Louro (2008), entre outros. Invisto em teorizações que problematizam, de forma radical, o modo como a racionalidade moderna constituiu a sexualidade. E em estudos e análises filosóficas que quebram o conceito de sexualidade e gênero como um atributo natural ou biológico dos sujeitos. Tento ficar ao lado de teorizações que ultrapassem a oposição binária homem/mulher e heterossexual/homossexual como categorias que organizam as práticas sociais e o conhecimento dos sujeitos sobre si próprios. Minha proposta, portanto, é me movimentar com esses autores para falar do sexo não como uma verdade, mas como um discurso, como um dispositivo e uma tecnologia que tenta estabelecer normas, leis, modos de viver e maneiras de criar e/ou fabricar os sujeitos e as suas próprias existências. Ao me aproximar desses autores, tento produzir, assim, um texto que contribua para os estudos no campo da Educação que vêem a sexualidade como uma estratégia ou um dispositivo, uma máquina que, ao fazer os indivíduos falarem de si, fabrica-os (Hacking, 1986). Assim, a sexualidade foi sendo utilizada, aqui, para mostrar como as professoras foram sendo interpeladas pelas diversas linhas e verdades do sexo ao ponto de produzirem um *self*, uma ideia de si mesmas como mulheres, lésbicas e professoras.

Apoiei-me então, para esta análise, no conceito de sexualidade como um dispositivo. De acordo com Castro (2009), Foucault fala em diferentes dispositivos, “dispositivos disciplinares, dispositivos carcerários, dispositivos de poder, dispositivos de saber, dispositivo de sexualidade, dispositivo de aliança, dispositivo de subjetividade, dispositivo de verdade, etc.” (p.124). Embora diferentes e com especificidades próprias, ele diz que, para Foucault, o dispositivo não é exatamente um discurso, mas algo que se constitui a partir dele. O dispositivo é o que dá sentido a uma rede de discursos. É ele quem estabelece um nexo entre os discursos e seus elementos heterogêneos. É ele quem institui visibilidade e poder às instituições, leis, arquiteturas, enunciados científicos, por exemplo. É ele quem pode formar uma estruturação, dar um sentido a determinadas formações discursivas pelas quais os

sujeitos se vêem e são vistos. Ou seja, o dispositivo de sexualidade não se restringe, assim, aos discursos do sexo, mas a um conjunto de discursos da sexualidade que, reunidos a outros elementos, mesmo sendo, por vezes, distantes e contraditórios, dão condições para os indivíduos serem subjetivados.

A partir do conceito de dispositivo de sexualidade, baseado em Foucault (2009c,) uso as falas das entrevistadas como marcos ou exemplos dos modos como o sistema de sexualidade e gênero capturam e interpelam os sujeitos, como exemplos dos modos como esses sujeitos significam esses discursos para si e, às vezes, os transformam. Uso, portanto, os diferentes discursos do sexo que elas produziram nas entrevistas como uma marca ou um indício do modo como dispositivo de sexualidade se apropria dos sujeitos, do modo pelo qual as mulheres são subjetivadas e reguladas. Neste estudo, observei, então, não apenas como elas se relacionavam com os discursos heteronormativos e de uma heterossexualidade compulsória (Butler, 2010), mas também como elas investiam em discursos que desconstruíam a heterossexualidade como um regime político (Wittig, 1992). Com o conceito de dispositivo de sexualidade, fui, então, analisando como as professoras pesquisadas davam sentidos e conviviam, mesmo que contraditoriamente, com os diferentes discursos do sexo que as interpelavam.

Com base no pensamento de Foucault (2009c), de dispositivo de sexualidade, trato das ambiguidades dos discursos das professoras pesquisadas e dos modos singulares com que elas falaram do gênero; trato do sexo e do lesbianidade não como segredos, problemas ou desordens dos seus pensamentos ou modos de viver, mas como uma experiência que cada uma faz de si a partir dos discursos de gênero; e trato também do feminino como um amalgama dos diversos discursos do gênero. Por fim, trato de compreender como os discursos baseados nas diferenças identitárias se articulam no modo como as professoras analisadas pensam em si como mulheres e docentes, trabalho assim, com os discursos que as produzem enquanto mulheres e lésbicas.

Desta maneira, tenho que dizer que o conceito de sexualidade introduzido neste texto provém dos estudos de Foucault (2009c), principalmente a partir da obra “História da Sexualidade: a vontade de saber”, em que ele desnaturaliza o sistema sexo/gênero. É a partir de sua tendência em pensar a sexualidade como algo não dado, mas sim construído pelos discursos e dos textos de Judith Butler (2010), Teresa de Lauretis (1994) e Linda Nicholson (2000), que tratam tanto do sexo como

do gênero como produções culturais, que estabeleci um conceito para tratar o sexo e o gênero nas narrativas das professoras. É importante dizer, assim, que o sexo e o gênero não são pensados aqui como categorias distintas ou em oposição. Não uso e/ou entendo o sexo como condição natural e biológica e o gênero como condição cultural produzida a partir de um de um corpo biológico. O gênero não está sendo entendido, aqui, como uma descrição de um comportamento sexual construído sobre um corpo, sobre uma referência biológica e natural, ou ainda como aquilo que fica fora da cultura e da história, como um aspecto essencial, causado por fatores biológicos. O sexo tanto quanto o gênero estão sendo vistos como aspectos políticos (Beauvoir, 1961), como elementos que devemos compreender “através de uma interpretação social” (Nicholson, 2000, p.01). Com base em Foucault (2009c), trabalho, assim, com o sexo não mais como um referente material, uma marca ou um traço biológico que sustenta e fundamenta uma representação social (gênero), mas ambos (sexo/gênero) como pontos densos de poder, como pontos e práticas discursivas contingentes, históricas e culturais pelas quais os indivíduos se relacionam e percebem a si.

O conceito de sexo, portanto, não está sendo analisado dentro de uma perspectiva feminista que vê o sexo independente do gênero, mas sim dentro de um movimento teórico e epistemológico feminista que arranca a sexualidade da natureza e do “fundacionalismo biológico” (Nicholson, 2000, p.04). É, portanto, com os textos que tratam do gênero, de Butler (2010), de Lauretis (1994), Nicholson (2000), Wittig (1992) e Preciado (2005), que problematizo o próprio conceito de sexo baseado na oposição sexo/gênero; é a partir dos seus estudos destas autoras que entendo a necessidade e a importância, para as mulheres, da desconstrução da ideia de gênero construído sob a ideia de um corpo feminino. Exatamente porque são essas caracterizações essencialistas, de acordo com Wittig (1992), que reproduziram as diferenças identitárias de homem e mulher, de sexo feminino e masculino. É importante então, quando tratamos do sexo e do gênero não usar qualquer tipo de explicação que tenha como base as perspectivas de naturalização porque elas servem, segundo a autora, como um suporte para que as mulheres sejam exploradas e dominadas. Entender, portanto, que não há uma divisão sexo/gênero; que não há um sexo natural sob o qual o gênero possa ser socialmente construído; que não há um feminino para ser representado; que não há um sujeito mulher; que não há matéria prima, algo que podemos tomar como um

princípio, um dado (García, 2005) é fundamental para que as mulheres descontruam e subvertam o caráter permanente e estável dos conceitos que asseguram o poder hegemônico e androcêntrico sobre elas.

Antes de seguir falando como defino os conceitos de sexo e gênero, vale lembrar também que, como não narro as histórias das professoras lésbicas a partir da perspectiva de uma política de identidade, este texto não traz uma teoria sobre as vidas ou os destinos da vida das mulheres homossexuais. Este estudo não está comprometido com o discurso representacional das mulheres, que tenta assegurar propósitos emancipatórios, pois, apesar de bem intencionados, eles, além de fixarem o sujeito mulher, não contribuem para o questionamento das formas como essas representações são elaboradas. De antemão, então, esclareço que, ao usar o termo lésbica e analisar as professoras que vivem o gênero de modos singulares e plurais, não busco reforçar uma política identitária que usa o discurso do sexo para recriar (sub)categorias sexuais – e não contribuo para as políticas identitárias que, ao tentarem conquistar e garantir direitos civis e investimentos públicos ou não governamentais para os diferentes grupos, das mulheres homossexuais, por exemplo, substancializam as lésbicas como uma referência e/ou uma identidade sexual. Em suma, não trato os discursos das professoras lésbicas como “centros fundadores” de uma crítica social.

Situo-me contrariamente às pesquisas feministas e de gênero que defendem a representação da mulher heterossexual ou lésbica que definirem um perfil fixo de mulher, que perpetuam a “heterossexualidade compulsória” ou a homossexualidade compulsória. Meu propósito, portanto, é fugir dessa armadilha. Para isto, então, invisto numa análise teórica sobre as formulações de gênero, sexo e sexualidade na qual apareçam as enunciações a respeito da pluralidade sexual das professoras. Invisto em processos discursivos específicos nos quais eu pude radicalizar as entidades fixas para as mulheres. Invisto na multiplicidade de discursos sobre o gênero que mostram os modos de vida que estão sendo criados na contraposição dos discursos hegemônicos e conservadores que normatizam uma heterossexualidade compulsória⁹.

⁹ A heterossexualidade compulsória é a exigência que todos os sujeitos sejam heterossexuais, ou seja, é quando a heterossexualidade aparece como a única forma normal do sujeito viver a sexualidade.

Voltando, então, ao sistema sexo/gênero, a ideia, aqui, é não usar o conceito de gênero e sexo, de acordo com Butler (2010), de Lauretis (1994) e Nicholson (2000), como uma oposição/distinção entre essas categorias, pois, segundo Butler (2010), não há um corpo natural, não há sexo, que já, e desde sempre, não tenha sido gênero. Todos os corpos são genereficados, não há um corpo natural, segundo ela:

talvez o próprio constructo chamado 'sexo' seja tão culturalmente construído quanto gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma (BUTLER, 2010, p.25).

Assim, é preciso dizer que uso o sexo e gênero como discursos, como modos discursivos, como espaços linguísticos e culturais que ao entrar em contato com outros espaços, sujeitos e relações de poder, deslizam e deslocam-se, formando outros modos não idênticos de intervir. O sexo e o gênero são, assim, *constructos* que se fazem pela linguagem e pela cultura (Louro, 2008). Entendo o sexo, portanto, como nos mostra Foucault (2009c) em seus estudos, como uma tecnologia, não apenas um domínio de saber ou um conhecimento, mas, sobretudo, como um poder, um poder que ganha espaço e legitimidade pela linguagem e pelo uso de algumas práticas/tecnologias no sentido de interpelar os sujeitos ao ponto de fazer com que eles pensem em si a partir de determinados domínios de saber. Como um motor, pelo qual as normas sexuais e as articulações identitárias estão sempre atuando sobre os sujeitos. O sexo, assim, é visto aqui, como um campo discursivo pelo qual os movimentos identitários estão sempre em mobilização, como um campo discursivo vigilante que está sempre criando novos efeitos em detrimento do poder que quer e tenta instaurar.

Assim, o gênero e o sexo, estão sendo usados, aqui, como discursos e também como tecnologias discursivas, ou seja, como diferentes mecanismos que têm o poder de controlar o campo das significações sociais. As tecnologias do sexo e do gênero estão sendo entendidas, assim, como práticas que criam uma relação ente os sujeitos e a linguagem, como modos pelos quais os discursos são implantados nos sujeitos ao ponto de produzir neles algumas significações. De acordo com Foucault (2009c), há várias técnicas, que servem para produzir, fixar e controlar os sujeitos. Há vários modos/práticas/tecnologias específicos, na história, que têm servido para governar os sujeitos a partir dos discursos. E entre essas

técnicas estão aquelas ligadas ao sexo. São técnicas, segundo ele, que têm sido usadas, repetidamente, na história da humanidade para fazer os sujeitos reconhecerem a si, e que apesar de similares, como ele adverte, não podem ser vistas como iguais, isso porque, segundo o autor, elas têm finalidades diferentes, de acordo com as filosofias de cada época. No cristianismo, por exemplo, segundo ele, a técnica da confissão era usada pela Igreja para fazer os sujeitos pensarem e refletirem sobre si a partir dos discursos de uma moral do sexo. Essa prática, portanto, garantia que a Igreja que os indivíduos se mantivessem aos seus ordenamentos sem que ela precisasse vigiá-los. A confissão, portanto, garantia a igreja que cada um cuidasse da sua vida, sem que ela estivesse presente a todo tempo na vida das pessoas.

A partir do século XVIII, numa visão não eclesiástica, segundo o autor, os sujeitos também continuaram sendo incitados a falar de si pelo sexo, porém não apenas pelas confissões ligadas às normas/dogmas da Igreja, mas também técnicas confessionais criadas pelas normas médicas. Foi a partir das terapias, da individualização dos sujeitos, da construção da ideia de que eles tinham uma consciência, então, que se passou a controlar o corpo e o comportamento dos sujeitos. Com base nas obras de Freud, principalmente a partir dos textos publicados no livro “Três ensaios de teoria sexual” (1905)¹⁰, percebe-se, assim, que a partir do século XIX, vai fundando-se uma ideia de ser humano que até então não existia, uma ideia de que havia um sujeito que poderia regular a sua vida a partir do controle das suas pulsões sexuais que eram criadas não apenas pelo corpo, mas pelo psíquico. A fundação da ideia de que os sujeitos tinham uma consciência que poderia controlar o corpo e os comportamentos, permitiu, assim, que os sujeitos fossem novamente estimulados a falarem de si, porém, agora, de modo mais íntimo. O que podemos ver, então, com esses exemplos, é que os discursos do sexo sempre estiveram presentes nas práticas de produção das subjetividades dos sujeitos. A partir do ato da fala e ou da escrita, eles sempre foram induzidos a criar uma história de si, a criar a si. Foi, portanto, a partir dessas tecnologias que formou-se a ideia de um “eu”, a ideia de que existe um eu que, pela sexualidade, devemos

¹⁰ Um caso de Histeria, Três Ensaio sobre Sexualidade e outros trabalhos (1901-1905). Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira/ Sigmund Freud; com comentários e notas de James Strachey; em colaboração com Anna Freud; assistido por Alix Strachey e Alan Tyson; traduzido do alemão e do inglês sob a direção de Jaime Salomão, Rio de Janeiro: Imago, 1996. 325p.

aprender a conhecer e a controlar. A verdade, assim, é que os discursos do sexo ajudaram a construir e a incutir nos sujeitos a ideia de um eu. Um eu que pode ser controlado. Um eu que pode ser governado, principalmente, pelos códigos de conduta criados pelas instituições modernas.

Na Antiguidade, porém, como mostra Foucault (2009c), havia também as mesmas práticas/tecnologias dos indivíduos de falar de si, de si consigo, a partir do caderno de anotações, por exemplo, ou de uns com outros, por cartas ou correspondências, por exemplo, ou por meditações, mas não havia uma moralidade, uma ordem da vida humana, com valores universais ou com princípios humanitários como nas cronologias descritas no parágrafo anterior. O que havia era a ideia de uma estética da existência, em que cada um julgava e avaliava seu modo de vida e, com isso, produzia a si mesmo e uma relação com o outro. O comportamento sexual, portanto, não era definido sob um campo de conduta – uma doutrina/conjunto de princípios – pela qual o indivíduo pudesse se reconhecer como sujeito ético-moral, mas sob o direito de o sujeito fazer uso ou não do seu prazer. Segundo Foucault (2007), na cultura grega, ter controle sobre o sexo era fazer bom uso das atitudes e das experiências prazerosas, pois, através das práticas sexuais, os sujeitos desenvolviam reflexões e saberes sobre si. Falar de si, portanto, era uma atitude que o sujeito realizava apenas para se reconhecer através de um sistema moral externo, para exercer um poder sobre si, algo pelo qual ele teria autocontrole sobre si e sobre a vida que pretendia construir. Na era da cultura grega, o sexo era, portanto, um suplemento, como que um luxo da vida dos cidadãos.

O que é importante nesta história, portanto, é perceber, a partir dos estudos de Foucault (2009c), Butler (2010), de Lauretis (1994) e Nicholson (2000), que a tecnologia do sexo, as práticas de fazer os sujeitos se reconhecerem a partir dos discursos de gênero, foram sendo usadas a fim de determinar os modos de viver e existir dos indivíduos. É através das tecnologias de gênero e do dispositivo de sexualidade que os indivíduos criam um *self*, é a partir dessas tecnologias que os sujeitos tornam-se inteligíveis como seres humanos.

Nessa direção, vale lembrar, o que diz Butler (2007) sobre o sexo pois, para ela, o escândalo nesta história não é a afirmação de que nós nem sempre *tivemos* um sexo, mas que “nós sempre *fomos* nosso sexo” (2007, p.91). Apesar de haver exceções, o sexo sempre teve o poder de caracterizar e constituir os posicionamentos dos sujeitos. O sexo, portanto, segundo Butler, não é:

simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o 'alguém' se torna viável, é aquilo que qualifica o corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural (2007, p.155).

Com base na significação do conceito de sexo e gênero apresentada, quero deixar claro que analiso as falas das professoras em relação às suas sexualidades no sentido de olhar como cada uma olha para si diante dos discursos do sexo que dizem manter ou assumir. O gênero está sendo tratado, portanto, não como “uma propriedade dos corpos” das professoras, mas como conjunto de efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos e nas relações sociais nas quais elas se inserem. Não trato de uma estrutura binária natural/cultural, que conhecemos entre os sexos, não vou tratar da natureza de um sexo, mas dos discursos que naturalizam uma vida sexuada ou um sexo natural. Segundo Butler, “não há ‘ser’ por trás do fazer, do realizar, do tornar-se” (2007, p.48). “Não há identidade de gênero por trás das expressões de gênero; essa identidade é designada, é performativamente constituída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como resultados” (idem, p.48). Portanto, o que trago são alguns recortes ligados ao ato performativo, alguns indícios do modo como o gênero foi constituído no ato da fala, no ato do assumir-se. O que vou mostrar são as afirmações que elas fazem de si enquanto professoras e lésbicas, são as narrativas com as quais elas potencializam suas ações como professoras e como sujeitos en-gendrados (de Lauretis, 1994).

A ideia é, então, tratar o sexo e o gênero nas narrativas das professoras analisadas como “efeitos – e não causas – de instituições, discursos e práticas” (SALIH, 2012, p.21). É tratar o gênero não como um atributo que elas têm, mas um discurso sobre o qual elas se tornam o que são. É analisar o gênero como um processo de interpelação. Como um processo contraditório que permite a elas investimentos, experiência e transformações em relação a si. Esses modos de viver o gênero e falar de si através dele são um pouco do que apresento no item a seguir.

2.2 Uma “bandeira ambulante”? A professora lésbica e os modos de falar de si aos alunos, na escola

Não é nenhuma novidade dizer que o ato de contar, de falar de si ou de assumir uma identidade sexual que transgride as fronteiras de gênero, na nossa sociedade, é uma tarefa difícil, polêmica, e, por vezes, é também um momento angustiante e de culpa para muitos jovens e adultos que buscam investir em outros gêneros. Temos de admitir que, na nossa 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, de se satisfazer e de sentir prazer. O que perdura ainda, nos discursos sobre o sexo, inclusive na escola, são os modos de relacionamentos afetivos heterossexuais que preveem uma formação familiar monogâmica e entre os sexos opostos. Ainda é difícil para muitos pais e educadores entenderem o filho ou o aluno gay, a filha ou a aluna lésbica. Ainda é complicado o reconhecimento de que a homossexualidade não é uma doença ou algo contagioso, que há a possibilidade de sentirmos afeto e desejo por pessoas do mesmo sexo e de outro sexo e que a heterossexualidade, a homossexualidade ou a bissexualidade não são orientações sexuais, mas uma forma fluida, momentânea e não previsível de vivermos nossos corpos, desejos e afetos. Também não é novidade falar que há algumas professoras e alguns professores que também desejam e amam pessoas do mesmo sexo. Não é novidade dizer que há professoras e professores assumindo outras posições de gênero na vida e na escola.

Contudo, não é comum encontrarmos textos e pesquisas que falam das professoras lésbicas e do modo como elas entendem e contam as histórias sobre si e sobre o gênero que assumem. Como já disse no início deste trabalho, ainda são poucos os textos que apresentam a visão das professoras lésbicas sobre si e sobre os diferentes modos de viver as sexualidades nos ambientes escolares. Esta parte do texto, portanto, tem como objetivo contar algumas experiências dessas professoras, enfatizando o modo como elas assumiram um ou mais de um gênero nas suas vidas e nos espaços educativos onde lecionaram. Neste item, assim, analiso como cada professora entrevistada vê a si e ao gênero em relação aos seus alunos e aos seus colegas de trabalho. Como elas falam de si e do seu sexo aos seus familiares e aos seus alunos. Como cada uma constrói um modo de falar de si, diante dos seus gêneros, como professora. O que elas enfrentaram quando assumiam ou eram reconhecidas como lésbicas na escola. E como relatam o significado dessas experiências e como ressignificam as suas vidas, inclusive como professoras, a partir dessas experiências.

Vale lembrar, como já afirmei anteriormente, que cada história contada aqui não está sendo vista como uma realidade que vem do interior das professoras. Em nenhum momento, pensei em trazer à tona fatos que pudessem estar guardados em um consciente ou subconsciente. Ao contrário, estou vendo as memórias das professoras, aqui, como reconstruções, como versões atualizadas e significações atuais daquilo que elas viveram. Os seus relatos estão sendo vistos como uma experiência, uma técnica de si, em que, pelo ato da fala, da linguagem, elas foram incitadas a falar de si, a criar uma verdade sobre si usando os discursos do gênero. Uma verdade que passou disputando os seus corpos e as suas subjetividades. Evidencio, assim, como cada professora fala e vê a si como mulher, como cada uma vê e diz de si como mulher (Foucault, 2006). Para fazer a exposição de alguns elementos que considero fazer parte do ato de como cada professora foi construindo, para si e para os outros, o ato do contar-se e do fabricar-se a si como sujeito en-gendrado (de Lauretis, 1994), relato alguns recortes das entrevistas em que elas contam como usam os discursos de gênero para falar de si aos seus pais, aos seus alunos e aos seus colegas. E como usam os discursos do gênero para dizer e transformar o que são. Passo, assim, a mostrar como, ao assumir um gênero/sexo, elas são capturadas e interpeladas pelos próprios discursos que as en-gendram. Relato algumas falas nas quais essas professoras indicam como elas usam os discursos de gênero para contar de si quando o assunto era o seu posicionamento sexual na família e na escola. O objetivo ao fazer isso, portanto, é apresentar como elas, ao usarem alguns discursos de gênero, foram sendo subjetivadas pelas próprias verdades que professavam (DE LAURETIS, 1994).

Para iniciar a descrição desses modos de dizer de si, de como cada professora viveu o gênero nas suas experiências pessoais e profissionais, cito primeiramente alguns relatos do modo como cada depoente falou de si e do seu sexo aos seus familiares, trago alguns aspectos do relato dessas experiências da entrevista porque eles mostram como as professoras iniciaram o processo de criação de si enquanto lésbicas. Começo enfatizando o que significou esse acontecimento nas suas vidas e como a partir daí elas se definiam enquanto sujeitos en-gendrados (de Lauretis, 1994). Depois, então, explico como aconteceu esse processo nas escolas.

Para falar do modo como o sexo das professoras pesquisadas foi dito às suas famílias, começo pela história da Ana Paula. Como foi dito no primeiro capítulo,

Ana Paula é filha única por parte de mãe. Tem quatro irmãos por parte de pai, mas lembra que conviveu pouco com eles. Ela foi criada pela avó e pela mãe. Como elas faleceram durante sua juventude, sua avó quando ela tinha 14 anos, e sua mãe quando tinha 18 anos para sobreviver, como diz, teve de começar a criar algumas “manhas”, a criar algumas estratégias de sobrevivências, alguns laços com outras mulheres, mães de suas amigas, para que pudesse reconstruir a sua vida. Ana, portanto, aproximou-se, como chamou na entrevista, das “*mães de coração*”, mulheres que a acolheram. De acordo com ela, “*eu tive uma mãe negra, a mãe das minhas amigas, aí eu tive a mãe gorda que era minha vizinha, que é mãe biológica dessa menina que mora comigo, a M. que tá lá no quarto*”¹¹. Ana Paula foi uma menina que teve de organizar a sua vida desde cedo. Chegou a morar algum tempo em uma casa dessas mães. Financeiramente, como conta, não teve problemas, pois tinha a pensão do pai, que já recebia antes de a mãe falecer, por conta da separação dos dois, e da mãe, por conta do falecimento. Apesar dessas perdas familiares, quando fala da sua infância, Ana Paula não se lembra da sua história com tristeza. Conta que era uma “*menina moleca*” e uma “*menina esporte*”. Que nunca se interessou por bonecas. Que gostava de subir em árvores, jogar bola, esconde-esconde, ou seja, que gostava de movimento. Lembra o tempo em que aproveitava as férias de verão em um clube, na piscina, perto de casa, com a mãe. Quando gostava mesmo de entrar na piscina de calção e não de biquíni, coisa que foi usar bem depois, como diz, “*quando cresceram os seios*”. Do tempo que a mãe insistia para que ela fosse às festinhas da escola com os amigos, nas quais ela ia apenas para agradar a mãe, mas que ficava ouvindo futebol num radinho que levava escondido. Recorda do primeiro beijo frustrante com um menino em uma dessas festinhas. Da escola onde estudava, uma escola particular de Porto Alegre, na qual ia de Kombi paga pela mãe, do investimento da mãe nos seus estudos e da lembrança de ouvi-la ela dizer que não queria que ela fosse como ela, ou seja, que tivesse de trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Das brigas com as colegas, porque

¹¹ Em relação aos documentos orais, é preciso esclarecer que as citações das entrevistas transcritas não foram utilizadas de acordo as normas descritas pela Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT), ou seja, optou-se em não apresentar as citações com um recuo de 4cm no texto, nem a data da realização da entrevista, primeiro, porque trato as falas nos parágrafos sempre apresentando a professora à quem estou me referindo; segundo, para não causar rupturas na leitura, para não retirar a fluidez da leitura do texto e, por último, porque este aspecto não demonstra pertinência no conjunto da análise. Também não apresento as suas entrevistas transcritas nos anexos porque tal prática representaria a quebra do anonimato.

era boa no esporte, e por conta disso, era chama de “machorra”. Da aproximação, no ensino médio, com as “melhores amigas”, em um período de latência da sua sexualidade, como diz, um período que *“tu é, mas não sabe”*. Do tempo que gostava de calças e roupas largas, que sentia que era diferente das outras meninas.

Ana Paula, assim, é uma mulher que teve sua infância marcada por questionamentos. Diz que sua mãe questionava-a sobre a sua sexualidade, mas que ela não tinha vontade nenhuma de falar. Rememora os seus desejos em ficar próxima das meninas e da não vontade de falar nesse assunto. Não tinha vontade porque, de acordo com ela, não sentia necessidade de falar, ou não encontrava o momento certo. O certo, na verdade, é que ela, como diz, *“ainda não estava entendendo o que estava acontecendo”* com ela própria. E, como não entendia, preferia, então, negar ou não dizer para a sua mãe o que estava ocorrendo entre ela e uma amiga. Embora considerasse a mãe *“super aberta”*, principalmente porque os seus amigos e amigas a procuravam para falar de sexo, ela lembra que, como não sabia o que estava acontecendo com ela, não quis falar sobre o assunto.

Diferentemente de Ana Paula, Bruna queria falar de si e da sua relação afetiva com uma amiga aos seus pais, mas não teve êxito. Aliás, esta dificuldade em falar da sexualidade com a família não foi um fato isolado, que aconteceu somente com Bruna. Isabela também foi uma das depoentes que citou, diversas vezes, na sua entrevista, a dificuldade em lidar com a sua sexualidade na família. Segundo elas, foi uma etapa difícil, algo que foi extremamente penoso. Para Isabela, o fato de a mãe não aceitá-la, de reprimi-la na juventude e de tentar corrigi-la com terapias, em consultórios médicos, foi uma das situações mais dolorosas para ela como lésbica. Até hoje, ela diz perguntar-se: por que eu? Isabela lembra que, na infância, apesar de morar com os avós, tinha que visitar os pais em um dia da semana, um dia, segundo disse, nada tranquilo pra ela, pois era o dia em que sua mãe exigia que ela realizasse alguns trabalhos domésticos, o dia em que ela perdia o mimo da avó e da madrinha para ganhar alguns corretivos da mãe, *“eu tinha que ir em casa conviver com meus irmãos, tinha uma época que era quarta-feira o dia que que tinha que ir pra casa, aquela quarta, quando chegava perto de quarta-feira pra mim era um suplício, porque lá vinha ela com os torniquetes, por exemplo, me botar lavar a louça, botar... porque ela queria me ver no trabalho, (risos) no trabalho, a alegria dela era me ver no trabalho”*. Isabela, como Ana Paula, foi criada por mulheres, pela avó e por uma madrinha que morava próximo dos seus pais. Filha primogênita de

um casal de seis filhos, diz que veio de uma família onde predominavam as mulheres. Conta a lenda, como diz, que ela veio para alegrar a vida da sua família após a morte de um tio. E, após seu nascimento, como recorda, sua *“mãe vai tendo um bebê e outro bebê, um bebê e outro bebê, um bebê e outro bebê, e eu vou ficando na casa dos meus avós, e tinha a minha madrinha e depois a outra, uma mulherada que me cuidavam, que me paparicavam e eu fui gostando de ficar com elas e elas gostando de ficar comigo”*. Isabela, portanto, passou a vida dela com a sua avó e madrinha. Apesar disso, lembra que teve vários embates com a sua mãe. Segundo ela, a mãe era religiosa e não aceitava o modo como ela vivia a sua sexualidade na juventude, *“eu me lembro que a minha mãe me dizia assim, a fulana chegou, disfarça, faz de conta que tá tudo bem, e eu me lembro que naquela hora a minha vontade era tão grande, era de dar um soco na cara da minha mãe, que hipocrisia, ah não, têm grandes dramas, claro, a minha mãe é religiosa, é adventista fanática”*.

Para Bruna, esse momento também não foi diferente. Para ela, o episódio de contar sobre si foi algo totalmente desnecessário, um *“dramalhão mexicano”*, como diz. Algo que poderia ter sido diferente. Segundo Bruna, contar para a irmã foi bem tranquilo; a avó, segundo ela, já sabia, foi a primeira a perceber, mas com os pais foi tudo diferente, eles não aceitavam *“foi como aqueles, eu tenho um filho drogado, eu tenho uma filha sapata”*, mas eles, segundo ela, não a expulsaram de casa, ela é quem resolveu sair, *“eu que resolvi sair, e o pai dizia assim, mas porque tu tem que sair de casa, tu pode ficar aqui, e eu digo não né, não, não vou poder namorar em casa, né, não, tô saindo e aí a gente foi morar junto”*. Essa não aceitação da sua namorada, somada ao número excessivo de horas de trabalho na escola e mais algumas horas de estudos na pós-graduação fizeram, segundo ela, com que tivesse um *“surto”*, como diz. Uma explosão *“e aí claro, depois disso, depois desse surto eles melhoraram, aí eles se deram conta que porras, não tem nada demais, pô, é a vida da criatura, como tu vai dar conta desse lado da vida dela”*. Bruna lembra que foi *“sapatear”* com 24 anos, ou seja, logo após concluir o curso de graduação e iniciar sua carreira como professora nas escolas do Estado. Antes disso, não citou desentendimentos com os pais em decorrência da sua sexualidade. Da infância, lembra-se que não brincava de colégio, *“eu não gostava daquilo. Eu brincava de pegar, eu brincava de correr, nós morávamos no Simões e*

aí tinha campinho, era uma coisa bem solta, assim, mas brincava de casinha também, gostava de ser o marido, às vezes, mas, gostava de ser a mulherzinha também, o marido era mais divertido, né, o marido saía para trabalhar e a mulher ficava lá limpando a casa”. Apesar de não gostar da escola e dizer que ia à escola porque era obrigada, Bruna conta que os pais sempre investiram na sua educação e na da irmã, pagavam escolas particulares e cursos de inglês, por exemplo. Segundo ela, os pais trabalhavam, “a mãe trabalhava na CEEE, trabalhou a vida inteira, não, trabalhou na Mesbla, quando era nova e aí fez um concurso, sei lá que idade ela tinha, uns 20 e poucos e foi pra CEEE e se aposentou lá. E o pai trabalhava na Coca-Cola e depois saiu e acabou tendo comércio, lancheria, fruteira”. Elas, portanto nunca precisaram trabalhar, mas eram cobradas a estudar. Em relação ao sexo, diz que sempre teve a ideia de que ela em algum momento ia transar com mulheres “eu sempre tive uma ideia, desde que eu descobri que a gente fazia sexo, que eu comecei a fazer comigo mesmo (risos), quando criança, não, maior, pré-adolescente, ainda não existia essa coisa, essa categoria de pré-adolescente mesmo, eu achei tudo tranquilo, eu sempre achei que em algum momento eu ia transar com uma mulher, não achei que eu ia casar com uma, entende, mas também nunca achei que eu fosse casar em algum momento da minha vida com um homem, então, casamento não era uma coisa que tava no meu horizonte, então casar com uma mulher muito menos ainda, mas eu sempre imaginei que um dia eu ia transar com uma mulher pela própria relação que eu sempre tive com a minha sexualidade, sempre foi tudo muito tranquilo”. Por isso, para Bruna, o modo como os pais reagiram à sua (ex)posição como lésbica foi extremamente dramático e desnecessário. O fato, portanto, de o pai alegar, posteriormente, que sua preocupação não era exatamente com o que ela havia se tornado, mas com o que ela teria que enfrentar diante dos outros, não alterou o olhar que ela tem hoje sobre as atitudes que os seus pais tiveram naquele momento.

Para Sílvia, contudo, essa mesma atitude do pai de Bruna, em dizer que se preocupava com o que ela poderia passar diante dos outros, teve outros desdobramentos. Sílvia, diferentemente de Ana Paula e Isabela, não foi criada pela mãe, mas pelo pai. Os pais, segundo ela, separaram-se cedo, quando ela e a irmã ainda eram crianças. Quem as criou, portanto, foi o pai. Segundo ela, ele trabalhava como operário, balconista, trabalhava em firmas de autopeças, então, sempre

tiveram uma vida financeira controlada. Apesar disso, lembra que o pai deixava de comprar roupas para ele em troca de as filhas andarem “*bem arrumadinhas*” como diz. Sílvia conta que era uma menina de dentro de casa. Que gostava de brincar de bonecas e que era estudiosa. Aprendeu a ler nas propagandas de xarope e de remédios, na década de setenta, inscritas e coladas nos bancos do bondinho, quando saía com a sua mãe, na cidade onde residia. Teve, assim, o pai como a sua referência na família. Quando criança, Sílvia estudou em uma escola particular, em um colégio de freiras. Seu primeiro interesse por uma mulher surgiu por uma das suas professoras, desta escola, quando ela ainda era pequena, quando tinha 12 anos. Foi uma época, de acordo com ela, “*que não podia contar pra ninguém porque eu achei que era única no planeta, então imagina num colégio de freiras que tipo de espaço teria, naquela escola, pra tratar desse tema, então, eu nunca comentei isso com ninguém, mas depois na minha rua tinha uma menina, uma amiguinha que eu tinha que ela, o jeito dela era diferente, ela andava de calção na rua sem camisa, jogava futebol, brincava com todo mundo, eu fiquei olhando pra ela e me aproximei dela e ela me disse que gostava de menina também, eu pensei, mas eu não sou assim como ela né, que gozado, eu me visto diferente, me comporto diferente, mas eu também gosto de menina, mas foi bom porque eu consegui conversar com ela as coisas que eu sentia*”.

Sílvia, como conta, teve poucas pessoas para conversar. Aliás, essa é uma marca que aparece em várias entrevistas, principalmente daquelas que começam a sentir desejos afetivos por outras meninas na infância e na adolescência. Para Sílvia, essa amiga e o pai foram as únicas pessoas que ela mencionou como parte do grupo com quem ela conseguia dividir e falar dos seus desejos. O pai, assim, é e era a pessoa com quem ela podia contar. Para ela, então, a preocupação do pai, a preocupação com o que ela poderia passar diante das suas escolhas, afetiva e sexual, foi um marco na sua vida, especialmente porque ela entendeu a preocupação dele, naquele momento, como um modo de ele acolhê-la. Ao lembrar-se disso, ela comenta que disse ao pai “*não sei se tu vai gostar, mas, eu gosto de menina e é impressionante, assim, eu sempre falo isso, ele olhou, ele sentou, olhou bem pra minha cara e disse assim: minha filha tu é tão inteligente, tu não acha que tu vai sofrer muito com isso? Ele não bateu em mim, ele não me disse que era errado, ele não fez nada disso, ele estava preocupado do modo como as pessoas*

iam me tratar, então, aquilo foi muito bom pra mim, eu acho que isso reforçou a minha autoestima". Sílvia, diferentemente de Isabela e Bruna, portanto, sentiu-se acolhida pela família. Bruna e Isabela, ao contrário, tiveram de conviver com a crítica dos seus familiares aos seus modos de viver o gênero. Elas tiveram de conviver com o gênero nas suas vidas, portanto, como um espaço de conflito. Bruna e Isabela tiveram de resistir aos discursos normalizadores do sexo para poder investir em si e para reescrever as suas histórias sob outras visões.

Muitas lésbicas e professoras, desta pesquisa, mostram, assim, que tiveram experiências diferentes em relação ao modo como contaram e significaram o gênero em relação a si diante dos seus familiares. Continuando, então, para Gabriela, Ana Maria e Alice, o fato de elas assumirem, para a família, que eram lésbicas não foi difícil. Falar da sua sexualidade aos seus familiares, segundo elas, em uma parte dos seus relatos na entrevista, foi algo que não causou estranheza. De acordo com Gabriela, ela contou do seu interesse por mulheres aos seus pais, por volta dos 19 anos, depois que um dos seus irmãos mais velhos já havia assumido ser *gay* na família. Para ela, o motivo de ela não presenciar qualquer tipo de conflito com os pais se deu porque o irmão já havia preparado o caminho. Segundo ela, ele tinha sofrido bastante em decorrência do fato de assumir-se *gay*. Para Ana Maria, a ideia de falar de si nunca lhe pareceu necessária, pois sua mãe sempre demonstrou saber. Segundo ela, a sua mãe dava sinais de que entendia. Em relação aos irmãos, diz ter contado aos homens um a um, e para as mulheres, diz ter falado conjuntamente, numa conversa aberta, sem restrições. Alice também disse não ter segredo com a família, nem com os amigos. Apenas disse que o pai nunca soube. Não soube, segundo ela, porque contar a ele seria uma luta inglória. O que foi difícil para ela foi o fato de descobrir que estava apaixonada por uma mulher quando ainda estava casada. Como já tinha uma filha, ela disse ter tido de lidar com responsabilidades que se chocavam com o sentimento grande de amor que ela dizia estar sentindo naquele momento.

O que esses depoimentos dizem, portanto, é que essas mulheres tiveram de encontrar um momento e um modo de falar de si, elas tiveram de construir um caminho, criar um espaço para falar de si. Espaços estes que nem sempre eram criados pelas próprias professoras, mas, às vezes, por seus próprios familiares. E esses momentos foram diferentes e singulares. Algumas fizeram isso logo que

sentiram desejos por outras mulheres e outras esperaram um momento em que se sentiam mais seguras para tocar nesse assunto com a família. Sílvia, por exemplo, contou ao pai quando tinha doze anos, assim que viu que estava apaixonada pela professora de Educação Física. Gabriela sentia desejo por outras meninas, mas falou aos pais que era lésbica, mais tarde, quando tinha dezenove anos. Bruna falou de si quando estava na juventude, mas já trabalhava e tinha independência financeira. Alice fez esse relato aos quarenta anos, quando se apaixonou por uma mulher. Ana Paula nunca falou. Ana Maria nunca falou abertamente à mãe, apenas às irmãs e aos irmãos. E Isabela não precisou dizer, logo foi entendida como a diferente. O ato de falar de si e de contar sobre os seus interesses pessoais foi sendo relatado, portanto, de modo singular por elas, sem que existisse um momento ou um modo certo e apropriado para que isso pudesse acontecer. Cada mulher mostrou assim, nos relatos que foi construindo o seu gênero em momentos bem diferentes das suas vidas. Ambas foram se formando como mulheres, assim, a partir das circunstâncias nas quais elas veiculavam a si alguns discursos do sexo e de gênero.

Apesar das singularidades, o aspecto comum para essas mulheres é que houve um momento em que foi necessário que elas relatassem as suas sexualidades aos seus familiares. Houve um momento em que elas tiveram de falar de si, tiveram de contar uma verdade sobre si, sobre os seus desejos. Como vemos, o gênero, assim, é algo que vai sendo construído nesses momentos em que elas foram sondadas para saber quem elas eram. Quando elas foram interpeladas a manifestar uma sexualidade aos pais, irmãos, familiares e amigos. Até aqui, portanto, o gênero poderia ser pensado como um conjunto de técnicas e especulações de um comportamento sexual de uns sujeitos sobre os outros. Contudo, mesmo que a técnica da confissão, do falar e do pronunciar, tenha sido usada em todos esses casos, é importante frisar que o impacto do testemunho dos posicionamentos sexuais dessas mulheres nas famílias não teve o mesmo efeito nos sujeitos envolvidos. O modo como cada família reagiu e como cada entrevistada significou esses relatos de si foram diferentes entre as entrevistadas. Olhando, então, para essas diferenças fui, percebendo o gênero, como um discurso, como um poder, que se constitui não apenas na relação dos sujeitos com as normas e com os outros, mas como um discurso que se constitui na relação individual, do sujeito com

ele próprio, da reflexão que ele faz a partir do mundo exterior, na reflexividade que ele faz a partir das relações sociais que ele vive. O que quero dizer é que as falas e os testemunhos das sexualidades dessas mulheres podem ser vistos 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).

A fala na qual as professoras assumem o sexo, aqui, portanto, pode ser vista como um ato interpelativo. É pela fala que elas passam a existir como lésbicas. Esses momentos que elas falam de si como sujeitos de um sexo/gênero são, portanto, registros dos modos como elas foram submetidas aos domínios de significados do sexo. São registros dos modos como elas passam a se reconhecer como lésbicas (Salih, 2012). O discurso que elas trazem da lesbianidade em relação a si mostram como elas vão sendo performatizadas, como elas vão instituindo um significado pelo qual elas passam a se reconhecer. Ao mesmo tempo, a sexualidade também é um campo aberto de poder, pois essas mulheres respondem diferentemente à lei, aos discursos que tentam normalizar o sexo.

Em certa medida, elas não constituem a coerência e a continuidade dos discursos que instituem as normas de uma cultura heterossexual. Elas são incoerentes e não se deixam conformar com as normas genereficadas e hegemônicas de sexualidade. Mas, ao mesmo tempo, elas são as linhas de coesão que determinam e produzem as leis para a expressão de um gênero que amálgama a multiplicidade de modos de viver o gênero. Ao assumir uma identidade lésbica, consequentemente, elas não assumem uma identidade sexual, mas assumem que escapam às normas que instituem um modo de viver a sexualidade. Essa experiência como sujeito de desejo não parece, portanto, uma tarefa simples. Ser “senhoras de si mesmo”, assegurar outros códigos linguísticos da sexualidade (Platerco, 2008), é, portanto, um obstáculo epistemológico muito difícil de ultrapassar. Ficou claro que muitas professoras sofrem punições e conflitos em relação às suas famílias. Elas têm dificuldade em passar por esses obstáculos. Contudo, isso não retira as suas vontades de ultrapassar esses limites. As formas de atravessar esses limites e fazer uso dos próprios obstáculos para penetrá-los, superá-los, e transpô-los parece, então, o modo como essas professoras encontram

para pensar fora das lógicas impostas para elas viverem a sexualidade (LOURO, 2008).

Mas e nas escolas? Como as professoras falam de si mesmas? Nas escolas, assim como nas famílias, a prática de colocar o sexo em questão, a prática de interpelar as professoras através de um código linguístico ligado à sexualidade também aparece nas entrevistas. Gabriela, por exemplo, diz que não costuma sair falando abertamente que é lésbica, para ela *“depende do lugar, alguns lugares talvez tu tenhas que te posicionar bem e também depende da tua postura, muito mais da tua postura, alguns lugares tu vais conseguir te posicionar muito melhor e em outros talvez tu tenhas que recuar mais”*. Ana Maria e Alice também não saem anunciando. Elas consideram que ninguém precisa sair panfletando. Ambas não se consideram uma “bandeira ambulante” nem costumam falar das suas vidas pessoais. Dizem que falam apenas quando são questionadas. Aí, dizem, não é preciso mentir ou esconder. Alice, por exemplo, lembra que nunca falou, mas recorda que ia até a escola onde trabalhava com sua namorada, que ficavam no carro conversando e davam um beijinho de despedida, *“nunca tive assim a intenção de escamotear coisa nenhuma, e nunca escamotei, na verdade, eu penso, nunca nenhum aluno me perguntou.*

Bruna pensa diferente, ela diz que é preciso sair do armário, que, se soubesse, tinha saído antes. Inclusive disse ter-se arrependido de ter demorado tanto para sair do armário, *“era pra ter quebrado os pratos antes”*. Bruna vê o armário como uma armadilha, pois ele pode ser usado como um marcador de uma identidade, como um segredo, algo pelo qual as pessoas podem ser chantageadas. Porém, quando perguntada sobre como ela fala da sua posição sexual na escola, ela diz: *[...] os pequenos eles começam, assim, a senhora é casada? (Risos). Não, primeiro é a senhora tem filhos? A senhora é casada? Eu digo não. A senhora não sei o que, eu digo, não, e aí vai indo, e vai indo, e ai vai indo, eu me lembro de uns que me perguntaram a senhora é casada e eu disse sou, os últimos eu me lembro eram da quinta série e umas meninas da oitava, e para cada um eu dava uma resposta diferente. A senhora é casada, sou. A senhora é casada, não. Aí claro eles se conversam (risos). Aí confunde tudo. Eu me lembro de umas da oitava que me perguntaram, a senhora tem filhos? Eu digo não, já me basta vocês, aí perguntaram a senhora é casada? Eu disse, sou, e elas, seu marido é bonito? E eu digo não, é*

bonita (risos), ah, e aí aquele silêncio, aí na outra semana outra pergunta, e daqui a pouca uma, porque eu tenho uma namorada, e ficam com aquela cara. Bruna, portanto, em alguns momentos, confunde os alunos. Ela não é explícita sobre o seu gênero. Ela não fala abertamente como vive, com quem vive e namora. Em outros momentos, ela chega a anunciar sua relação com a namorada.

Para Isabela, a oportunidade de falar e anunciar o seu posicionamento sexual na escola não foi sequer admitida. Para ela, a sexualidade era um assunto dado, ou seja, não problematizado. Nos seus dez anos de atuação no magistério, diz que internalizou a repressão. Em nenhum momento, falou da sua sexualidade, pois, para ela, este tema não era um assunto que transitava com tranquilidade na escola. Com base nessa ideia, diz nunca ter comentado nada sobre a sua sexualidade nas escolas onde atuou como professora. Contudo, mesmo não fazendo nada consciente, diz que possivelmente fosse uma *“bandeira ambulante”*. Que os alunos e colegas percebessem que havia algo no seu jeito. Mesmo assim, diz nunca ter sido questionada em relação a essa temática na escola.

Ao contrário de Isabela, Ana Paula diz nunca ter conseguido, mesmo que quisesse, esconder que era lésbica. Com um comportamento social próximo de um modelo corporal masculinizado, com um estereótipo de *“machorra”*, como diz, lembra que sempre causou questionamentos por parte dos alunos na sala de aula. De acordo com ela, a frase que mais ouvia era *“ah pensei que a sora fosse homem”*. E Sílvia nunca quis esconder, *“eu já tive muitos alunos, mais de mil alunos e alunas e eu encontro eles na rua e sei o nome de todos eles, todos eles lembram de mim como aquela pessoa que lutava por direitos pra todo mundo e todo mundo desde o início sabe minha orientação sexual, eu nunca escondo isso de ninguém”*.

Além disso, Sílvia é uma professora que ironiza o campo da sexualidade na escola, diz que depois que ela se tornou uma profissional nunca procurou separar a militância lésbica do seu espaço de trabalho, portanto, ela falava a verdade pra todos, *eu não tenho porque criar uma vida fantasiosa, então isso sempre foi interessante também porque, às vezes, eu gosto de impactar as pessoas, agora que eu tô mais velha talvez eu não faça mais isso, mas até dois anos atrás o que eu fazia, aí olha, no verão, o que eu fazia, porque eu gosto também de usar roupa de homem e de mulher, depende o dia, às vezes, eu adoro, adoro, e eu comprei esses anos atrás esses bermudões de surfista que eu fui na loja e a moça perguntou se*

era pra meu filho, eu disse não é pra mim, aqueles com uns bolsões, sabe? Aí o que eu fazia, botava o bermudão, deixei os cabelos das minhas pernas crescerem e botava um boné e ia pra escola. Diretora da escola. Aí as pessoas chegam na sala da diretora, tem uma criatura sentada desse jeito e aí perguntam cadê a diretora? Sou eu. Tudo bom, muito prazer! Bom, olha, era uma coisa hilária. Mas pra impactar mesmo, assim, pra provocar. E todos os alunos e as alunas conviviam com isso muito bem”.

O que essas professoras fazem ao falarem de si e do seu gênero aos alunos e aos colegas, nas escolas, é diferente, entre elas. A primeira professora citada anteriormente, por exemplo, a professora Gabriela, diz que fala de si dependendo do lugar e das circunstâncias. As duas seguintes, Ana Maria e Alice, dizem não falar abertamente, mas apenas quando questionadas porque não se consideram “bandeiras ambulantes”. Bruna diz que confunde as informações sobre si diante dos alunos. Isabela, diz nem cogitar a possibilidade de falar desse tema na escola. Ana Paula diz que sua posição é marcada pelos estereótipos sexuais e a Sílvia diz não apenas afirmar como confrontar a sexualidade na escola.

Assim, é possível perceber que há diferenças no modo como falam de si aos alunos, pois há em alguns casos, a permanência de uma atitude de ocultamento dos posicionamentos sexuais das professoras analisadas, em detrimento da não problematização dessas posições nas escolas e há, em outros casos, o enfrentamento dessas professoras em relação às suas sexualidades nestas instituições. Não há, portanto, um padrão de comportamento entre elas para falar de si aos seus alunos. Há professoras lésbicas que escapam, em alguns momentos, do poder dos discursos normalizadores do sexo ao falarem de si como lésbicas. E há também, outras professoras que preferem reiterar os discursos heteronormativos, posicionando-se como mulheres.

É possível afirmar, assim, que para a maioria das professoras analisadas, não foi e não é fácil falar das suas sexualidades nas instituições educativas, principalmente, porque elas têm dificuldades em reconhecer a sexualidade das professoras lésbicas. E isso se dá porque o espaço educativo ainda reproduz e está preso a um modelo de cultura, cristã e ocidental, em que o sexo é pensado como um atributo natural e biológico. Para elas, então, é complicado falarem de si, como

lésbicas, aos alunos nas escolas porque ainda se perpetuam nesses espaços a ideia de que a lesbianidade é algo profano e não “apropriado”. A verdade, portanto, é que os discursos do sexo que contrariam os modelos de comportamentos ditados pelo capitalismo cristão, pela monogamia, pela fidelidade e pela procriação, ainda não são aceitos nas escolas.

Contudo, é importante frisar que nem todas ficam paralisadas diante das resistências das escolas em relação à multiplicidade de sexualidade. Percebe-se que elas produzem discursos contra-hegemônicos em relação ao sexo nas escolas; que elas intermediam outras situações, outras maneiras de experienciar o corpo, o afeto e o desejo nas escolas; que elas criam outros modos de existir a partir de um ou mais sexos nas escolas; e que mesmo não anunciado, elas representam um quadro de referências que dissocia as marcas do corpo e da sexualidade. Não há dúvida, portanto, que elas incidem questionamentos nas escolas.

É importante dizer, assim, que elas não escondem os seus posicionamentos, elas dizem de outra forma, confundindo, fazendo re(arranjos) e negociando seus modos de ser mulher na figura da docente. Confundir o sexo, não falar abertamente de si, não ser uma “bandeira ambulante”, ironizar esse campo, parece-me, então, não uma renúncia de si (Foucault, 2009c) e do gênero, mas uma adaptação, um investimento, uma criação própria, algo que Butler (2010) e de Lauretis (1994) vêm chamando de um paradoxo, um modo de viver as contradições.

2.3 A professora lésbica e os colegas de trabalho: a luta por um espaço na escola

Neste item, apresento algumas falas das professoras analisadas nas quais elas citam como eram vistas, enquanto lésbicas, por seus colegas de trabalho, nas escolas. Apresento, como algumas dessas professoras resignificaram as experiências de conflito vividas por elas nas escolas e problematizo qual o papel da escola nestes casos. Trato, nesta parte do texto, do modo como as professoras lésbicas foram reconstruindo, dando sentido, às suas histórias como docentes e lésbicas no decorrer das suas carreiras e como elas converteram as experiências

problemáticas que viveram nas escolas, em relação ao gênero, em mecanismos de conhecimento de si próprias.

Mostro o valor que elas dão a determinadas circunstâncias de conflito nas suas vidas como professoras lésbicas. Analiso como esses valores ou sentidos alteram-se do passado para o presente, no transcorrer do tempo. E como elas pensam hoje essas situações. Descrevo, assim, alguns exemplos que mostram a imprevisibilidade dos efeitos do gênero na trajetória dessas professoras.

Conto, então, alguns trechos de algumas experiências entre as professoras analisadas e seus colegas de trabalho. Começo por Sílvia e Bruna, para quem os colegas de trabalho nunca foram um entrave para que elas falassem de si como lésbicas nas escolas. Sílvia diz que sempre explicitou o seu posicionamento em relação à sua sexualidade aos colegas, falando das suas relações familiares. Ela diz que fala *“falando mesmo, como qualquer uma, por exemplo, tá sentada na sala das professoras, no horário do almoço, qual é a conversa? Meu marido, meu filho, meu cachorro, a minha companheira, a minha vida, desde sempre”*. Ou seja, isso nunca lhe causou conflitos ou necessidade de enfrentar algum tipo de preconceito direto no local de trabalho. Conta que apenas presenciou alguns pequenos episódios, como o de uma colega que se surpreendeu com o fato de ela dizer que sairia uns dias para participar de um seminário nacional de lésbicas. Foi algo que, segundo ela, causou mais desconforto para a colega do que pra ela. Com humor, ela debocha *“eu sempre brinco bastante porque parece que a gente tem uma vagina na testa, e que tu vai captar todas as mulheres, vai pegar elas no banheiro, mas não é isso que todas pensam?”*

Para Bruna e Alice, as conversas entre ela e os colegas também não eram um problema, Bruna diz *“Ah, tipo assim, o beltrano, o ciclano, sempre vinham àquelas coisas de final de semana, aí eu dizia eu e a L. fomos a tal lugar, até que vem, até que alguém pergunta quem é a L.? A L. é minha esposa. Ah tá, é aquela fulana, as pessoas vêem na rua, aí dizem, ah, tá! Aquela assim e assim. E aí fica por isso, a gente segue outro assunto, ninguém centra nisso, nunca precisei me preocupar”*. Alice também diz que convivia bem com seus colegas de trabalho *“eu me lembro com uma colega, uma colega que me fez uma pergunta dessas, desse tipo assim e pra quem eu respondi, deixei ela tão avexada que eu fiquei com pena dela, mas assim porque ela disse, ai Alice tu é uma mulher tão bonita, tão bacana, tão legal, tão interessante, tu é uma pessoa tão, eu não entendo porque tu não tem*

um namorado! Eu digo, eu não tenho um namorado, mas eu tenho uma namorada”. É importante dizer que, para Sílvia, Bruna e Alice, o fato de ser lésbica e/ou namorar com mulheres não aparece como um problema nas entrevistas. Todas elas, portanto, minimizaram, nas suas histórias, nas suas lembranças e/ou nas suas interpretações, alguns fatos ocorridos. Digo isso porque, em outros momentos da entrevista, elas contam alguns episódios de tensões e de conflitos que seus corpos e seus desejos causam nas escolas. Isso ficou evidente quando confrontei algumas partes das entrevistas que vou mostrar adiante. Nelas, elas contrariam essas falas, dizendo que tiveram casos em que as suas vidas amorosas ou as suas orientações sexuais foram questionadas nas escolas.

Essa postura de relativizar ou minimizar os confrontos de gênero na vida, se dá, provavelmente, porque elas, hoje, já tenham ressignificado esses momentos, já tenham diluído esses episódios com outros, fazendo com que elas, ao reelaborarem o olhar sobre si, acabam deixando esses aspectos de fora. Há, assim, nas entrevistas momentos em que elas se colocam na construção das suas narrativas como mulheres seguras e fortes. E, em outros, como passivas e submissas da dominação. Assim como Sílvia, Bruna e Alice, Isabela também compactua desse mesmo modo de falar de si, desse modo de relatar-se. De acordo com ela, nunca disse nada sobre si na escola, nem aos colegas. Isabela não se lembrou de nenhum diálogo ou conflito em relação a sua posição sexual com os seus colegas. Apenas disse que, na sua época, não tinha como discutir a sexualidade na escola porque, em nenhum momento em que ela atuou como professora, percebeu que a escola estivesse aberta para esse tipo de debate.

Gabriela, ao contrário, ainda está sob “efeito” do processo de identificação, ela ainda está voltada para uma história que aconteceu com ela em uma escola onde atuou como professora do ensino fundamental, dos anos finais. Para Gabriela, as lembranças dessa história ainda são fortes. O fato é que ela nunca comentou sobre a sua vida pessoal e afetiva na escola. Segundo Gabriela, ela nunca comentou a sua sexualidade com seus alunos, mas teve um dia em que ela ficou sabendo por eles que uma de suas alunas dizia ter-se enamorado dela. Gabriela, então, diz ter ficado apavorada com a situação, diz ter ido até às colegas e à diretora da escola para contar o que estava acontecendo. De acordo com ela, essa foi a experiência mais difícil da sua carreira como professora, pois foi envolvida numa história, numa mentira, como diz, com uma aluna menor de idade. O fato é que ela

teve de desmentir o que a aluna vinha afirmando diante dos seus colegas de trabalho e diante da família da menina. Ela teve de buscar ajuda das suas colegas para chamar a família da menina e para esclarecer o que estava ocorrendo na escola. Foi um momento de grande angústia, como diz, pois lembra que queria ir até o Conselho Tutelar para fazer uma denúncia deste episódio. Gabriela tinha medo de ser processada por assédio sexual pela família da menina. Mas, segundo ela, isso não ocorreu porque suas colegas de trabalho consideraram que tudo já tinha sido resolvido na própria escola. Hoje, ela diz que ainda deseja fazer esta denúncia. Ainda sente-se muito fragilizada por este acontecimento. E embora não tenha ido ao Conselho Tutelar na época, para fazer a denúncia, hoje ela diz: *“tive o apoio de que precisava das colegas de escola”*.

Para Ana Paula e Ana Maria, contudo, a relação com alguns colegas de trabalho eram insustentáveis. De acordo com Ana Maria, a escola na qual lecionava Artes era pequena e as turmas não tinham muitos alunos. Segundo seu relato, ela ficava pouco tempo na escola e isso era o suficiente para que ela vivesse uma tortura, principalmente, quando estava entre os seus colegas, os professores, porque percebia que eles traziam para a escola muitas ideias e *“assuntos desviados, leituras preconceituosas e estigmatizadoras”*, inclusive sobre quem cuidava das crianças, se era a avó ou o avô, coisas muito preconceituosas, que a atingiam, como disse na entrevista, no meio da sua *“alma de artista”*. Por isso, Ana Maria não costumava ficar no recreio com os colegas. Diz que fazia de tudo pra chegar na hora da aula e *tal e não ficar com as colegas*.

Mas houve um dia, de acordo com Ana Maria, em que o assunto da sexualidade na escola tornou-se intolerável para ela. Foi um dia em que uma de suas colegas, uma professora, que era uma menina bem nova na escola, começou a falar de uma aluna da sétima série, de uma discussão que aconteceu durante o recreio, *“começaram a falar do pai da menina, ah como fulana não vai ser assim, o pai dela tipo drogado, não sei o quê, a mãe não sei o quê e começaram e eu já fui chegando pra trás e pensei não vou mais falar com essa gente, vou esperar o recreio acabar”*, mas aí, segundo ela, a professora disse que a menina, a aluna da escola, era assim por culpa dos pais, ela era drogada e namorava meninas por causa dos pais, *“só que ela já foi falando nisso”*, como diz Ana Maria, *“de uma forma muito pejorativa e daí eu acho que a diretora percebeu que eu tava ficando, não sei se ela sabia que eu era casada com uma menina, mas ela viu que eu tava ficando*

muito mexida com aquilo, eu devo ter feito uma cara horrível e eu comecei a olhar pra ela como uma cara de como assim?”

Ana disse que, naquele momento, não interrompeu porque foi ficando cada vez mais estremeçada com o que estava ouvindo. De acordo com ela, as coisas foram piorando *“aí num determinado momento ela disse assim, [...] porque antes a gente mostrava pras amigas os peitos, não sei o que, só que hoje em dia é muito no toque, as pessoas se envolvem. E eu pensando coitada, sabe! E aí de repente ela disse: [...] porque se fosse minha filha eu dava pau até gostar de homem”*. Segundo suas lembranças, nesse momento, ela já estava *“chocada com tanta agressividade e ignorância”* da professora. De acordo com Ana, esse episódio acabou com a sua vontade de dar aulas. Ela trabalhou mais umas duas ou três semanas na escola e foi embora. Foi algo, como disse, decepcionante.

Partilhando da mesma indignação, Ana Paula também recorda uma experiência conflituosa e dolorosa que passou com algumas colegas quando começou a trabalhar com gênero e sexualidade nas suas aulas de Educação Física, numa escola em um município perto de Porto Alegre. De acordo com ela, a sexualidade era um assunto que sempre permeava as suas aulas. Ela diz que sempre trabalhou com equipes mistas nos jogos, nas suas aulas e que, desde que entrou na escola como professora, sempre discutia e problematizava quando um aluno não queria pegar a mão do outro ela alguma atividade *“eu sempre trabalhei com equipes mistas, grupos mistos desde que eu entrei lá em S., e sempre minha discussão era ah quando um menino não queria dar a mão para uma menina ou um menino porque não e tal, ou quando chamavam o outro de puta ou de veado eu sempre puxei a discussão, então, isso não é brincadeira de guria ou de guri, eu sempre falava, ou a questão das cores, azul ou rosa, eu sempre fui problematizado e se surgia a questão do namoro eu também problematizava”*. Ana diz que sempre envolvia a discussão da sexualidade nas suas aulas e que sempre problematizava as definições que seus alunos traziam em torno dos significados de homem e mulher.

Ana, até mesmo quando desenvolve aulas sistemáticas sobre gênero e sexualidade para as suas aulas, conta ela que costuma apresentar lâminas, lembra que usava livros para fazer este material, como o livro *“A mamãe nunca me contou”*, mas, de acordo com Ana Paula, a escola em que trabalhava no início da sua carreira não gostava do seu trabalho, *“elas começaram a me boicotar, assim, a fazer*

reuniões com o Conselho Escolar e com a PM¹² pra dizer que eu tava trabalhando isso, o que vocês acham e tal, só que isso eu não sabia o que tava acontecendo”. Nesse período, lembra que a diretora começou a dizer que ela não podia trabalhar esses temas nas suas aulas. Indignada, ela recorda que dizia à diretora que podia realizar esse trabalho com os alunos, que tinha respaldo legal em todos os âmbitos, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos temas transversais, para trabalhar sexualidade e gênero na escola. Mas, conforme Ana, a diretora foi adiante. Reclamou que ela tinha usado um pênis de borracha na sala de aula pra mostrar para os alunos, o que segundo Ana era mentira, e ainda marcou uma reunião na SMED (Secretaria Municipal de Educação e Desporto) para que ela esclarecesse o que estava trabalhando em aula: *“me ligam da SMED, chego lá, tem uma mesa enorme, com umas dez pessoas no mínimo, tavam lá minha diretora, minha coordenadora, o Secretário Municipal da Educação, a Diretora da Educação, a advogada da SMED, me botaram sentada lá e disseram: a gente te chamou aqui pra conversar. Aí eu disse: eu entendi que era só eu e tu. Aí ela disse: eu não sei o que tá acontecendo e nós queremos saber das tuas aulas, o que tu tá trabalhando, o que tá acontecendo e tal. E daí eu tive que dar toda explicação e eu me senti sendo julgada lá e daí uma das coisas que eu questionava é que a professora de Ciências também fala de gênero e sexualidade e não era acionada na escola, nem era chamada aqui e daí eu comecei a ver que tudo o que eu fazia na escola era anotado lá, num livro de atas que eu nem sabia que existia”*. Esse dia, segundo Ana, foi um dos piores da sua vida, pois, ao tentar defender-se e dizer que tinha respaldo legal para trabalhar com gênero e sexualidade nas suas aulas e que poderia voltar a fazer esse trabalho na escola, elas disseram: *“tudo bem, tu pode continuar dando as tuas aulas, mas eu também vou te dizer que nós podemos te enquadrar lá nos Decas e Ecas da vida e não sei o que e nós podemos te enquadrar em determinados artigos lá e não sei o que e tu corre o risco de sofrer sindicância, aí eu disse, não, tudo bem”*. Ana lembra que saiu arrasada e chorando e, para finalizar, ao chegar na escola, ainda foi dito a ela que não precisaria voltar, nem para terminar o ano letivo.

Depois disso, ela foi procurar o grupo Nuances para abrir um processo contra as colegas da escola, por assédio moral¹³, por uma questão de gênero e

¹² Prefeitura Municipal.

¹³ A escolha da professora Ana Paula em abrir um processo penal por assédio moral contra as colegas foi cogitada porque o Código Penal brasileiro não prevê punições para os crimes de

sexualidade, “porque eu me assumi na escola e a escola sabia que eu era lésbica, todo o professorado sabia e qualquer estudante que viesse me perguntar ia saber, quem perguntasse eu ia responder, né, e isso pra mim é assédio moral, aí eu fiz cópia de atas e tal, fiz uma documentação lá no Nuances e tal, me ajudaram, eu falei olha eu não quero processar ninguém, eu só quero ter respaldo porque eu tô correndo risco, isso tinha mais um mês de aula naquela escola, né, daí eu disse eu vou me recolher, não vou mais trabalhar, e infelizmente eu vou ter que me recolher”, e daí “em 2008 eu iniciei na outra escola em que eu sempre me dei bem, e em março eu fui chamada em Porto Alegre, e eu digo, aquela cidade de S., cidade dos infernos, sem lei, como eu digo ficou pra trás, porque foi muito marcante”. O quadro que Ana traz, portanto, não é nada animador em relação à escola, pois é surpreendente a força e o constrangimento moral que a escola e a própria Secretaria da Educação, do município onde ela trabalhava naquela época, usaram para expulsá-la da sala de aula. Não há como negar que houve um empenho de várias pessoas para identificar e retirar Ana da convivência dos alunos. Não como negar, também, que a escola, neste caso, usou o seu poder para não deixar que ela conseguisse reagir. E não há dúvida que esta escola fez com que Ana desistisse da docência. A marca que a escola deixa, neste cenário, é, então, de uma escola que instaura/ensina o que deve ser incluído e excluído, aceito ou não, o que deve ser valorizado ou não.

Considerando as colocações de Ana Paula, fica a questão: Qual é o papel da escola nestes casos? É excluir? É marcar as diferenças e, a partir dela, menosprezar o outro? Como a escola deveria mover-se em relação ao gênero e à sexualidade das lésbicas que assumem a sua identidade nas escolas? Ana, portanto, traz uma importante contribuição para pensarmos a Educação no sentido de que temos de pensar não na atitude de Ana e/ou o fato de ela amar outras mulheres, mas na atitude da escola em não aceitá-la em detrimento da sua orientação sexual. Nessa perspectiva, faz sentido refletirmos sobre a instabilidade profissional e pessoal causada em determinadas pessoas pela escola quando esta utiliza o modelo binário para pensar as relações sociais e educativas. É preciso

homofobia. Em 25 anos da Constituição Nacional, nenhuma lei foi aprovada em favor dos direitos da população LGBT. Atualmente, há um texto apresentado no relatório do Senador Paulo Paim, o PLC122, em conjunto com a Lei nº 7.716, que pretende tornar crime qualquer discriminação contra negros, idosos, pessoas com deficiência, grupos religiosos além de punir a discriminação por gênero, identidade de gênero e por orientação sexual, não beneficiando somente um grupo, mas a todos. Em: <http://www.plc122.com.br/plc122-paim/#ixzz2sBdndzGf>. Acesso: 13 de jan. de 2014.

denunciar estas escolas. É preciso dizer que a escola, ao operar com a lógica binária de gênero nega e reprime o direito das professoras lésbicas de exercer a sua profissão. Ana Paula é uma mulher que tem traçado na sua trajetória como professora a marca da discriminação em relação ao gênero. A sua instabilidade na escola se dá, assim, por conta do modo como a escola faz referência às mulheres lésbicas e aos homossexuais nos espaços escolares. Os seus problemas são criados pela escola e a partir do que a escola entende por sexualidade e não o contrário. Por conta da referência heterossexual, da heterossexualidade compulsória adotada por essas escolas, Ana foi considerada infratora e sofreu penalidades e punições. Esse fato, assim, recoloca o argumento da escola, de que Ana deveria mudar, de que Ana é quem estava causando um problema: Quem deve mudar? Ana ou a escola?

Considero, assim, que Ana Paula é uma mulher sobrevivente. Ela, assim como as outras professoras pesquisadas, não reconheceram a impossibilidade que as escolas lhes impuseram. Ana Paula, por exemplo, mesmo que tenha passado restrições à sua liberdade de expressão, quanto à sua posição sexual, mesmo que tenha corrido o risco de passar por uma sindicância, inclusive, de perder o próprio emprego, não desistiu da sua carreira profissional, insistiu na sua ideia, na sua verdade. Mesmo se sentindo ferida – pois, como seres linguísticos, a linguagem nos fere e nos causa danos – e não tendo o reconhecimento da sua legitimidade como professora, Ana Paula, não compactuou com as interdições, com os procedimentos de exclusão que lhe foram impostos. Resistiu, foi desobediente, insistiu na sua profissão, trocou de escola e continuou fazendo o que acreditava, Ana continuou colocando em questão as suas verdades. Ana continuou falando de sexualidade e gênero aos alunos. Ana é, portanto, uma professora que não abandonou, apesar das exclusões e do martírio, seu próprio estilo ético de se relacionar consigo e com os outros no mundo. Ana Paula está na escola, continua seu trabalho, do modo como acredita que ele deve ser, falando de gênero e sexualidade aos seus alunos, tentando desconstruir as verdades com que não compactua.

Ana Maria, a professora de Artes que abandonou a escola diante das primeiras hostilidades, é outro exemplo, pois diz que quer rever-se, quer voltar à escola, quer repetir a experiência de ser professora, de ver e reagir aos preconceitos. Ela quer reconstruir-se como professora. Ana quer voltar para a escola exatamente para (re)fazer aquilo que lhe foi impossibilitado no momento em que foi

professora, para dizer aquilo que não disse aos colegas e alunos. Quer mostrar a potencialidade da discussão de gênero e sexualidade aos seus alunos. Quer colocar-se diante dessas discussões na escola. Ela quer problematizar o quadro que assegura a heterossexualidade compulsória como norma. Ana aspira refazer a sua própria experiência como lésbica e professora.

O que essas professoras nos mostram, portanto, assim como no item anterior, é que a escola pode ser um lugar onde os resultados do viver podem tornar-se um sobreviver, e o sobreviver pode torna-se um viver (Agamben, 2008). Há o efeito impactante, negativo e constrangedor de que as professoras lésbicas vivem em relação aos seus colegas nas escolas, mas também há os efeitos vitoriosos dessas relações e interdições, há a continuação da vida delas noutras perspectivas, há a possibilidade delas de se refazerem em outros momentos das suas carreiras. Os resultados das ações de exclusão, portanto, podem ser múltiplos. Mesmo que, em alguns momentos, essas ações limitem e paralitem essas professoras, o que vejo é que não há um controle direto dos discursos da heterossexualidade compulsória sobre os processos de subjetivação dessas professoras, pois elas diluíram essas relações negativas, elas transformaram essas circunstâncias em experiências que as ajudaram a se fortalecer para se moverem em outras circunstâncias e espaços. Quem poderia imaginar que Ana Maria quisesse voltar e refazer seu caminho na escola como professora lésbica? Quem pensaria que Ana Paula, ao não desistir da sua profissão, encontraria escolas nas quais pudesse valorizar seu modo de vida? Isso implica, portanto, que elas não são vítimas, mas sobreviventes. Sobreviventes de circunstâncias e acontecimentos que as fizeram refletir sobre uma ideia ou um modo de vida singular, um jeito de ver a si mesmas e à própria vida.

A lição, aqui, se aproxima daquilo que Agamben (2008) resumiu na obra “O que resta de Auschwitz” – obra em que o autor faz uma análise dos sentidos da guerra e da morte na modernidade, a partir da problematização da produção literária que foi sendo construída sobre o testemunho daquilo que vem sendo considerado como as vítimas do nazismo –: “O homem é aquele que pode sobreviver ao homem” (2008, p.135). Nesse sentido, tenho pensando que a escola ainda é um lugar no qual aprendemos a sobreviver. Pois, ao mesmo tempo em que ela produz o problema, em que ela produz a homossexualidade ou a lesbianidade como um problema, em que ela reproduz a ótica de segregação a partir das normalizações

heterossexuais, ela também possibilita a transformação dos sujeitos, ela proporciona o espaço de embate, o tempo para que os sujeitos reavaliem seus posicionamentos, em que eles reconfiguram suas experiências negativas em algo produtivo.

Assim, é possível perceber que as professoras interpretam as normas existentes, elas ressignificam essas normas, dotam-nas de outros significados e organizam-nas, inclusive, de um jeito novo, ainda que isso seja feito de modo constrangido e limitado.

2.4 Casos de lesbofobia: enfrentamentos das professoras lésbicas nas escolas

Poder-se-ia dizer, à primeira vista, que quatro das sete professoras pesquisadas, a partir das suas falas, não viveram problemas de gênero nas suas vidas como docentes. Em algumas partes das entrevistas, como mencionei no item anterior, algumas professoras não apresentaram em suas histórias situações de homofobia e/ou problemas em relação ao gênero. Se olharmos para o modo como as professoras Sílvia, Alice, Bruna e Isabela respondem, em algumas partes das entrevistas, à questão sobre os enfrentamentos que elas tiveram em relação aos seus alunos e aos colegas de trabalho, por serem lésbicas, na escola, chegaremos à conclusão de que tudo ocorre naturalmente com elas, sem conflitos.

Mas, é óbvio que nem tudo acontece dessa maneira exemplar. O ponto de partida deste item, assim, continua sendo as falas das professoras lésbicas. Os relatos em que elas apresentam alguns diálogos que elas tiveram com os seus alunos e colegas de trabalho em relação ao gênero. As falas nas quais elas contam como o alunado e o professorado costumava falar da homossexualidade nas escolas onde elas atuavam. E as falas nas quais elas percebiam e enfrentavam algumas questões em torno do modo eram vistas, enquanto lésbicas, nas escolas. Contudo, como disse, essas falas são o ponto de partida, pois o objetivo central deste item é analisar como essas professoras interpretam e ressignificam os seus discursos em relação aos enfrentamentos que elas experienciam como lésbicas nas escolas. O que vou mostrar é como elas elaboram, de modo singular, esses enfrentamentos, nas suas histórias, ao ponto de torná-los parte das suas existências.

O que faço, aqui, é um confronto entre algumas de suas falas. Uma comparação entre os seus próprios discursos. Um enfrentamento entre o que elas dizem em relação a si, no que tange ao gênero, em fases distintas das entrevistas. O propósito é mostrar como estes discursos estão permeados por paradoxos, por desconformidades, ou seja, por contrariações das suas próprias opiniões sobre si. Cito, assim, como as professoras analisadas, como sujeitos da experiência, não produzem uma noção de si que apresenta uma conformidade ou uma continuação, mas que, ao contrário, apresentam uma inquietude e uma divisão no que dizem sobre si mesmo.

O que vou mostrar são partes de suas falas em que elas retiram ou alteram os sentidos dos fatos das suas vidas, em que elas excluem, mudam e estabelecem determinadas circunstâncias, elegendo o que querem que as represente. O que assinalo, com essas falas, portanto, é que não existe um sujeito, uma mulher ou uma professora que fala, mas simplesmente alguém que empresta a voz e o olhar para criar um personagem.

O que trago, aqui, é algumas dessas falas, das memórias das professoras onde elas destacaram as situações nas quais tiveram de enfrentar problemas criados pela escola em relação às suas posições como lésbicas. São depoimentos que mostram algumas discordâncias e controvérsias nas suas próprias falas sobre como cada uma vê a si como professora lésbica na escola. São falas que permitem pensar sobre o caráter ambíguo dos discursos de gênero nos relatos das professoras. São falas, portanto, que permitem que possamos refletir sobre as diferentes dimensões dos discursos do sexo no próprio ato da fala e na própria construção das professoras.

Começo por Bruna, pois ela foi uma das professoras que, quando perguntada sobre como falava da sua sexualidade aos alunos, como mostrei anteriormente, disse que costuma confundir algumas informações sobre si. Também disse que não teve problemas em relação à sua posição de gênero com os seus colegas de trabalho, relatou que não havia encontrado discursos de ódio nem que se havia sentido ofendida em qualquer momento na escola. Houve, porém, outros momentos da entrevista, em que disse que a sua identificação como lésbica havia-lhe causado alguns episódios constrangedores na escola. Segundo ela, isso aconteceu quando passou a ser identificada como lésbica por uma de suas alunas

do ensino médio, na escola onde atuava. Em decorrência deste fato, ela disse ter vivido uma situação em que uma das suas alunas dizia-se apaixonada por ela. Era uma aluna que lhe enviava flores, bombons, etc., uma aluna que parou de investir nela a partir de uma ação em que ela exigiu que a menina se afastasse; caso contrário, teria de responder a um processo por assédio moral. Segundo Bruna, essa foi uma situação, que ela diz ter que acontecido porque ela era “sapata” porque “se fosse uma professora hétero a aluna até poderia se apaixonar, mas não iria tentar se aproximar mandando flores”.

Gabriela foi outra professora que disse não ter tido problemas com os seus colegas de trabalho, apenas com uma aluna. Gabriela foi a professora que relatou um caso em que foi apontada como namorada de uma de suas alunas. Ela foi, portanto, uma professora que iniciou a sua fala tentando fazer uma denúncia e um registro do que havia acontecido com ela como professora na escola. Ela quis problematizar o modo como a escola se posicionou diante da situação. Principalmente em relação ao modo como a escola reagiu, ou seja, sem que tivesse confirmado, diante do Conselho Tutelar, a sua afirmação. Contudo, em outro momento, Gabriela também diz que esse mesmo fato foi uma “falta de experiência”. Além disso, ela também fala de algumas situações que parecem menos ofensivas. Em alguns momentos da entrevista, ela diz que já se sentiu “condenada” por algumas de suas alunas de um curso no qual atua como professora a distância. Ela diz que se sente machucada por alguns “olhares de reprovação”. E que somente consegue diminuir este sentimento quando está segura, quando sabe exatamente o que está fazendo em sala de aula. Gabriela, portanto, em alguns momentos, reduz alguns acontecimentos e, em outros, aquele que ela quer mostrar, intensifica-os. Apesar de algumas contradições do seu discurso, o interessante é que ela constrói a sua história como professora lésbica privilegiando algumas situações em detrimento de outras. Gabriela faz valer, na sua entrevista, aquilo que ela quer mostrar.

Alice também foi uma das professoras que disse não ter problemas em relação a sua sexualidade na escola. Foi, inclusive, uma das professoras que disse não ser uma “bandeira ambulante” na escola. E foi também uma das professoras que mudou o seu discurso em uma parte da sua entrevista, uma parte na qual ela conta como conviveu com um caso de lesbofobia na escola onde lecionou. Como contei no início deste trabalho, Alice é uma mulher que não tem os traços dos

estereótipos da homossexualidade feminina, ou seja, traços da masculinidade. Contudo, segundo ela, isso não a poupou de ser considerada estranha e de, algumas vezes, achar esses episódios muito simpáticos e, outras vezes, não tão simpáticos, *“mas assim ó, eles, como é que era, eles perguntavam se eu era hippie, essa era uma pergunta que era muito feita, “sora a senhora é hippie?”*. Ao lembrar essas falas dos alunos e o modo como algumas meninas a questionavam sobre o uso de uma calça que ela tinha com uns bolsões, ela comentou: *“tá aí uma coisa que eu nem pensei que eu lembraria, legal, então realmente eu achei que havia uma coisa assim, eles me olhavam e eles achavam que tinha alguma coisa estranha e eles tentavam e eu descobri pelo olho, mas nunca ninguém me perguntou: professora, a senhora é gay? Não. Isso eles não chegaram, isso eles não se animaram, eu penso”*. Alice, portanto, relata, em alguns momentos, que ela notava que não passava despercebida e indiferente na escola.

Tal fato ficou mais claro quando ela contou uma experiência que ela considerou muito desagradável na escola, *“por isso que eu digo assim, meus alunos, eu penso que sabiam, eu uma vez, sei lá, acho que devia ser o meu segundo ano na escola, no terceiro mas acho que foi no segundo mesmo, no tempo do Orkut”* ela encontrou um perfil falso sobre ela, que dizia assim: *“eu odeio a A. tá. E aquilo me deu um choque estúpido e aí a pessoa arrolou umas dez razões dizendo porque me odiava, eu acho que eu tenho guardado ainda, que eu não botei fora isso, bom, mas... e entre essas dez razões estavam, eu não lembro qual foi o termo que ela usou, sapatona ou sapatão”*. Era algo, segundo ela, muito odioso, algo que a deixou muito mal. Alice reprisa: *“eu me senti muito mal, eu fiquei muito abalada porque eu me senti objeto de ódio mesmo, não era uma coisa centrada na minha homossexualidade, mas ela estava ali e todas as coisas eram muito maldosas, assim tipo, não sei, mas tinha assim porque eu era uma chata, porque as minhas aulas eram um saco, misturava todo o tipo de coisa”, e “é sapatão ou algo mais, é machorra, não sei, era uma palavra ruim dessas”*. Perguntada sobre como sabia que eram alunos, ela diz que sabia porque estava escrito *“eu odeio a professora”*. O fato é que ela imprimiu aquela página, levou até a escola, entregou para a diretora, deu a sua aula naquele dia, saiu da sala e a escola já estava num furdunço, como disse, porque a diretora assumiu a questão, *“eu me senti tão amparada, me senti bancada pela minha escola, me senti não, eu fui bancada pela minha escola e me senti sim*

amparada, a minha escola bancou e, assim, quando eu saí a A. já me chamou dizendo olha aqui A. o seguinte eu tô chamando uma reunião com todas as tuas turmas (risos) parara, parara, e tu vai pra casa, vai pra casa porque agora é eu e eles”.

Ela lembra que saía faísca dos olhos da diretora, diz que foi pra casa sentindo-se firme *“por conta dessa coisa que foi um processo bem lindo na verdade, porque enfim aí quem já não sabia, quer dizer, não é que não sabiam porque a questão de eu ser lésbica ou não ser lésbica estava ali, mas não foi em cima dessa questão, quer dizer pelo menos ela estava diluída entre outras, né, mas a escola se botou e investigou e descobriu, foram três meninas, de uma turma concluinte, de oitava série, eu fiquei muito chocada porque eu não sabia que eu era odiada daquela maneira, eu segui dando aula pra elas depois, elas me pediram desculpas, duas delas eu sei que me pediram desculpas, sinceramente, a terceira delas pediu desculpas porque teve que me pedir desculpas porque senão ela ia ser expulsa da escola, porque foi a condição que a escola deu, colocou pra ela, era uma aluna antiga da escola, desde pequeninha, a escola estava tristíssima, mas disse assim, que não tinha perdão, que aquilo não era nunca o que a escola, nunca ela teve permissão da escola para ter uma atitude daquelas, daquele tipo e que ela tinha que rever suas atitudes e ia ter que falar comigo e ia ter que me pedir desculpas senão, porque se ela não me pedisse ela não continuaria na escola, antes disso a direção me consultou se eu queria que a menina saísse da escola e eu obviamente disse que não, não queria mesmo que ela saísse da escola, achei bem ela me pedir desculpas, então eu deixei ela me pedir desculpas e disse que a desculpava. Depois desse fato, diz nunca mais ter tido qualquer problema na escola. Que foi um episódio bem vivido e resolvido.*

A fala de Alice e de Ana Paula sobre os modos como as escolas colocam-se diante do fato de as professoras serem lésbicas mostram que, em alguns momentos, as escolas reforçam o preconceito e a homofobia e, em outros, elas atuam pedagogicamente, não contribuindo para reforçar o preconceito quanto ao gênero das professoras. As falas dessas professoras nos ensinam que a instituição escolar tem um papel fundamental, que ela é uma poderosa instância contra os casos de homofobia, pois é ela quem potencializa ou não as ações ou práticas contra o preconceito na escola. O caso comentado pela professora Alice, por exemplo,

mostra que a escola tem o poder de instaurar outros valores, valores esses contrários à reprodução das lógicas homofóbicas e à hegemonia dos padrões heterossexuais. O que ela traz, assim, é que essa é uma posição que não cabe somente ao professor. Não cabe somente às professoras lésbicas a defesa de seus posicionamentos de gênero como um efeito problematizador do gênero na escola. O gênero é um conceito que precisa ser trabalhado pela escola, essa é uma de suas funções. O modo como as professoras se posicionam nas escolas depende, inclusive, do modo como as escolas compreendem os gêneros, depende do modo como elas estão preparadas culturalmente para recebê-las. O modo como as professoras lésbicas vivenciam o gênero nas escolas, depende, portanto, do modo como as escolas vivenciam os gêneros, como elas entendem o gênero, como elas estão abertas ou não em relação à cultura de gênero e às normas heterossexuais. Às vezes, portanto, a escola é fundamental para potencializar a ação dessas professoras. A relação das professoras com os seus alunos em relação ao gênero depende, assim, do significado que a instituição escolar atribui ao gênero. O modo como a escola significa o gênero, portanto, tem efeito na vida dos docentes.

Para ir concluindo, quero salientar que as falas das professoras, no decorrer da pesquisa, mostraram-se ambíguas no modo como as professoras vêem a si como lésbicas nas escolas. Em alguns momentos, as professoras acima citadas não identificaram problemas com relação ao seu gênero na escola. Nesses momentos, elas consideraram que não eram vistas ou percebidas como lésbicas pelos alunos ou que, se eram percebidas, eram aceitas, não eram questionadas e perturbadas. Em outros momentos, porém, elas indicaram situações onde está explícito que os seus gêneros provocaram e instigaram questionamentos, assim como ações de ódio/repúdio ou amizade/amor por parte dos outros. A afirmação da professora Bruna, por exemplo, de que a aluna lhe mandava presentes e que isso só aconteceu porque ela foi reconhecida como lésbica, é um aspecto que indica a presença do gênero como um marcador, um motor para que elas sejam vistas e decifradas.

Com base na ambiguidade dos discursos dessas professoras sobre gênero, pude constatar que tornar-se lésbica, para essas mulheres, não é uma coisa que acontece num só golpe, de uma vez por todas. Ser lésbica depende de uma construção que nunca está completa. Ser lésbica depende do tom e do sentido que elas dão a determinadas situações. Inclusive, depende do tom que elas dão às suas

experiências no tempo. Nem tudo continua tendo o mesmo valor para elas. O que elas mostram é que muitas experiências perderam ou ganharam valor entre o passado e o presente nas suas vidas. Assim, a lesbianidade, o feminino ou o gênero não depende de uma unidade discursiva, mas da dispersão e da ambiguidade dos discursos. Os discursos contraditórios que elas trazem sobre a si mesmas como lésbicas nas escolas mostram que elas, às vezes, nem reconhecem determinadas situações como problemas ou como condicionantes das suas identidades de gênero. E que, em outras, determinadas situações ganham proporções alarmantes. O fato é que o gênero das professoras pesquisadas e as próprias professoras são um efeito de um devir, de um vir a ser, algo que se faz nos discursos e nas contradições dos próprios discursos dos sujeitos sobre eles próprios. Como diz Louro (2013, p. 32), “o terreno do gênero é escorregadio e cheio de ambivalências”.

A partir das narrativas dessas professoras, posso dizer que vi, assim, as professoras lésbicas não somente como mulheres vitimadas em relação as situações que às colocam como um problema diante do seu gênero, mas que as vi, em alguns momentos, como mulheres completamente reconstruídas dentro de um feminismo positivo. De um feminismo que “joga” com as definições do sexo/gênero. O paradoxo do gênero na vida dessas professoras está, então, no fato de que, a partir dos seus relatos, elas mostram que na escola o gênero/sexo nunca é algo estável e completo, o gênero é algo que pode estar sendo recriado. O que elas mostram, a partir de suas histórias, é que o gênero é um discurso produzido que está sempre em trânsito. O gênero é algo que, a partir do modo como elas vivem as vidas, pode ser mudado. Ele é uma trama, uma rede que envolve as contradições, uma rede que prende e solta determinados discursos, fazendo com que cada um ou uma possa viver segundo algumas fronteiras de gênero.

2.5A professora lésbica, os alunos gays e as alunas lésbicas: possibilidades de identificação?

As experiências das professoras lésbicas nas escolas mostraram que não há o que poderíamos definir como a professora lésbica ou a mulher lésbica porque não houve correspondência entre os efeitos dos enfrentamentos que elas

experienciaram como professoras lésbicas nas escolas, porque não houve uma hegemonia nas significações que elas deram ao impacto do gênero nas suas vidas como professoras e porque não houve um discurso que as representasse, que definisse as ideias que elas têm de si como professoras lésbicas. Até aqui, portanto, pode-se dizer que as experiências das professoras lésbicas sobre si foram construindo um olhar singular, delas próprias, sobre as suas trajetórias como professoras. Para finalizar este capítulo, menciono como cada uma relatou e deu sentido para as circunstâncias nas quais elas estavam diante dos alunos *gays* e das alunas lésbicas nas escolas.

Cabe lembrar que o propósito, aqui, é mostrar não apenas que as professoras lésbicas, por serem lésbicas, geravam algumas discussões de gênero na sala de aula. Mas, também, apresentar algo que considero muito específico entre elas e esse grupo de alunos, ou seja, uma relação em que um pode se reconhecer no outro e vice-versa. O que vou falar, aqui, é do modo como alguns alunos que portavam certos valores estéticos que correspondiam aos critérios de estilo de vida dessas professoras eram vistos por elas. Como elas viam a si diante desses alunos e como pensavam não mais a sua posição sexual somente em relação a si, mas em relação à constituição desses outros que compartilhavam não apenas alguns modos de subverter o modelo de sexualidade compulsória, mas de pensar a própria vida.

Tendo em vista esses objetivos, inicio novamente por Bruna, pelo modo como ela costumava se colocar diante das relações de conflito entre seus alunos *gays* e os alunos que se consideravam heterossexuais, na sala de aula. Segundo ela, os meninos *gays*, nas suas turmas, sempre eram mais expostos do que as meninas lésbicas. Ela lembra que costumava bater de frente com os alunos que criavam alguns comentários e brincadeiras homofóbicas, que os questionava sobre o que eles estavam dizendo. Lembrou que dizia: *“tá meu o que é que tem, deixa o cara, qual é o problema de dois homens”*. Mas isso, segundo ela, não era suficiente para que os meninos da turma parassem de ridicularizar os colegas *gays*. Eles diziam, conforme ela, que eles achavam nojento um homem se relacionar sexualmente com outro homem. Isso para ela decorre do modo como eles entendem *“o macho, o alfa, o masculino, penetrar, tem a ver com isso”*. Além disso, recorda que costumava ouvir frases como: *“se fosse filho meu, cagava a pau”*. Isso, segundo ela, era uma coisa mais dos meninos porque as meninas *“adoram uma bicha, né, sei lá, trocam confidências, coisas que o namorado vai gostar, aquelas coisas”*.

Alice também concorda em que a escola é mais cruel com os meninos *gays*. As meninas podem acariciar umas as outras sem causar questionamentos. Segundo ela, na nossa cultura, as mulheres não ferem os outros ao abraçarem ou beijarem umas as outras. Ao contrário, os meninos, se fizerem isso, viram motivo de chacota. Quando ela percebia, então, qualquer tipo de brincadeira, ela disse na entrevista: *“eu não posso ver, isso eu nunca pude ver na escola, em lugar nenhum, onde eu posso interferir eu interfiro, e na escola em muitas ocasiões, quer dizer, porque eu nunca deixei passar, quando era uma situação, se era na minha aula uma situação em que eu tava e alguma coisa acontecia que fosse assim uma manifestação de discriminação em relação a qualquer coisa eu sempre me coloquei, porque as manifestações são racistas, são homofóbicas e eu sempre, de uma maneira ou de outra, eu chamava no apito na aula, dizia olha aqui ó”*. Alice, portanto, relata aqui, como os seus conceitos e as suas experiências marcam a sua posição como professora, ela disse não ficar na impessoalidade. Disse que costumava mostrar que se sentia incomodada com as relações de preconceito e, sempre que as via, na sala de aula ou na escola, interferia, não deixava passar.

Gabriela comenta que tinha essa mesma postura de defesa ou proteção dos *gays* ou das lésbicas, como professora, na escola, porém não problematizando as questões abertamente na sala de aula, mas sendo, como relatou, “solidária” com os alunos *gays*, com as alunas lésbicas e inclusive com uma aluna prostituta: *“hoje eu me dou conta que eu era mais conivente com alguns, com os gays, por exemplo, eu era mais conivente, eu acho que eu era, com essa menina eu tratava ela diferente, eu sei que eu tratava, eu sei que eu tratava, ela e esse C. eu tratava diferente e tinha uma outra menina que ela era garota de programa na sexta série, eu tratava ela completamente diferente de todos, eu sei que eu tratava, embora os professores digam que não fazem isso”*.

Para Ana Paula e Sílvia, a questão do gênero e da sexualidade era tema de suas aulas e do modo como pensavam e organizavam as suas práticas e as suas propostas pedagógicas nas escolas onde atuavam. Segundo Ana, ela sempre problematizou as questões da sexualidade nas suas aulas de Educação Física. Elas eram, portanto, porta-vozes de gêneros e práticas que confrontavam os padrões heteronormativos. Até aqui, poderíamos pensar que a professora lésbica, mesmo não falando abertamente sobre si na escola, garante a defesa dos alunos *gays* e das

alunas lésbicas nas escolas e que elas são protagonistas da discussão ou da problematização da sexualidade nas escolas. Ana Paula, inclusive, chega a fazer essa afirmação. Para ela, infelizmente, essas discussões ainda *“estão atreladas à professora lésbica, a professora negra que trabalha a africanidade, a negritude, não que seja uma condicionante, né, mas se tu fores parar pra pensar, é o que está acontecendo”*.

Contudo, Sílvia discorda, segundo ela, porque a pessoa precisa ser *“tocada”* de alguma maneira para trabalhar nessa perspectiva. Para Sílvia, porém, esse toque ou esse interesse não surge somente a partir da presença da professora lésbica na escola, pois, quando ela entrou em uma das escolas onde lecionou e foi diretora, havia cinco lésbicas e nenhuma delas trabalhava gênero e sexualidade. Para que esses assuntos fossem tratados, portanto, ela diz que é preciso o enfrentamento. Para que o gênero entre como conteúdo no currículo, no Projeto Político Pedagógico, ela diz: *“não basta ser, não é uma questão individual, minha. É uma questão que a gente tem que discutir com todo mundo”*. Para Sílvia, as pessoas precisam ter o elemento que impulsiona, dirige e que considera importante. Lamentando o fim desse trabalho, ela diz: *“as pessoas que permaneceram não têm mais aquele elemento externo que tensionava isso, era uma coisa que acontecia em constante tensão, não era simples, tinha um tensionamento político pra isso”, mas “se desfez. Ele se desfez, se desfez, uma pediu remanejo, outra pediu remanejo, a outra pediu remanejo...”*.

O fato de as professoras serem lésbicas, portanto, não garante a discussão do gênero na escola. Muitas delas, além de Ana Paula e Sílvia, perguntadas sobre os seus trabalhos em relação à questão de gênero nas suas aulas, disseram que não se sentiam à vontade para falar ou não sabiam até onde poderiam explorar essa temática na escola. Bruna, por exemplo, diz que *“não saberia até que ponto, e aí aquelas perguntas, quando os pequenos fazem né. Uma coisa que eu pensava era até que ponto eu posso ir, porque daqui a pouco vem o pai me encher o saco se eu falar que o menino pode ser veado, sei lá. Até que ponto a escola responde como...sei lá, essas coisas. Depois eu descobri que tudo isso era uma bobagem”*.

Novamente essas falas nos dão um indicador importante em relação à escola: o fato de a instituição escolar não assumir o seu papel como espaço

democrático. A escola não deveria ser o instrumento necessário para enfrentar as situações de preconceitos e discriminação? Não seria ela o espaço para a garantia das oportunidades efetivas de participação de todos nos diferentes espaços sociais? Não cabe, portanto, responsabilizar aos professores *gays* ou as lésbicas pelo trabalho pedagógico para o enfrentamento contra o preconceito de gênero. Cabe à escola o ensino em favor de ações mais abrangentes no enfrentamento da violência, do preconceito e de discriminação contra lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais. A escola, portanto, pode ensinar os sujeitos a serem preconceituosos e homofóbicos, e o contrário. Mais uma vez, é ela quem aparece como o espaço por excelência para a construção de uma cultura de gênero. A escola, portanto, não é somente aquela que fecha os olhos para as práticas de violência contra o gênero, ela é também aquela que cria e ensina a própria diferença.

Alice lembra que havia uma disciplina, criada na escola, na qual já havia trabalhado, era uma disciplina que funcionava por projetos no turno inverso dos alunos, para atender às demandas e aos interesses dos alunos. Eles votavam e escolhiam um tema e um grupo de professores ministrava as aulas. Segundo ela, a sexualidade sempre era um tema recorrente, que aparecia, mas que nunca caiu nos anos em que ela participou como professora de projetos, *“não foi um tema que tenha entrado, às vezes porque a escola também evitava, diz olha eles sempre vão querer falar de sexualidade eles sempre vão querer falar de não sei o que lá, mas eles não vão poder falar em todos, então semestre passado entrou sexualidade pra essa turma no próximo semestre pra mesma turma ainda que queiram não vai entrar, a coisa era levada meio assim, então eu sei que na escola essa era uma temática que era discutida, enfim, por aí, mas, nunca calhou de eu estar no grupo, ser professora de projetos com essa temática”*.

Para Bruna, portanto, o que garantiu a condição de ela pensar em fazer um projeto na sala de aula tendo o gênero como foco de discussão tem relação com a sua formação na pós-graduação, *“tem muito a ver com a pós-graduação, com o mestrado, não que eu tenha ido procurar isso, tipo ai meu Deus estou em crise, não, tanto que nem era o meu projeto inicial, na real os guris que saltaram lá, digo bueno, já que eles são gays e estão sofrendo umas coisas lá e eu sou sapata, então vamos, o pessoal é político, adorei essa”*, e continua: *“sei lá se eu tivesse feito em mestrado em História do Brasil, entende, eu não teria essa mesma discussão, se fosse uma*

área mais dura, sei lá, não sei”. Contudo, segundo Bruna, o fato de tu seres gay, seres lésbica ou seres trans, o fato de tu não seres heterossexual faz *“tu ter toda uma outra compreensão de mundo, que é uma compreensão de quem está sendo achacado, de quem não pode se beijar na esquina, de quem não pode né”*, então, ela diz que esse fato fez com que ela pensasse mais nesses alunos, fez com que ela compreendesse o que eles viviam quanto às suas posições sexuais.

As professoras lésbicas, então, tendem a abordar o gênero nas suas aulas quando elas percebem a maneira pejorativa e preconceituosa como o tema é dito pelos alunos, quando elas podem beneficiar alguns alunos com atitudes solidárias e também quando podem tratar desses temas nas escolas onde lecionam através das suas aulas ou na organização de propostas pedagógicas. As suas experiências como lésbicas na sala de aula entram, portanto, como conhecimentos que elas trazem do gênero. Um aspecto importante é que elas tentam proteger esses alunos dos insultos dos colegas. As lésbicas defendem os alunos gays e as alunas lésbicas das exposições e acusações. Elas conseguem ver a extensão, com base nas suas subjetividades individuais, do que cada um desses alunos pode estar vivendo por conta da sua (ex)posição sexual. Contudo, como disse Silvia, isso não tem garantido que a sexualidade e o gênero sejam temas e assuntos ou conteúdos de aulas.

Capítulo 3 – O gênero na docência: a lesbianidade como uma “experiência de si” e seus efeitos na vida das professoras

Neste capítulo, faço algumas reflexões sobre o efeito das experiências de gênero na vida das sete professoras lésbicas analisadas. Para isso, dividi o texto em três partes: na primeira parte, em face da complexidade do significado de experiência, recupero e apresento uma discussão em torno desta categoria analítica; seguidamente, analiso como as mulheres investigadas significam a lesbianidade nas suas vidas; e, para finalizar, analiso algumas experiências em que elas contam como ressignificaram a lesbianidade nas suas experiências como docentes. Ao focalizar as narrativas autobiográficas das professoras lésbicas, cito algumas impressões e entendimentos que as professoras pesquisadas tiveram em relação à lesbianidade. E problematizo como essas subjetivações em torno do gênero tiveram impactos e transformaram alguns de seus modos de pensar como professoras.

Na primeira parte desenvolvo uma breve descrição, de alguns desdobramentos das perspectivas epistemológicas que discutem a experiência na educação nos processos de construção do conhecimento.

Na segunda, ao trazer as análises dos depoimentos das professoras, nos quais elas relatam como significam os discursos de gênero nas suas vidas, trato de dois pontos:

a) o modo como elas produziram uma ideia de si como lésbicas, bissexuais e/ou “sem identidade”. Neste subitem, discuto, a partir de uma análise longitudinal dos depoimentos das professoras, como elas produziram e alteraram os sentidos do gênero nas suas vidas. Problematico, também, a dificuldade e a impossibilidade da definição de um conceito de gênero que agregue as experiências das mulheres que desejam, sentem amizade ou vivem relações sexuais com outras mulheres.

b) como as mulheres pesquisadas, a partir das experiências de transitoriedade que elas viveram em relação ao gênero, criaram uma erótica feminina própria. Uma erótica em que elas mantêm valores e códigos de conduta ancorados nas suas próprias experiências de mulheres.

Na terceira e última parte deste capítulo, analiso alguns relatos nos quais as professoras relacionam algumas experiências que elas construíram como lésbicas com as suas experiências como docentes. Discuto como elas ressignificam a docência a partir dos processos subjetivos que elas criaram como mulheres que sofreram algum tipo de constrangimento por conta das suas sexualidades ou, ao contrário, como mulheres que querem afirmar a potencialidade da homossexualidade como um dos modos culturais de vida. Ou seja, vou falar de alguns investimentos próprios que elas produzem na docência tendo, como pano de fundo a singularidade das suas experiências como mulheres.

O foco deste capítulo é, portanto, produzir uma reflexão em que a lesbianidade e/ou o gênero possa ser pensado não apenas como um marcador identitário na vida das mulheres, mas também uma tecnologia de vida, pela qual as mulheres produzem uma ética de si, inclusive para ser usada, no campo educativo.

3.1 O conceito de experiência

O tema da experiência, como se sabe, tem sido um ponto de destaque nos estudos do campo da educação. É um assunto que aparece, geralmente, nas discussões e nas propostas pedagógicas, de cunho filosófico, produzidas por educadores e intelectuais da educação; nas políticas, nos programas e nas reformas das instituições educacionais para a educação básica e para o ensino superior, mais especificamente, para a formação e a profissionalização docente; e nas discussões dos professores e dos intelectuais da educação que visam a suas implicações nos processos educativos. A experiência foi e é, portanto, um tema que tem relevância

na educação, principalmente, porque a partir dele se centraliza debates em relação à produção do conhecimento. Contudo, a experiência não é um termo ou um conceito unânime na área da Educação. É possível dizer que, há várias correntes filosóficas que divergem sobre o significado deste termo.

Na educação brasileira, mais especificamente, a experiência ganhou destaque quando alguns educadores, como Anísio Teixeira, entre outros, ligados ao movimento da Escola Nova, se apropriaram das ideias de John Dewey, e outros, para criticar o ideário de educação tradicional. A experiência, portanto, ganhou legitimidade na teoria educacional brasileira, a partir da primeira metade do século XX, quando alguns pensadores recolocaram-na na teoria pedagógica a fim de alterar as concepções teóricas que compreendiam a educação como transmissão de conhecimentos, a partir de conteúdos acabados. A experiência, assim, foi ganhando importância na educação, no Brasil, quando alguns educadores, descontentes com a educação tradicional, passaram a compreender que o sujeito não atingia o conhecimento com práticas e conhecimentos existentes e institucionalizados, mas com práticas organizadas numa filosofia de base experimental e empírica, em que ele aprendia e desenvolvia as suas capacidades individuais relacionando-se com o seu meio. A experiência consolidou-se, assim, como uma necessidade na educação quando ela passou a ser entendida como um meio mais rápido e eficaz de fazer com que os alunos aprendessem.

Sob esse ponto de vista, é importante frisar que a experiência que se consolidou no pensamento educacional brasileiro tem proximidade com a filosofia cartesiana, ou seja, com a ideia de que o sujeito constrói o seu conhecimento testando e/ou aplicando empiricamente as suas ideias a fim de compará-las e melhorá-las. Vale lembrar que para Dewey (1976), por exemplo, uma experiência somente é considerada de cunho educativo se ela oferecer uma situação em que o aluno possa interagir, ou seja, em que ele possa julgar o que já conhece e ainda tem a conhecer. Para ele o aluno somente aprende se ele tiver condições objetivas para realizar ações concretas sobre os materiais e/ou ideias. Temos que considerar, assim, que o significado de experiência usado na teoria educacional brasileira foi sendo construído numa visão de ciência consolidada por Descartes, em que ela serve para analisar e decompor os fenômenos naturais a fim de encontrar a verdade, ou seja, aquilo que já existe.

Desde os escritos de Rousseau (1762), a experiência vem sendo usada, na educação, pelos métodos científicos, como um modo dos alunos estabelecerem uma racionalidade sobre si no meio em que vivem. Ela, portanto, vem sendo utilizada como uma tomada de consciência do sujeito sobre ele e sobre o mundo. Sobre a sua própria natureza diante do mundo. Contudo o intuito desse tipo de experiência não é para que as crianças e os jovens produzam uma ética de si a partir de suas experiências, como na filosofia grega, mas para que eles se conheçam a sua verdadeira essência. A questão, aqui, é que a experiência foi e continua sendo usada na educação para a busca de algo substancial nos sujeitos, por algo que já existe neles. O problema, portanto, com esse modelo de pensamento é que a experiência foi e continua sendo entendida como um processo racional de produção de conhecimento e não como um processo incompleto, de distração, de recusa do armazenamento, de negação, de esquecimento, de fantasia, e tantos outros aspectos, do próprio ato de conhecer.

Há outros autores, contudo, que tem chamado a atenção para a experiência sob outras perspectivas filosóficas. Benjamin, no seu texto “Experiência e pobreza”, e “O Narrador”, ambos de (1994), fala, por exemplo, da experiência como um patrimônio humano que se transmite de boca em boca. Fala da experiência do contar como uma prática que não se dá fora do homem, mas que se dá entre ele e o mundo, ou seja, ele fala da importância do narrador no resgate das histórias individuais, das histórias que emprestam as suas sabedorias (do narrador) aos outros. Agamben (2008) fala também da experiência como uma possibilidade do sujeito amadurecer. A experiência, para ele, possibilita ao homem a oportunidade dele tornar-se homem, a possibilidade dele se ver e conhecer sem que haja necessariamente qualquer verdade escrita sobre ele. E para Larrosa (2010) a experiência é, assim, como para os outros autores descritos acima, o lugar onde o sujeito se faz e desfaz, onde ele se refaz a cada instante. Para eles, portanto, não há um sujeito a ser descoberto, não existe um eu substancial, como previa a filosofia cartesiana, mas apenas um conjunto de palavras que pela experiência os sujeitos dão forma a si. O homem, para eles, existe apenas pela linguagem.

Sendo assim, quero esclarecer que trato a experiência, aqui, com base nos significados de Larrosa (2010), Benjamin (1994) e Agamben (2008), como um lugar de passagem. O que quero dizer é que não trabalho com a ideia de uma experiência pronta. Não entendo a experiência como algo que está guardado e que possa ser

descoberto. Nem como um conhecimento verdadeiro, “que estaria por baixo ou por cima da falsificação da linguagem” (Larrosa, 2010, p.47). Trato a experiência, aqui, como um devir. Como algo que precisa ser renovado e repetido para existir. Trato das experiências das professoras analisadas como uma ocasião, um momento, uma circunstância ou um acontecimento para que elas criem alguns comentários sobre si. Trato da experiência como um tempo em que elas podem simbolizar e reconstruir as suas histórias. Como um saber de si que se alcança na metade da viagem ou da aventura.

3.2 A lesbianidade como uma experiência de si

O foco deste capítulo, como disse antes, é entender o sentido do gênero nas experiências das mulheres lésbicas no campo docente. Porém, antes de delimitar como as experiências docentes são transformadas pelas experiências de gênero, considere importante trazer algumas reflexões sobre como as mulheres investigadas nesta pesquisa tornaram-se lésbicas e/ou sobre o momento em que elas começaram a ver-se como lésbicas. O que vou fazer, portanto, é um resgate dos relatos nos quais as professoras pesquisadas contam como passaram a entender-se como lésbicas, quando esse acontecimento apareceu nas suas vidas e como elas significaram essas experiências. Mas, antes que eu pareça recair em uma argumentação que poderia sugerir que entendo as lésbicas como uma condição natural, de antemão, vou dizendo que, aqui, tratarei do termo lésbica e do poder que ele tem sobre essas mulheres como uma produção cultural e política. Saliento, portanto, que não vou falar das diferenças entre as mulheres heterossexuais e homossexuais, a diferença entre as orientações sexuais das mulheres, exatamente porque não compartilho da visão epistemológica que entende o sexo como um atributo natural, mas vou problematizar como o processo de produção política em relação às diferenciações sexuais tem efeito na vida dessas mulheres. O que vou trazer, assim, são algumas reflexões sobre os sentidos que essas diferenciações passaram a ter quando elas passaram a se assumir como lésbicas.

Parto, então, das falas das professoras, mais especificamente do depoimento de Alice, a professora que se descobriu apaixonada por uma mulher aos

quarenta anos. Cabe lembrar, de acordo com a sua biografia, que Alice é a filha mais velha de uma família com cinco filhos. E ela não é somente a irmã mais velha, mas também a neta mais velha dos seus avós, ou seja, é a mais velha de todos os seus primos. É a mais velha, enfim, dos dois lados da sua família: materno e paterno. E, por ser mais velha, como recorda, era a capitã das crianças da sua família. Aquela que podia se arvorar como a mais velha. Era quem tinha a regalia de decidir e organizar as brincadeiras. Era quem decidia as brincadeiras na fazenda do avô, criador de gado e ovelhas. Era Alice que decidia e organizava, portanto, o lugar e a brincadeiras que ela e seus irmãos iam fazer nas férias. Das brincadeiras, o que mais gostava era andar a cavalo e, nos dias de chuva, de ler os livros da biblioteca do avô. Em relação à família, Alice recorda que sempre foi rodeada pelos pais e irmãos e que teve sempre muito presente, na sua infância, a presença da mãe. Diz que a sua mãe é, para ela, uma pessoa muito especial, ela é “*uma enciclopédia e aberta*”, como lembra, uma mulher incrível, que fala de tudo, inclusive de sexo, como lembrou, em relação aos seus amigos na adolescência. Para Alice, a sua mãe foi sempre uma referência em termos de conhecimento e saber para a família. Lembra que foi a mãe quem a ensinou a ler e escrever e que foi ela quem ensinava os filhos e os sobrinhos a falar francês. Alice teve, portanto, uma vida marcada pela companhia dos pais e dos irmãos. Estudou em boas escolas. Fez intercâmbio numa escola americana de ensino médio para aperfeiçoar o inglês. Formou-se em Direito e Letras. Ela sempre teve, portanto, uma vida longe do sacrifício em relação às relações familiares e/ou econômicas e sociais. Seus pais, como diz, nunca foram ricos, mas sempre garantiram, com o trabalho, as condições para que eles vivessem bem. Quando adulta, conta que sempre trabalhou. Foi professora em alguns cursos de línguas, proprietária de um curso, também de línguas, e professora da rede municipal da cidade onde mora. Alice, também, como contou, foi casada e teve uma filha. Descasou-se. Teve outros relacionamentos, inclusive com mulheres. E foi, como conta, sempre muito namoradeira. Mas que namorou mulheres somente depois dos quarenta anos.

A lesbianidade apareceu na vida de Alice, portanto, mais tardiamente em relação às outras entrevistadas. E isso aconteceu, segundo ela, de modo repentino e impensável. Ao parar para pensar, para olhar pra trás, hoje, ela diz: “*eu não sei da onde tinha vindo aquilo tão de repente*”. Foi uma paixão que surgiu, de acordo com ela, no fim do seu casamento, mas que ela não sabe como, pois ela diz que tinha-se

apaixonado milhares de vezes ao longo da sua vida, *“mas nunca por uma mulher”*. Alice relatou que tinha muitos amigos gays, que tinha diversas amigas lésbicas, mas que ela se considerava, até acontecer essa situação, uma mulher heterossexual e aí, um dia, como recorda, *“de repente eu me pego assim apaixonada por uma mulher, assim, muito de supetão mesmo, sem aviso prévio”*. De acordo com ela, *“foi uma coisa muito forte”, “foi um amor muito forte”*, foi um momento de euforia, como diz, que não sentiu medo em relação ao que os outros poderiam pensar e dizer, apenas. uma preocupação em relação ao que ela iria dizer, principalmente, para a sua filha, *“porque eu ainda estava casada, tinha uma filha e tive que lidar com essas coisas, digamos, que eram responsabilidades minhas, que se chocavam com o sentimento grande de amor que eu tava sentindo”*. É importante frisar que, para Alice, o sentimento era de preocupação e não de culpa. Ela não estava arrependida de estar apaixonada por uma mulher. Ela não se sentia fora de lugar. Ao contrário, Alice disse que estava, nesse momento, bem consigo mesma e apenas queria ter o direito e a oportunidade de radicalizar o gênero na sua vida: *“eu estava achando o máximo eu ter me apaixonado por uma mulher, eu achei o máximo...naquele momento assim, eu não tive nenhum, nenhum problema com isso, nada que me impedisse, nenhuma sorte de culpa, nenhum sentimento de inadequação com porra nenhuma porque eu estava num estado de paixão e eu só queria poder viver aquilo que eu tava sentindo e ter enfim, em poder conhecer uma mulher e viver esse amor e vivi, me custou coisas, me custou coisas, mas eu não me arrependi nunca porque era aquilo mesmo que eu queria”*.

E, por mais que essa paixão por uma mulher tenha custado a ela o fim de seu casamento, e hoje ela diz, *“talvez não tivesse acabado”*; por mais que essa paixão tenha custado a quebra de afetos, *“e afetos doem quando tu perde, dói quando tu perde os afetos”*; e que tenha custado um bocado de preocupação em relação a sua filha, que era pequena e para quem ela não podia explicar o que estava acontecendo; hoje, ela conclui: *“no frigir dos ovos e ao longo do tempo”* tudo o que viveu não lhe custou nada. Não custou porque o seu casamento provavelmente teria acabado, *“talvez com menos emoções, de um modo menos brusco e rupturante”*; porque se uma amizade não podia comportar uma escolha que ela fizesse na época era porque não era uma amizade tão preciosa, como diz; e porque com a filha *“foi sempre tudo muito suave e nunca, assim não tenho nenhum temor, assim hoje, tantos anos passados, de que eu tenha causado qualquer trauma*

pra ela, não foi trauma, ela aos poucos também foi sabendo, ela já gostava muito dessa mulher que eu amei e com quem eu tive uma história de alguns anos, boa, importante até hoje, é minha grande amiga e depois a gente separou, mas a gente já era amiga antes, fomos amigas durante e continuamos as melhores amigas depois". Minha filha "também era louca por ela antes, continuou durante e até hoje".

A lesbianidade, para Alice, nunca foi um problema. Ela diz que nunca se arrependeu do que sentiu e do modo como viveu seus sentimentos. E, embora ela tenha tido algumas preocupações com a família, isso não fez com que ela recuasse em relação aos seus sentimentos. O que podemos perceber, assim, é que lesbianidade, nesse momento, para Alice, era uma opção de vida, uma oportunidade para investir em um novo relacionamento, em uma nova experiência na qual ela teria como companhia uma mulher. A verdade é que Alice apropriou-se da paixão que a acometia. Ela foi atrás de uma maneira de ser que ela própria não conhecia. Alice, portanto, não renunciou ao desejo. Não se deixou abalar, em nenhum momento, pelas leis gerais que instituem a heterossexualidade como uma sexualidade compulsória na vida dos sujeitos. Ao contrário, ela, preocupou-se em constituir a sua maneira de dar e sentir afeto e prazer. E é com essa paixão, o amor por uma mulher, que ela enfrentou os outros, que ela exercitou o controle da sua vida e o controle sobre si (Foucault, 2007). Como ela diz, a lesbianidade *"foi uma coisa inesperada na minha vida"* e foi também uma coisa que a deixou muito orgulhosa: *"talvez eu seja uma pessoa meio vaidosa, mas eu também fiquei muito orgulhosa porque eu me achei muito valente por viver esse amor, eu rasguei bandeira, eu rasguei bandeira, eu não tive nunca o maior problema que ninguém soubesse, todo mundo soube, eu rasguei bandeira"*. Apesar de-ter se sentido na vitrine e *"meio na berlinda"*, por conta da exposição que essa escolha lhe causou, lembra que nada a incomodava nesta situação, pois, nesse momento, como diz, estava em estado de euforia total, de *"amor, apaixonada e feliz"*.

Porém, a história de Alice com o gênero não para aí. Depois da primeira paixão por uma mulher, que perdurou por 10 anos, para sua surpresa, como diz, ela percebeu que não tinha deixado de se interessar por homens, *"eu achava então que eu tá amando uma mulher, automaticamente me enquadrava como lésbica e eu assim, eu sou lésbica, eu sou lésbica, bom aí um dia eu descobri que eu, bom, que as coisas eram mais fluidas e eu passei ao longo do tempo, eu deixei de reivindicar do lesbianismo porque aí eu me apaixonei, tive um namorado, não sei se tive mais*

de um, eu sempre fui muito namorada, assim, e continuei sendo, mas eu acho que eu tive, depois disso, bom tive interesse por mulheres e por homens a partir daí, então, isso foi uma coisa que eu descobri". É interessante perceber, assim, que Alice após algum tempo vivendo como lésbica, observa, então, que não está fechada para os relacionamentos com os homens e que isso, de certa forma, mostra para ela que não precisava manter-se em alguns enquadramentos aos quais ela mesma se submetia. Discordando, assim, da noção de gênero que fixa e naturaliza um modo de os indivíduos se relacionarem afetivamente, ela, então, passa a usar a bissexualidade como referência de sexualidade na sua vida. E é a partir dessas reflexões que ela, então, começa a usar o que ela mesma denominou como um trunfo, ou seja, um modo de viver o não lugar em relação ao gênero. Alice, até mesmo, diz ser "*uma privilegiada*" vendo-se como bissexual, porque ela, agora, pode misturar os seus desejos, pode transgredir a lógica que estabelece a identidade heterossexual e homossexual. A lesbianidade é, para Alice, apenas uma passagem. Um lugar ou um discurso que ela pode usar para investir em algumas experiências como mulher. Mas não é o único lugar.

Bruna também concorda com a ideia de Alice. Ela diz que apaixonar-se por uma mulher não quer dizer que tu não vais mais sentir desejos por homens. Quando ela sentiu desejo por uma menina, ela lembra: "*Aconteceu. Não foi uma decisão. Agora não vou mais sentir tesão por homem. Tem um monte de homem bonito na volta. Não é esse o ponto*". E essa visão de que as lésbicas podem ter desejos apenas por mulheres, para ela, existe porque ainda é muito difícil para as pessoas o descolamento da questão da identidade sexual. No seu entendimento, os indivíduos ainda estão muito atrelados à visão que atribuiu ao sexo a polarização hetero/homossexual. De acordo com Bruna, é difícil, para os próprios homossexuais, questionarem os discursos que produzem a norma homossexual ou a homonormatividade. O que ela diz é que, no campo da sexualidade, parece ainda impensável, mesmo para aqueles que não seguem a heterossexualidade compulsória, imaginar-se em experiências que "*extrapolam os binarismos das normas que acendem para a multiplicidade, para a mistura, a *mélange*, o não-lugar*" (Louro, 2009, p.142).

Para Gabriela, contudo, a lesbianidade parece um lugar confortável, desde que cada um saiba, como diz, onde e quando deve “sair do armário”¹⁴. Para ela, o fato de ver-se como lésbica foi sendo formado desde a infância, quando ela recorda que se *“dava conta, mas não dava, tu sabe que tu acha as meninas mais bonitas, mais interessantes, mas tu não entende a dimensão daquilo ali, não entende a dimensão que tu vai gostar de, que tu vai ter uma orientação sexual, não gosto muito dessa palavra”*. Com quatorze anos, ela diz que a sexualidade já aparecia como algo mais claro, *“muito cedo hoje eu vejo isso, muito cedo, eu fiquei, eu dei um beijo numa menina, mas eu nunca tive nenhum conflito”*. Lembra que “ficou” com essa menina e achou muito bom. Com dezesseis anos, disse que começou a namorar uma menina, um namoro que, segundo ela, durou quatro anos. Hoje, ela diz que seu interesse sempre foi por mulheres, que pretende formar uma família e também ter um filho ou filha pelos modos não convencionais. Gabriela, assim como Alice e Bruna, vê a lesbianidade como uma dimensão positiva da sua vida, porém, diferentemente dessas duas professoras, ela não rejeita o código de gênero que regula o seu modo de existir como lésbica, ao contrário, ela assume a lesbianidade e diz que ser lésbica é suficiente para que ela exista enquanto mulher.

Assim como Gabriela, Ana Maria também diz conviver bem como lésbica. Para ela, a lesbianidade surgiu tardiamente, quando já estava na faculdade. Até lá, teve namorados meninos e lembra que sempre teve amigos *gays*, mas que nunca conseguia entender a homossexualidade feminina, que não entendia o que duas mulheres iriam querer juntas, *“sexualmente falando”*, como diz, contudo, recorda que a proximidade com uma amiga é que foi lhe propiciando momentos e maiores intimidades com o sexo feminino, *“a gente vivia juntas e ela ficava com meninas, já tinha namorado homens e tal, mas ficava com meninas e aí com ela eu conversava mais e tal e aí em um determinado momento eu comecei a sentir uma paixão por ela que não era uma coisa carnal sabe, era uma coisa quase fraterna sabe, eu precisava muito estar perto, a gente andava muito juntas, assim, mas eu precisava estar perto dela sabe, de fazer carinho, que ela abrisse o coração dela pra mim, de*

¹⁴ O termo “sair do armário” tem sido utilizado, principalmente, a partir do texto: “A epistemologia do armário”, da pesquisadora Eve Kosofsky Sedgwick, de 2007. Neste texto, o termo é entendido como um dispositivo de regulação da sexualidade dos *gays* e das lésbicas. Um regime de conhecimento marcado por um falso dilema entre estar fora ou dentro, pois em ambos ele está atrelado às relação de poder. Contudo, aqui, ele foi utilizado pela entrevistada somente como uma ação pela qual os homossexuais ganham visibilidade, ou seja, em que eles ou elas revelam publicamente a sua identidade sexual.

ficar perto dela". A lesbianidade surgiu para Ana Maria a partir de uma paixão afetiva, segundo ela, pois elas não tiveram nenhum envolvimento sexual. Ana diz que por sua "*predisposição*" acabou "*ficando*" com outras mulheres no período da faculdade, em festas, etc., mas que hoje está disposta a ficar com quem lhe interessar, independente de sexo. Contudo, ao falar das suas preferências para relacionamentos, afirma: "*eu tenho certeza que eu prefiro mulheres, na questão do afeto assim eu tenho certeza que eu prefiro mulheres*". Ana é atraída, como diz, pelo fator da afetividade: "*Acho que é essa coisa mais natural das mulheres que é ser acolhedora*". O afeto, portanto, surge para Ana Maria como o elemento essencial de uma relação. O significado da lesbianidade, para ela, está no fato de que ela permite uma relação em que o "acolhimento" seja um dos pilares. A questão dos laços, a questão da amizade, portanto, é o que define o seu modo de vida. Para ela, as mulheres desempenham melhor esse papel de amiga do que os homens. O vínculo afetivo que ela estabelece com as mulheres, portanto, dá conta da experiência de amor que ela deseja ter. Isso não quer dizer que ela não preze o prazer, mas que ambos estão indiscutivelmente entrelaçados. Para ela, o amor não está ligado somente à relação sexual, mas ao campo relacional. Ela preza o amor entre amigos. Ana, portanto, é uma mulher que reabilita alguns aspectos da *eros-philia*. Do amor grego, que não está somente ligado ao desejo, mas também ligado à afeição e à contemplação do outro. A lesbianidade é, para Ana Maria, o espaço da boa acolhida.

Para Ana Paula, a ideia de ver-se como lésbica também lhe parece mais acolhedora. Mesmo dizendo saber das discussões sobre sexo e gênero numa visão dos Estudos Culturais, ela diz que seu interesse é e continua sendo por mulher, "*sempre*". Ana Paula recorda que, desde pequena, era chamada de "machorra", principalmente na escola, antes mesmo de namorar meninas: "*na verdade eu não ficava com guria, eu não gostava de guria, era a maneira de me vestir que não era igual à maioria das gurias, e isso dava margem pra me chamarem*". A lesbianidade surgiu, de fato, na sua vida, depois dos dezesseis anos, depois que já havia ficado com um menino e não havia gostado, como lembra, quando começou a se interessar por uma amiga. Isso aconteceu quando Ana Paula começou a passar as tardes com essa menina, quando elas começaram a ficar próximas, "*aí a gente foi se abraçando e aquele carinho começou, aí a gente sentiu vontade de fazer outras coisas e aí a gente acabou ficando*". Era um momento, como diz Ana, em que elas não sabiam o que estava acontecendo, tanto que elas se perguntavam se era

pecado o que elas estavam fazendo. Elas também ficavam com garotos, como lembra Ana: *“a gente, eu a G., tava ficando, e aí eu fiz os lados dela com ele, né, então eu digo assim, não era essa coisa de eu sou lésbica, eu não era, a gente ficava, mas nós nem sabíamos bem o que era”*. A lesbianidade passou mesmo a fazer parte da sua vida, como ela afirma, quando já tinha vinte e poucos anos, quando já era adulta e tinha uma vida profissional constituída. A opção em se relacionar apenas com mulheres é, para ela, algo que vem com a vida adulta. Hoje, ela diz: *“não tenho interesse por homens”*, apesar de ter-se relacionado sexualmente com um para provar a si mesma que não gostava de se relacionar com o sexo masculino. Ana diz ter certeza de ser lésbica. Essa certeza, segundo ela, vem do sentimento que ela tem em relação aos homens. Para Ana, os homens não lhe chamavam a atenção. *“Nenhum homem me chama atenção, nem nada”*. Ana, portanto, é uma mulher que tem certeza do seu interesse por mulheres. Contudo, ela diz, o mesmo que ressaltam Alice e Bruna, o importante é que cada um possa se permitir, mesmo que isso represente viver com pessoas do mesmo sexo e/ou a partir de mudanças no corpo. Para ela, o importante é não admitir que as normas da heterossexualidade compulsória instaurem limites e dominem o campo dos prazeres.

Para Isabela, que diz lembrar-se dos fatos da sua vida pela fala dos outros, diferentemente das professoras anteriores, o interesse por mulheres aconteceu bem cedo, desde pequena, de acordo com ela, como conta uma de suas tias, quando ela gostava de ser presenteada com brinquedos que eram dados aos meninos. Conforme essa tia, *“eu gostava de carrinho, que quando ganhava boneca ficava muito desenxabida, muito triste”* e isso acontecia segundo as falas da tia quando ela era ainda bebê. Casada hoje com uma mulher¹⁵, Isabela conta que, desde moça, gostava de se relacionar afetivamente com meninas. Mas que também havia tido alguns namorados, mas, como temia ter de casar-se, acabava terminando os relacionamentos com eles. Isabela também comentou que tinha temor em pensar em casamento, diz que não conseguia ver-se nesse filme. Que tinha algumas ideias de suicídio na juventude, e que isso, provavelmente, vendo pelos olhos de hoje, acontecia porque nunca quis viver uma relação durável. Diz, também, que, naquela

¹⁵ Conforme o Superior Tribunal de Justiça (STJ), desde 2011, o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo deve ser reconhecido no Brasil. No dia 14 de maio de 2013, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) aprovou uma resolução que obriga todos os cartórios do país a celebrar casamentos entre pessoas do mesmo sexo.

época, não imaginaria viver a relação que tem hoje com a sua companheira. Isabela conta que teve vários relacionamentos com mulheres, que chegou a viver cinco anos com uma de suas namoradas, mas que esses relacionamentos não eram duradouros porque ela gostava de viver nos bares, na noite de Porto Alegre, filosofando e tentando entender a vida e o mundo. Foi com a última companheira, com quem vive hoje, que ela diz ter conseguido organizar a sua vida, como conta. Foi a sua companheira quem fez com que Isabela concluísse a graduação e, como diz, *“tomasse um rumo”*. Desde lá, então, as duas vivem juntas, foi com ela que se tornou, como diz, *“uma pessoa monogâmica”*.

Vale lembrar que Isabela é a professora com quem eu tive a maior dificuldade em entrevistar. Isabela fugiu o tempo todo do roteiro. Ela própria criou o seu roteiro para falar de si. Falava, por exemplo, dos seus amores, dos seus modos de testar o seu poder de sedução com as mulheres. Ela foi pouco clara nos fatos que elucidavam as datas e lugares dos acontecimentos da sua vida. Fazendo uma análise interna da entrevista, hoje, parece-me que Isabela, ao tentar dar um rumo para a sua história como mulher e lésbica, faz uma relação entre o modo como ela constituiu a si, a partir do gênero e o modo como cria a sua narrativa. Acredito que, entre as professoras pesquisadas, ela é quem deixa mais claro na sua narrativa a relação entre o modo como ela cria a sua experiência enquanto sujeito crítico, que não obedece às leis do gênero, e o modo como ela organiza o modo de falar de si. Isabela não usa o método linear com que costumamos falar de nossas histórias. Isabela coloca-se como indecifrável. Ela não estabelece continuidade nas suas falas. Isabela não se deixa ser compreendida. Isabela, portanto, desacredita das verdades não apenas no modo de viver o gênero, mas também no próprio modo de contar a sua história. Isso ocorre, provavelmente, porque seu repertório de experiências como historiadora permite que ela releia e não confine a sua história as lentes dos historiadores existencialistas. Não podemos esquecer, Isabela é uma historiadora. Ela é íntima da história. Trabalha em um dos acervos históricos mais importantes do Rio Grande do Sul. A história é seu metiê. Ela conhece bem os modos de reler o passado e de construir narrativas históricas. Ela, portanto, cria e legitima uma história que ela dá o ritmo e o sentido ao seu presente. Uma história que desfaz verdades. Que nos coloca em um novo modo de reler o passado. Assim como ela desfaz a linearidade das suas experiências de gênero ela também desfaz

a linearidade da sua história. Ela confirma, portanto, o que Bosi (1987) diz sobre os modos de contar uma história, que cada um pode criar o seu modo de falar baseado nas suas referências de vida, na relação que cada um teve com os discursos e seus significados. Isabela, portanto, usa o modo como se relaciona com o gênero para criar um modo de falar de si. O modo como ela fala de si está muito próximo do modo como vive o gênero. Desde nova, Isabela aprendeu a viver despistando as regulações dos modos que pretendia viver os seus desejos, dos seus pais, dos possíveis casamentos da juventude e das possíveis formas de ser enquadrada como mulher. De modo algum, ela pode ser considerada obediente ou subserviente. Ela não é, desde criança, alguém que aceita os padrões rígidos de gênero. O que vejo, assim, de certa forma, é que esse modo de viver o gênero, de não se acomodar, de não se deixar controlar aparece, então, no próprio modo de ela contar-se. Isabela quer ficar fora dos dispositivos de verdades, inclusive na sua narrativa. Ela controla, assim, o modo de ser e de narrar-se. O cuidado que ela tem com ela mesma é, então, não deixar-se controlar nem pelo gênero nem pela própria história. Ou apenas deixar-se controlar quando isso representa o seu profundo envolvimento com o prazer, com a amizade ou o amor com quem vive hoje.

Assim como Isabela, Sílvia é também uma das professoras que começa falando de si e da sua história, a partir do gênero, com um forte apelo ao modo como vive no presente. Sílvia marca o início da explanação que faz de si trazendo primeiro as situações que ela vive no presente para depois, então, incorporar e completar a ideia que ela tem de si, sob alguns dados do passado (Halbawachs, 2006). Sílvia inicia falando das lésbicas como sujeitos políticos e como mulheres que têm direitos. Ela começa fazendo um discurso marcado pela necessidade das políticas públicas para as mulheres. É preciso lembrar que Sílvia é, hoje, uma mulher que participa ativamente da política, ela é uma das representantes da União Brasileira de Mulheres (UBM), através do cargo que ocupa como diretora no Conselho Municipal dos Direitos da Mulher de Porto Alegre (Comdim). É militante numa organização nacional, que é a Liga Brasileira de Lésbicas, e é também assessora parlamentar da Câmara de Vereadores de Porto Alegre. Sua narrativa, portanto, é intensamente marcada por um conteúdo político, um conteúdo que marca a luta das mulheres por seus direitos. Sua história como lésbica, portanto, começa a ser contada com um discurso intenso sobre os significados que ela dá, hoje, para a luta das mulheres

contra o racismo, a lesbofobia e o machismo. O acontecimento da lesbianidade e do modo como ela vê a si como lésbica, assim, vem marcado por estes esquemas de pensamento. Assim, como as outras pesquisadas, ela faz uma versão da sua história usando, segundo Bosi (1987), os “universos de discursos” ou os “universos de significados”, que ela tem hoje sobre si. Contudo, diferentemente de Isabela, Sílvia não embaralha o conteúdo da sua vida. Aos poucos, ela abandona, em alguns momentos, a ideologia que defende para, então, entrar em detalhes da sua vida que preservam mais os momentos vivenciados que propriamente os esquemas ou os “universos de discurso” que ela enfatiza atualmente.

Sílvia, portanto, conta a sua história relacionando os discursos que ela defende como mulher e como lésbica com os discursos dos fatos, datas (tempos) e experiências da sua vida. A princípio, como diz, *“eu me dou o direito de individualmente ser uma pessoa que ama outras pessoas, eu ao longo dos meus 50 anos, majoritariamente, eu amei mulheres, mas eu não posso dizer que amanhã eu não posso me apaixonar por um homem, eu não tenho nada contra eles, acho eles lindos, maravilhosos”*. Assim como Alice, Bruna e Ana Paula, o gênero, para ela, também pode ser vivido independentemente dos códigos que fixam os sujeitos em determinadas identidades e/ou modos de ser. E assim como essas professoras, ela também chegou a essa afirmação, vivendo primeiro a lesbianidade e depois vendo que poderia viver o sexo sem qualquer marcação ou fixidez. Até os doze anos, como recorda, ela diz que não estava focada nessa questão da sexualidade, *“até ali eu sempre, nunca me preocupei muito com essa questão da sexualidade, eu brincava, não tava focada pra isso ainda”*. Foi nas aulas de Educação Física, como ela contou, que ela começou a olhar para a sua professora. Conforme lembra, *“eu achei ela linda e eu comecei a admirar aquela pessoa”*. Contudo, ela lembra, também, que achava que ela era a única no planeta que sentia paixão por uma mulher. E recorda que, a não ser a uma amiga muito particular, jamais teve coragem de falar sobre isso com qualquer outra pessoa, pois sentia que não podia falar desse assunto na escola e com os amigos. Mas foi após contar ao pai que começou a ver-se como lésbica. Esse acontecimento de falar da sua paixão ao pai, segundo ela, foi crucial para que ela pudesse ver-se como sujeito de desejo. Foi a partir desse momento que ela viu que poderia fazer da lesbianidade, desde os doze anos, um modo de vida. Foi a partir da lesbianidade que ela viu-se, portanto, como menina/mulher de

desejo e foi a partir da lesbianidade que ela diz ter aprendido a ter autoestima. É pela lesbianidade que ela trava as lutas por melhores condições de liberdade e vida para as mulheres. E é com o discurso da lesbianidade que ela cria a si como mulher. Segundo ela: *“eu busquei referências bibliográficas, busquei fazer da minha ação pedagógica e da minha ação política e da minha ação militante, eu sou do tipo que acredita que os movimentos sociais são importantes, que os partidos políticos são importantes, que as instituições são importantes, eu acho que a gente não chegou no momento ainda de jogar isso tudo fora, e através desses espaços institucionais eu faço a minha luta, o que tu acha? Tu acha que estar num partido comunista e ser, agora mesmo, nessa semana veio uma dirigente nacional nossa e disse não é pouca coisa nós temos uma secretária do PC do B lésbica, há um tempo atrás essa pessoa nem entraria no partido ou seria expulsa dele, então eu tô ali marcando espaço, politizando esse tema, às vezes até fazendo provocações como essa de botar bermudão, né, mas entende, eu acho que pra isso que a gente serve, se a gente quer realmente que as transformações sejam mais rápidas a gente precisa fazer alguma coisa e não achar que a gente precisa se inferiorizar né, eu acho que não, acho que é ao contrário, a gente tem que colocar no mesmo patamar, quando alguém me pergunta porque tu é lésbica eu pergunto: mas por que tu é heterossexual? A pergunta é a mesma. Não sei, porque que eu tinha que saber. Porque a heteronormatividade sempre parte do pressuposto que eu sou a diferente, mas a diferente pode ser tu”*. Sílvia, apesar de ter um discurso forte sobre a presença das lésbicas em diversas esferas públicas e políticas, é também uma mulher, que diferentemente de alguns grupos que lutam pelas causas das lésbicas, não naturaliza a sexualidade. A sua causa é para que cada uma possa fazer a sua escolha afetiva e sexual sem ser constrangida ou violentada. O que ela faz, assim, é procurar criar uma representação positiva da lesbianidade sem que seu significado esteja atrelado, assim como a heterossexualidade, a uma condição que fixa as mulheres a uma identidade sexual. O que ela tenta fazer é traçar uma transformação no modo como as lésbicas são descritas e vistas. É problematizar a possibilidade de essa identidade existir e ser aceita, assim como outras. É pelos discursos de gênero, portanto, que Sílvia produz e ajuda a transformar o modo como os outros olham de modo excludente e negativo para as lésbicas. O seu objetivo com o gênero é ultrapassar esses modos de pensamento que separam os homens e as mulheres a partir das suas escolhas afetivas e prazerosas. É pelo gênero, portanto, que ela luta

para retirar as mulheres da prática de opressão e é por ele que ela busca desconstruir os modos sexistas de dominação. É por ele que ela produz a sua vida na política. É por ele que ela produz, afirma-se como sujeito que produz a sua existência. É por ele que ela aprendeu a se deslocar dos dispositivos da sexualidade que limitam um gênero para as mulheres. É por ele que ela aprendeu a se deslocar e ultrapassar esses limites, a se reconhecer como sujeito. Seu sonho é ver chegar um tempo em que as pessoas não vão precisar “*ter caixinhas nem rótulos*”.

Isto posto, cabe salientar dois aspectos, um em relação ao modo como elas constroem as suas histórias e outro em relação ao modo como elas constroem a lesbianidade nas suas vidas. Em relação às suas histórias, pode-se afirmar que os modos como as professoras foram constituindo a si como sujeitos de desejos têm efeitos no modo como elas criam as suas histórias. O que quero dizer é que elas produzem as suas narrativas tentando produzir uma versão de si como mulheres, como lésbicas ou como bissexuais. O que quero dizer, assim, é que elas usam as suas significações de gênero para criar as histórias que elas querem ver publicadas. Como me referi no primeiro capítulo, elas, portanto, não revivem as suas histórias, mas refazem os acontecimentos das suas vidas com base nas imagens e ideias de uma memória que elas querem mostrar hoje (Halbwachs, 2006). As entrevistas são construídas a partir dos “universos de discursos” (Bosi, 1987). O que acontece, assim, é que elas usam o gênero para falar de si, porém, usam-no num tempo presente. As narrativas são um repertório de experiências e reflexões que elas formaram hoje sobre as suas vidas. O que acontece é que hoje elas conseguem ter uma imagem longitudinal dessas experiências. Essas histórias, portanto, têm um acréscimo do tempo. Elas representam as maneiras que elas veem a si hoje. Nessa direção, as suas narrativas trazem aspectos que se confundem entre as suas histórias e suas interpretações das suas vidas. Um exemplo enfático desse processo pode ser visto quando as professoras criam suas narrativas fazendo reflexões atuais sobre as suas experiências de vida anteriores. Outro exemplo é o fluxo do gênero que elas reconstroem. As entrevistas, portanto, são um trabalho de criação, de ascense, que se constituiu em um processo que alterna os fatos que reproduzem informações e ou visões, que mantiveram os significados durante as suas vidas e alguns acontecimentos que foram sendo transformados no decorrer das suas experiências. Com isso, portanto, percebe-se que as narrativas não são um simples

contar do passado, mas uma percepção do que ficou e mudou pelo presente (BOSI, 1987).

Assim, é importante dizer que a lesbianidade não significa para elas um estado fixo de viver o gênero, pois apenas Gabriela disse que vive confortavelmente como lésbica, mas apenas mais um forma de elas investirem em si como mulheres. A verdade é que as professoras transitaram entre as possibilidades de gênero, que elas investiram e transformaram o sentido do gênero nas suas vidas. Penso, assim, que a transitoriedade que elas experimentaram e praticaram como modo de existir pessoal e personificado, sem dúvida, pode ser pensado, aqui, como o indício de agência, na medida em que elas não apenas contrariam a fixidez dos significados dos discursos identitários, mas também produzem um poder de resistência que elas definem como um trunfo, ou seja, um não lugar, uma não identidade. É importante frisar, assim, que a transitoriedade do gênero possibilita a elas conhecer a si não apenas através de um discurso, o heterossexual, do sexo, mas através da multiplicidade deles. É, portanto, pela multiplicidade de experiências em relação ao gênero que elas passam a ter um domínio maior sobre si.

É pelo gênero, portanto, que elas não apenas mudam as suas orientações sexuais e os modos de se relacionarem afetiva e sexualmente com os outros, mas também criam uma erótica feminina. Uma erótica que induza que elas olhem para si mesmas e se reconheçam como sujeitos de desejo. Uma erótica que lhes propicia poder e conhecimento sobre si, um poder que elas usam para garantir e empregar modos próprios de corporificar-se e entregar-se ao sensível. Novamente enfatizo, com isso, não estou dizendo que essas mulheres estão ultrapassando os domínios dos discursos de gênero, mas que elas estão transformando esses domínios ao criarem os seus próprios modos de se relacionarem afetivamente. O que vale, aqui, portanto, é pensar que o gênero, a partir da lesbianidade, da bissexualidade e da sexualidade fluída, é fundamental na direção da constituição das subjetividades dessas professoras. O gênero é uma prática que contribui para que elas construam a si a partir das suas verdades e não de uma cultura que está presa apenas ao ato ou a uma conduta sexual como modo de prazer. Entendo, assim, que a relação de amizade, companheirismo e afinidade que elas trazem como experiência de si aproximam essas professoras daquilo que Foucault (2009c) traz como *ars erotica*, ou seja, quando a verdade é extraída do próprio prazer e não de um código de

conduta que pretende unificar os modelos de vida dos sujeitos. A partir do gênero, as professoras pesquisadas realizaram, assim, um trabalho sobre si, um trabalho no qual elas refletiram a si como sujeitos de desejo. E, a partir daí, penso que elas não só transformaram os códigos generalizantes e rígidos dos papéis sociais para si, como também passam a criar códigos de gênero mais flexíveis, sob os quais elas realizaram e estabeleceram outros valores para si e para compor as suas relações com os outros.

3.3 A lesbianidade como uma experiência docente

A pergunta e a problematização, nesta parte do texto, está centrada na questão: as professoras pesquisadas, a partir das suas experiências de gênero singulares, poderiam indicar um modo próprio de produzir a docência? Ou, ainda mais especificamente: elas poderiam, a partir das transformações subjetivas que experienciaram, como lésbicas ou bissexuais, estarem construindo formas próprias de subjetivação, modos próprios para produzir a si como professoras? Em relação à produção da subjetividade das professoras analisadas, posso dizer que, no geral, não foram poucas as falas das depoentes que citam como elas pensam e experienciam o gênero como professoras lésbicas nas escolas. Há uma quantidade expressiva de falas em que elas refletem o modo como enfrentaram a homofobia nas escolas e como reconstruíram a si nesses mesmos espaços. Há também um número significativo de exemplos, nos seus depoimentos, do modo como elas incidem sobre os seus próprios corpos, do modo como elas controlam as suas subjetividades nas escolas, questionando os padrões de gênero entre os alunos ou nos currículos, por exemplo, e/ou, valorizando o feminino numa nova perspectiva, entre outras. Creio que, nesse sentido, não há dúvida do modo como elas constituem a si a partir do gênero, o modo como elas transformam a si como lésbicas ou bissexuais e o modo como elas produzem a si convivendo com uma ou

duas modalidades de gênero e como elas vivem as contradições dessas modalidades nas suas vidas.

Contudo, considerando que a pergunta acima avança, pois quero saber não apenas como as experiências de gênero constituem a subjetividade dessas mulheres, mas como elas causam uma ruptura no modo de elas atuarem na docência, prossigo problematizando alguns exemplos nos seus depoimentos nos quais observei que aparecem os efeitos do gênero no trabalho das professoras. O fato é que eu sempre estive interessada em algumas partes das falas das professoras analisadas nas quais elas citavam, em suas narrativas, alguns significados do modo como elas pensavam e agiam em relação ao gênero nas escolas. Neste item, destaco, então, essas partes onde elas narram não apenas como desconstruíram alguns discursos da heterossexualidade nas escolas, mas como, ao reconstruir a si como mulheres lésbicas, ressignificaram também alguns modos de ser docentes. Por pensar que essas falas indicam um processo de autoconstituição ética, ressalto, aqui, como elas pensam e se relacionam com o gênero como docentes.

O interesse, aqui, portanto, é apontar as falas em que elas indicam determinados tipos de relações de si para consigo, determinados conhecimentos que elas elaboraram para si e que elas usam como modos de interpretar a si como docentes. Nesse viés, uso o conceito de “cuidado de si”, de Foucault (2004), para indicar como elas operam com as verdades que elas criam para si a partir das suas experiências como lésbicas. Uso esse conceito para indicar como, ao cuidarem de si enquanto lésbicas ou bissexuais, elas construíram um feminino baseado em suas experiências e em seus pensamentos. Estou usando o “cuidado de si”, aqui, para indicar como, ao fazer uso de determinadas práticas, elas constituíram alguns modos de ser como docentes. O “cuidado de si” está sendo entendido, assim, como um cuidado, como um trabalho e/ou um elaboração que as professoras pesquisadas realizaram sobre si próprias, na mediação que elas fizeram entre si e os discursos de gênero (o que está fora, exterior), para atuarem como docentes. Assim, “o cuidado de si” está sendo visto como uma relação que elas tiveram consigo próprias para construir, dentro dos códigos de controles da sexualidade, algumas maneiras próprias de produzir modos docentes. Trato desse conceito, assim, como uma prática que elas realizam de um modo singular e único. Uma prática em que elas

não renunciam a si para se converter às verdades de determinados dogmas em relação à sexualidade, mas em que elas conhecem a si, a partir da relação que elas estabelecem entre as verdades do mundo e aquelas que elas criaram para si (FOUCAULT, 2004).

Para entender o “cuidado de si” nas narrativas, ou seja, para compreender como as experiências de gênero das professoras pesquisadas tornaram-se uma prática de reflexão, de ascese, ou seja, uma prática em que elas passaram a refletir sobre si como lésbicas em relação ao mundo e à docência, procurei retomar algumas partes dos relatos em que elas, ao expor o modo como experienciaram o gênero, davam sentido a essas experiências ao ponto de retornarem, em suas vidas, como um acontecimento/conhecimento, ou seja, como aquilo que passa a fazer parte delas, como “*eso que nos pasa*”, segundo Larrosa (2005, p.01). Assim, procurei evidenciar os discursos em que elas contam como foram arrebatadas pelo gênero, como elas foram afetadas por essas experiências e como transformaram a si e as suas ações como professoras, de um modo único e singular, a partir das situações das suas próprias vidas. Nesta parte, então, apresento uma tentativa de pensar como elas usam o gênero como um “*principio de alteridad*” (Larrosa, 2005), ou seja, como elas usam o conhecimento de gênero, que elas construíram como próprio, como um processo subjetivo com o qual elas refletem e pensam as situações da vida, do cotidiano, do presente, inclusive como professoras nas escolas. A pergunta que fica, então, é: de que forma os modos de viver, pensar e de contar-se, a partir do gênero, tornaram-se modos de experienciar, pensar e ver-se como docentes? Mesmo que isso possa representar uma virada pragmática, ou seja, uma tentativa de entender, a partir das narrativas das professoras lésbicas, como elas tratam o gênero em situações de sala de aula, quero registrar que minha intenção, ao recorrer às histórias dessas professoras, não foi compreender como elas transformam as suas experiências de vida em conhecimentos e/ou práticas pedagógicas, – até porque, essa hipótese já foi negada por elas, no capítulo anterior, quando muitas sequer afirmam que a sua condição de lésbicas lhes propiciou o conhecimento necessário para tratar a homossexualidade na sala de aula e também quando enfatizam que conseguiram trabalhar o gênero e a sexualidade na escola após uma formação pedagógica específica para trabalhar com esse tema na escola – mas problematizar como o gênero tornou-se um

domínio subjetivo e material (a experiência de gênero como um acontecimento) nas suas vidas. Quero mostrar como o gênero pode ser considerado, nas suas experiências de professoras, um dos operadores pelo qual elas constituem as suas referências para agir como docentes. O que quero salientar é a complexidade da formação da subjetividade dessas professoras a partir do gênero. É mostrar as diversas formas como ele pode aparecer na vida dessas professoras.

Ao partir do princípio de que a educação e a pedagogia não são “um espaço neutro ou não problemático de desenvolvimento ou de mediação” (Larrosa, 1994, p.52) de conteúdos, currículos e o planos de educação, por exemplo, ou “um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do autoconhecimento, da autoestima, da autonomia, da autoconfiança, do autocontrole, da auto-regulação, etc.,” (idem, p. 52), mas sim, um espaço institucionalizado em que se relacionam os interesses políticos, culturais e pessoais de um tempo e de uma cultura, procuro, então, mostrar como, a partir das experiências dessas professoras, a educação e a escola tornam-se um lugar para o imprevisível (Larrosa, 2013). Nessa direção, compreendo que a educação é constituída, também, não apenas pelas leis, decisões e planejamentos governamentais e institucionais, mas também por um currículo que se forma a partir das referências pessoais dos sujeitos, dos modos como eles constituem suas vidas, inclusive, pelas experiências de gênero, assim como as experiências do campo racial/étnico, de classe, etc.

Parto do princípio de que o gênero tem efeito na educação e na escola. Que ele tem efeito sobre o modo como os professores, em geral, atuam e ensinam nas escolas. Avançando nessas reflexões, penso que as experiências de vida dessas professoras têm um efeito transformador na escola quando elas passam a agir levando em conta a releitura das suas vidas como lésbicas, quando elas aprofundam a noção de si a partir do gênero, quando elas ressignificam essas experiências, quando elas transformam, a partir das suas biografias, os modos de pensar e agir como professoras. Minha intenção, então, é falar dessas experiências de um modo particular, da experiência de gênero como um domínio, um campo de conhecimento que elas usam para agir como professoras. Vale dizer, como já disse, que o leitor poderá encontrar esse domínio ou o conhecimento que elas têm de si em diversas partes das entrevistas já citadas, em partes que já foram apresentadas, mas, como o leitor também poderá ver, aqui, vou apresentar algumas falas em que faço um corte

específico, ou seja, recorto alguns depoimentos em que elas apresentam, às vezes de forma direta e outras nem tanto, como as suas subjetividades como lésbicas transformaram-se em ideias e/ou ações para elas aturem como professoras.

Contudo, é interessante constatar que o ato de constituir ou transformar as vivências em experiências não é algo tão simples nos tempos atuais. De acordo com Benjamin, em um de seus textos chamado “Experiência e pobreza” (1987), o mundo moderno e as guerras privaram as pessoas das experiências. Isso ocorreu porque as pessoas foram obrigadas a tentar sanar as necessidades de sobrevivência advindas do pós-guerra. Com a falta e, às vezes, o excesso de horas de trabalho, essas pessoas, ao tentarem sobreviver, segundo ele, não ficaram mais pobres somente em relação à crise econômica promulgada pela guerra, mas também em relação ao tempo e às condições para fazer, do patrimônio cultural e das suas experiências com o mundo, algo somente seu. Larrosa (2005) também compartilha essa ideia. Para ele, vivemos um tempo em que consumimos arte, livros e outras coisas. Vivemos num mundo cheio de coisas para serem experimentadas. Temos acesso imediato a tudo. Nossas vidas estão cheias de acontecimentos e informações atualizadas. Vivemos o excesso de trabalho, porém, vivemos tudo como espectadores. Não nos relacionamos com essas coisas. Não trabalhamos em nós o que sabemos. Temos o conhecimento, porém como algo exterior a nós. Não avançamos entre o que sabemos e o que somos, entre o que se passa e nos passa (como algo que tenha sentido em nós). E, por isso, então, a experiência tem-se tornado cada vez mais difícil e rara (Larrosa, 2005). O próprio campo educacional, de acordo com ele, está marcado por essa cultura, pois oferece muitas informações e poucos espaços para que os sujeitos tenham condições de criar as suas próprias experiências. Isso acontece, para ele, porque o campo pedagógico ainda está atrelado a um pensamento de “homem” como um projeto de “realização humana”, o que segundo ele “fundamenta a compreensão da ideia de educação e o planejamento de práticas pedagógicas” (Larrosa, 1994, p.02); o problema para ele é que ainda se compreendem as práticas educativas como meras “mediadoras”, ou seja, apenas como recursos para desenvolver as capacidades dos indivíduos (LARROSA, 1994). Nesse viés, a escola perde o essencial, o tempo e o espaço para possibilitar a criação/formação dos sujeitos sobre eles próprios.

A partir do exposto, apresento alguns depoimentos das professoras pesquisadas em que elas citam ações e/ou práticas pedagógicas, em que utilizaram os conhecimentos e os saberes produzidos a partir da ascense que fizeram em torno do gênero na docência. Quis trazer esses exemplos, porque entendo que essas descrições são a minúcia das distintas formas que o gênero pode ter na infinita multiplicidade das ações pedagógicas. Por esse motivo, compartilho algumas falas do modo como recorrem aos conhecimentos de gênero, que elas produziram a partir das experiências de si, para aturem como professoras. O que faço é constituir um conjunto de falas em que elas ressignificam as suas posturas como professoras a partir das interpretações que têm das suas experiências de gênero. Acredito que, em algumas situações, elas trazem alguns exercícios de reflexividade nos quais mostram como foram humanizando-se enquanto professoras. Ou seja, como elas transportaram as reflexões de gênero para o campo da docência.

Começo falando dessa noção de experiência usando a narrativa da professora Bruna, que reconhece o poder do dispositivo do sexo na sua vida e reconhece também sua experiência de gênero como um princípio, uma lógica de ação e de reflexão para ver o mundo. Nas palavras de Bruna: *“eu não sei como que isso foi se tornar tão importante, que diferença faz com quem tu trepa ou com quem tu deixa de trepar pro resto da tua vida. Faz diferença, faz, né, porque isso se constitui dessa maneira, hoje faz, não deveria fazer diferença nenhuma, mas faz, então, porque tu cria toda uma outra maneira de viver no mundo, de ver o mundo”*.

Não podemos esquecer que Bruna vem estudando os efeitos dos dispositivos da sexualidade na vida escolar como parte dos seus projetos de estudos e de vida. Ela explora, inclusive, o pensamento de Michel Foucault nas suas análises e textos. Trabalha com uma perspectiva teórica que reconhece o poder dos dispositivos do sexo na constituição dos sujeitos. Ela compreende o que é discurso e como os sujeitos podem ser subjetivados por eles. Ela sabe que é impossível ficar incólume aos discursos e às normatizações do sexo. Sabe também que o discurso do sexo é um dos saberes pelos quais os sujeitos se reconhecem. Tem condições intelectuais para saber que os sujeitos não conseguem isentar-se dos modelos de vida sexuais, exatamente porque são fabricados a partir desses modelos discursivos. Sabe que a vida homossexual ou a cultura lésbica não lhe propicia apenas um modo dela se relacionar afetiva ou sexualmente, mas a incumbe de toda

uma série de escolhas, toda uma série de outros valores e de opções de vida (Foucault, 2006). Contudo, o comentário que ela faz do gênero e do modo como ele passa a ser entendido como uma experiência na sua vida, não traz exatamente argumentos e reflexões teóricas que ela poderia fazer com base no pensamento filosófico que tem sobre o sexo, mas traz um aprendizado que fez em algumas experiências da sua vida como lésbica. Mesmo que não possamos separar o que é de ordem teórica e prática de modo tão simples, o que Bruna enfatiza, na ordem dos discursos de gênero, como central para a formação de um campo reflexivo para a sua vida como pessoa e docente, portanto, são as suas vivências em relação aos enfrentamentos e as adversidades advindas da sua relação com outra mulher: *“[...]de repente o fato de tu ser gay, ser lésbica ou ser trans, o fato de tu não ser heterossexual te faça tu ter toda uma outra compreensão de mundo, que é uma compreensão de quem está sendo achacado, de quem não pode se beijar na esquina, de quem não pode, então, tu não vai fazer isso com os outros em outras fases da tua vida, teoricamente [...]”*. As palavras de Bruna indicam, assim, que ela não fala somente da significação que a lesbianidade tem na sua vida, mas traz um exemplo do modo como essa significação constitui uma verdade para ela, ao ponto de ela usá-la para agir. Ela usa essas experiências como um retorno sobre si e como um retorno sobre como compreende o mundo a partir disso. Ela usa o fato de ser “achacada” como uma lição de vida. Ela objetiva o seu pensamento a partir dessas situações de negação e privação. O fato de ela dizer: *“tu não vai fazer isso com os outros”* define a forma como ela considera que deve agir em relação aos outros. Ela usa essas experiências enquanto um conhecimento positivo em relação a si e aos outros. A partir dessas experiências de gênero, ela tira a centralidade de si e a coloca, também, em relação aos outros e ao mundo.

A experiência de Bruna, o modo como ela se ocupa consigo mesma, o modo como reflete sobre as situações de sua vida e em relação ao gênero na sua vida, o modo como cria suas próprias lições mostram que Bruna expõe, em suma, como a problematização que ela faz de si, enquanto lésbica, constitui uma estratégia de autoformação e/ou uma estratégia de reelaboração dela sobre si. A experiência de si, de Bruna, em relação ao gênero, confere a ela, assim, não apenas uma condição em que mostra como trabalha com o ver-se, mas como elabora ideias e comportamentos peculiares para agir em relação a si e aos outros. A experiência de

Bruna constitui-se assim, no modo como estabelece uma vinculação entre a relação do que ela viveu como lésbica e do que estabelece como sendo vital a uma pessoa. Bruna, portanto, usa suas experiências de vida como lésbica, aquilo que considera importante, como um aprendizado e/ou um conhecimento para a vida. Ela usa esse conhecimento para agir no mundo, constitui-se diferentemente do que era a partir dessas experiências.

Tendo em vista a relação entre as experiências de vida e de gênero retratadas por Bruna e a constituição dos saberes advinda dessas experiências, entendo que o modo como ela vê a si como lésbica também marca o modo como ela vê a si como professora. Apesar de ela não citar diretamente alguma situação em que tratasse da questão das suas experiências enquanto lésbica nas suas relações com os alunos ou com os colegas de trabalho, ao ser perguntada sobre o que lhe interessa e agrada na profissão de professora, diz *“é uma coisa meio vampiresca, assim, de troca com as novas gerações”*. Ela comenta: *“eu gosto de conversar com eles”*. Bruna vê a profissão do magistério, portanto, como algo *“meio vampiresco”*, ou seja, como uma relação de troca que acontece na atração de uns sujeitos sobre os outros. O que agrada nessas relações entre os sujeitos, para ela, é assim, o momento em que consegue atrair e ser atraída pela relação de troca, de acontecimento, de corporificação das ideias e dos sentimentos de certo tempo e de certa cultura.

Diferentemente de Bruna, Alice é mais direta, pois traz em seu relato um exemplo de uma experiência enquanto professora. Foi uma situação que, segundo ela aconteceu em sala de aula, com dois alunos gays. Foi um caso que aconteceu entre ela e dois alunos de uma escola da rede pública. Diz ela: *“foi um menino que uma vez me perguntou, ficou pra falar comigo no fim da aula e perguntou assim: professora acontece o seguinte, eu tenho que botar aparelho e aí eu fui no meu dentista e aí ele me deu várias cores de aparelho pra escolher e a cor que eu mais gostei foi o rosa, foi cor de rosa, mas eu não sei se eu me animo a botar um aparelho cor de rosa*. Alice, como lembra, disse a ele que, se usasse a cor rosa no aparelho, talvez fossem mexer com ele e que o importante era ele pensar o quanto isso iria mexer com os seus sentimentos, o quanto ele ia deixar esse fato incomodá-lo. Recordou que disse a ele que cada um deve usar a cor de que gosta e rememora que terminou falando *“agora eu quero te dizer uma coisa eu sempre admirei muito,*

até hoje, eu sempre admiro muito mesmo, porque é presente mesmo quando eu vejo um homem de cor de rosa, admiro tanto e uma semana depois ele foi de aparelho cor de rosa pra aula (risos)”. Alice considerou a atitude do menino a “coisa mais querida”. Para ela, o fato de ele aparecer na escola com o aparelho rosa foi um presente, porém, não foi uma surpresa, pois, segundo ela, não foi por acaso que ele a procurou para falar sobre isso. Para ela, ele ficou pra falar com ela” não era por nada”, como diz. Foi porque via nela a possibilidade de uma aproximação, de troca e de aceitação. O fato é que, com a professora Alice, esse aluno teve o espaço para falar sobre o que é menosprezado e ignorado pelos discursos e pela linguagem da sexualidade no campo pedagógico. Ter com quem dividir as mesmas preocupações e interesses, ter com quem dividir sentimentos e emoções, no território escolar, para os gays e para as lésbicas, não é uma experiência comum nos depoimentos dessas professoras. Em alguns espaços escolares, de acordo com seus depoimentos, ainda não há receptividade para a vida e as histórias daqueles que são considerados homossexuais ou transexuais. Por isso, Alice diz ter ficado feliz em pensar que aquilo que ela disse pode tê-lo ajudado. De acordo com ela, ela auxiliou esse menino, ajudou-o “a tomar aquela decisão que não foi fácil, achei bacana e esse é um menino que eu vejo na rua, hoje, de mão com outros meninos, esse é um menino que se assumiu gay. O outro eu não vi, nunca mais encontrei, não sei o que é feito dele e o outro quando era, assim, xingado de gay, porque tudo era xingo e ele ficava muito puto da cara, ele ficava muito puto da cara, ele ficava furioso, ficava louco e saía brigando com todo o mundo, ele se bancava também”.

Parece, então, que, quando Alice relata que o aluno gay a procurou não por acaso, mas porque via nela uma condição de segurança e possibilidade em detrimento do gênero que ela não assumia publicamente, mas que ele percebia, e quando Bruna relata que o gênero a conduz a um modo de pensar e ver o mundo, percebo que ambas indicam que há experiências de gênero acontecendo nas escolas. Que há uma resignificação das experiências que elas viveram como lésbicas nas suas ações como professoras. O fato é que elas indicam alguns ensaios dessas experiências nas suas narrativas, algumas tentativas delas em problematizar e mostrar como o gênero era usado nas situações comuns, nas circunstâncias que aparecem no cotidiano. Elas traduzem as suas experiências de gênero, traduzem os perigos, as aventuras e os atravessamentos do gênero,

portanto, para as suas noções de vida. Elas traduzem o vivido e o sofrido em algo apreendido, em algo acumulado e produzido (Larrosa, 2004). O que elas fazem das suas experiências como mulheres que viveram a homossexualidade é usá-las como uma base, uma *episteme*, para uma ascese, ou seja, para pensar, a partir da singularização nos modos como elas se relacionam com o mundo e com ou próprios alunos, como devem agir em relação aos seus alunos, por exemplo. O que elas fazem, assim, é estabelecer uma relação pedagógica em que uma das suas bases é constituída na singularidade das experiências das suas vidas como lésbicas. A vida lésbica, assim, é, para elas, um campo de saber. Um campo onde elas retiram algumas verdades para si mesmas.

Para Ana Paula, a condição para que alguns temas sejam trabalhados na escola, como do gênero e da sexualidade, acontecem se as professoras são “*tocadas*” por eles, ou seja, para ela, o fato de ser lésbica está extremamente ligado ao ato de querer trabalhar pedagogicamente os temas da sexualidade na escola. E isso acontece, segundo ela, porque foi “*tocada*”, ou seja, porque ela foi transformada pelas diversas experiências em relação ao gênero na sua vida. Relembrando, Ana Paula passou por várias situações de homofobia desde a sua infância até a sua vida adulta, principalmente nas instituições educacionais. Teve de enfrentar os colegas chamando-a de “*machorra*” nas escolas onde estudava, mesmo não sendo lésbica, segundo ela, mas porque não se adequava aos estereótipos femininos. Teve de enfrentar, também, como lésbica, sérios conflitos nas escolas onde atuava como professora. Ana Paula, assim, tem a escola como um lugar de hostilidade para os gays e lésbicas e, exatamente por conhecer bem essas situações, diz que faz seu trabalho de ativismo e militância em relação ao sexo e ao gênero nos ambientes escolares.

Sílvia, apesar de discordar do argumento de Ana Paula, pois diz que nem todas as professoras lésbicas, por serem homossexuais ou bissexuais, tencionam ou problematizam o gênero nas escolas, também salienta que concorda com a ideia de que há aquelas, como ela, que são um “*esteio*” da discussão. Então, para ela, há as professoras lésbicas que não querem assumir essa tarefa por diferentes motivos, e que precisam ser respeitadas por suas escolhas, e há aquelas, como ela, que “*não basta ser, tem que discutir*”. Para Sílvia e Ana Paula, assim, a experiência de gênero é uma causa, um compromisso de vida. É pelo gênero, e não apenas por ele, claro,

que elas tencionam as suas ações, que buscam questionar os sentidos e as circunstâncias do mundo. As experiências de gênero são, assim, um percurso pelo qual elas transformam a si e ao mundo. É também por essas experiências que elas tentam instaurar mudanças na cultura e na sociedade. A partir das suas experiências de gênero elas, vão abrindo novos espaços e novos modos de pensar na esfera onde elas estão inseridas pessoal e profissionalmente. A lesbianidade ou a homossexualidade fazem parte do conjunto de elementos que as impulsionam como mulheres e professoras.

A escola, portanto, não fica imune às ações e aos modos de pensar intersubjetivos dessas professoras. Mesmo que elas não tenham ou não assumam uma visibilidade nas escolas, não há como negar que elas criam, ao usarem suas biografias e reflexões como lésbicas, uma subjetividade na qual o gênero produz efeitos na docência. Nessa direção, posso afirmar que elas entrelaçam as suas experiências como mulheres e lésbicas às vivências cotidianas de professoras. A verdade, portanto, é que mesmo não se assumindo como lésbicas, elas usam as experiências de vida para problematizar os códigos e as regras/normas sexuais vigentes. Elas usam as experiências com seus corpos para se relacionarem consigo e com o mundo. As suas experiências de gênero são, para elas, um sentido que lhes possibilita a construção e o domínio sobre si e sobre as suas práticas como professoras.

No que tange ao esforço e à capacidade de Sílvia para interferir no modo como as pessoas pensam as relações, vale ainda citar uma de suas falas, na qual ela narra algumas reflexões que ela faz usando o conceito de resiliência para indicar como torna as suas experiências de gênero uma aprendizagem “positiva”, ou seja, algo que ela leva para a sua vida. De acordo com Sílvia, o fato de ser lésbica impõe uma decisão: tu pode te tornar uma pessoa rancorosa, como ela diz, uma pessoa que tem uma estima baixa, ou seja, tu *“pode buscar fazer da tua vida coisas que não sejam positivas, ou tu pode através dessa situação, de te reconhecer enquanto lésbica, fazer disso a construção positiva da tua vida”*. Sílvia corajosamente, portanto, recusa a primeira opção. Ela não se conforma com os discursos de gênero que poderiam deixá-la *“rancorosa”* ou com *“baixa estima”*. O que ela faz é o contrário. Ela tenta sair dos discursos da zona de dificuldade para os discursos que transformam a adversidade em algo positivo. Sílvia, assim como Ana Paula, não

aceita a noção de verdade atribuída à homossexualidade, não aceita o olhar dramático dado às práticas homossexuais e não aceita os discursos que naturalizam o gênero. Como já observei, elas a partir das suas experiências de gênero, não apenas negam os discursos negativos como também tentam transformar esses discursos que inferiorizam, excluem e negam a vida e a cultura lésbica, em discursos que valorizam essa mesma cultura. A partir de si, elas criam estratégias, e não apenas uma prática, para construírem como professoras outras relações e discursos nos quais a ordem do humano ganha visibilidade e valorização. E elas fazem esse trabalho não apenas em si e por si, mas também nos outros e pelos outros.

A experiência de Sílvia e Ana Paula é algo, portanto, que Gabriela e Ana Maria ainda querem construir. Isso se dá porque elas entendem que aquilo que viveram como experiência de gênero, como professoras, no passado, ficou fraturado diante das imposições e das retaliações que as identidades homossexuais tiveram no momento em que elas atuaram como docentes. A experiência de gênero como princípio de vida e de docente é algo que, para elas, ainda precisa ser retomado nas suas vidas. Ambas saíram da escola porque passaram por situações de conflito em relação ao gênero. Por conta dessas circunstâncias, ambas saíram das escolas sem dizer e resolver o que desejavam, ambas saíram sem dizer o que pensavam, levando-as a uma profunda desilusão em relação à escola. Ambas, assim, têm o mesmo sentimento de querer retomar as suas vidas como docentes. Não apenas voltar, mas voltar para mudar, para transformar o que foi negativo. Gabriela diz que não quer projetar a sua trajetória ao momento negativo que teve de enfrentar como professora e lésbica. Não quer vincular a sua trajetória à situação constrangedora que a levou a sair da escola. Gabriela diz querer refazer a sua trajetória como docente. Quer usar a sua “falta de experiências de gênero”, que diz ter tido, em algo que contribua para seus novos projetos como professora.

Ana Maria também quer reverter a sua história como professora. Hoje, ela diz que se sente mais forte, que possivelmente faria diferente. E que não acha que faria diferente somente por uma questão de coragem, mas de tranquilidade pra falar as coisas da maneira como ela pensa. *“na época e também eu não tinha vergonha nenhuma sabe, só que eu não tava preparada pra fazer esse enfrentamento, aquela discussão ali sabe”*. Hoje, então, ela diz que quer voltar a trabalhar como professora nas escolas, que quer e pode ir contra o *“velho hábito reprodutor”* da escola quando

esta fala da sexualidade. Ana Maria quer refazer a sua história como docente produzindo efeitos de questionamento e subversão na definição estática do sexo e do próprio corpo nas escolas, quer reinventar a si como professora. E essa mudança ela não deseja apenas para si, mas também para os outros. Ana Maria quer praticar o “cuidado de si” na escola. Ela quer convidar os alunos a pensarem sobre si. A reinventarem a si e a suas subjetividades pensando no gênero. Ela quer abrir espaços para essas experiências nas escolas. Ela quer, assim, como Sílvia e Ana Paula fazem, elevar a sua autoestima como professora e lésbica nas instituições educativas.

O fato é que elas percebem nas escolas as mesmas ações de homofobia que alguns estudos citam no que tange à homofobia na sociedade brasileira. As ações de homofobia são tão comuns que, em 2004, o próprio governo federal lançou, juntamente com a sociedade civil, o “Programa Brasil Sem Homofobia”¹⁶ para combater a discriminação e a violência sexual e incentivar a discussão em torno do direito à pluralidade e à diversidade sexual. Neste programa, consta uma série de intenções e ações em que, entre outros órgãos e instituições, a educação é chamada a contribuir para a diminuição dessa violência e para a mudança do comportamento de discriminação da população LGBTT, inclusive entre os professores. De acordo com Junqueira (2009), baseado numa pesquisa realizada pela UNESCO, intitulada “Perfil dos Professores Brasileiros”, de 2002, 59,7% dos professores entrevistados não admitiam as relações homossexuais e 21,2% sequer admitiam querer ter vizinhos homossexuais. É importante mencionar que o movimento de discriminação sexual sentido pelas professoras lésbicas nas escolas e citado nos estudos de cunho quantitativo é, de fato, um problema nas escolas. Na prática, ainda não se tem dados sobre a redução desses índices, o que eleva a necessidade de enfrentamentos na área da educação.

Para finalizar esta parte do texto, gostaria de dizer, portanto, que o principal desafio deste trabalho foi encontrar os elementos que pudessem dizer como as professoras criavam seus próprios modos de existir a partir dos discursos de gênero e de sexualidade. Parece-me extremamente importante, assim, ressaltar alguns fatores trazidos neste item, como: o modo de olhar o mundo a partir de quem é

¹⁶ Disponível: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso: 20 de jan. de 2013.

“*achacada*”, da professora Bruna; a troca de afeições e conselhos, por exemplo, da professora Alice e seu aluno *gay*; a reafirmação da identidade lésbica na escola, das professoras Ana Paula e Sílvia; a necessidade de reconstrução das posturas como mulheres e lésbicas nas escolas, das professoras Ana Maria e Gabriela; e, principalmente, a construção dos próprios modos de pensar, a partir do gênero, o mundo e a docência, de todas as professoras pesquisadas.

Essas professoras, ao usarem as experiências de suas vidas para pensar as suas ações, não apenas subvertem as normas dos estereótipos sexuais, como também criam uma situação política de reconfiguração dos estilos de pensar a vida e a própria educação. Mesmo sendo oprimidas, em algumas circunstâncias de ódio e ou homofobia, elas conseguem produzir e manter uma reativação positiva das suas sexualidades. É na convivência e nos laços de amizade com os homossexuais, por exemplo, e com os outros que elas reconfiguram-se, despistam as interdições e constroem uma liberdade. É a partir dessas experiências que elas constituem as oportunidades para traçar as linhas de fuga nos aparelhos institucionais. São esses “elementos de resistência” que reativam o modo de as professoras pensarem em si como educadoras, criando, assim, as novas modalidades de viver o gênero e a educação. O que se percebe é que essas professoras, com suas experiências de gênero, constituem uma maquinaria subjetiva para conduzirem a si. O que elas fazem, assim, é criar um estilo próprio de existência, como professoras. E isso faz com que elas não se sintam totalmente controladas pelos aparelhos institucionais que tentam determinar um modo genereficado de viver o gênero e a docência.

O que essas professoras nos mostram é a docência como um campo de possibilidades. Um campo onde os sujeitos podem inventar uma cultura, onde eles podem induzir novas “modalidades de relações, modos de vida, tipos de valores, formas de troca entre indivíduos que sejam realmente novas, que não sejam homogêneas nem se sobreponham às formas culturais gerais” (Foucault, 2006, p. 122). Uma cultura que não seja direcionada apenas aos homossexuais, mas também aos heterossexuais, e a todos aqueles que entendem a importância do poder que há em tratar de si, dos seus saberes, da sua própria constituição e existência.

4. “Ser lésbica não é um problema”: a produção dos femininos na escola

Ao longo deste último capítulo, reflito os processos de produções dos femininos e/ou das feminilidades nas escolas, mostrando as implicações dos discursos do gênero e da sexualidade no cotidiano das professoras lésbicas. Para analisar como as professoras lésbicas convivem com os discursos performativos, apresento alguns depoimentos nos quais elas citam quais os nuances que a homossexualidade vai tendo nas suas vidas como professoras; mostro algumas situações em que elas, a partir dos seus corpos, comportamentos e posturas, percebem ser vistas e entendidas como lésbicas nas salas de aula; e como elas significam essas situações nas suas vidas. Trato, aqui, do modo como os discursos das diferenças, produzidos a partir do gênero nas escolas, recaem e são ressignificados por elas nas suas vidas como professoras. E como elas se sentem em relação aos olhares que as desqualificam como mulheres. Problemático, portanto, como, a partir dos seus corpos elas vivem os conflitos em relação ao gênero na escola. Como, a partir desses conflitos com os seus corpos, comportamentos, posturas e estéticas, elas significam a si como mulheres. Como a partir dos conflitos com o gênero elas marcam algumas diferenças em relação ao feminino, nas escolas, e como, a partir dessas experiências, as professoras se autoafirmam individualmente como mulheres e lésbicas.

Meu interesse, neste item, é discutir como a escola, ao manter um caráter essencialista nas suas concepções pedagógicas, em relação ao gênero e à sexualidade, impõe, reafirma e incentiva a reprodução de um conceito universal de mulher. O debate gira, portanto, em torno dos conflitos que a escola cria em torno das professoras lésbicas. Do problema que ela cria quando as professoras analisadas não se encaixam nas grades que ela própria mantém para produzir o que considera feminino. O que discuto, portanto, são alguns mecanismos que a escola

usa para garantir que as mulheres não escapem à norma e à continuidade da produção de uma identidade feminina. Porém, é importante dizer, não direciono esta escrita apenas para a análise dos impactos das imposições identitárias em relação às professoras lésbicas nas escolas, mas também para a análise do efeito da presença dessas professoras no que tange à desconstrução de algumas padronizações sociais e de gênero no campo educacional. O foco deste item é, portanto, refletir sobre as relações de poder que se dão entre os discursos que tentam capturar as professoras para um ideal de mulher e os discursos que as liberam para um campo onde elas têm maior flexibilidade para fazer suas escolhas. É refletir sobre o campo de liberdade de escolhas e o modo como ele se dá no ambiente escolar.

Dito isso, quero esclarecer que, para falar do modo como as professoras lésbicas são vistas e questionadas em relação aos seus corpos e como elas próprias veem a si a partir desses olhares, selecionei um conjunto de falas nas quais elas citam algumas circunstâncias em que os seus corpos e comportamentos se chocam com certas verdades e essencialismos produzidos para manter as mulheres numa identidade que fixa um feminino. Contudo, antes de entrar propriamente nas falas das entrevistadas e tratar do modo com essas professoras significam os discursos da diferença nas suas vidas, quero esclarecer como estou entendendo e significando a identidade e diferença neste texto. Quero explicar que, ao tratar do termo identidade no campo da sexualidade, não estou partindo da ideia de que existe um sujeito com uma matriz ou uma origem identitária predefinida. Não parto do princípio de que existe alguma relação natural entre os órgãos sexuais e a representação de feminino e masculino. Como já disse em outra parte deste texto, entendo que não há qualquer verdade sobre o sexo que não seja construída dentro de um contexto cultural específico. Parto da ideia, amparada pelos estudos de Hall (2000), de que há identidades, no plural, e de que essas identidades não são únicas nem podem ser unificadas, nem mesmo pela cultura histórica de um povo. Compartilho, com base no autor, a ideia de que as identidades são sempre fragmentadas e fraturadas pelos discursos. Que elas são construídas nos antagonismos e nas contradições dos próprios discursos. E que elas são *cambiantes* e mutáveis, ou seja, que estão sempre em transformações.

Neste item, a ideia é justamente descrever como são produzidos outros femininos. Deixo claro, assim, que não trato de uma “natureza feminina”. Não

partilho do pensamento de que há um mundo ou um sujeito para ser representado, um mundo ou um sujeito verídico e real para ser descoberto, mas de que há discursos controversos e muito consistentes na tentativa de estabelecer uma verdade para as mulheres. O fato é que não trato as diferenças e as identidades como processos naturais, e sim, como processos políticos. Acredito que os conceitos universais como “mulher”, “lésbica” e “feminino”, por exemplo, são discursos construídos com o intuito de criar as desigualdades.

Tendo essa concepção como pano de fundo, trato os discursos das professoras em relação aos seus corpos e aos seus comportamentos, na relação delas consigo e com os outros, como pontos-chave, como potências para compreendermos como diferentes e variados discursos sobre o gênero e o feminino coexistem a fim de interpelar as mulheres. Assim, o que focalizo aqui são as formas como as professoras percebem e significam a si, a partir dos discursos que as desqualificam como as outras, ou seja, como aquelas a quem falta algumas coisa. Presto atenção, como nos ensina Hall (2000), nas maneiras como as professoras lésbicas constroem a si “por meio da diferença e não fora dela” (2000, p.110). Para compreender como elas significavam as diferenças em torno de si, observo, então, quais os sentidos que elas dão aos processos de caracterizações identitárias, ou seja, aos processos discursivos em que elas passam a ser vistas, pelos seus alunos, como as diferentes. Falo, assim, dos acontecimentos, segundo Hall (2000), das situações em que elas veem a si a partir do olhar dos seus alunos, dos outros. É a partir dessas falas sobre a falta de um “feminino” em seus corpos que condenso alguns modos pelos quais as identidades dessas professoras vão sendo produzidas. Foi, portanto, a partir dos relatos das professoras que fui percebendo como o gênero funciona na vida delas, não apenas como um ponto de identificação e apego, mas também como um ponto de exclusão, ou seja, um ponto pelo qual elas se diferenciam da visão essencialista e homogênea das mulheres (HALL, 2000).

Nessa direção, para entender em que condições elas criam algumas significações em relação ao gênero, observei especificamente, nas suas falas, como elas se referiam à materialidade dos seus corpos na escola. Considerando que é pela exposição dos corpos, de acordo com Hall (2000), que os sujeitos passam a se reconhecer, que é pelo corpo que eles passam a se diferenciar, e que é pelo corpo que eles instalam as hierarquias de poder nas suas vidas, penso que poderíamos indagar: Que corpo é este? É importante dizer que, quando falo do corpo novamente

não falo de um corpo naturalizado, de um corpo já produzido e acabado, mas, lembrando Foucault (2009a), de um corpo transformado pelos dispositivos de poder, de um corpo em constante construção, que resiste e que é capturado pelos regimes e imposições/pressões do cotidiano. Falo de um corpo que está sempre mudando em relação aos regimes de poder, de um corpo instável que se altera segundo as normas sociais e/ou os próprios interesses dos sujeitos. Falo de um corpo que é capturado e controlado pelos discursos da sexualidade, mas que também resiste e corrói o estabelecido para o sexo. Quando falo do corpo das professoras, portanto, não tenho a intenção apenas de entender como elas se relacionam com os seus corpos, como elas significam os seus corpos a partir do olhar dos alunos, mas, especialmente, de compreender como elas criam novas formas de existir a partir dos seus corpos. É nesse campo que me situo. Quando presto atenção nas falas das professoras sobre os seus corpos, é para entender como elas estão produzindo, a partir dos controversos discursos de gênero, novas feminilidades. Em suma, o importante é que, pelos discursos dos corpos das professoras, eu encontrei um caminho para observar como elas, ao relatar algumas experiências, produziam ideias e discursos sobre si, como lésbicas, que não aqueles vinculados aos processos de vitimização.

Bruna, por exemplo, é uma das entrevistadas que expõe bem a significação que ela faz de si a partir dos modos como ela era entendida/identificada/marcada pelos seus alunos, *“tu consegue identificar quem é e quem não é, mesmo não dizendo nada, mesmo não falando nada, e pra mim, isso passa pela materialidade do corpo, sim, agora não me pergunta como exatamente isso acontece porque eu não sei, mas... quais são os sinais, quais são... e aí acho que é o conjunto da obra, é o que tu fala, como tu te porta, quais são tuas opiniões sobre determinada coisa”*. Para Bruna, é pela materialidade do seu corpo que os alunos a veem e a interpretam. É pelo olhar dos alunos que Bruna conhece, então, os desencontros entre o que ela e os seus alunos pensam dela. É, portanto, a partir dos discursos sobre a materialidade corporal que ela percebe como ela é vista enquanto mulher. Como ela diz, é a partir do seu corpo, do modo como ela se porta e dá suas opiniões, que ela era percebida pelos alunos e é por estas marcas que ela era desqualificada em relação às outras mulheres.

O olhar, aqui, portanto, ganha uma discursividade que não passa exatamente pela exposição verbal, que não passa pela palavra, pela fala dos alunos,

mas passa pela significação que eles construíram sobre o que é ser mulher. Mesmo não assumindo a sua lesbianidade na escola, Bruna diz que sentia que era questionada em relação ao seu corpo e ao seu modo de agir. Em outro momento da entrevista, ela conta que, por diversas vezes, foi questionada pelo seu jeito de falar e vestir. Segundo ela, os alunos perguntavam, por exemplo, se ela fumava. Outros iam além, perguntavam o que ela fumava. Na verdade, como ela diz, eles deixavam transparecer, nas suas falas, as dúvidas e as incertezas que eles tinham em relação ao que ela realmente era. A verdade é que os discursos dos alunos conseguiam captar as diferenças na materialidade do corpo e no comportamento de Bruna em relação ao padrão de mulher e, por isso, ela era questionada, mas não conseguiam explicar e /ou distinguir, pela linguagem, o que representava o seu corpo. Isso se dá, segundo Butler (2007), porque não há uma matriz de gênero, uma matriz ontológica que explique a verdade dos sujeitos. O que há são tentativas de incorporar as pessoas num corpo que naturaliza um modo de ser. Como, segundo ela, essas tentativas são sempre falhas e fraturadas, há o que se pode chamar de oposições, ou seja, falhas dentro dos termos. São essas contradições que mostram, segundo ela, a dimensão cultural das significações das palavras (BUTLER, 2007)

A verdade é que Bruna mostra, a partir do seu corpo, a oposição que ela faz em relação ao referente mulher heterossexual aos seus alunos. Ela salientou que sabia que a sua posição e o seu estilo causavam dúvidas nos seus alunos na escola. Que percebia que seu corpo indicava a falta de alguns elementos que as mulheres costumam usar como identificadores de um gênero. Ela, inclusive diz que não faz o protótipo de “mulherzinha”, ou seja, não usa roupas e acessórios que pertencem ao mundo feminino. E faz isso, como diz, porque não partilha desses significantes, produzidos/fabricados para fixar as mulheres num universo pretensamente feminino, na sua vida. O que Bruna marca na escola, a partir do seu corpo, portanto, é uma oposição aos significantes performativos de feminilidade. Porém, segundo ela, não faz isso, na escola, propositalmente, mas consequentemente, já que faz questão de usar o seu corpo para questionar a normatividade heterossexual.

É interessante perceber que a materialidade dos corpos tem um peso na vida de todas as entrevistadas, Gabriela, por exemplo, disse que sofre por ser estigmatizada, que sofre por ser considerada menos feminina que as outras professoras. Segundo ela, *“eu não sei te explicar, não, eu sei te explicar, é diferente*

o olhar, o olhar é um olhar reprovador, eu não sei porque isso acontece, mas eu percebo...". O que Gabriela traz ilustra novamente a mesma situação que Bruna trouxe, ou seja, o fato de os alunos estranharem e questionarem as professoras que não se aproximam dos padrões de feminilidade, não pelos discursos orais, mas pelo modo como olham para ela.. Gabriela, até mesmo, detalha o que disse anteriormente, *"tem que ser cheia de penduricalho (risos), muitos brincos, muitas pulseiras, ah, tem que falar bobagem, unhas, muito sobre unhas, unhas decoradas (risos), na hora do recreio eu ia pro pátio, eu não conseguia aguentar os papos".* E segue: *"como lá fora era barro eu sempre usava bull terrier e eles meio criticavam, eles diziam ô professora porque tu sempre vem de tênis, porque tu sempre vem de bota, as professoras vêm todas arrumadas e tu vem sempre de tênis".* O que acontece para Bruna e Gabriela é que seus corpos ganharam materialidade na escola, no âmbito do visível. O corpo dessas professoras e suas marcas (as roupas, os comportamentos e as características físicas), determinaram, assim, não apenas as posições e lugares que elas têm no olhar discursivo dos seus alunos, mas também os sentidos dessas interpretações nas suas vidas. Gabriela, diferentemente de Bruna, por exemplo, diz, na sua entrevista, que se sente desconfortável na escola, que se incomoda quando os alunos dizem que ela não está de acordo com as convenções femininas.

Assim como Bruna e diferentemente de Gabriela, Ana Maria também diz que as marcas do seu corpo não lhe causam danos. Um dia, de acordo com ela, seus alunos a viram entrando no Diretório Acadêmico, da Universidade onde estudava, e fizeram algumas piadas, deixando subentender que ela era maconheira. Foi uma situação, como diz, que não lhe causou nenhum sofrimento, porque ela levou o assunto para a direção da escola. Depois disso, ela conta, fez todo mundo conversar sobre o tema. Ana Maria diz que nunca se deixou abater pelas interpretações que o seu corpo criava nas outras pessoas.

À primeira vista, poderia parecer que Ana Maria e Bruna não se sentem incomodadas, como Gabriela, com as questões suscitadas em torno da materialidade dos seus corpos nas escolas. Contudo, não podemos negar e deixar de ver o quanto os seus corpos estão em jogo quando elas são questionadas em relação às suas identidades femininas. E também não há como não perceber que as suas identidades de gênero são interrogadas pelo estereótipo do que é ser uma

mulher, e não há como negar que as suas identidades como mulheres são construídas pela falta, ou seja, “pela oposição hierárquica entre a feminilidade e a falta de feminilidade” (Butler, 2002, p.04). É importante mencionar, a partir das falas das professoras, assim, que as suas identidades como lésbicas não são entendidas como uma possibilidade do feminino, mas como a degradação do gênero feminino, a degradação daquilo que o gênero, pelo discurso, tenta construir como verdadeiro.

Nesse sentido, vale dizer que, as professoras lésbicas não são vistas como femininas nas escolas, e sim como outra coisa, que ainda não tem um nome ou uma identificação. O problema desses discursos em relação às lésbicas, segundo Butler (2002), é que eles nunca saem dos binarismos. As lésbicas não são vistas como femininas ou como um tipo de feminilidade porque ainda pensamos o gênero a partir de alguns esquemas históricos arraigados aos binarismos. O fato é que o modo como elas andam, falam e /ou vestem não são vistos como uma possibilidade de um feminino, mas como uma crise nos essencialismos identitários. Os olhares reprovadores em relação a elas descrevem, na verdade, a intenção e a força do poder hegemônico na formação de uma identidade de gênero, que, pela repetição do que é feminino, tenta fazer com que elas voltem a reproduzir a concepção unificada de mulher e/ou de feminilidade. O que fica evidente, portanto, é que as estruturas de poder sempre estão em alerta em relação ao gênero das mulheres e em relação à reafirmação de uma prática particular de feminilidade.

Entretanto, é interessante observar, também, que as professoras entrevistadas não permitem que esses rótulos universalizem os seus modos de pensar e viver e também não permitem que elas sintam-se excluídas. Apenas para Gabriela os olhares de reprovação parecem ser mais fortes. Para as outras entrevistadas, o argumento de que os modelos padronizados precisam ser desconstruídos parece mais contundente. Ana Maria, até mesmo, diz brincar com a situação *“Ah eu brinco com meus amigos que eu não gosto de rótulo, mas eu digo para os meus amigos que é total flex (risos), e a minha namorada também é total flex e eu morei com um amigo que também era total flex, é bissexual, que foi isso que eu te disse quando eu tava solteira, eu não sabia se, provavelmente, eu ia namorar uma mulher, mas eu não sabia se era homem ou mulher, assim”*. Sílvia é outra professora que usa o seu corpo e o seu modo de vestir para problematizar e inverter os papéis sexuais nas escolas. E ela diz que faz esse trabalho

conscientemente, para mostrar que não há naturalidade alguma nos corpos das mulheres. Também diz que brinca e satiriza as marcações de gênero, os rótulos. *“Eu acho tão legal que quando eu estou de vestido colante e de salto alto e as pessoas dizem, mas como tu tá bonita hoje. Como quem diz né, hoje tu não tá sapatão. Hoje tu tá mais bonita, é impressionante. Hoje tu tá mulher. Eu digo vocês viram como eu tô menina (risos). Vocês tinham alguma dúvida? (risos). Mas eu levo isso na brincadeira”*. Os discursos da falta, nesse sentido, não as assombram, pois elas diferenciam os discursos que naturalizam as mulheres dos discursos do gênero. Elas sabem que podem desconstruir os discursos binários em relação às mulheres. Elas sabem que podem produzir outros discursos em relação à feminilidade baseadas na lesbianidade. E elas sabem que podem, se não implodir, pelo menos fazer ruir alguns desses discursos e verdades em relação às mulheres.

Para Alice, o fato de ser lésbica no momento em que atuava como professora também não foi algo que impactou a sua vida como docente *“eu acho que eu sou uma mulher muito feminina, embora eu não me maquie e não use salto, eu sou mulherzinha mesmo, eu uso saia, uso roupa justa, eu não sou, dizer que eu sou uma mulher muito feminina eu acho que não é bem dizer assim, mas eu acho que eu não tenho escrito no meu corpo a marca da homossexualidade feminina, vivendo ou não vivendo uma relação homossexual, eu acho que assim como eu era ao longo da minha vida eu continuei sendo, mas eu acho que pode ser*. Alice diz que não tem traços masculinos e que não é masculinizada. Além disso, ela diz que, para ela, já está claro que há muito jeitos de ser lésbica, homossexual, *“são muitos os tipos e tu tem desde uma mulher caminhoneira até uma mulher muito feminina sendo lésbica, tu não tem que ser masculinizada, mas pode ser, pode ser, mas não tens que ser pra amar uma mulher”*. Talvez, por isso, ela tenha diminuído o impacto em relação à sua estética na escola.

Contudo, quando lhe perguntei se havia algum tipo de olhar em relação a ela, por parte dos alunos, no qual apareciam alguns questionamentos sobre a sua identidade como lésbica, ela diz, *“eles me achavam diferente, sei lá, de usar chinelinho, de não usar salto, de não me maquiar possivelmente, eu usava batom, sempre usei, batom eu uso sempre”*. Segundo ela, eles perguntavam, *“sora a senhora é hippie?”* Outros perguntavam se ela era professora de artes, diziam que ela não parecia professora de inglês. Outras pessoas perguntavam na rua, para ela,

se ela era atriz ou jornalista. A verdade é que eles, alunos e pessoas em geral, achavam-na, como ela diz, *“um pouco estranha”*. Inclusive ela se lembrou de um caso, duma calça que tinha, uma calça que adorava, que tinha uns bolsões nos lados e que as suas alunas achavam que parecia calça de homem, *“eu acho isso inclusive que tava naquele perfil de ódio, eu acho que tinha uma alusão... tipo assim se veste como homem e aí eu me lembrei disso falando nisso porque as gurias diziam assim: professora isso aí não é calça de homem? Eu digo, sei lá, olha eu acho que homem não ia usar essa calça, mas e...e os guris diziam porque aquela calça não era calça de homem embora fosse o estilo, um estilo, e os guris achavam o máximo porque eles diziam que eu parecia um deles quando eu usava aquela calça, tênis e aquela calça malandra”*. Entretanto, ela diz que esses acontecimentos não mudaram o sentido que tinha em relação ao gênero ou à homossexualidade.

Alice nunca se sentiu desencaixada por amar uma mulher. Nem na vida, nem na escola. Na verdade, como eu disse anteriormente, Alice, assim como as outras professoras, sempre se esforçaram para romper com os rótulos e com os estereótipos. Inclusive com os alunos. De acordo com as suas falas, ela nunca quis reproduzir nenhum ideal, *“não tô aí pra ideal de mulher nem de professora, não quero, também nunca quis colaborar assim pra reforçar coisas desse tipo, ideais, idealizações desse tipo nos meus alunos, com os meus alunos o que eu sempre tentei fazer foi problematizar as questões da língua, da vida, o que fosse, mas sempre apontando olha aí, olha aí, né, não é assim as coisas, têm muitas coisas, têm muitas possibilidades, não tem receita, não tem fórmula, vamos duvidar desse negócio”*.

Poderíamos dizer, desde já, que o movimento de desconstrução dos rótulos e das marcações em torno do gênero e da identidade sexual é um consenso entre as professoras. E Ana Paula é mais uma professora que não foge a essa regra. Ana conta que sempre dizia aos seus alunos: *“pensem nas lésbicas não como uma ‘caminhoneira’*. Ela recorda que sempre tentava fazer com que seus alunos pensassem também em outras possibilidades de mulher. Ela lembra que dizia: *“pensem que há lésbica bonitinha, toda feminina, do padrão que a sociedade elege”*. Ela conta que provocava os alunos, que gostava de questioná-los sobre os rótulos, que lançava perguntas, nas quais dizia: *“você acham que não tem o gay que tem barba na cara, que fala grosso e que usa bombacha”?* Ana Paula, como já falei em

outros momentos deste estudo, foi uma das professoras que mais sofreu por conta dos estranhamentos e desconfortos que causava. Ela é, portanto, uma mulher que conhece bem dos efeitos da materialidade do seu corpo na escola. Sabe como é ser mulher quando seu corpo não condiz com o estereótipo feminino. Uma das frases que ela mais escuta, como diz, é: *“sora achei que a senhora fosse homem”*, ou *“a senhora parece homem”*. Mas, isso, segundo ela, não a deixa mais abalada porque aprendeu a usar essa falas nas suas aulas, porque aprendeu que elas são uma oportunidade para discutir pedagogicamente as questões relativas ao sexo na escola. Contudo, não posso dizer que Ana é sempre essa mulher forte, subversiva, radical e crítica em relação aos discursos de gênero. Não posso dizer porque ela se ressentia, na entrevista, do fato de não poder se aproximar mais das crianças, na escola, por conta do gênero. Ela diz *“eu tô sempre cuidando tudo que eu faço e tudo que eu falo”*. E segue: *“até receio de abraçar as crianças e os adolescentes pelo que vão falar”*. É na relação com as crianças, portanto, que Ana sente perder a sua força crítica em relação ao gênero. É quando ela está em contato com as crianças que ela sente os efeitos, o peso dos estereótipos do gênero. Ela ressentia-se pelo fato de não poder ser mais afetiva e carinhosa com a *“gurizadinha pequena”*. Ana, na verdade, diz que ainda tem alguns medos em relação à comunidade escolar. Diz que tem receio do modo como ela pode ser interpretada pelos pais das crianças. É por conta disso, que ela diz ser *“travada”*.

Assim, o que Ana menciona, neste trecho, é que ela perde força diante de algumas circunstâncias, como professora lésbica, quando tenta desconstruir os rótulos na escola, principalmente, quando se relaciona com as crianças. O que diz é que altera o seu modo de ser quando está atuando com os alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. E que isso se dá porque tem medo, insegurança e receio de ser mal interpretada. Vale dizer, Ana sabe que pode ser questionada em relação as suas atitudes como professora na escola, porque é lésbica. É importante lembrar, Ana é professora de Educação Física e, como professora dessa disciplina, ela trabalha majoritariamente com as questões do corpo. O seu comportamento e a sua postura, como professora de Educação Física, estão sempre articulados e/ou interligados às questões do corpo, do contato direto entre alunos e professores, a partir dos jogos e das tarefas próprias da disciplina. Além disso, é um trabalho que é realizado também com crianças. Isso aumenta

ainda mais a frequência/intensidade com que ela se aproxima dos alunos. De forma autocrítica, portanto, Ana conta que tem receio como professora e que isso se dá por não conseguir lidar com a sua sexualidade diante das crianças. No caso de Ana, o que podemos observar, então, é que o arsenal heteronormativo vai tolhendo/castrando as relações entre as professoras e seus alunos.

No caso de Ana, vale ainda dizer que a causa do receio que ela tem em relação às crianças não acontece em decorrência da sua dificuldade em se relacionar com os seus alunos, mas a partir do senso que ela criou ao estar ocupando o espaço escolar. Ou seja, ela percebe, a partir do ponto de vista da escola, que a homossexualidade não é aceita. Assim, a meu ver, não é a professora Ana que gera dúvida e incerteza na comunidade escolar em relação a sua sexualidade, mas a própria comunidade escolar, que, ao restringir, ao dizer cotidianamente qual é a sexualidade que está em consenso, alimenta as atitudes de receio da professora Ana. Dessa forma, do ponto de vista da diferença como uma possibilidade, a escola ainda é um lugar penoso para as professoras lésbicas, como diz Ana Paula, ser lésbica escola é matar *“um leão por dia”*, e isso se dá porque a escola não utiliza a homossexualidade como um de seus rígidos referentes culturais. Na verdade, a escola nega esses referentes.

A julgar por essas falas, não resta dúvida sobre a negação das identidades das professoras lésbicas nas escolas; sobre a negação da homossexualidade feminina como uma das feminilidades possíveis e existentes; sobre os questionamentos e a agressividade em relação à materialidade dos corpos das professoras lésbicas; e sobre os problemas, as marcas ruins do gênero nas vidas das professoras analisadas. Por outro lado, também não resta dúvida sobre a importância da lesbianidade na desconstrução das verdades e dos discursos criados em torno das mulheres e da feminilidade, inclusive nas escolas. É importante lembrar que as professoras lésbicas problematizam o gênero nas escolas a partir dos conhecimentos que elas têm acerca das suas experiências de gênero, das suas experiências como seres en-gendrados. Isso denota que elas usam os seus corpos para problematizar os estereótipos, os preconceitos e a lesbofobia nas escolas. Nesse sentido, já posso dizer, então, que elas produzem, a partir dos seus corpos, questionamentos em relação ao gênero nas escolas. E já posso dizer, também, que esses questionamentos nem sempre têm o efeito esperado. Há, sem dúvida, uma

tentativa, por parte da escola, em fazer com que elas retornem à norma do gênero feminino, por conta do entendimento binário com que a escola trabalha a sexualidade. A verdade, assim, é que elas não vivem apenas a discriminação e o preconceito nas escolas, mas também a produção de alguns discursos que multiplicam as concepções que tentam ruir com os discursos essencialistas da sexualidade. Elas, portanto, criam o que a norma do sexo não consegue, ainda, controlar.

Além disso, é importante comentar que as professoras lésbicas, ao construírem outros discursos de feminilidades produzem também uma reavaliação do próprio conceito de vítima comumente utilizado para referir-se aos homossexuais. Cabe lembrar que a homossexualidade não foi vista, aqui, pelas mulheres pesquisadas somente pelo viés da vitimização. Sílvia chega a afirmar, que: *“ser lésbica não é um problema”*. Ela ressalta: *“As pessoas não aceitam, mas eu pessoalmente, não sofro”*. É importante dizer, que, para elas, há, sim, problemas em relação à lesbianidade na escola, mas que estes problemas não definem a totalidade das suas experiências como professoras lésbicas. Muitas delas avaliam, inclusive, que vivem muito bem como lésbicas. Nas suas óticas, o problema não está no modo como elas veem a si, mas no modo como os outros as veem. De acordo com Sílvia, é o olhar do outro que recrimina e mata. A verdade é que elas, portanto, ao usarem a sequencialidade das suas experiências, foram diminuindo a relevância dos problemas que enfrentaram como lésbicas e, ao fazer isso, conferiram um novo significado à lesbianidade. Elas criaram um significado com sentido afirmativo para lesbianidade nas suas vidas.

Em relação à homossexualidade feminina, então, penso que talvez fosse necessário perguntarmos: O que faz com que os homossexuais sejam vistos como vítimas? Não seria adequado falarmos das mulheres homossexuais quando estivéssemos analisando individualmente cada uma dessas pessoas? Seria interessante pensar que os processos discursivos que citam as lésbicas e as outras identidades homossexuais como vítimas não são neutros e que eles são usados, na verdade, para atingir e dirigir pessoas e grupos? Que talvez fosse mais apropriado pensar que os discursos que vitimizam os homossexuais não são sempre de ódio ou de benevolência, mas que eles fazem parte sempre de um sistema que instaura o sujeito-efeito, o sujeito que produz? Não é perigoso seguirmos naturalizando a

sexualidade? Não é necessário refletirmos sobre a matriz filosófica dos discursos que vitimizam os homossexuais? Na verdade, trago essas perguntas, não para respondê-las, mas para pensar os seus efeitos, pois tenho me interrogado: Como os sujeitos que vivem a diferença podem pensar em medir forças, em impor alguns objetivos em relação às suas sexualidades no campo político e cultural, quando estes já são considerados vítimas diante das relações de poder? Defendo, portanto, uma posição afirmativa e não negativa dos homossexuais e gostaria de dizer que aprendi a pensar assim analisando as narrativas das professoras pesquisadas. Não posso deixar de mencionar que elas trazem uma versão da homossexualidade que não costumamos encontrar na mídia, nas instituições, nos cursos de formação e muito menos nas escolas. O que quero dizer, assim, é que temos de pensar com cautela nos discursos que vitimam os homossexuais. Mas, mais que isso, temos de pensar que é tempo de aprendermos a pronunciar a homossexualidade feminina. Que é tempo de redescobrir a feminilidade a partir da homossexualidade. Que é tempo de dizer coisas diferentes da homossexualidade e da lesbianidade. Que é tempo de pensar a homossexualidade como um campo político aberto, como um processo mais amplo, por onde não se configuram apenas modos e práticas sexuais, mas valores e modos de vida.

O que quero dizer é que, se queremos redesenhar os discursos em relação à homossexualidade, se queremos defender diferentes perspectivas que se opõem a imposição e a dominação da cultura heterossexual, temos de produzir versões em que apareçam não apenas o viés negativo dos discursos do sexo em relação à homossexualidade, os discursos de falta, por exemplo, mas também o viés positivo, o viés em que apareçam os investimentos que estão sendo produzidos, a partir da homossexualidade, em outros modos de vida.

Cabe esclarecer que, ao criticar os discursos que igualam os homossexuais, a partir dos processos da violação dos seus direitos e/ou dos processos de violência, medo e dor pelo qual eles vivem, não estou desconsiderando a importância das lutas e das políticas sociais para essas pessoas, nem estou querendo diminuir o impacto das dificuldades, das necessidades e dos conflitos vividos cotidianamente por eles. Ao contrário, o que quero pensar são quais as implicações das políticas sociais e dos discursos do sexo quando eles não atendem e não contemplam uma probabilidade maior de necessidades, de prioridades e de interesses criados pelas

relações individuais. Talvez o que temos de pensar é como as políticas sociais podem atender a fluidez individual (WEEKS, 1998).

Antes, porém, de finalizar o texto, quero novamente ressaltar que, ao refletir sobre os discursos que vitimizam os homossexuais, não estou indo contra as políticas de gênero que lutam pelos direitos desses grupos. Em nenhum momento tive a pretensão de criticar os movimentos ligados à comunidade LGBT, exatamente por entender que eles foram e são fundamentais para o combate da discriminação e/ou do preconceito. Reconheço o esforço dos movimentos das lésbicas, dos *gays*, dos bissexuais, transexuais, transgêneros e travestis para denunciar os problemas e os conflitos enfrentados por eles, e concordo com Mott (2006) quando ele critica o modo pelo qual os homossexuais têm sido tratados no Brasil. De acordo com ele, é preciso reconhecer que os homossexuais são uma das principais vítimas do preconceito e da discriminação. Concordo quando ele diz que é urgente o trabalho com os jovens contra o preconceito, principalmente quando eles ainda consideram normal humilhar *gays*, lésbicas e travestis. Também concordo quando ele diz que é preciso problematizar a homossexualidade nas escolas porque ainda é forte a presença de alunos, no Brasil, que não querem ter homossexuais como colegas de classe e pais e mães de alunos que não gostariam que seus filhos tivessem homossexuais como colegas de aula. Além disso, também concordo quando ele diz que devemos acelerar as transformações legais de garantia aos direitos LGBT, principalmente porque, ainda, no Brasil, os *gays*, os/as travestis e as lésbicas são barbaramente assassinados (MOTT, 2006).

O que quero dizer, portanto, é que reconheço a brutalidade da homofobia. Ao criticar os discursos que veem vitimando o homossexual, portanto, quero deixar claro que não estou desconsiderando os dados e os fatos apresentados cotidianamente, pela mídia, pelos movimentos sociais e pela sociedade em geral, sobre a violência em relação aos homossexuais. O que estou tentando fazer é apenas mostrar que há pessoas produzindo outras significações em relação à homossexualidade feminina e à própria feminilidade; e que há um grupo de pessoas, neste caso, mulheres lésbicas, que experienciam outras significações para os processos de identificações e diferenciações dos sexos. Meu objetivo, portanto, ao trazer as experiências das professoras, é contribuir para o conjunto de discursos que pensam a homossexualidade, assim, como a heterossexualidade, a bissexualidade,

e tantas outras formas de sentir prazer, como uma, de tantas outras, práticas de existência.

Para finalizar, então, quero ressaltar que as professoras lésbicas mostraram que percebem, pela ótica do olhar dos seus alunos, o modo desqualificado como estes as veem como mulheres. Em relação a isso, posso afirmar que: 1) os alunos têm dificuldades para significar as estéticas, os comportamentos e as posturas das professoras pesquisadas; 2) a escola não lhes proporciona condições para que eles possam pensar em outros tipos de feminilidades; 3) a escola, por continuar trabalhando com um pensamento com substrato biológico, também continua discriminando as professoras homossexuais; 4) algumas professoras, por serem homossexuais, sentem restrições em relação ao seu trabalho nas escolas; 5) há divergências entre o modo como elas definem o sentido que os olhares de preconceito tiveram nas suas vidas; 6) não há uma exacerbação, por parte delas, das questões negativas quando estas falam de si como professoras lésbicas; 6) há, sim, uma posição afirmativa, por parte delas, no que se refere às suas vidas como mulheres e professoras lésbicas.

5. Palavras Finais:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: – Pai, me ensina a olhar! (Galeano, 2002).

É o momento, então, de encerrar mais um ciclo. O tempo de dizer algumas coisas sobre tudo o que foi escrito e de apresentar algumas considerações finais. Antes, contudo, de entrar propriamente na questão central deste texto, quero usar a epígrafe acima, o texto de Galeano em que ele nos faz refletir não apenas sobre o olhar, mas, sobretudo, sobre a importância do outro no modo como aprendemos a olhar. Quero também refletir sobre a importância dos olhares das sete professoras pesquisadas, da Bruna, da Alice, da Gabriela, da Ana Paula, da Isabela, da Ana Maria e da Sílvia, para a produção do meu olhar e deste texto. Não posso, portanto, pensar em encerrar este estudo sem, novamente, dizer o que representou o olhar destas mulheres para esta pesquisa. Assim como Diego, quero dizer que também aprendi a olhar porque tive a ajuda destas professoras, porque tive pessoas que generosamente dividiram comigo os seus olhares. Jamais poderia imaginar chegar a determinadas “alturas”, neste texto, se não fosse por elas. Foi, sem dúvida, uma grande caminhada. Foi a partir destas mulheres que fiz e desfiz o que eu conhecia. Que me fiz e desfiz. Foi através delas, ao deixar-me invadir por suas histórias, que consegui redimensionar o que eu pensava. Foi a partir das suas experiências que consegui compor este texto e a minha própria experiência como pesquisadora.

Foi com o socorro delas que agora posso afirmar o que eu percebia vagamente como uma impressão, ou seja, que há, sim, o impacto do gênero na vida

das professoras e na própria docência. Mas também posso ir mais além, pois posso falar como isso aconteceu nas suas vidas. A partir das suas histórias, portanto, agora posso produzir algumas reflexões sobre o gênero na docência. Mas por onde as narrativas das professoras me levaram? Fazendo um apanhado panorâmico do estudo, penso que, para fazer algumas considerações em relação ao modo como o gênero produz efeitos na docência, tenho, então, de retomar algumas palavras e tópicos sobre como essas mulheres se relacionavam com a lógica discursiva da identidade feminina. Tenho de fazer algumas ressalvas sobre o modo como elas significavam os controversos discursos do gênero nas suas vidas. E também tenho de falar do impacto dessas significações de gênero nas suas experiências como docentes. O que vou fazer, aqui, portanto, é tentar resumir e ressaltar esses tópicos, a fim de partilhar alguns traços que produzi sobre o “gênero” e sobre a “docência” nesta pesquisa.

Dito isso, posso afirmar, em relação à produção da identidade feminina e das feminilidades, que há uma relação de forças entre os discursos que tentam cercear as mulheres a fim de produzir uma pretensa identidade feminina, heterossexual e compulsória, e os discursos que aumentam as possibilidades de as mulheres investirem em modos próprios de criar e viver as feminilidades. Conforme observei nas narrativas, as sete professoras produziram versões particulares sobre si em relação ao gênero, mas isso não se deu de maneira tranquila, pois elas contaram várias situações nas quais elas experienciaram, como professoras, repressões e rejeições em relação ao modo como elas se vestiam, se comportavam e como, em alguns casos, se assumiam, nas escolas. É importante mencionar, assim, que as professoras são interpeladas cotidianamente pelo poder do gênero e que elas precisam interpretar, negar, afirmar e/ou transformar esses discursos nas suas vidas a fim de manter algumas escolhas pessoais.

Talvez seja importante, mesmo que resumidamente, lembrar que a singularidade foi um dos traços das histórias das professoras mais importantes deste estudo. E isso se deu porque as professoras mostraram, a partir da singularidade das suas histórias, que os discursos do gênero, como nos ensina Butler (2007), têm limites na vida das pessoas. Vale lembrar, todas as professoras se diferenciaram em relação ao modo como viam a si como mulheres e lésbicas. Todas produziram a si de modos controversos. E todas significaram as experiências que tiveram com os discursos do sexo de modo bem distintos. Todas, portanto, mostraram que os

discursos do sexo têm efeito sobre elas, mas que esses discursos passam a ter efeito quando eles ganham sentido nas suas vidas.

O gênero é um dispositivo de poder que é constituído não exatamente pelas normas, mas pelo modo como as pessoas percebem essas normas. Cada pessoa concebe a si, pelo gênero, de modo único. Cada uma, portanto, usa os discursos do gênero nas suas vidas de modos diferentes. E cada investe em si, a partir das escolhas que pode fazer em relação a esses discursos. A pluralidade e a multiplicidade de discursos de gênero, portanto, é, sem dúvida, uma maneira de as mulheres exercerem um maior autodomínio sobre si.

Em relação ao impacto dos discursos de gênero na vida das mulheres lésbicas analisadas, é importante dizer, então que: 1) cada professora mostrou que produziu a si como mulher e como lésbica em momentos distintos das suas vidas, ou seja, algumas começaram a construir-se como lésbicas entre a infância e a juventude e outras, na vida adulta. Algumas professoras lembraram que viveram amizades e desejos por outras mulheres na infância e na adolescência sem ter claro que isso poderia representar uma identidade sexual. Ana Paula, por exemplo, descreveu que experimentou a troca de carícias com outra menina, quando criança, sem sequer imaginar o que era ser lésbica. Outras professoras, como Silvia, disseram que desejaram outras mulheres logo ao sair da infância porque tinham claro que eram lésbicas aos doze anos. E outras, como Alice, disseram que sentiram esses desejos na idade adulta; 2) todas construíram as suas trajetórias como lésbicas diferentemente, algumas, por exemplo, assumiram os seus desejos por outras mulheres contando aos seus pais e aos seus familiares o que sentiam; outras contaram somente a alguns familiares, outras contaram somente porque foram interpeladas por seus familiares, e outras simplesmente não contaram; 3) algumas falaram dos seus desejos pelo mesmo sexo, entre a infância e a juventude, e enfrentaram as suas famílias assim que perceberam os seus desejos; outras falaram dos seus desejos aos seus pais quando já tinham uma vida profissional e econômica independente, e outras, como Ana Paula, simplesmente não falaram porque não sentiram necessidade ou vontade de falar; 4) cada uma significou e reagiu, como lésbica, a reação das famílias de modos bem controversos, Bruna e Silvia, por exemplo, entenderam as reações dos seus pais de modos bastante distinto, Bruna disse que a atitude do pai em preocupar-se com o que ela teria que enfrentar como lésbica foi, no mínimo, desnecessária, enquanto Silvia disse que a mesma atitude

tomada por seu pai foi uma maneira dele acolhê-la.; 5) cada uma teve um sentimento diferente em relação ao processo de contar-se, de falar de si como lésbica. Bruna e Isabela, por exemplo, trouxeram esse período como um momento doloroso nas suas vidas, enquanto Alice, Gabriela, Silvia e Ana Maria disseram que o mesmo não ocorreu com elas.

O que as professoras pesquisadas mostraram, portanto, com toda a singularidade das suas experiências, 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 elas são subjetivadas por essas regulações, mas que essas regulações apenas ganham força quando as mulheres. O que é possível afirmar em relação aos discursos do gênero e da sexualidade, é que as mulheres estão sempre expostas aos regimes do sexo. Não há dúvida, portanto, que esses regimes alteram as suas vidas. Aliás, elas não existem fora das normas do sexo. Contudo, essas normas não existem sem que elas as assumam. E é no modo como elas assumem ou não, portanto, que ressurge a capacidade dessas professoras em criar algumas particularidades do modo como o sexo pode ser vivido.

O que elas mostram assim, é que não há um significado de lesbianidade evidente nas suas histórias. Que não há identificadores de identidade nas suas narrativas fortes o suficiente para defini-las como lésbicas e que sequer há a formação, aqui, desta categoria (Swain, 1999). Em suma, o que elas mostram é que cada sujeito interpreta os códigos de acordo com as suas vivências. E que isso acontece não apenas nas suas vidas pessoais, mas também nas suas vidas profissionais. É importante lembrar e ressaltar que as mulheres analisadas não divergem apenas no modo como elas veem a si como lésbicas, mas também como elas veem a si como professoras lésbicas. Lembrando: Gabriela, Ana Maria e Alice, por exemplo, afirmaram que não costumavam sair anunciando que eram lésbicas nas escolas, mas que sentiam que seus alunos percebiam que havia alguma coisa “diferente” com elas. Bruna, ao contrário, afirmava, em uma parte da sua entrevista, que é preciso sair do armário e, em outra parte da entrevista, mudava essa versão dizendo que confundia os alunos quando falava de si. Isabela dizia que não falava de si porque esse assunto sequer era permitido na escola. Ana Paula dizia que não precisava falar porque tinha o estereótipo de “machorra”. E Sílvia comentou que não procurava separar a militância lésbica do seu espaço de trabalho. Quanto à distinção entre como cada professora falava de si, como lésbica na escola, é possível

observar que, novamente, não há um padrão de comportamento entre elas. Butler (2007) diz que isso acontece porque os discursos do gênero não se estabelecem de modo uniforme nas pessoas, mas de modo instável.

A trajetória das professoras lésbicas foi mostrando, assim, que a singularidade foi um marco nas suas entrevistas, pois elas se diferenciaram sempre no modo como procediam em relação ao gênero. Ao responder como elas falavam de si aos alunos, foi possível perceber que elas em alguns momentos diziam ser abertas, ou seja, em alguns momentos elas consideravam que não tinham segredos com os alunos e em outros elas diziam que não viam motivos para falar das suas sexualidades nas escolas. Com isso, elas deixaram claro que não é porque elas eram lésbicas que elas falavam de si aos alunos. A verdade é que aprendi que elas não representam, assim como eu ingenuamente pensava, no início desta pesquisa, um ponto certo de problematização do gênero nas escolas. O que quero dizer, e vou voltar a tratar disso mais adiante, é que elas não são, de forma direta, mulheres que sustentam, apenas porque são lésbicas, uma discussão pedagógica sobre a sexualidade na escola. Que elas, por serem lésbicas, não colaboram necessariamente com a ruptura dos discursos heterossexuais que regulam o gênero.

Mas, voltando às suas falas, quero comentar também uma segunda visão que tive em relação aos relatos das professoras e que está ligada ao modo como as professoras pesquisadas não diferiam apenas umas das outras nas suas narrativas, mas, também, ao modo como elas se diferenciavam nas formas como elas se posicionavam em relação a si nas suas próprias histórias. O que quero dizer é que constatei que elas não mantinham uma lógica para falar de si como lésbicas, nas suas entrevistas. Que elas oscilam e criavam versões diferentes em relação a si a partir dos discursos de gênero. O que observei, assim, foi que elas, ao montar as histórias de si, tentavam não dobrar-se a um eu objetivado, ou seja, elas não tentavam produzir o reencontro com um eu definindo, um eu determinado pelos discursos da heterossexualidade, mas tentavam constituir uma noção de si na qual elas pudessem apresentar uma identidade própria (Foucault, 2007, 2009c). Foi a partir das mudanças nos seus relatos que fui percebendo algumas pistas dos modos como as professoras analisadas iam usando os discursos do gênero nas suas vidas. E foi observando as alterações e as contradições nas suas falas, em relação ao gênero, que fui observando o modo como elas elaboram e transformam a si a partir

dos discursos do gênero. Em suma, posso dizer que as experiências autobiográficas evidenciaram que as professoras lésbicas não produzem a si a partir de um discurso unilateral de gênero, mas a partir de uma multiplicidade de definições que permitem que elas criem algumas linhas de fuga, em relação ao gênero, nas suas vidas.

A verdade é que a ambiguidade dos discursos de gênero na vida das professoras apareceu, como disse Alice em uma parte da sua entrevista, como um “trunfo”, como uma oportunidade para ela fugir de algumas estruturas do poder em relação ao gênero e à sexualidade. Mas, antes de continuar com as afirmações, vale lembrar que a ambiguidade nas narrativas das professoras foi uma das características que demorei mais para encontrar, o que se deu porque eu estava sempre focada nas diferenças entre elas. Desde o início do trabalho, eu tinha a preocupação de trazer uma análise em que elas pudessem mostrar as suas diferenças. Mas eu não imaginava que essas diferenças poderiam estar dentro das suas próprias histórias. A ambiguidade nas narrativas das professoras lésbicas somente apareceu na pesquisa quando comecei a comparar partes dos relatos de cada professora. Para dar uma ideia dessa característica das narrativas vou retomar um exemplo já utilizado neste texto: se olhasse apenas para uma das falas de Sílvia, Bruna, Gabriela e Alice, em relação ao seu trabalho nas escolas, por exemplo, diria que elas nunca tiveram conflitos com os seus colegas de trabalho por conta da sexualidade, pois foram apenas Ana Paula e Ana Maria que citaram situações em que elas sofreram discriminação e preconceito, por conta do gênero, nas escolas. Foram somente elas que falaram, quando perguntadas sobre como era a sua relação com seus colegas de trabalho, nas escolas, sobre algumas situações de constrangimentos em relação ao sexo no ambiente escolar. É importante lembrar que Ana Paula, inclusive, foi colocada à disposição na escola onde atuava porque não se encaixava nos estereótipos de mulher e, principalmente, porque assumia a lesbianidade na escola. Foi em consideração a ela que, no segundo capítulo, fiz algumas colocações sobre a escola, falando do papel da instituição escolar nestes casos. Das marcas que ela deixa ao excluir, ao menosprezar e ao criar o outro, assunto que também vou analisar adiante. Mas, voltando ao fato, a questão é que, se eu tivesse abarcado somente uma visão das professoras, Sílvia, Bruna, Gabriela e Alice, por exemplo, em relação ao modo como elas viam a si, como lésbicas, em relação aos colegas de trabalho, eu perderia de observar o modo como elas

mudaram de opinião em relação a algumas circunstâncias. Alice, por exemplo, disse, numa parte da sua entrevista, que não tinha vivido processos de preconceito e discriminação nas escolas. Contudo, em outro momento ela recordou uma experiência que considerou marcante na sua trajetória como professora, em que ela foi “*objeto de ódio*” de algumas alunas, em detrimento de várias questões, entre elas, a questão de gênero. Foi, assim, comparando as falas que fui percebendo que as professoras oscilavam e se contradiziam em relação a si próprias. A lição, aqui, em relação à ambiguidade dos discursos das professoras nas suas próprias narrativas, é que essas mulheres usaram as entrevistas para criar uma experiência de si. Elas usaram a produção autobiográfica para montar uma versão de si. A autobiografia fez com que elas reconfigurassem os acontecimentos, as diferenças e os sentimentos das suas vidas como lésbicas e fez com que as suas histórias se tornassem hoje o que elas são. Mais do que autobiografias, as histórias dessas professoras são, neste estudo, uma experiência de vida. Uma experiência que entrelaça desejos, sensações, lutas e conquistas.

Mas as histórias dessas professoras não acabam aqui, pois há mais um ponto nas entrevistas que merece consideração. Aliás, o que vou abordar, a partir de agora, é o ponto que considero central nesta tese: o modo como as professoras transformavam as suas experiências como lésbicas em experiências como professoras. Para começar, então, vou usar novamente um exemplo, um episódio da vida de Ana Paula. Mas, antes de iniciar, quero lembrar que este não é o único exemplo sob o qual eu poderia estar fazendo essa discussão. Quando Ana Paula começou a falar de si como professora lésbica na escola, ela citou, primeiramente, alguns casos onde ela sofreu uma série de restrições em relação à sua liberdade de expressão, quanto à sua posição sexual, nas escolas. Ana contou com amargura como ocorreram esses episódios. Disse, na época, que tinha sofrido vários tipos de discriminações em relação à sexualidade por assumir a lesbianidade na escola. Contou que correu o risco de passar por uma sindicância, inclusive, de perder o próprio emprego, por ser lésbica e falar abertamente desse assunto nas escolas onde atuava. Contudo, ela também comentou que essas práticas de discriminações não fizeram com que ela desistisse do magistério, mas fizeram com que ela reforçasse a sua posição contestadora. Ana contou que esses episódios serviram para que ela aprendesse a lutar com vigor contra os preconceitos de gênero e

sexualidade nas escolas. O que ela fez, portanto, foi usar as suas experiências como lésbica para desconstruir a homofobia, a lesbofobia e os domínios em relação ao gênero e à sexualidade por onde ela passava. Ana tornou-se, então, uma professora militante. Uma professora que irradia alguns questionamentos e reflexões na vida dos alunos usando as suas interpretações como lésbica. A sua história mostra, portanto, que ela não se calou em relação aos preconceitos e violências que sofreu na escola como professora lésbica, mas que lutou e reconfigurou a sua posição como professora lésbica a partir dessas discriminações. Ana não desistiu do magistério porque fez e faz dele o seu espaço de luta.

Mas por que eu trouxe o exemplo da Ana? Por duas razões: 1) primeiro, porque ele é um exemplo claro do preconceito criado pela escola em relação ao gênero e à sexualidade; 2) segundo, porque ele mostra a impossibilidade das escolas que produzem a lesbofobia em determinar a vida dos sujeitos; 3) e, mais importante, porque ele mostra como a professora transformou a sua experiência de sofrimento em uma experiência positiva na escola. O que quero salientar, a partir deste exemplo, portanto, é o modo como esta professora transformou o efeito negativo e constrangedor de alguns discursos de gênero na sua vida em experiências que concedem a ela alguns saberes particulares os quais ela partilha com seus alunos nas escolas. É importante dizer, Ana foi cerceada e restringida em relação ao gênero nas escolas, mas ela também foi subversiva. Ela escapou dos objetivos/finalidades dos discursos de gênero, do campo educacional, que impõem uma figura tradicional de mulher. Ela, até mesmo, disse que aprendeu a se fortalecer nessas lutas.

O que posso afirmar, então, é que as professoras analisadas foram interpeladas a todo tempo pelos discursos de gênero nas suas vidas pessoais e profissionais. Mas que elas não foram subjetivadas por esses discursos de modo igual e direto. Que cada uma significa singularmente essas experiências como lésbicas nas escolas. E que cada uma produz, a partir delas, algumas verdades particulares com as quais elas trabalham nas escolas. Com isso, então, afirmo que não há um impacto/efeito direto das significações de gênero das professoras analisadas nas suas produções como docentes, como disse antes, mas que há um impacto/efeito das experiências dessas mulheres nas suas vidas como professoras. E isso acontece porque elas usam as suas próprias experiências, como seres en-

gêneros (de Lauretis, 1994) nas suas vidas como professoras. As professoras, portanto, fazem um amálgama das suas experiências como lésbicas com as suas experiências como professoras. O que posso afirmar, que vai além do que eu previa neste estudo, é que as professoras, ao experienciarem o gênero, ao transformarem a si pelo gênero, não apenas multiplicam os modos de viver a sexualidade, mas também multiplicam as suas condutas e os seus modos de refletir como professoras. O que se percebe, portanto, é que essas mulheres, com suas experiências de gênero, constituem as suas subjetivas como professoras priorizando algumas lições que elas tiveram como mulheres lésbicas e vice-versa. O gênero, assim, tem um efeito na vida dessas docentes que passa pela própria experiência dessas mulheres e dos sentidos que elas deram a ela. Em relação a isso, também, não posso deixar de mencionar, ainda, o modo como Bruna disse que mudou o seu olhar sobre o mundo quando começou a usar as situações nas quais ela era ridicularizada como uma lição na sua vida. Lembro-me de quando ela comentou que mudou seu olhar sobre o mundo a partir das experiências nas quais ela era “achacada”. Lembro-me também de quando Alice contou, com detalhes, como transformou as suas experiências como lésbica em conselhos/dicas para seus alunos gays. De Sílvia, que reconstruiu a sua postura como professora a partir das suas lutas como lésbica. E de Ana Maria e Gabriela, que disseram querer outras experiências como professoras a partir das suas experiências como lésbicas.

Ocorre, assim, que essas professoras: 1) usam as suas experiências de vida para pensar as suas ações como docentes; 2) usam as suas experiências de lésbicas para criar situações onde elas reconfiguram os modos de se relacionar com os seus alunos e colegas de trabalho; 3) usam as suas experiências de lésbicas para reativar, de modo único, as maneiras com as quais elas agem como professoras. O que elas fazem, assim, é criar um estilo próprio e imprevisível de pensar e agir como docentes. Após essas considerações, posso afirmar e reconsiderar a hipótese deste estudo, dizendo que o impacto do gênero na docência não se dá porque as professoras assumem ou não a lesbianidade na escola, mas porque elas reconfiguram as suas posições como professoras a partir das suas experiências com os discursos do gênero e da sexualidade. Esta tese mostrou, assim, que as experiências de gênero são muito distintas entre as professoras lésbicas nas escolas e que, portanto, quando falamos dos impactos do gênero na

docência, devemos levar em consideração a singularidade e a ambiguidade das experiências dessas professoras. Também quero encerrar dizendo que elas são sobreviventes. E que talvez, tenhamos muitas outras professoras que não tenham conseguido chegar aonde elas chegaram. Além disso, para finalizar este estudo, vale dizer que a impossibilidade que a escola criou para algumas dessas mulheres lésbicas, de viverem como lésbicas nas escolas, não as impediu de amadurecer as suas existências como docentes.

6. Referências Bibliográficas:

- AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha**. Tradução de Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008. 175p.
- AMADO, Janaína. FERREIRA, Marieta Moraes. **Usos & abusos da história oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. 2 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1961.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W Adorno, Jürgen Habermas (Orgs.). **Textos Escolhidos**. Trad. José Lino Grünnewald. 7 ed. São Paulo: Abril Cultura, 1984.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. **Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, v. 1. 1987, p. 114-119.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 2 ed. São Paulo: T.A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1989, p.17-58.
- BRITZMANN, Deborah. Curiosidade, Sexualidade e Currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2º ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.83-112.
- BRITZMANN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, jan/jun,1996, p.71-96.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva - 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.151-172.

- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar, 3 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, 236p.
- BUTLER, Judith. Inversões Sexuais. In: PASSOS, Izabel C. Friche (Org.). **Poder, Normalização e Violência: incursões foucaultianas para atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 91-10.
- CAETANO, Marcio Rodrigo Vale. **Gênero e sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares**. 2012. 228f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói. Rio de Janeiro.
- CANGUILHEM, Georges. **Ideologia e racionalidade nas ciências da vida**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na análise sociológica do trabalho docente: um palco de imagens. In: PEIXOTO, Ana Maria Cassanta. PASSOS, Mauro (Orgs.). **A escola e seus atores – educação e profissão docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005, p. 89-114.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **Professor, Professora: um olhar sobre as práticas docentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. 1998. 311f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero: Algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.2, p. 77-84, 1996.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Trad. Ingrid Müller Xavier. Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- De Lauretis, Teresa. A tecnologia do gênero. In: Holanda, Heloísa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.
- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1976.
- FACCHINI, Regina. Entrecruzando Diferenças: mulheres e (homo)sexualidade na cidade de São Paulo. In: DÍAZ_BENÍTEZ, Maria Elvira. FÍGARI, Carlos Eduardo (Orgs). **Prazeres Dissidentes**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009, p.237-262.

FERREIRA, M. O. V.; NUNES, Georgina Helena Lima. Panorama da produção sobre gênero e sexualidades apresentadas nas reuniões da ANPEd (2000-2006). In: 33ª Reunião Anual da ANPEd, 2010, Caxambu. 33ª Reunião Anual da ANPEd. Rio de Janeiro: ANPEd, 2010. v. 1. p. 1-16. Disponível: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6147--Int.pdf> Acesso: 20 de set. de 2011.

FISCHER, Rosa Mario Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

FISCHER, Rosa Mario Bueno. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p. 197-223, nov/2001.

FREUD, Sigmund. Um caso de Histeria, Três Ensaio sobre Sexualidade e outros trabalhos (1901-1905). Edição standard brasileira das obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Tradução de Jaime Salomão, Rio de Janeiro: Imago, 1996. 325p.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2009a.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009b.

FOUCAULT, **História da Sexualidade: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 2009c, 176p.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: o uso dos prazeres**. 12 ed., São Paulo: Edições Graal Ltda, 2007. 232p.

FOUCAULT, Michel. Ética, sexualidade, política. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Michel Foucault: organização e seleção de textos. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006. 326p.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Trad. Salma Tannus Muchail. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

FOUCAULT, Michel. **Da amizade como modo de vida**. Disponível: <http://www.filoesco.unb.br/foucault/amizade.pdf>. Acesso: 14 de nov/2011. Dossiê: Foucault. **Revista CULT**. Editora Bregantini, nº. 159 p. 20-44, Julho de 2011.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na Sala de Aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 69. ed.6. Porto Alegre: L&PM, 2002. Disponível: <http://www.epsjv.fiocruz.br/beb/textocompleto/008802>. Acesso: 01/11/2011.

GARCÍA, David Cordoba. Teoría Queer: Reflexiones sobre sexo, sexualidade e identidade. Hacia uma politización de la sexualidad. In: CORDOBA, David, SÁEZ, Javier y VIDARTE, Paco (Org.). **Teoría Queer: Políticas Bolleras, Maricas, Trans, Mestizas**. Madrid: Edtiorial Egales, 2005, p. 7-21.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência **Educação e Pesquisa**. vol.31 no.1 SãoPaulo Jan./Mar. 2005.Disponível:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022005000100004.Acesso:25/10/2009.

_____, O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências. **Currículo Sem Fronteiras**, v.2, n.2, p 53-78, jul/dez, 2002.

GALLO, Silvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. Disponível: www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/.../GT17-6668--Int.pdf. Acesso 09/dez. 2011.

GILLIGAN, Carol. **Uma Voz Diferente**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

GROSSI, Miriam Pillar. A Revista Estudos Feministas faz 10 anos: uma breve história do feminismo no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 12 (N.E.): 264, setembro-dezembro/2004. Disponível: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/10274/9519>. Acesso: 19 de mar. De 2012.

HACKING, Ian. Making up people. In: HELLER, T.; SONSA, M.; WELLBERY, D. (Org.). **Autonomy, individuality and the self in the western thought**. Stanford, CA: Stanford University Press, 1986.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, p.103-133, 2000.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz Junqueira (Org). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. Disponível: http://www.ded.ufla.br/generoesexualidade-ei/imagens/homofobia_na_escola.pdf. Acesso: 21 de jan. de 2013.

LAQUEUR, Thomas Walter. **Inventando o Sexo: corpo e gêneros dos gregos a Freud**. Trad. Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LARROSA, Jorge. **O professor ensaísta**. Entrevista. Disponível: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/193/o-professor-ensaistaliteratura-cinema-e-filosofia-para-o-espanhol-jorge-288244-1.asp>. Acesso: 14/01/2013.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5º ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 208p.

LARROSA, Jorge. Experiencia (y alteridade) em educación. Argentina, Buenos Aires, FLACSO, 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. In: Maria Helena Menna Barreto Abrhahão (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria - The autobiographic adventure: Theory and practice**. Porto Alegre, EDIPURS, p. 11-22, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, jan/fev/mar/abr, nº. 19, p.20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de Antropologia simétrica**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). Rio de Janeiro: Ed.34, 1994.

LECOURT, Dominique. **A Teoria Epistemológica de George Canguilhem**. Lisboa: Maspero, 1972.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os Infames da História: Pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Pensar categorias em História da Educação e Gênero. **Projeto História**, São Paulo, n.11, nov. p. 19-29, 1994.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. De Helenas e de professoras. **Teoria & Educação**. Dossiê: Interpretando o Trabalho Docente. Porto Alegre: Pannonica Editora. n. 4, p. 172-175, 1991a.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. **Teoria & Educação**. Dossiê: Interpretando o Trabalho Docente. Porto Alegre: Pannonica Editora. n. 4, p. 22-40, 1991b.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Memória e Estudos autobiográficos. **Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n.14, p.47-61.2003.

LOURO, Guacira Lopes. Foucault e os estudos *queer*. **Para uma vida não fascista**. In: Alfredo Veiga-Neto, Margarete Rago (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, (p. 135-142), 2009.

LOURO, Guacira L. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado. Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação – Uma perspectiva pós-estruturalista**. 2ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

LOURO, Guacira L. **Um Corpo Estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**. 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 96p.

LOURO, Guacira L. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação & Realidade**, 142 (2), p. 31-39, 1989.

LOURO, Guacira L. Mulheres na Sala de Aula. In: DEL PRIORY, Mary; BASSANESI, Carla (coord. de textos) (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997a. p.443-481.

LOURO, Guacira L. Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. (Orgs.) Denice Bárbara Catani. São Paulo: Escrituras Editora, 1997b.

LOURO, Guacira L. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**. V.20, n.2, jul/dez, p.101-133, 1995.

LOURO, Guacira L. Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva de gênero. **Projeto História**, São Paulo, n.11, nov. 1994, p. 31-46.

LOURO, Guacira L. Uma sequencia de atos. Dossiê: Judith Butler, feminismo como provocação. **Revista CULT**. São Paulo, n. 185, ano 16, p. 20-44. nov. de 2013.

McLeod, Julie. O que foi o feminismo pós-estruturalista na Educação? In: APPLE, Michael W. AU, Weyne. GANDIN, Luís Armando (Org.). **Educação Crítica: análise internacional**. Trad. Vinícius Figueira; Revisão Técnica: Luís Armando Gandin.- Porto Alegre: Artmed, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MOTT, Luiz. **Lesbianismo no Brasil**. Porto Alegre, Editora Mercado Aberto, 1987.

MOTT, Luiz. Homo-afetividade e direitos humanos. **Revista Estudos Feministas**. v.14, n. 2, 2006.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992. p. 11-30.

NICKOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.8, n.2, 2000.

PAIVA, Antonio Crístian Saraiva. Amizade e modos de vida gay: por uma vida não fascista. In: Durval Muniz de Albuquerque Júnior, Alfredo Veiga-Neto, Alípio de Souza Filho (Org.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 53-68, 2011. (Coleção Estudos Foucaultianos).

PLATERCO, Raquel. **Lesbianas. Discursos y Representaciones**. Espanha: Editorial Melusina, S. L., 2008.

PRECIADO, Beatriz. Cuerpo y discurso em la obra de Judith Butler: Políticas de lo abyecto. In: CORDOBA, David. SÁEZ, Javier y VIDARTE, Paco (Org.). **Teoría Queer: Políticas Bolleras, Maricas, Trans, Mestizas**. Madrid: Editorial Egales, 2005. p. 111-132.

RAGO, Margareth. **A aventura do contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013. 344p.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos Cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, jan/jun, p. 47-68, 2001.

- SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Trad. Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. 235p.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, n. 28, janeiro-junho de 2007, p. 19-54.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. V.20, n.2, jul/dez 1990, p.71-99.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2º ed. 11º reimp. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. HALL, Stuart. WOODWARD, Katryn (Orgs.). R.J.: Editora Vozes, 2000.
- SWAIN, Tania Navarro. Feminismo e lesbianismo: o gênero em questão. **Cadernos Pagu** (12): 1999, p.109-120.
- THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: História Oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 385p.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. COSTA, Marisa Vorraber (Org.). – 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.
- VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história**. Trad. De Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 3º ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.
- VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17/18, p.81-103, 2001/02.
- VILLELA, Heloisa de O. S. O Mestre-Escola e a Professora. In: LOPES, Eliane M. T.; FILHO, Luciano M. F.; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000, p.95-134.
- WEEKS, Jeffrey. **Sexualidad**. 1 ed. México: Editorial Paidós Mexicana S.S., 1998. 131p.

WITTIG, M. **El pensamiento heterossexual y outros ensayos**. Madrid: Editorial Egales, 1982.

APÊNDICE

Lista de Dissertações de Mestrado em Educação Revisadas:

- ALEXANDRINO, Romulo. **A suposta homossexualidade**. 2009. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- ANDRADE, Cristiane Pinto. **Concepções sobre Diversidade de Orientações Sexuais veiculadas nos Livros Didáticos e Paradidáticos de Ciências e Biologia**. 2004. 224f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia. Salvador.
- BALDANZA, Mayra Djacui. **Amor entre mulheres na telenovela em discursos de docentes de Educação Física**. 2006.100f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- BARBOSA, Cícera Leite Gomes. **Ouvindo as vozes da homossexualidade: multiculturalismo, educação e suas possibilidades na agência escolar**. 2004. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.
- BARRETO, Mônica Ismerim. **“Como vêm, o que pensam, como agem os professores e professoras de Ciências do município de Aracaju frente à homossexualidade”**. 2009. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe.
- BORNIOTO, Maria Luisa da Silva. **A Aparência Física e estética dos alunos como determinante para a exclusão: um novo olhar preconceituoso do professor no meio escolar?** 2002. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá.
- BRAGA, Denise da Silva. **A sexualidade no currículo da escola fundamental travessões e reticências sobre a homossexualidade nos discursos e nas atividades**. 2004. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte.

- CAETANO, Marcio Rodrigo Vale. **Gestos do Silêncio: para esconder a diferença.** 2005. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense.
- CALDAS, Carlos Alberto Amorim. **A Escola Faz diferença? Um estudo da produção discursiva das homossexualidades por professores de ensino médio.** 2007. 124p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará.
- COVA, Valter Forastieri. **Concepções de professores de Biologia do Ensino Médio público Estadual de Salvador sobre a variedade de orientações sexuais.** 2004. 320f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências). – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia. Salvador.
- CORREA, Lisete Bertotto. **A Exclusão Branda do Homossexual no Ambiente da Escola.** 2003. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- ESPERANÇA, Angelo Cabral. **Homossexualidade: Os Significados e Sentidos para Docentes e Discentes de Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Amazonas.** 2009. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas.
- ESPINDOLA, Ramirez. **Famílias Homoparentais: (pré)conceitos dos(as) alunos(as)-professores(as) de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.** 2005. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí.
- FOSSA, Angela Marcia. **Educação sexual na escola: um estudo junto a adolescentes.** 2003. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba.
- FRANCO, Neil. **A diversidade entra na Escola: Histórias de Professores e Professoras que Transitam pelas Fronteiras das Sexualidades e do Gênero.** 2009. 239f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia.
- FREITAS, Maria Alcina Ramos de. **Purpurina na terra do cangaço: refletindo a homossexualidade na escola.** 2009. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Alagoas.
- GARCIA, Maria de Fatima Lopes Garcia. **As Atividades sobre Sexualidade Aplicadas Transversalmente nas Aulas de Ciências: Limites e Possibilidades.**

2005. 100f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina.

GONÇALVES, Eliane. **Educação Sexual em Goiânia: da formação de professores a sala de aula**. 1998. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiás.

GRANÚZZIO, Patrícia Magri. Entre Visibilidades e Invisibilidades: sentidos produzido sobre as relações vividas na escola por homossexuais. 2007. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba. São Paulo.

LIMA, Francis Madlener. **O discurso da homossexualidade no universo escolar: um estudo no curso de licenciatura em Educação Física**. 2006. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná.

MAGALHÃES, Selma Reis. **Família e escola no proceso de filhos e filhas de pais homossexuais**. 2009. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Salvador. Bahia.

MAISTRO, Virginia Iara de Andrade. **Projetos de Orientação Sexual na Escola: seus limites e suas possibilidades**. 2006. 150f. Dissertação (Mestrado no Ensino de Ciências e educação matemática) – Universidade Estadual de Londrina.

MARTINI, Eli Dolores. Dispositivo Pedagógico & Dispositivo da Sexualidade: uma delicada relação. 2008. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí.

MARSIGLIA, Dennys Munhoz. Silêncio e Invisibilidade: **A Atitude Discriminatória de Professores Diante da Homossexualidade na Escola**. 2009. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho.

NETO, Luiz Ramires. **Habitus de gênero e experiência escolar: jovens gays no Ensino Médio em São Paulo**. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, Lisis Fernandes B. de. **A mulher e o poder da heteronormatividade: uma discussão no contexto escolar**. 2010. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Meire Rose dos Anjos Oliveira. **Educação e sexualidade: vivências sócio-educacionais de jovens homossexuais (Cuiabá-MT)**. 2006. 131p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso.

OLIVEIRA, Rita Aparecida Pereira de. **Sexualidade e Adolescentes: um estudo de representações sociais**. 2004. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso.

PROENÇA, Eder Rodrigues. **Cartografia dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar**. 2009. 162p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Sorocaba.

RODRIGUES, Fábio Rogério da Silva. **O currículo e a norma: gênero, sexualidade e educação entre alunos dos anos finais do ensino fundamental**. 2003. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.

SILVA, Hamilton Harley de Carvalho. **Sociabilidades de jovens homossexuais nas ruas de São Paulo deslocamentos e fronteiras**. 2009. 162f. Dissertação (Mestrado. Em Educação) – Universidade de São Paulo.

SILVA, Roseli Pereira. **Cinema e Educação em valores: lidando com a formação moral da escola**. 2004. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

SOUZA, Agnaldo Afonso de Sousa. **Narrativas do Negro na TV: o que dizem as crianças?** 2009. 254f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

TAVARES, Liliana Barros. **Deixem que digem, que pensem, que falem: a homofobia na visão dos formandos de Licenciatura da UFRPE**. 2006. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco.

Lista de Teses de Doutorado em Educação Revisadas:

FERRARI, Ânderson. **"Quem sou eu? Que lugar ocupo?" - Grupos Gays, Educação e a construção do Sujeito Homossexual**. 2005.234f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FREITAS, José Guilherme de Oliveira. **No quadro: o tema diversidade sexual na escola, com foco na homossexualidade. Nas carteiras escolares: os**

professores. 2010. 230f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FURLANI, Jimena. **O bicho vai pegar! – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis.** 2005. 272f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

JUNIOR, Jonas Alves da Silva. **Rompendo a mordaza: representações de professores e professoras do ensino médio sobre homossexualidade.** 2010. 300f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

LOIOLA. Luis Palhano. **Diversidade Sexual: para além de uma educação sexual escolarizada.** 2005. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SILVA, Rosimeri Aquino da. **Identidades heterogêneas na contemporaneidade violenta: um estudo a partir de uma sala de aula singular.** 2007. 192f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SOUZA. Marcelo Gustavo de. **Tolerar é pouco? Por uma filosofia da educação a partir do conceito de tolerância.** 2006. 199f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

TORRES, Raimundo Augusto Martins. **Sexualidade e Relações de Gênero na escola: uma cartografia dos saberes, práticas e discursos dos/das docentes.** 2009. 192f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

ANEXO I

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Dados Gerais

Nome:

Data da Entrevista

Local da entrevista:

Idade:

Endereço:

Titulação:

Tempo no Magistério:

Ocupação atual:

1) A relação da sexualidade com a vida pessoal

A trajetória familiar na infância:

Como era teu contexto familiar? Com quem passaste tua infância? Quanto(a)s irmãos ou irmãs tu tens? Onde moraste enquanto criança? Sempre viveste na mesma cidade? Qual era o trabalho ou a profissão dos teus familiares? Quais as atividades que costumavam realizar em casa ou fora dela? Quais as pessoas da tua família que marcaram tua infância? Quais eram tuas brincadeiras preferidas? O que costumavam fazer em termos de cultura e lazer? Tens algum fato que consideras importante contar sobre ti enquanto criança?

A trajetória escolar na infância e na juventude:

Quando iniciaste tua trajetória como estudante? Em que escola? Estudaste em escolas públicas ou privadas? Como eram as instituições nas quais tu estudaste? Como era tua relação com teus professores e colegas? Como era teu desempenho como aluna? Gostava de quais disciplinas? Existiram na tua trajetória algumas professoras ou professores marcantes? As escolas nas quais estudaste tiveram algum impacto na tua vida? Quais?

A sexualidade na trajetória pessoal:

A sexualidade, em algum momento da tua infância ou juventude, foi um assunto importante pra ti? Em que circunstâncias tu começaste a te interessar pelos assuntos relacionados à sexualidade? Em que momento isso aconteceu? Como tu te identificavas, nesse período, em relação à tua sexualidade? Quando tu passaste a te identificar como lésbica, homossexual ou por alguma outra definição que não a mulher heterossexual? Em algum momento tu tiveste certeza de que não gostavas de meninos? Quando tu sentiste atração sexual por mulheres? Com que idade isso aconteceu? E como os teus sentimentos ou tuas escolhas em relação a tua sexualidade afetou tuas relações com a tua família? Se o comportamento da tua família tivesse sido diferente em relação a ti, isso teria feito diferença? De que modo?

Como era tua relação com a escola? Enfrentaste alguma dificuldade sobre tua sexualidade? Tua relação com teus/tuas colegas ou amigo(a)s se manteve ou mudou? Continuaste a conviver com as mesmas pessoas, nos mesmos lugares? Tu sempre te viste como uma mulher? Tu sempre gostaste de te relacionar com mulheres? Quando tu achas que sentiste as primeiras atrações pelas pessoas do mesmo sexo? Tu costumava te relacionar afetivamente apenas com as pessoas do mesmo sexo? Existem pessoas ou fatos marcantes nesse período? Tens alguma coisa que gostarias de mencionar que não foi questionado?

2) A relação da sexualidade com a vida profissional das professoras

A trajetória acadêmica:

Qual é a tua formação acadêmica? Qual é a tua titulação? Onde iniciaste tua formação como professora? Em qual faculdade ou quais instituições de ensino fizeste tua formação de nível superior? Quais os motivos de estudar nesses espaços educativos? Além do magistério tens outra formação desse nível? Por que escolheste o magistério? Quais os motivos que te levaram à profissão docente? No período de graduação, tiveste alguma disciplina ou professor(a) que consideraste fundamental no teu processo de formação como professora? Quais eram as instâncias de discussões mais prestigiadas na tua formação? Quais o(a)s autore(a)s e obras que mais lias? Quais os temas que mais discutias em aula? O gênero ou a sexualidade apareceram em algum momento como tema de discussão na tua formação como graduanda? Realizaste alguma atividade extracurricular na faculdade? Tiveste algum envolvimento político, nessa época? Nessas atividades havia alguma referência à questão das mulheres ou dos homossexuais? Trabalhaste em algum projeto de pesquisa durante o período de graduação? Se sim, em que tipo de projeto? Fizeste algum curso de Pós-Graduação? Se sim, sob qual tema fizeste a pesquisa? Como avalias a tua formação no geral? E em relação ao tema da sexualidade? Consideras que tiveste uma formação pedagógica eficaz para abordar esse assunto, em algum momento em que precisaste fazer uso dele, na escola? Em algum momento buscastes uma formação a respeito desse assunto fora das faculdades ou universidade? Tens envolvimento com algum grupo ativista lésbico, feminista, homossexual ou LGBTQTTs na cidade onde resides? Como te envolveste com esses movimentos? Como avalias a contribuição deles na tua formação?

A sexualidade da professora e sua relação com a atividade docente:

Como foi o início da tua carreira profissional? Iniciaste como professora na sala de aula ou em outra função? Se sim, em qual turma, disciplina, série e escola começaste a trabalhar? Como era o acesso à escola? Sempre trabalhaste lá? Em quantas escolas atuastes? Quantas horas costumavas trabalhar na escola semanalmente? Já trabalhaste em outros cargos e funções na escola? Sempre lecionaste a mesma disciplina? Há quanto tempo atuas ou atuaste como professora? Ao que tu atribuis esse tempo nessa profissão? Como descreves tua prática/trabalho, nesse período, como professora na sala de aula? Como era tua relação com a comunidade escolar? Como era a tua participação na escola? Como tu te sentias em relação a tua sexualidade nas instituições nas quais trabalhaste?

Em algum momento tu assumiste a tua posição sexual na escola? Se sim, quando e como foi isso? Como foi a reação das pessoas na escola quando decidiste falar sobre esse assunto? Quais os argumentos que usaste para falar desse tema com teus alunos ou colegas? E na escola, como teus colegas se posicionaram diante da tua escolha/opção sexual? Como a escola argumenta em relação a esse tema diante do(a)s aluno(a)s e dos pais do(a)s estudantes com os quais trabalha/ou? Se não, como fazes para não falar abertamente sobre tua sexualidade na escola? Como fazes para não demonstrar que possuis uma opção sexual heterossexual? Consideras que o teu corpo, vestimenta ou comportamento revelam algum aspecto dessa posição no teu jeito de ser? Houve algum fato ou acontecimento no qual tua sexualidade influenciou ou criou alguma situação marcante na escola? Como te sentiste em relação a esses acontecimentos? Em algum momento pensastes em desistir da carreira profissional por conta de algum desses acontecimentos? O que fazes durante o recreio na escola? Com quem divides esse tempo? Costumas ficar na sala dos professores? O que costumavas fazer nesse intervalo das aulas? Há algum tipo de discussão sobre a sexualidade na tua escola? O que costumavas ouvir na escola sobre esse assunto? Como te colocas em relação a esse tema nessas discussões? Há algum tipo de formação específica na tua escola para trabalhar com a diversidade sexual do(a)s aluno(a)s? Tu já contribuíste para essa discussão na tua escola? Existe algum aspecto sobre a relação da tua sexualidade com tua trajetória como professora que gostarias de mencionar?

A representação da profissão docente:

O que o magistério representa na tua vida? Como iniciaste no magistério? Como eram as tuas condições de trabalho? O que esse trabalho te proporcionou? Como costumavas desenvolver o ensino e o conteúdo na escola? Ao assumir as turmas percebeste que realizavas outras funções além de professora? O que tu consideras que uma professora deve saber para assumir uma turma? O que tu consideras ser tarefa/trabalho da professora na escola? Como uma professora deve ser? Quais as qualidades físicas e morais que uma professora deve ter? Qual é o tipo ideal de uma professora? Consideras que tens conseguido ser essa professora? O que para ti é prazeroso na prática como professora e na profissão docente? O que para ti é frustrante nessa profissão? Qual é a tua postura como professora na escola? Qual o tipo de relação que costumavas manter na sala de aula com teus/tuas aluno(a)s? Tu

sententes que tens uma boa relação com teus aluno(a)s e com teus/tuas colegas? Há outro(a)s colegas com posições não heteronormativas na escola com as quais divides as tarefas na escola? Como tu te sentes em relação à presença dele(a)s na escola? A presença desse(a)s professores te traz bem estar na escola? A presença desse(a)s sujeitos altera as discussões sobre a diversidade sexual na escola? Consideras que precisa haver a presença desses professores para que tenhas algum tipo de discussão sobre a sexualidade na escola? Como é o teu relacionamento com teus/tuas aluno(a)s? A tua relação com o(a)s aluno(a)s é diferente das outras professoras? Sim? Não? Por que? Como é ter uma colega mulher heterossexual? Como tu te caracterizas como professora diante do(a)s aluno(a) quando esses questionam sobre tua vida pessoal, com relação à família, ao casamento e aos filhos? O fato de tu não manteres uma relação heterossexual altera de alguma maneira a realização das tuas tarefas como professora?

O fato de não viveres a maternidade altera o teu trabalho e a tua relação com teus/tuas aluno(a)s? É mais fácil ser professora não sendo mãe ou ao contrário? Consideras ter mais facilidade em planejar uma aula ou participar de alguma atividade escolar não tendo que cuidar de uma família? Tu percebes alguma diferença entre o teu trabalho e das tuas colegas heterossexuais? O fato de não ter filhos contribui de alguma forma no teu trabalho na escola? Que consequências a tua posição sexual traz para a tua profissão?