

04

LESBIANIDADES E CURRÍCULO: discussões iniciais a partir da produção de pesquisas de/sobre professoras lésbicas

**LESBIANITIES AND CURRICULUM:
initial discussions based on
the research production by/
about lesbian teachers**

**Silvane dos Passos Barbosa
dos Santos Araújo**

*Doutoranda em Educação na Amazônia (UFT-Rede EDUCANORTE)
Mestra em Curriculo e Gestão da Escola Básica (UFPA)*
E-mail: passossilvane@gmail.com

Klaus Rene Trein Laino

*Doutorando em Educação na Amazônia (UFT-Rede EDUCANORTE)
Mestre em Gestão de Políticas Públicas (UFT)*
E-mail: klaus@uft.edu.br

José Damião Trindade Rocha

*Doutor em Educação (UFBA)
Professor do doutorado em Educação na
Amazônia (UFT-Rede EDUCANORTE)*
E-mail: damiao@mail.ufft.edu.br



RESUMO

Com o objetivo de conhecer as pesquisas produzidas no campo da Educação sobre o tema das lesbianidades, foi aplicada a metodologia conhecida como Estado do Conhecimento como movimento inicial de uma pesquisa de doutorado, em andamento, cujo objetivo é conhecer as experiências e vivências de mulheres lésbicas, não só professoras, mas também, serventes, porteiras e merendeiras inseridas nas escolas públicas de educação básica na Transamazônica (BR-230). Dessa forma, este texto tem o propósito de discutir os resultados a partir das pesquisas encontradas através da referida metodologia.

PALAVRAS-CHAVE: Estado do conhecimento. Lesbianidades. Heterossexualidade. Currículo. Transamazônica.

ABSTRACT

With the objective of understanding the research produced in the field of Education on theme of lesbianities, the methodology known as State of Knowledge was applied as the initial movement of ongoing doctoral research, whose aim is to learn about the experiences of lesbian women, not only the teachers, but also the janitors, doorkeepers and lunch ladies in public basic education schools in Transamazônica (BR-230). Thus, this text has the purpose of discussing the results from the research found through said methodology.

KEYWORDS: State of knowledge. Lesbianities. Heterosexuality. Curriculum. Transamazon.

Introdução

Ainda que a temática da sexualidade apresente um considerável número de pesquisas no campo da Educação, especialmente sobre a Diversidade sexual, uma parcela bem reduzida desses trabalhos refere-se, como eixo central, as experiências de mulheres lésbicas. Assim, com o objetivo de conhecer a produção existente no campo da Educação, referente as lesbianidades, foi desenvolvida como movimento inicial de uma pesquisa de doutorado, em andamento, a metodologia conhecida como Estado do conhecimento.

Para o desenvolvimento da investigação, da referida pesquisa de doutorado, partimos de uma concepção metodológica qualitativa, vinculada aos estudos de gênero e sexualidade, de abordagem Fenomenológica, indagando: *Como é ser mulher lésbica na escola?* Com esta indagação busco conhecer como é ser mulher lésbica na escola, a partir das experiências e vivências não só de professoras, mas também, serventes, porteiras e merendeiras inseridas nas escolas públicas de educação básica na Transamazônica.

Assim, na tarefa, não só, de evidenciar o ineditismo da pesquisa, mas também, de conhecer a produção existente sobre as Lesbianidades e suas relações com a escola e o currículo, busquei por trabalhos no campo da Educação,

de abordagem qualitativa, a partir de determinado recorte temporal, a saber o período de 2013 a 2023.

Como forma de organização, na primeira parte do artigo serão descritos os movimentos ligados ao desenvolvimento da metodologia e, na segunda parte, discutirei os resultados amparada pelas teóricas e teóricos ligados aos estudos Feministas e Queer, através das quais, busco sustentar a proposta.

O estado do conhecimento: teoria e prática

Como atividade acadêmica o Estado do Conhecimento busca conhecer, sistematizar e analisar determinada temática produzida sobre um campo científico. Portanto, através da metodologia, busquei por pesquisas produzidas sobre lesbianidade no campo da Educação, a partir da temática da Diversidade Sexual.

O Estado do conhecimento foi realizado segundo as orientações de Marília Costa Morosini (2021), que explica o desenvolvimento da metodologia a partir das seguintes etapas: Bibliografia anotada, Bibliografia sistematizada e Bibliografia categorizada.

A Bibliografia Anotada, compreende a relação de teses e/ou dissertações anotadas a partir de determinados critérios, a saber, a escolha dos locais de busca, a eleição das palavras-chave e o recorte temporal. Dessa forma,

busquei no Repositório de teses e dissertações da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações por pesquisas que tivessem como palavras-chave os seguintes pares: lésbica e escola; lesbianidades e educação; lesbianidades e currículo, bem como, os termos isolados: *lésbica* e *lesbianidades*, considerando o recorte temporal de 2013 a 2023. Como justificativa, o recorte temporal refere-se a um período de intensa agitação política no país, iniciando pelas *Jornadas de junho*, impeachment da presidente Dilma, a exclusão dos termos identidade de gênero e orientação sexual durante o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, a mudança de ministros da Educação durante este mesmo processo, a prisão do Lula, a Covid-19 no contexto de um governo negacionista.

A Bibliografia Sistematizada é a relação sistematizada dos trabalhos constantes na bibliografia anotada, após uma nova leitura flutuante. A diferença entre a bibliografia anotada e a sistematizada diz respeito as informações apreendidas através da leitura flutuante. Naquela, faz-se a leitura buscando autor(a), título, resumo, ano de produção, linha de pesquisa, instituição registrando-se tudo num quadro e, nesta, o quadro será composto por número do trabalho, ano de defesa, autor(a), título, nível, objetivos, metodologia e resultados.

A próxima etapa é denominada de Bibliografia categorizada e consiste em agrupar as pesquisas em categorias. Daí a importância das etapas anteriores, pois é a partir da comparação das leituras dos objetivos, metodologias e resultados sistematizados que emergem as categorias. Conforme Morosini (2021) as pesquisas que permanecem na etapa de categorização são as que correspondem aos objetivos estabelecidos no início do processo. Assim, do universo de 19 pesquisas anotadas na primeira etapa, permaneceram 06 na etapa final, sendo 03 dissertações e 03 teses, produzidas entre 2014 e 2022, relacionadas a dimensão institucional como categoria, isto é, referentes a presença de professoras lésbicas no âmbito da escola.

No quadro, a seguir, relaciono as pesquisas encontradas inserindo, entre outras informações as instituições nas quais foram produzidas. A relevância dessa informação é verificar qual região está mais sensível ao desenvolvimento de temas ligados a lesbianidade, educação e currículo.

Quadro 1 – Teses e Dissertações produzidas

TÍTULO	AUTORA	STATUS/ANO	INSTITUIÇÃO
Lésbicas e professoras: modos de viver o gênero na docência.	Patrícia Daniela Maciel	Tese/2014	Universidade Federal de Pelotas
Professoras lésbicas na educação básica de São Paulo: rupturas e construção de visibilidades	Tatiana Carvalho de Freitas	Tese/2018	Universidade de São Paulo
Trajetórias de professoras lésbicas na Educação Básica	Camila dos Passos Roseno	Tese/2022	Universidade Federal de Juiz de Fora
Professoras lésbicas e de sexualidade monodissidentes: fabulações, (des) rostificação, devires e resistências	Karina Marinho	Dissertação/2020	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Trajetórias de professoras negras, lésbicas no ensino público: rompendo o ciclo de silêncios	Tainah Mota do Nascimento	Dissertação/2020	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Memórias dissidentes de professoras de crianças: episódios de lesbofobia cotidiana.	Anamaria Ladeira Pereira	Dissertação/2022	Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Fonte: Produzido para este texto.

O que dizem as pesquisas produzidas

Conforme já anunciado, nesta segunda parte do texto, apresentarei as discussões a partir das pesquisas

encontradas, amparada pelas teóricas que darão sustentação a proposta da pesquisa. Os tópicos apresentados, a seguir, dizem dos pontos apreendidos durante a leitura das pesquisas.

A assunção da orientação sexual como forma de visibilidade e implicamento

A primeira informação que salta aos olhos na escrita das pesquisadoras é a assunção da lesbianidade como forma de implicação com a pesquisa. Assim, foi possível saber, através de suas memórias, sobre suas experiências no cotidiano da escola como estudantes e, depois como professoras.

Remetendo ao lugar de fala desenvolvido por Ribeiro (2017), através do qual assumimos a fala sobre nós mesmas, assumir-se lésbica é um posicionamento político como resistência à invisibilidade imposta e, no caso de investigações no campo da educação, não deixa de ser uma ação necessária. Falar de si e das vivências enquanto professoras lésbicas é abordar a existência lésbica, não só, a partir das experiências violentas nos confrontos cotidianos com ações lesbóficas, mas também, ressaltar as delícias de viver autenticamente, sem subterfúgios ou mentiras.

Quando Britzman lança a questão “[...] o que os campos dos Estudos Gays e dos Estudos Lésbicos têm a oferecer à educação dos/as educadores/as?” (Britzman, 1996, p.74) afirma, justamente,

a necessidade de compreender tanto as histórias dolorosas de sujeição que sempre acompanham os relatos de gays e lésbicas quanto as histórias de desejos e amizades que existem apesar das dores e assujeitamentos. Esses dois momentos permitem a ampliação de um entendimento dos corpos gays e lésbicos, não só, vinculados ao discurso homofóbico ou lesbofóbico, mas a uma compreensão das sexualidades de uma forma eticamente comprometida com a justiça social ao invés da divina.

No caso das investigações aqui analisadas, as pesquisadoras não só se posicionam como também trazem ao conhecimento relatos de vivências e resistências. Assim, em sua tese, Freitas (2018) relata sobre a adolescência e a descoberta de uma orientação sexual dissidente ao perceber que tinha interesses por garotas e de como, na busca por resolver as angústias daí decorrentes, procura por representações na literatura, indo ao encontro de romances GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes) nas livrarias. Discorre sobre o medo de ser descoberta lendo um desses romances, a inviabilidade em adquiri-los visto a sua menoridade e a forma criativa encontrada ao fazer amizade com um rapaz gay, de maior idade e descobrirem suas afinidades literárias. Dessa forma, ele comprava os romances, fazia cópias e encadernava com capas de clássicos da literatura brasileira, assim a amiga poderia lê-los sem medo de ser descoberta.

Acerca dessas experiências, reflete,

Olhando para trás, para meus anos de ensino fundamental, tenho a impressão de que todos/as ao meu redor já sabiam sobre a minha orientação sexual, menos eu. [...]. Mas, só fui entender isso muito depois quando finalmente entendi que era lésbica. (Freitas, 2018, p.14)

Da mesma forma, Roseno (2022) nos apresenta a memória de sua primeira paixão platônica por uma professora, no ensino médio, que todos comentavam ser lésbica sem, no entanto, ouvirem qualquer menção da professora que se mantinha calada sobre a questão. Afirma, ainda, que só compreendeu o comportamento da professora tempos depois quando foi flagrada, pelas colegas, beijando a namorada no banheiro, “*Ali passei a compreender o que era a lesbofobia e como ela afetava a saúde mental de todas nós lésbicas, mesmo que não tenha sido dessa forma tão elaborada que agora exponho aqui*”. (Roseno, 2022, p.16)

Nascimento (2020), registra em sua dissertação memórias de descobertas que a levaram a compreender a posição de dupla invisibilidade que ocupa. Assim, expressa nos primeiros parágrafos da introdução: “*A escolha por essa temática, justifica-se pela minha trajetória e história de vida, que foram marcadas por alguns lugares que articulam a minha diferença: negritude e lesbianidade.*” (Nascimento, 2020, p.15).

Infelizmente, algumas dessas pesquisas não tinham autorização de visualização, dificultando uma leitura mais esmiuçada dos textos. Todavia, as memórias compartilhadas das pesquisadoras acerca de suas experiências na escola, quando na fase estudantil, nos leva a pensar com Louro (2010) e Bento (2011) de que há todo um investimento na disciplinarização dos corpos desde a descoberta do sexo do bebê que, sendo menino a cor é azul, os brinquedos serão de meninos, a educação será para meninos e ele gostará de meninas ou, sendo menina, a cor é rosa, os brinquedos serão de meninas e ela gostará de meninos. Qualquer coisa diferente disso é considerada desviante.

Portanto, a assunção da lesbianidade não implica somente um posicionamento político, mas também, como afirma Gimeno (2007), a possibilidade de assédios morais, estupros corretivos, a perda ou ganho dos filhos em caso de lutas judiciais, a própria relação com os filhos e destes com a sociedade, o ostracismo social, enfim uma série de situações que exprimem a vulnerabilidade de quem opta por viver a liberdade de ser quem é.

Sobre o apagamento da existência lésbica e o silenciamento no campo da educação

É evidente que as pesquisas foram motivadas a partir das realidades nas quais as pesquisadoras estão inseridas,

no exercício do magistério, na educação básica. E, dessa forma, objetivaram: saber como as professoras lésbicas se movimentam na escola a partir dos discursos e regulações instituídos; compreender a motivação das professoras considerando sua consciência do que são e onde estão; conhecer como as professoras, sendo lésbicas, constituem seus saberes e identidades docentes na educação básica e evidenciar como as professoras produziram e produzem práticas pedagógicas que buscam rachar com sistemas de invisibilidades.

Outra questão importante refere-se ao perfil das professoras sujeitos da pesquisa e seus campos de atuação que se estenderam desde a educação infantil até o ensino médio, professoras experientes, próximas a aposentadoria e outras em início de carreira. Tais fatos implicam tanto a forma como elas encaram, no cotidiano da escola, as situações de lesbofobia, como desenvolvem suas práticas pedagógicas e acolhem alunos e alunas LGBTQIA+ em seus processos de descobertas e enfrentamentos.

Percebe-se, assim, que todas as pesquisas trazem as experiências escolares desses sujeitos para o debate acadêmico, todavia, é inegável o fato de ter havido poucas produções no campo da Educação, considerando o recorte temporal estabelecido. Esta realidade, corrobora para o recrudescimento das intolerâncias e, consequente, normalização da lesbofobia em nossa sociedade. Como exemplo,

no período de 2014 a 2017, foram contabilizadas pelo *Dossiê sobre Lesbocídio no Brasil*, 123 mortes de mulheres lésbicas entre assassinatos e suicídios, dos quais 54 mortes aconteceram no ano de 2017. Sem considerar o ano de 2018 que, segundo o referido documento, houve 08 mortes de mulheres lésbicas nas primeiras semanas do ano.

Ressalte-se, ainda, que todos os assassinatos foram cometidos por homens, configurando, assim, o lesbocídio. Então, diante de um contexto desses, que justificativa pode haver para o estabelecimento de um silêncio no campo da educação?

Gimeno (2007) aponta a dupla marginalização sofrida pela mulher lésbica que decorre da sua invisibilidade tanto nos movimentos gays quanto nos feministas, explicando que a inserção se deu primeiramente nos grupos feministas e, somente depois, houve a migração para os grupos gays. Ressalta, ainda, que ambos os grupos deveriam ser, por excelência, locais de acolhimento das mulheres lésbicas, mas a realidade é bem diferente, pois no caso dos grupos feministas configurou-se impossível a existência de um feminismo lésbico e nos grupos gays, a relação com o termo homossexualidade é representativa mais dos homens, grosso modo, ser lésbica não é o mesmo que ser gay. Ainda que a pesquisadora esteja falando de sua realidade espanhola, podemos transferir para o Brasil a mesma situação considerando que a criação da GALF (Grupo de Ação Lésbico

Feminista) se deu num contexto de exclusão das mulheres lésbicas do movimento gay, no final da década de 70, e do movimento feminista, na década de 80.

A partir desse contexto brasileiro, o pensamento de Adrienne Rich (1980) convida a reflexão quando faz a crítica a heterocentricidade, ainda que feminina. Afirma, em seu artigo, que a heterossexualidade não deve ser encarada como algo natural, dado, em detrimento da homossexualidade, desafiando, principalmente, as pesquisadoras feministas a produzirem estudos que questionem o pensamento hétero, afirmando a existência do que ela chama de *continuum lésbico*, termo que trata da variedade de experiências de identificação entre as mulheres ao mesmo tempo em que afirma a existência lésbica como possibilidade de empoderamento da vida de todas as mulheres. Ela chama atenção para o fortalecimento das instituições que tradicionalmente servem ao controle das mulheres, quais sejam, a maternidade em contexto patriarcal, a exploração econômica, a família nuclear e a heterossexualidade compulsória.

Tais fortalecimentos são sutis, na medida em que se materializam através de legislações, como a recente votação do PL 1904, imagens midiáticas, como novelas e filmes que idealizam um amor heterosexual romântico em detrimento de filmes lésbicos, cujos finais, em sua maioria, terminam em tragédia com as mulheres suicidadas, assassinadas,

depressivas, entregues ao vício do álcool como consequência de um amor impensável de se concretizar; e os esforços de censura que proíbem qualquer possibilidade de se falar sobre diversidade sexual na escola, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular.

Assim, quando a Base Nacional Comum Curricular referente a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi oficializada, em 2017, sem os termos *identidade de gênero* e *orientação sexual*, excluiu do currículo e, consequentemente, do espaço da escola temas ligados a diversidade sexual bem como o desenvolvimento de práticas que possibilitassem o diálogo entre escola, docentes, discentes e suas famílias.

A ignorância está no fato de ligar-se estes termos a homossexualidade e a comunidade LGBTQUIA+. Entretanto, como explica Burke (2023) há ignorâncias que permanecem pela vontade de não querer saber. Isso lembra o pensamento de Britzman (1996) ao afirmar que é no currículo da educação sexual que a heterossexualidade se normaliza, pois, sendo vista a partir da ótica da reprodução não permite a discussão do desejo e do erótico. Da mesma forma, Bento (2011) quando diz que a escola é o espaço no qual o *heteroterrorismo* se realiza. Portanto, jovens gays, lésbicas, bi e trans não encontram espaço de discussão onde possam explorar questões acerca de suas identidades e desejos, tão pouco, encontrar apoio institucional que possa intervir no caso

de violências contra seus corpos e, novamente, com Bento (2011) acabam por serem expulsas o que é muito diferente de se evadirem. E, mais uma vez com Britzman (1996), a produção em curso é o de um discurso de proteção que esconde o medo de contágio e, dessa forma, a ignorância se apresenta fantasiada de conhecimento.

Assim, considerando a escola como uma instituição que junto a família controla os corpos e impõe a heterossexualidade é evidente que a presença de mulheres lésbicas, sendo professoras, serventes, cozinheiras, porteiras, secretárias, enfim, cause grandes impactos no currículo, principalmente, pela impossibilidade de negar a existência lésbica e, muito menos, invisibilizar tais existências. Isso porque, ainda que haja silenciamentos nas pesquisas em Educação, no *chão da escola* isso não é possível sem que haja resistências.

Um modelo de feminilidade ou o silenciamento como regra

Carvalho (2018) afirma que a existência de uma professora lésbica é inadmissível para os padrões da escola, isso porque a sua presença põe em xeque um modelo de professora e de feminilidade, sem falar que sua presença contribui para o questionamento do mito de que não existe sexualidade feminina sem a presença de um homem.

Dessa forma, na impossibilidade de uma performance mais feminina, nem que seja através do vestuário, um silenciamento com relação a sua vida pessoal se apresenta como regra. Assim,

[...] professora lésbica deve agir de modo a não gerar perguntas e não levantar questionamentos sobre sua vida pessoal, seu final de semana, suas férias, seus relacionamentos pessoais. Deve evitar, por exemplo, usar uma aliança ou qualquer sinal que possa identificar ou levantar indagações em relação a sua condição. (Carvalho, 2018, p. 48)

Em Maciel (2014), através de trechos dos relatos, podemos compreender as observações em relação ao vestuário quando uma professora se veste conforme o esperado, “*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.* [...]” (Maciel, 2014, p. 142) Diferente de outra que não atende as expectativas,

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, [...] (Maciel, 2014, p. 143)

Roseno (2022) apresenta a figura do armário imposto e exposto, sendo este o momento de saída, que corresponde a liberdade de não se esconder e aquele, ao contrário, refere-se a tentativa de forçar o retorno para seu interior. Segundo a pesquisadora, tanto o armário imposto quanto o exposto compõem um estado opressivo vivido em vários momentos e de diferentes formas. Isso significa que mesmo que haja uma assunção da lesbianidade para a escola, família e comunidade em geral, haverá tentativas de forçar o retorno por esses mesmos indivíduos em diferentes momentos.

[...] como no caso da professora Cassandra, que foi solicitada pela direção da escola que trabalhava para bloquear as suas redes sociais, pois as famílias estavam reclamando porque viram fotos e momentos dela com sua noiva. Ou até mesmo o caso que vivi recentemente, quando tentaram que eu me silenciasse na faculdade que lecionava. (Roseno, 2022, p. 128)

Na dissertação de Mota (2020), alguns relatos são de silenciamento sobre a sexualidade quando o assunto é a relação com a escola, como no caso de uma professora que deixou o quadro docente, ao perceber a rejeição afirmando que “*na sua perspectiva ela era ‘[...]tudo aquilo que não desejavam para uma professora: negra, lésbica e de religião matriz africana’*” (Mota, 2020, p. 96). Ao contrário de outra professora que

sentindo a mesma rejeição, por parte do corpo docente, impôs a sua presença, consciente da legitimidade de seu direito ao espaço igual aos demais, dessa forma ela afirma “tiveram que engolir a negra sapata” (Mota: 2020, p.126)

Em ambos os casos, as professoras não falavam abertamente, na escola, sobre suas sexualidades, mas detinham em seus corpos outro tipo de opressão, a cor. Mas, ambas impuseram resistências, ainda que, através da ausência como no caso da professora que preferiu trocar de escola.

Nem toda lésbica é invisível

Algo comum entre todas as participantes das pesquisas analisadas é o fato de serem mulheres lésbicas assumidas na escola. Nesse ponto, chamo atenção para a pesquisa de Anamaria Ladeira Pereira (2022), cujo olhar voltou-se para as professoras lésbicas que atuam na Educação Infantil buscando, através de suas memórias, casos cotidianos de lesbofobia. Estas professoras, com idade acima de 50 anos, desconstroem o modelo da *professorinha*, da *tia* presentes no imaginário coletivo a respeito do perfil de professoras atuantes nas turmas de crianças.

Daí que é importante refletir que nem todas as mulheres lésbicas podem escolher entre assumir-se ou não. E, por isso, o discurso da invisibilidade não cabe a todas, pois muitas são hipervisibilisadas sendo o caso das butchs, que

no conceito de Gayle Rubin (1989) refere-se as mulheres lésbicas que se vestem com adereços, vestimentas, estilos e códigos considerados masculinos, ainda que estejam confortáveis com seus corpos; das caminhoneiras, dos bofinhos e outras dissidentes.

Atrelada a ideia de hipervisibilidade lésbica existe o conceito de masculinidade feminina, de Halbestam (2008) que, grosso modo, refere-se a uma masculinidade sem homens. Isso não significa que toda mulher masculina seja lésbica, porque o conceito de masculino não pertence, exclusivamente, aos homens, conforme prediz a heteronorma. Por isso, no desenvolvimento desse conceito, a teórica apresenta a ideia de masculinidade lésbica, esclarecendo, ainda que,

[...] las lesbianas de color suelen ser estereotipadas en función de términos de raza y de sexualidad: la lesbiana negra, por ejemplo, a menudo es estereotipada como la *butch bulldagger* o como alguien con mucha voracidad sexual, de modo que no tiene sentido hablar de esta construcción en términos de invisibilidad o de especie-tralidad. (Halbestam, 2008, p. 138)

Acerca dessa afirmação de Halbestam, comparo com uma informação importante sobre a condição da mulher negra, nos Estados Unidos, descrita em rooks (2014). Ela diz que um dos mitos criados acerca das mulheres negras foi o da voracidade sexual, a mulher negra como predadora. Tal

mito foi usado como justificativa para o estupro de homens brancos, pois eles eram as vítimas que não conseguiam resistir as investidas das negras; a conivência das mulheres brancas, que acreditavam nessa narrativa e a violência dos próprios companheiros negros que, também crédulos, ressentiam-se pela rejeição, sem perceberem que a eles foi direcionada a narrativa do negro estuprador. Daí levanto a questão da possibilidade de ambos os mitos terem sido direcionados as mulheres negras lésbicas, incorporado num só corpo a combinação de predadora e estuprador.

Platero (2015) afirma que falar de uma masculinidade desligada dos homens é um espaço problemático, justamente, pela naturalização de que pertence aos homens e, portanto, toda a pessoa que rompe com essa naturalização e se introduz nesse espaço está sujeita aos castigos sociais e, muitas vezes, lida pelo viés da patologia, não sendo considerada normal a combinação de masculinidade num corpo de mulher. Por isso, tradicionalmente, as lésbicas masculinas são hiper visibilizadas ao serem inscritas no campo do que é feio e indesejado.

No entanto, Platero explica que são indesejadas pelos homens e a heterossexualidade.

Pero la masculinidad en las biomujeres también es enormemente atractiva. Terriblemente sexy. La masculinidad forma parte de espacios de deseo propios de las

relaciones butch/femme o daddy/boy, de las culturas lésbicas, trans, y también BDSM” (Platero, 2007, p. 04)

Portanto, mulheres lésbicas masculinas inseridas na escola seja como professora ou qualquer outra função, também, impactam grandemente o currículo, pois sua existência se constitui em ameaça ao pressupor uma desestabilização as categorias sexuais conhecidas dentro de uma heteronormatividade.

Considerações finais

O texto apresentado teve como propósito discutir os temas que foram apreendidos a partir das leituras das pesquisas encontradas através da metodologia Estado do Conhecimento, bem como, apresentar a descrição do desenvolvimento da metodologia, na prática. Conforme anunciado, tais ações foram cumpridas em duas partes, tendo como sustentação a leitura de algumas teóricas e teóricos.

Conforme já foi anunciado, também, o Estado do conhecimento foi realizado como movimento inicial de uma pesquisa de doutorado, em andamento, que busca conhecer as experiências e vivências de mulheres lésbicas atuantes na educação básica, de escolas públicas na Transamazônica, quais sejam professoras, merendeiras, serviços gerais, porteiras.

As pesquisas analisadas permitiram conhecer outras realidades e várias formas de resistências respondendo

as mesmas formas de violência: lesbofobias, racismos, intolerâncias. Todas essas formas originadas de um ponto comum: a ignorância. Não uma ignorância como sinônimo de ausência de conhecimento, mas originada da vontade de não saber. Como diz Britzman (1996) há um medo de que quanto mais se souber sobre sexualidade, mais se praticará.

Os discursos proferidos como argumentos para a exclusão dos termos identidade de gênero e orientação sexual da BNCC movimentaram esses medos, disseminando o que foi chamado de *pânico moral* (Balieiro, 2018), mas que na realidade tinham como intenção evitar a inserção, na escola, de conhecimentos ligados as sexualidades dissidentes, impactando, inclusive, na formação do professorado e, assim, garantindo a manutenção da heteronormatividade.

Assim, percebe-se que a vontade de não saber, diz respeito, não a simples recusa em conhecer, mas a percepção, por alguns grupos, do que já se sabe. E o que acham que sabem? Que a heterossexualidade produz a norma numa sociedade, o correto, o aceito e a sua negação produz o desvio, o inadequado, a doença. É a ignorância circulando como conhecimento.

Sobre a divisão homo/hetero, Britzman (1996) descreve três mitos bastante contraditórios no interior da heteronormatividade enquanto detentora de uma sexualidade normalizante. O primeiro diz respeito ao fato de a maioria dos heterossexuais, apesar de imaginar suas identidades

normais e naturais têm medo de que a mera menção da homossexualidade encoraje a juventude que, além de desenvolver práticas homossexuais, queira juntar-se as comunidades gays e lésbicas. Este medo apareceu nos discursos homofóbicos durante o processo de construção da Base, através de termos como *ideologia de gênero, ditadura gay, desvirtuar os jovens*. Tais discursos suscitando a ideia de grupos organizados com a finalidade de recrutamento de jovens inocentes.

Considerando minhas próprias vivências nas escolas, este mito é particularmente perigoso, no sentido de que se instala um sistema constante de vigilância no espaço da escola, no qual um simples abraço de uma aluna ao final de uma aula ou sessão de leitura geram preocupações e comentários e, em alguns casos, a violência oriunda de mães preocupadas com a presença de uma professora predadora, perigosa, contagiosa.

A fantasia de que os adolescentes são jovens demais para serem identificados como gays ou lésbicas ou a ilusão de que eles não estejam envolvidos com pessoas homossexuais como amigos, amigas ou mesmo membros da família como mães, pais, avós, primos diz respeito ao segundo mito internalizado pela heteronormatividade.

Lembro que o principal medo da minha própria família era de que meu filho se tornasse gay por causa da convivência

com minhas namoradas e amigos. Bem, isso nunca aconteceu, pelo contrário, ele teve uma excelente educação sexual graças as conversas, nas quais todas as suas perguntas foram respondidas. Quanto a fantasia acerca da juventude, existem várias pesquisas, no campo da Educação, sobre a presença de jovens gays nas escolas e os impactos cotidianos.

Um terceiro tipo pressupõe a separação entre heterossexualidade e homossexualidade com o discurso de privacidade, principalmente, desta. A ideia é de que o que se faz no privado não deve interferir no público, portanto, a ocultação das homossexualidades é sempre reforçada, o armário será sempre bem-vindo, ou seja, o problema não é ser gay ou lésbica, mas dizer-se como tal. Este mito reduz a homossexualidade as práticas individuais específicas, negando a sexualidade como se referindo, também, a direitos civis entre outros.

Esses três mitos juntos concorrem para a instituição da heterossexualidade como sendo a sexualidade estável e natural, incluindo, também, o silenciamento como regra, sendo um tipo específico de controle comportamental direcionado as professoras lésbicas pelo fato de suas presenças na escola romperem com a imagem de “professorinha” criada nos padrões heteronormativos.

Tal silenciamento parece ter se estendido a várias dimensões da sociedade. A constatação de que há pouca

produção sobre lesbianidades no campo da Educação é um desses casos em que o apagamento contribui para uma vivência perigosa, no contexto da heteronorma. As pesquisas mostraram professoras lésbicas resistindo, ressignificando suas práticas a partir da experiência com a lesbofobia no cotidiano escolar em embates mais com outros docentes do que com estudantes, o que é mais sintomático de uma ignorância estabelecida.

Tanto os movimentos feministas quanto os movimentos lésbicos são impulsionados por mulheres, no entanto, as lésbicas são excluídas desses movimentos desde a sua constituição na década de 1980, no Brasil. Mas, nos Estados Unidos esse rechaço foi percebido desde a segunda onda, na década de 1960 do século passado em que as feministas as denominaram de “ameaça lavanda” (Quinalha, 2022).

De fato, a lesbianidade é uma ameaça concreta, mas não para as mulheres héteros e, sim, para o patriarcado. Nos tornamos perigosas quando nos rebelamos contra as regras heteronormativas, pois, ao tomarmos mulheres como amantes, negamos a supremacia do falo e isso constitui-se em ameaça ao patriarcado e ao mesmo tempo libertador para todas as mulheres. As pesquisas, ainda que poucas e produzidas por nós mesmas, mostram formas de resistência, convidando ao aprendizado da resiliência, pensamento crítico e coragem de viver com liberdade.

Referências

- BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 53, 2018.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2. p. 549- 559. Mai./ago. 2011.
- BURKE, Peter. **Ignorância**: uma história global. São Paulo: Vestígio, 2023.
- BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.
- CARVALHO, Tatiana. **Professoras lésbicas na educação básica de São Paulo: rupturas e construção de visibilidades**. Dissertação (tese). (Programa de pós-graduação em Educação: Sociologia da Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. 182 f.
- GIMENO, Beatriz. “La doble marginación de las lesbianas”. In: SIMONIS, Angie (Org). *Cultura, homosexualidad y homofobia*, vol. II, Amazonia, retos de visibilidad lesbiana, Laertes, Barcelona, 2007. [KINDLE EDI TION, 2010]
- HALBERSTAM, Jack. **Masculinidad Femenina**. Barcelona-Madrid: E. Egales, 2008.
- HOOKS, bell. **Não sou eu uma mulher**. Mulheres negras e feminismo. Tradução livre para a Plataforma Gueto, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. (Orgs.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

MACIEL, Patricia Daniela. **Lésbicas e professoras: o modo de viver o gênero na docência.** Dissertação (tese). (Programa de pós-graduação em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. 178 f.

MOROSINI, Marilia Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado do Conhecimento: a metodologia na prática. In: **Humanidades e Inovação**, V.8, n.55, p. 70-81, ago. 2021.

NASCIMENTO, Tainah Mota do. **Trajetórias de professoras negras lésbicas no ensino público: rompendo o ciclo de silêncios.** Dissertação (monografia). (Programa de pós-graduação em Educação). Unidade acadêmica de pesquisa e pós-graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. 148 f.

PEREIRA, Anamaria Ladeira. **Memórias dissidentes de professoras de crianças:** episódios de lesbofobia cotidiana. Dissertação (monografia). (Programa de pós-graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022. 181 f.

PERES, Milena Cristina Carneiro; SOARES, Suane Felipe; DIAS, Maria Clara. **Dossiê sobre lesbocídio no Brasil:** de 2014 até 2017. Rio de Janeiro: Livros Ilimitados, 2018.

PLATERO, Raquel Lucas. **La masculidad de las biomujeres:** marimachos, chicazos, camioneras y otras disidentes.[online] Disponível em: https://www.feministas.org/IMG/pdf/La_masculinidad_de_las_biomujeresPlatero.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

QUINALHA, Renan. **Movimento LGBTI+:** uma breve história do século XIX aos nossos dias. Belo Horizonte: Autentica, 2022.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala.** Belo Horizonte: Justificando, 2017.

RICH, Adrienne. **Heterossexualidade compulsória e existência lésbica.** Bagoas, v. 4, n. 5 p. 17-44, 2010 [1980].

ROSENO, Camila dos Passos. **Trajetória de professoras lésbicas na Educação Básica: Saberes docentes como resistências.**

Dissertação (tese). (Programa de pós-graduação em Educação).

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022. 204 f.

RUBIN, Gayle. “Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidade”. In: VANCE, C. (Org.). **Placer y peligro: explorando la sexualidad femeni na.** Madrid: Revolución Madrid, 1989. p. 113-190.