

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO/SINGULARIDADES

DANIELE SILVA CAITANO

**(IN)VISIBILIDADES DE EDUCADORAS SAPATÃO E SAPATONAS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: SILENCIAMENTOS E POTENCIALIDADES**

SÃO PAULO

2021

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO/SINGULARIDADES

DANIELE SILVA CAITANO

**(IN)VISIBILIDADES DE EDUCADORXS SAPATÃO E SAPATONAS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: SILENCIAMENTOS E POTENCIALIDADES**

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais - TCC II, do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Prof^a Dra. Antonieta Megale.

SÃO PAULO

2021

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca
Instituto Superior de Educação de São Paulo – Singularidades

C133i CAITANO, Daniele Silva

(In)visibilidades de educadoras sapatão e sapatonas na educação básica: silenciamentos e potencialidades. / Daniele Silva Caitano - São Paulo, 2021. 108 f.

Orientação: Prof.^a Antonieta Megale. (Graduação em Pedagogia) - Instituto Superior de Educação de São Paulo – Singularidades, Pedagogia, 2021.

1. Professoras. 2. Sexualidades dissidentes. 3. Visibilidades sapatão. I. Megale, Antonieta, orient. II. Título.

CDD 305.3

Dedicatória

Para minha vó Helena, terra orvalhada onde dei meus primeiros passos, por me permitir experienciar amor transbordante e genuíno.

Para minha mãe, Vera, por me apresentar a possibilidade de manifestar meus desejos e de construir meu lugar num corpo-casa pleno de potências e de estranhamentos.

Às duas, vó e mãe, pelas ancestralidades que carregam, por suas existências abarrotadas de enfrentamentos. Por me darem a vida e a sede de estar no mundo.

Ao meu pai, Lalo, por me mostrar que, mesmo no silêncio, circulam os afetos. Por apoiar quem sou e me ensinar a linguagem das árvores e dos pássaros.

À minha companheira, Lara, por me fazer acreditar, diariamente, que posso ser amada, apesar de tudo. Por todo cuidado, paciência e escuta de que partilhamos em nossos percursos. E por caminhar comigo mesmo nos momentos mais dolorosos, muitos dos quais fizeram ainda mais impreterível a escrita desta monografia.

Agradecimentos

Aos Orixás e às entidades que estão sempre comigo, em palavras, gestos e pensamentos. Ao Caboclo Mata Virgem e ao Vô Joaquim de Luanda, que sempre me recebem com ternura, astúcia e me ensinam sobre as lutas que preciso encarar. À Geórgia, médium que possibilita esses encontros de imensidões tantas. À Conchinha, criança abrilhantada que sabiamente me conta sobre as travessias da vida.

À Leticia Lanz, pelos diálogos sobre “a arte de subir em árvores” e pelas trajetórias e panos de fundo que entornam esses acontecimentos.

À criança que cultivo peito adentro, por me possibilitar tantas lembranças-acalantos nos momentos em que preciso relembrar quem eu sou e de onde vim.

À Antonieta, pelo suporte oferecido durante a elaboração deste trabalho e pela escuta atenta a seus volteios.

À Fran, por todas as leituras habilmente escolhidas e compartilhadas. Por nos acolher e fortalecer em meio às circunstâncias indizíveis e por ser exemplo pulsante de que “o caminho se faz ao caminhar”.

Às minhas amigas deste curso, por todas as vigorosas trocas que partilhamos e por não me deixarem esmorecer depois daquela manhã em agosto de 2018.

Às parceiras que a vida me trouxe, por tantos anos de carinho, poesia, viagens e sambas. À Patricia, por estar sempre ao meu lado e ser guardiã de muitas de minhas histórias, à Luísa, por sua inteireza, pela importância que atribui às prosaicas miudezas e por sua presença revigorante nas voltas de existir. À Tati, por me interligar a planetas de afeições possíveis e me lembrar da exuberância das folhas. À Ju, pelo conforto de sua amizade, pelos abraços que tanta falta fazem e por sua irreverência dançarina. À Helena, com quem aprendi tanto sobre o tempo e os ciclos da existência. Ao Miguel, por sua sonora risada tão irradiadora de alegria e pelas palavras certeiras e plácidas. À Dai, Gabi e Pri, relações que evidenciam a distância que no coração não existe. À Ana, pelas trilhas que me levaram a um dos meus lugares preferidos no mundo e por sua placidez imprescindível que convida às intensidades singelas.

Às participantes desta investigação que se dispuseram a compartilhar narrativas fundamentais para que silenciamentos sejam rompidos e invisibilidades possam deixar de acontecer.

Às crianças com quem tive/tenho a sorte de ser professora, por me permitirem ser tantas de mim e de outrxs em brincadeiras e descobertas. Pela exuberância vital de suas infâncias plenas de idiossincrasias.

À Madalena Leite, pelos rodopios de seu corpo-festa nos corredores do Mercado. Olhando você fui percebendo que não precisamos ser como nos dizem.

À todas que vieram antes de mim e não desistiram de si e de seus amores.

“Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda. Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar com as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever. (...) Escrever é perigoso porque temos medo do que a escrita revela: os medos, as raivas, a força de uma mulher sob uma opressão tripla ou quádrupla. Porém neste ato reside nossa sobrevivência, porque uma mulher que escreve tem poder. E uma mulher com poder é temida”.

ANZALDÚA, 1980, p.232-234

Resumo

A presente investigação tem como intuito romper silenciamentos históricos quanto às existências de sapatão/sapatonas, focando em suas práticas enquanto professoras na Educação Básica. Nesse sentido, aposta-se na coleta de relatos de professoras sapatão/sapatonas e na análise desses como espaço possível para que as existências das participantes e de tantas outras expressem-se por meio de seus atravessamentos e de situações de assédio pelas quais podem passar nos colégios em que atuam, e, além disso, como intenção de que manifestem suas potencialidades quanto às intervenções e debates que podem construir, abarcando, nessas iniciativas, demais integrantes da comunidade escolar. Tais proposições visam ao combate à LGBTfobia e a outras formas de opressão. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a qual considera as narrativas como base teórico-metodológica e que dialoga com trabalhos nacionais ancorados em discussões acerca de gêneros, orientações afetivas-sexuais e heterocisnormatividade compulsória. Serão expostos e analisados excertos de relatos coletados de seis professoras da rede privada de São Paulo. A partir de questões presentes em uma carta, as colaboradoras foram convidadas a narrar suas experiências, levando em conta acontecimentos relacionados às suas sexualidades e às reflexões tecidas acerca dessas circunstâncias. Os resultados desta investigação mostram invisibilidades quanto às existências dessas professoras no tocante às suas orientações afetivas-sexuais, dado que o tema muitas vezes não é abordado coletivamente. Contudo, também foram trazidas cenas em que as participantes posicionaram-se, micropoliticamente, quanto às pautas que lhe são caras, e, assim, ensejaram brechas fundamentais para que suas existências sapatonas sejam consideradas.

Palavras-chave: Sapatão; Professoras; Sexualidades dissidentes; Educação Básica; Visibilidades sapatão.

Sumário

1. Introdução	10
2. Campo conceitual	17
2.1 Breve panorama: gêneros, sexos e sexualidades	18
2.2 Movimento lésbico/sapatão no Brasil: possível síntese histórica	28
2.3 Questões de gênero e sexualidades nas escolas	34
2.4 Existências sapatonas e educação: ser sapatão/sapatona e professore	38
2.5 Práticas emancipadoras: currículos decoloniais e os trabalhos com as questões de gêneros e de orientações afetivas-sexuais	46
3. Campo de pesquisa	53
3.1 Geração dos dados	55
3.2 Participantes da pesquisa	56
4. Interpretação e análise dos dados coletados	59
4.1 Ser professore e sapatão/sapatona: presenças nas escolas	60
4.2 Vigilâncias lesbofóbicas e estratégias de convivência	70
4.3 Gestão: desamparos e possibilidades	76
4.4 Construindo o respeito às diversidades: iniciativas possíveis	82
5. Considerações finais	95
6. Referências	103

(In)visibilidades de educadoras sapatão e sapatonas¹ na Educação Básica: silenciamentos e potencialidades

1. Introdução

“Passei a acreditar com uma convicção cada vez maior, que o que é mais importante deve ser dito, verbalizado e compartilhado, mesmo que eu corra o risco de ser ferida ou incompreendida.”²

Audre Lorde

“É do conhecimento das condições autênticas de nossa vida que devemos extrair a força para vivermos e as razões para agirmos”.³

Simone de Beauvoir

O desejo de escrever o presente trabalho vem sendo costurado em mim há algum tempo, tessitura essa constituída em/a partir de experiências tanto de ordem íntima quanto de dimensão pública: circulando pelas ruas de São Paulo, por espaços de localidades brasileiras outras e, por que não citar, enveredando-me por caminhos de minha infância, adolescência e em anos inaugurais de minha vida adulta, de modo a esmiuçar percursos, acontecimentos e percalços relacionados à minha contínua construção enquanto sapatona não binária, psicóloga, professora e privilegiada do ponto de vista socioeconômico.

Nesses enredos de existir, frequentemente deparo-me com atravessamentos de violências de gêneros, as quais se concretizam, por exemplo, em diversas formas de opressão às mulheres: verbal, psicológica, física e moral. Quando citamos o termo “mulheres”, é fundamental colocar em cena de quem/para quem estamos falando, ou seja, não há como tratar dessas concepções de maneira inclusiva, decolonial e democrática sem fazer referência

¹ A opção pelos termos sapatão/sapatona inspiram-se no texto “Queer(izar) a escritora – Loca, escritora y chicana”, de Gloria Anzaldúa, no qual ela aponta que “lésbica” é uma palavra cerebral, branca e classe média, representando uma cultura dominante inglês-somente, derivada da palavra grega lesbos”. Com isso, deixa-se de levar em conta entrecruzamentos fundamentais na inteireza subjetiva de muitas pessoas, como raça, etnia, classe social e nacionalidade. Para não endossar esses apagamentos, iremos usar nesta investigação as denominações sapatão/sapatona.

² Citação presente na obra “Irmã Outsider”, de Audre Lorde (p.139) Edição 2019, Reimpressão: 1969. Autêntica: São Paulo.

³ Trecho do livro “The Ethics of Ambiguity”, de 1947, citado na obra referida na nota anterior.

às interseccionalidades⁴: identidades de gênero, orientações afetivas-sexuais, etnicidades, raças, classes, nacionalidades pós-coloniais, dentre outras possíveis.

Diante desses atravessamentos, tornou-se primordial refletir sobre as condições em que tais violências são produzidas, legitimadas e perpetuadas, sobretudo, uma vez que o foco desta investigação trata de invisibilidades e de potencialidades de professoras sapatão/sapatonas – cisgêneras, transgêneras e não-binárias - em contextos educativos. Além disso, tem-se feito tarefa cotidiana pensar em espaços, tempos e relações em que possamos dialogar acerca da multiplicidade de temas que a Educação Sexual abarca, ainda que em lugares onde imperam, mesmo que de maneira tácita, conservadorismos, práticas colonialistas, racismos e LGBTfobia.

Acerca desses preconceitos não escancarados, Crochik (2011, p.33) contribui ao afirmar que

O preconceito arraigado e oculto à própria pessoa que o desenvolveu pode levar à ambiguidade de sentimentos frente a seu alvo, que deveria ser aceito, respeitado, mas que no íntimo sabe que não o é. Assim, como uma maneira de ocultar ainda mais de si mesmo essa não aceitação do outro, exagera-se a defesa do que é hostilizado, forçando a sua inclusão em um grupo do qual o preconceituoso julga, sem poder afirmar manifestamente, que não deveria tomar parte.

A relevância e urgência desta pesquisa encontra justificativas no cenário político-social brasileiro contemporâneo – sem que, nisso, desconsideremos as raízes históricas -, uma vez que o Brasil criminalizou a LGBTfobia apenas em 2019 e é o país onde mais se matam pessoas LGBTs no mundo: em 2014, a média foi de um assassinato a cada 27 horas, segundo relatório do Grupo Gay da Bahia (GGB)⁵. Matam-se mais homossexuais no

⁴ Tal conceito será abordado posteriormente no capítulo Campo conceitual. Por ora, adiantamos ser possível compreendê-lo enquanto “uma ferramenta teórica e metodológica usada para pensar a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, e as articulações decorrentes daí, que imbricadas repetidas vezes colocam as mulheres negras mais expostas e vulneráveis aos trânsitos destas estruturas”. Foi cunhado há 30 anos no âmbito das leis antidiscriminação por Kimberlé Crenshaw, jurista estadunidense. No Brasil, tal debate principiou-se em obras de Lélia Gonzalez e vem sendo debatido por Carla Akotirene, autora do livro “O que é interseccionalidade?”, parte da Coleção Feminismos Plurais (Editora Jandaíra), organizada pela filósofa Djamila Ribeiro.

⁵ Fundado em 1980, o GGB é uma das mais antigas organizações brasileiras de luta pelos direitos da população LGBT. A cada ano, o grupo divulga relatórios com dados nacionais sobre LGBTfobia e frequentemente levanta denúncias sobre a vulnerabilização dessa população. Para acompanhar esses dados e pesquisas, acesse: www.grupogaydabahia.com.br. Essas informações foram retiradas do livro “Diferentes, não desiguais. A questão de gênero na escola” (2019).

Brasil do que em países onde há pena de morte contra LGBTs⁶. Diante desses dados, cabe, além de mapear quem são xs corpxs mortos nesse regime necropolítico, a questão: quem são as pessoas que nos matam? Por que continuam a se autorizar e a ser legitimadxm mesmo após a LGBTfobia ser finalmente condenada por lei?

Ainda no que concerne às estatísticas relacionadas às violências, é de suma importância considerarmos que nosso país apresenta, segundo a Revista AzMina⁷:

uma média de 500 mil casos de violência sexual por ano e estima-se que apenas dez por cento desses casos são denunciados. 2018 teve um dos mais altos índices de denúncias de abuso sexual contra crianças e adolescentes: foram registrados 32 mil casos – 92% da violência é contra meninas, em sua maioria negras.

Nesse contexto, é evidente que tais formas de opressão, para serem extinguidas, demandam amplitude de debates entre os componentes da sociedade como um todo, e não só por parte das populações oprimidas, como se costuma pensar.

Enquanto estão em processo de construção as transformações estruturais macro e micropolíticas necessárias para que tais violências cessem de serem repetidas, almeja-se colocar em foco, nesta investigação, questionamentos e experiências que possam desestabilizar certezas que nos trouxeram a um cenário social em que atos extremamente violentos são legitimados pelo Estado, por exemplo, o fato de o MEC ter retirado a expressão orientação sexual da Base Nacional Comum Curricular (2018), da qual também foi suprimida a palavra gênero, restando somente as que se referem a gêneros do discurso relacionados à área das Linguagens e suas Tecnologias. Ainda neste documento, podemos notar a inexistência do termo sexualidade, que constitui uma importante dimensão do autocuidado, a qual se almeja contemplar na BNCC. Segundo o documento:

Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, no contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas, que geralmente ocorre na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para as crianças ampliarem o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizarem sua identidade, respeitarem os outros e reconhecerem as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2018, p.40).

⁶ Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/lgbts-ainda-sao-invisibilizados-nas-direcoes-sindicais/>. Acesso em 15 abr.2021.

⁷ Mais informações podem ser encontradas em: <https://azmina.com.br/>. Acesso em 06 abr.2021.

Nesse contexto, é possível notar o quanto mesmo os referenciais oficiais no campo da Educação eximem-se da imprescindível discussão acerca de gêneros e sexualidades, as quais parecem “brotar do impossível chão” quando os estudantes chegam ao Ensino Fundamental II e/ou ao Ensino Médio, momento esse que muitas questões relacionadas a esse tema costumam ser escancaradas nas instituições escolares, evidenciando que, na realidade, sempre estiveram presentes nesses ambientes, na forma de não-ditos, constituindo invisibilidades e silenciamentos.

Assim, este estudo pretende trazer à baila as diversidades de corpos, identidades de gênero e de orientações afetivas-sexuais a fim de evidenciar a indissociabilidade da abordagem dessas temáticas em relação aos projetos curriculares das escolas, uma vez que, mesmo quando omitem e silenciam tais existências, não deixam de ser atravessadas por elas enquanto microcosmos político e social.

Com o intuito de referenciar o processo de pesquisa e possibilitar uma compreensão mais aprofundada das questões individuais que cada sujeito participante desta investigação pode trazer, consideramos as seguintes macro-questões:

1. O que situações de invisibilidades podem infligir às professoras sapatão/sapatonas, no tocante às suas subjetividades?
2. Em quais circunstâncias as potências envolvidas em suas existências enquanto corpos políticos podem compor experiências de desconstrução de práticas heteronormativas no âmbito educativo?

Ademais, pautamo-nos em alguns trabalhos de investigação cujas existências constituem importantes precursores para esta monografia, uma vez que trazem ao campo acadêmico vozes e experiências que durante muito tempo foram apagadas da História. Na quadro abaixo é possível encontrar detalhes acerca dessas pesquisas:

Título do quadro: referências investigativas em relação a experiências de professorxs sapatão/sapatonas

	Título do trabalho	Universidade vinculada	Categoria	Ano de publicação
Patrícia Daniela Maciel	Lésbicas e professoras: modos de viver o gênero na docência	Universidade Federal de Pelotas	Doutorado	2014
Tatiana Carvalho	Professoras lésbicas na Educação Básica de São Paulo: rupturas e construção de visibilidades	Universidade de São Paulo	Doutorado	2018
Lana Raissa Maciel	Vivências de mulheres lésbicas e bissexuais e impactos na atuação docente: o que pensam/sentem essas professoras sobre os olhares alheios na profissão?	Universidade Estadual de Campinas	Trabalho de conclusão de curso – Graduação em Pedagogia	2019
Jardinélio Reis da Silva e Lucélia de Moraes Braga Bassalo	Narrativas de professoras lésbicas e professores gays no ambiente escolar heteronormativo no nordeste do Pará		Artigo publicado em revista eletrônica	2020
Ariane Celestino Meireles	Políticas públicas sobre diversidade sexual e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola: notas sobre a cidade de Vitória	Universidade Federal do Espírito Santo	Mestrado	2012

Fonte: própria autora

Diante desse panorama, esta pesquisa pretende dialogar com os trabalhos acima mencionados, sobretudo no que diz respeito à abordagem das vicissitudes e das potencialidades experienciadas por professorxs sapatão/sapatonas em suas práticas

pedagógicas cotidianas. Nesse sentido, almeja-se que estes escritos constituam-se enquanto continuidade de tais legados para a pesquisa LGBT, e, essencialmente, sapatona, além de ter como objetivo ampliar a circulação de narrativas subjetivas protagonizadas por pessoas historicamente silenciadas.

Ademais, formulações e aplicações de políticas públicas em âmbito nacional também são práticas indissociáveis das transformações estruturais para as quais trabalhos como este desejam contribuir.

Nesse contexto, o objetivo geral desta investigação é identificar, por meio da coleta e da análise de depoimentos de educadoras que atuam na educação formal e não-formal, quais discursos presentes em suas narrativas legitimam as normas socioculturais relacionadas à heteronormatividade, aos binarismos, ao patriarcado e às perspectivas epistemológicas coloniais, ainda que tantas possibilidades de leituras da realidade e dos corpos existam. Com isso, pretende-se refletir sobre quais condições ambientais e/ou subjetivas - ainda que no campo da micropolítica - permitem romper invisibilidades e impedir que situações de lesbofobia⁸ aconteçam. O intuito aqui é justamente o de levantar questionamentos, fomentar problematizações e estranhar formatos pré-estabelecidos, para tanto,

A oscilação e a dúvida são o nascedouro da experiência; a pergunta das crianças que se repete e nunca se responde guia a curiosidade para o que não conhecemos. São elas – a oscilação, a dúvida e a pergunta – que podem restabelecer a experiência por negar a certeza do preconceito (CROCHÍK, 2011, p. 41).

No capítulo seguinte, discutiremos conceitos e reflexões acerca de termos-chave para esta investigação: gêneros, sexos e sexualidades.

⁸ Aqui optamos por usar o termo lesbofobia, ainda que no restante do trabalho a palavra lésbica não apareça, no intuito de especificar, nos termos hegemônicos, as violências sofridas por mulheres que se relacionam afetiva e sexualmente com mulheres.

*“outras antes de mim foram caladas
em surrupiados discursos
queimadas letras
omitidas as fotografias em gavetas
& as afeições postas no segredo
daquelas quatro paredes*

*outras antes de mim foram apedrejadas
roubadas em suas visões
& ignoradas em verdades
que carregavam presas na garganta
na cabeça em murmurar de ideias
ou entre as pernas coxas adentro*

*outras antes de mim
igualmente amaram entre si
e se esconderam em becos
escalando feito bichos
muros imaginários muito altos
escorregadias superfícies
pra escapar dessa fome voraz
dos outros*

*outras antes de mim
nada puderam fazer
além de silenciar
seu amor desiludido*

*mas essas outras
as que vieram antes de mim
também me ensinaram que nunca é tarde
pro derradeiro grito”.*⁹

⁹ Plenos pulmões. p.42-43. Cecília Floresta. Panacéia. 2020. São Paulo: Urutau.

2. Campo conceitual

À guisa de inaugurar esta intrincada rede de forças, formas e ideias de que são compostos os referenciais teóricos desta investigação, retomaremos, como ponto de partida para essa cartografia dos afetos, o conceito de lugar de fala. Tal reflexão se faz fundamental uma vez que participar do debate aqui trazido é premissa para todes que se implicam com a humanização inerente à tarefa de educar, e não só para quem se identifica como pertencente à população LGBTQIA+. Nesse sentido, é importante não confundir a ideia de lugar de fala com o conceito de representatividade. Acerca disso, Ribeiro pontua que:

Assim, entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados (RIBEIRO, 2018, p. 86).

É fundamental a conscientização de que, embora esta pesquisadora se reconheça enquanto professora sapatona não-binária, conforme ressalta Lorde,

Temos, entranhados em nós, velhos diafragmas que ditam expectativas e reações, velhas estruturas de opressão, e essas devem ser alteradas ao mesmo tempo em que alteramos as condições de vida que resultam delas. Pois as ferramentas do senhor nunca derrubarão a casa grande (LORDE, 2020, p.152).

Permanecemos com Audre, que, ao retomar Paulo Freire em “Pedagogia do Oprimido”, afirma que quando se aspira a transformações revolucionárias, é fundamental que identifiquemos dentro de nós fragmentos dos opressores que se encontram arraigados em modos de pensar e agir. Sem tal análise profunda e permeada de percalços, as mudanças que queremos ver estarão impedidas de acontecer pela manutenção de funcionamentos violentos que podemos perpetuar sem nos darmos conta.

Com bell hooks, lembramos que estamos inseridos em um contexto social no qual hegemonicamente opera o patriarcado capitalista supremacista branco imperialista e, assim, ninguém está isento de carregar em si marcas dos opressores que minam grande parte de nossas energias e nos impedem, muitas vezes, de estabelecer alianças que possam de fato impactar sistemas de dominação, interrompendo suas históricas repetições.

o real objetivo da transformação revolucionária não pode nunca ser apenas as situações opressivas das quais buscamos nos libertar, mas sim aquele fragmento do opressor que está profundamente arraigado em cada um de nós, e que conhece apenas as táticas do opressor, as relações do opressor (HOOKS, 2020, p. 153).

Isso posto, na seção a seguir iremos adentrar, ainda que brevemente, as complexidades envolvidas quanto aos termos gênero, sexo e sexualidade, dado que, nos percursos históricos e culturais em que tais construtos vão sendo definidos, encontramos o cerne em que se sustentam as discussões que esta monografia pretende suscitar.

2.1 Breve panorama: gêneros, sexos e sexualidades

“Sexualidade é um teatro político em que desejo, não anatomia, escreve o roteiro”.

Paul Beatriz Preciado, Carta de um homem trans ao antigo regime sexual.¹⁰

À guisa de adentrarmos mais profundamente a trama dos conceitos aqui envolvidos, iremos, ainda que de forma sucinta, apresentar alguns estudos relacionados ao campo das identidades de gênero e das orientações afetivas-sexuais, bem como suas implicações históricas, políticas e socioculturais.

Não obstante, é imprescindível assinalar que, primordial à essa reflexão sobre as categorias de sexo, gênero e sexualidades é a relevância de que todas elas sejam contextualizadas historicamente, sobretudo quando pensamos em perspectivas decoloniais de pensamentos e práticas. No intuito de nos aproximarmos do conceito de Feminismo Decolonial, podemos considerar a seguinte afirmação

(...) para mí el feminismo decolonial es ante todo y sobre todo una apuesta epistémica. Se trata de un movimiento en pleno crecimiento y maduración ‘que se proclama revisionista de la teoría y la propuesta política del feminismo dado lo que considera su sesgo occidental, blanco y burgués (ESPINOSA, 2014, p. 7)

¹⁰ In: Um apartamento em Urano: Crônicas da travessia. Rio de Janeiro: Zahar. 2020. O trecho em destaque foi retirado de uma versão traduzida que pode ser encontrada em: <https://www.buala.org/pt/mukanda/carta-de-um-homem-trans-ao-antigo-regime-sexual> Acesso em 27 abr,21.

Nesse sentido, as formas de classificação referidas acima são atravessadas por lógicas existentes desde o período colonial, as quais, mesmo após processos de independência dos territórios, continuam incrustadas em nossa sociedade. Acerca da urgente ruptura com tais paradigmas, é possível refletirmos que

Identidade não é um monte de cubiculozinhos abarrotados respectivamente com intelecto, raça, sexo, classe, vocação, gênero. Identidade flui entre, sobre aspectos de uma pessoa. Identidade é um rio – um processo. Contida dentro do rio está sua identidade, e ela precisa fluir, mudar para continuar um rio – se parasse seria um corpo de água contido, como um lago ou um tanque. As mudanças no rio são externas (mudanças no ambiente – leito do rio, clima, vida animal) e internas (dentro das águas). O conteúdo de um rio flui por entre suas margens. Mudanças na identidade, da mesma forma, são externas (como outras/os percebem alguém e como alguém percebe outras/os e o mundo) e internas (como alguém percebe a si mesma/o, autoimagem). Pessoas em diferentes regiões nomeiam as partes do rio/pessoa que veem (ANZALDÚA, 2009, p.4).

Iniciaremos, então, com a noção de sexo. Desde antes do nascimento, somos identificadas/os por discursos sociais enquanto pertencentes ou ao sexo masculino ou ao sexo feminino, a depender do órgão sexual presente no organismo em questão. Dessa forma, é possível notar o quanto considerações concernentes ao aspecto biológico são preponderantes em relação a como a vida em desenvolvimento será vista: se tem pênis, é menino/homem, se tem vagina é menina/mulher. Nesse sentido, “a diferença sexual, não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas” (BUTLER, 2019, p. 194).

Ainda nas palavras de Butler (2019), vemos que o sexo “(...) não é um simples fato ou a condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam ‘o sexo’ e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada dessas normas” (p. 195).

Sendo assim, um único órgão anatômico impõe o destino da integralidade de uma pessoa, condicionando-a a funcionamentos que irão restringi-la em diversos âmbitos. Exemplo clássico disso são as roupas e os brinquedos selecionados para o que é dito como masculino: vestimentas azuis, trajes de super heróis, carrinhos, bola, ferramentas e outros

instrumentos relacionados a profissões majoritariamente atribuídas ao universo dos homens, como engenheiros, bombeiros, jogadores de futebol, dentre outras.

Para as meninas, por sua vez, a cor principal é rosa, e nas escolas transbordam panelinhas, fogões, ferros de passar, secador de cabelos, todos dessa cor, indicando desde a tenra infância quem é a responsável pelos cuidados e tarefas da casa, além do imperativo de estarem sempre arrumadas para satisfazerem exigências dos homens.

Retomando os argumentos de Butler (1993), a partir do texto de Louro (2020, p. 15), podemos pensar que,

A asserção que se faz quando se declara ‘é uma menina’ ou ‘é um menino’, desencadeia todo um processo de ‘fazer’ desse um corpo masculino ou feminino. Um processo que é baseado em características físicas que são vistas como diferenças e às quais se atribuem significados culturais. (...) O ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um ‘dado’ anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário. Tal lógica implica que esse ‘dado’ sexo vai determinar o sexo e induzir a uma única forma de desejo .

Dessa forma, deixa-se de levar em conta que, “como efeitos de instituições, de discursos e de práticas, o gênero e a sexualidade guardam a inconstância de tudo o que é histórico e cultural, por isso às vezes escapam e deslizam” (LOURO, 2020, p.17). Nesse sentido, podemos compreender que “uma matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos, e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para as transgressões” (LOURO, 2020, p.17).

Isso posto, torna-se possível notar o quanto o sexo biológico tem primazia sobre as trajetórias de vida de cada pessoa: na realidade, segundo o paradigma patriarcal heterossexista e binário, só é possível ser homem ou mulher, e, assim, cabe aos homens se relacionarem afetiva-sexualmente com mulheres, e, a essas, amarem e devotarem seus corpos aos homens, e apenas isso.

Assim, segundo esse enquadramento, só existem pessoas que se identificam como homens, e a elas é atribuído o campo do masculino, ou há as que se identificam como mulheres, cabendo-lhes a seara do feminino. É aqui que podemos colocar em cena as conceituações em torno dos gêneros: ainda que uma pessoa seja identificada socioculturalmente enquanto homem ou mulher, é possível que ela mesma não se veja dessa forma, ou seja, há homens que não se enxergam/sentem/agem enquanto tal, e, para as que são

denominadas mulheres, nem todas se enxergam/sentem/agem como o padrão que lhes foi estabelecido. Tais acontecimentos relacionam-se à seguinte consideração:

Ainda que essas normas reiterem sempre, de forma compulsória, a heterossexualidade, paradoxalmente, elas também dão espaço para a produção dos corpos que a ela não se ajustam. (...) Mas, precisamente por isso, esses sujeitos são socialmente indispensáveis, já que fornecem o limite e a fronteira, isto é, fornecem 'o exterior' para os corpos que 'materializam a norma', os corpos que efetivamente 'importam' (BUTLER, 1999, apud LOURO, 2020, p.41).

Anterior a essa reflexão sobre as categorias de sexo, gênero e sexualidades é a relevância de que todas elas sejam contextualizadas historicamente, sobretudo quando pensamos em perspectivas decoloniais de pensamentos e práticas. Nesse sentido, tais conceitos são atravessados por lógicas existentes desde o período colonial, as quais, mesmo após processos de independência dos territórios, continuam incrustadas em nossa sociedade.

Reescrever a história do feminismo desde a colônia é primordial para o feminismo decolonial. (...) Lutar contra o femi-imperialismo é fazer ressurgir do silêncio as vidas das mulheres 'anônimas', recusar o processo de pacificação e analisar por que e como os direitos das mulheres se tornaram uma arma ideológica a serviço do neoliberalismo. (...) Quando os direitos das mulheres se resumem à defesa da liberdade sem questionar o conteúdo dessa e sem interrogar a genealogia dessa noção, temos o direito de perguntar se esses direitos não estariam sendo concedidos pelo fato de outras mulheres não serem livres (VERGÈS, 2020, p.43-44).

E, neste momento, é importante considerar que, de maneira alguma, este trabalho pretende reduzir as existências, que são múltiplas e plurais, a categorias pré-determinadas, ainda que algumas aparentem estar fora da lógica patriarcal heterossexista cisgênera. Ainda que tenhamos o objetivo de convidar para essa conversa representatividades várias, muitas vezes indizíveis e inomináveis, é ardiloso o caminho para não incorrer, sob pretexto didático, numa exposição taxonômica dos tipos de indivíduos possíveis de existir em nossa sociedade.

Nesse contexto, com o intuito de sintetizar o que foi colocado até aqui e de ampliar horizontes de reflexão, é fundamental colocar em cena quatro campos conceituais: a

- a) identidade de gênero: é a forma com que a pessoa se vê, que pode (cisgênera) ou não (transgênera) concordar com o gênero atribuído quando de seu nascimento. Ou ainda, pode não se referir a nenhum dos gêneros masculino e

feminino (agênero), a ambos ou representar um movimento fluido entre as possibilidades (não-binárias).

- b) expressão de gênero: maneira como a pessoa se apresenta, com relação à aparência e aos comportamentos, o que, por sua vez, depende da cultura na qual está inserida.
- c) sexo biológico: classificação das pessoas enquanto machos ou fêmeas com base em características orgânicas, tais como órgãos genitais e reprodutores, cromossomos e níveis hormonais. Nesse âmbito, é importante considerar as existências de pessoas intersexuais, ou seja, cujos corpos variam em relação aos padrões masculino e feminino estabelecidos no que tange às configurações de cromossomos, localização de órgãos genitais e à coexistência de tecidos testiculares e de ovários. É crucial que essa variação não seja entendida como uma patologia, e que, assim, tais pessoas não sejam mutiladas por meio de cirurgias, procedimentos esses que moldam órgãos sexuais que não necessariamente estão de acordo com suas identidades de gênero e/ou orientações afetivas-sexuais.
- d) orientações afetivas-sexuais: experiências subjetivas relativas às sexualidades. Podem ser, por exemplo, heterossexual, homossexual, bissexual, assexual, panssexual, dentre outras possibilidades.

Aqui, novamente é imprescindível ressaltar que tais campos conceituais estão necessariamente entrecruzados a outros marcadores sociais da diferença, tais como raça, classe, etnia e religiosidade, uma vez que “é impossível entender um vetor de relações sociais sem entender como ele coexiste e é estruturado por outro (interseccionalidade)” (SAUNDERS, 2017, p.108).

No que se refere à história do conceito de gênero, podemos assinalar que está indissociavelmente ligada aos percursos e lutas dos movimentos feministas contemporâneos. Muitas ações individuais ou coletivas empreendidas no combate às opressões contra as mulheres podem ser observadas em diversos momentos históricos, e conhecê-las e evidenciá-las compõe um importante processo de reconhecimento e de visibilidade daquelas que tiveram suas experiências apagadas por questões de gênero, raça, classe, orientação afetiva-sexual, etnia, religião, dentre outras.

Na virada do século XIX para o XX as manifestações frente às desigualdades enfrentadas pelas mulheres ganham corpo e expressão a partir do que ficou conhecido como “movimento sufragista”, cuja luta mais específica consistia na conquista do direito ao voto feminino, e que, por sua amplitude, ficou conhecido como “primeira onda feminista”. É importante frisar que os objetivos mais imediatos desse movimento estavam ligados aos interesses das mulheres brancas de classe média, desconsiderando, assim, a realidade e as necessidades de mulheres racializadas.

A partir dos desdobramentos da denominada “segunda onda” feminista, no final da década de 1960, será engendrado e problematizado o conceito de gênero. Nesse contexto de efervescência sociopolítica, no qual o ano de 1968 é considerado um referencial, os movimentos feministas passam a se manifestar não só por meio da ocupação das ruas, como também por meio de publicações escritas como livros, revistas e jornais, além de levarem o debate para espaços de formação acadêmica.

Nesse contexto, é salutar lembrarmos, com hooks (2020), que “não pode haver algo como ‘feminismo como poder’ se a noção de poder suscitada for poder adquirido através da exploração e opressão de outras pessoas” (p.23). Assim, é imprescindível sempre levarmos em conta que não é pelo fato de as mulheres serem vítimas de um sistema heteropatriarcal capitalista explorador e opressor que deixarão de reproduzir para si e para outres essas violências, uma vez que, ainda que resistam a esse sistema, isso não significa ir ao cerne de seus funcionamentos para compreender como opera e, a partir disso, poder transformá-lo.

Voltando à contextualização histórica do conceito de gênero, podemos apontar que, no Brasil, os estudos referentes a esse campo são potencializados pela chegada, na década de 90, das reflexões proposta por Joan Scott, para quem o gênero constitui uma categoria política, e, então, pode ser utilizado também como ferramenta analítica em relação a contextos socioculturais.

Contudo, antes mesmo, na década anterior, pesquisadoras brasileiras, fundamentadas nas reflexões trazidas pelos feminismos, passam a trazer questionamentos como, por exemplo, acerca do que é considerado natural para cada sexo, colocando assim em cena indagações quanto a estruturas de poder e desigualdades que podem ser produzidas a partir delas. Tais problematizações são imprescindíveis, uma vez que “os gêneros se produzem nas e pelas relações de poder” (LOURO, 1997, apud MOCHI, 2019, p. 57).

Nesse contexto, a palavra gênero passa a ser utilizada enquanto distintiva de sexo. É importante ressaltar que, ao apurarmos aqui o olhar para o caráter social do conceito de gênero, não pretendemos, todavia, descartar seu âmbito biológico, mas ressaltar as construções sociohistóricas produzidas sobre as características biológicas.

Isso posto, assinalamos o intuito de colocar em cena os gêneros enquanto constituintes das identidades dos sujeitos, o que, por sua vez, não é algo estanque, mas sim um processo, passível de transformações durante toda a vida.

Nenhuma identidade sexual - mesmo a mais normativa - é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. (...) toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada (BRITZMAN, 1996 *apud* LOURO, 2020, p. 31).

Dessa forma, o que se pretende endossar é que os gêneros constituem os sujeitos, e, sendo assim, não se tratam do mero desempenho de papéis masculinos ou femininos. “Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições ‘fabricam’ os sujeitos” (LOURO, 2020, p. 29). Nesse sentido, as escolas, instituições aqui enfocadas, constituem relevantes espaços de reflexões e de transformações sociais, não podendo, dessa forma, eximir-se da responsabilidade de produzir sujeitos, o que ainda acontece majoritariamente de acordo com parâmetros heterocispatricais.

Retornando ao trabalho de Scott, destacamos a necessidade de implodir a lógica segundo a qual homens e mulheres são pólos opostos que se relacionam dentro de um dualismo cristalizado de dominação-submissão. A isso, soma-se a consideração de que,

Analisar o gênero na representação binária não é suficiente, pois o processo não está interrompido; enquanto que a diferença seria colocada entre mulher e homem no cultural e no biológico, o referente será inevitavelmente o masculino e a cadeia de representações continuará a se desenvolver. Certos feminismos se esfalfam assim em um imaginário social que muda as posições das cartas, mas mantém seu valor intrínseco. E os estudos de gênero continuam a reproduzir o binário, reinstituindo na história a recitação do masculino dominante (SWAIN, 2009, p.10).

Nesse contexto, a desconstrução das dicotomias, a partir da análise de que cada pessoa é plural e internamente atravessada por divisões subjetivas, pode constituir-se uma tática imprescindível para expandir ideias, olhares e possibilidades de existências. Assim,

podem ser cavadas brechas por meio das quais se tornem visíveis diferentes formas de masculinidades e de feminilidades que se constituem socialmente.

Não se trata aqui de incluir, uma vez que muitas pautas do movimentos LGBTQIA+ não tratam da inserção em um sistema heteropatriarcal branco, mas do respeito a essas experiências, bem como a garantia de que não sejam assassinadas em condições governamentais que primam pela necropolítica. Ademais, além da multiplicidade da de masculinidades, feminilidades e de corpos que podem expressá-las, é essencial a abertura para formas não-hegemônicas de corpos e de subjetividades, as quais se recusam a serem enquadradas em categorias que, por mais revolucionárias que possam parecer, ainda assim podem transmitir a equivocada ideia de estabilidade e de acabamento, quando, na verdade, estamos sempre em movimentos. As imprevisibilidades são inerentes às travessias.

Por fim, não podemos deixar de apontar que, ainda que traga em seu bojo pautas fundamentais no que tange aos direitos humanos, o conceito de gênero é apontado por muitas feministas como profundamente marcado por sua origem acadêmica, branca e de classe média. Nota-se, dessa maneira, que a concepção de gênero não pode ser abstraída de seu contexto social, bem como de outros sistemas de hierarquias. Cabe aqui, então, colocar em cena as indagações trazidas no trecho a seguir.

Se o problema de gênero torna-se central na vida das mulheres brancas a ponto de outras dimensões serem excluídas, temos que perguntar: por que o gênero? Por que não alguma outra categoria, como raça, por exemplo, que é vista como fundamental pelas/os afro-americanas/os? O gênero é socialmente construído, a categoria social 'mulher' não é universal. Ainda, como outras formas de opressão e igualdade estão presentes na sociedade, indagações adicionais devem ser feitas: (...) Em que medida uma análise de gênero revela ou oculta outras formas de opressão? Quais são as condições femininas bem teorizadas pelos estudos feministas? Especificamente que grupo de mulheres é bem teorizado? Até que ponto a colocação de gênero em primeiro plano contribui com os desejos das mulheres e sua vontade de entender-se mais claramente? (OYËWÙMÍ, 2020, p. 87).

Nesse contexto, pautamo-nos também em perspectivas decoloniais para salientar existências que resistem ao binarismo de gênero imposto pelos sistemas de opressões coloniais, como as Muxes¹¹ da cidade indígena de Juchitán, localizada no estado de Oaxaca, no México, que se identificam como pertencentes a um terceiro gênero, assim como as

¹¹ O vídeo a seguir pode ser um ponto de partida para conhecer mais sobre as Muxes: <https://www.youtube.com/watch?v=iejek6JxYJLs>. Acesso em 12 abr.2021.

Hijras¹², na Índia. Também há relatos de que etnias indígenas norte americanas¹³, antes da tomada de seus territórios por europeus, reconheciam a existência de pelo menos cinco gêneros (feminino, masculino, feminino de dois espíritos, homem de dois espíritos e transgênero), sem considerar um deles como normal/superior e os outros desviantes/subalternos, ou ainda, sem que houvesse hierarquia entre eles, de modo que as pessoas eram valorizadas por suas contribuições e não se impunham ideias segundo as quais representantes de cada gênero deveriam comportar-se.

De maneira análoga à que acontece em relação ao conceito de gênero, as sexualidades também podem ser apontadas enquanto efeitos das instituições, de discursos e de práticas, e, dessa forma, trazem em si as inconstâncias que permeiam tudo o que é histórico e cultural. Ademais, assim como es sujeites produzem gêneros em seus corpos, também o fazem no que tange às sexualidades, afinal essas também são fabricadas, não sendo estanques como pretende o paradigma heterocispatriarcal.

Tais apontamentos trazem à baila a dimensão de incompletude, instabilidade e movimentação contínua à qual todos os corpos e corpas estão sujeitos/as, uma vez que constituem circulações indissociáveis às existências humanas. Dessa forma, mesmo as/os que se definem dentro da norma, como heterossexuais, abrigam em si esses atravessamentos de mudanças, ainda que, diante dos estranhamentos que podem potencializar, optem por preteri-los.

Essa questão da ignorância é um aspecto fulcral na análise queer: “algumas/alguns teóricas/os, como Eve Sedgwick, propõem que se pense a ignorância não como uma falha ou uma falta de conhecimento, mas como um resíduo de conhecimento, como o efeito de um jeito de conhecer” (LOURO, 2020, p.63).

Nesse sentido, os estudos queer potencializam as problematizações em torno de um dos binarismos sobre o qual a Educação edifica-se: a polarização entre conhecimento e ignorância, uma vez que tais extremidades estão mutuamente implicadas uma na outra. Além disso, tais estudos instigam-nos a refletir que a ignorância pode ser entendida também como uma forma de conhecimento.

Isso posto, é essencial levar em conta que,

¹² É possível escutar narrativas de algumas Hijras aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=cVoY0oQ3w1g>
Acesso em 12 abr.2021.

¹³ Fonte: <https://www.ufif.br/ladem/2019/11/05/nativos-norte-americanos-reconheciam-cinco-generos/>.
Acesso em 12 abr.2021.

uma matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para as transgressões. É em referência a ela que se fazem não apenas os corpos que se conformam às regras de gênero e sexuais, mas também os corpos que as subvertem. Eventualmente, em vez de serem repetidas, as normas são deslocadas, desestabilizadas (...) (LOURO, 2020, p. 17).

As pessoas que são consideradas desviantes das normas ficam à deriva, e, contudo, torna-se relevante ignorá-las. Talvez porque seus corpos, sexualidades e formas de existir passam a demarcar fronteiras e limites, ressaltando também a arbitrariedade de tais divisões e separações. E, mais do que isso, ao ousarem constituir-se em espaços impregnados pelas normas regulatórias, a partir de sua desconstrução, desnudam e evidenciam como tais normas são construídas, sustentadas e legitimadas.

Os sujeitos ‘descontínuos’ e ‘incoerentes’, como diz Butler (1999), ou seja, aqueles que não se conformam às normas de inteligibilidade cultural pelas quais deveriam ser definidos nos fazem pensar para além de suas práticas e identidades sexuais. (...) podem se expressar como uma disposição para pensar além do que usualmente se é capaz de pensar; podem nos levar a questionar e romper os limites do pensável em muitos espaços, em múltiplos domínios. (...) Talvez se deva estranhar, sempre. (LOURO, 2020. p. 102).

É preciso assinalar que, embora haja multiplicidades quanto a identidades de gêneros e orientações afetivas-sexuais, as pessoas não decidem acerca do gênero e da sexualidade que irão corporificar, uma vez que as normas regulatórias da sociedade apresentam possibilidades que elas apenas assumem, se apropriam e materializam, no sentido de identificação. Assim, constitui um grave equívoco tratar as orientações afetivas-sexuais e/ou as identidades de gêneros enquanto opções, uma vez que os sujeitos não escolhem, mas se identificam com possibilidades de existir e desejar.

Ainda acerca dessas pluralidades, não podemos deixar de levar em conta as potências revolucionárias encarnadas por existências dissidentes em relação às identidades de gêneros e sexualidades, tais como drag queens e travestis. Sobre as primeiras, é importante apontar que

escancaram a construtividade dos gêneros. Perambulando por um território inabitável, confundindo e tumultuando, suas figuras passam a indicar que a fronteira está muito perto e que pode ser visitada a qualquer momento. Elas assumem a transitoriedade (...). A drag é mais de um. Mais de uma identidade, mais de um gênero, propositadamente ambígua em sua sexualidade e em seus afetos (LOURO, 2020, p.20).

Também podemos encontrar no filme “Tudo sobre minha mãe”, de Almodóvar, uma interessante fala da personagem Agrado, a qual comenta que o que considera mais autêntico nela é o silicone (não os seios em si, mas esse material), ou seja, aquilo que ela mesma decidiu introduzir em seu corpo e que conta desse desejo de intervenção e fabricação da própria existência, da cartografia de seus afetos.

*“Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,
para assim versejar
o âmago das coisas”.*
Conceição Evaristo¹⁴

2.2 Movimento lésbico/sapatão no Brasil: possível síntese histórica

Desde o final da década de 50, em cidades como São Paulo, popularizaram-se nas regiões centrais operações ostensivas da polícia que ficaram conhecidas como “Rondas”. Passaram a ocorrer detenções em massa de prostitutas enquadradas pela Lei da Vadiagem, e tal prática logo passou a violentar travestis, gays e lésbicas. Muitas dessas operações foram nomeadas com palavras que evidenciam suas intenções higienistas, racistas e LGBTfóbicas:

¹⁴ In: Poemas da recordação e outros movimentos. Rio de Janeiro: Malê. 2017.

“Operação Boneca”, “Operação Limpeza”, “Pente fino”, “Arrastão”, dentre outras. Realizadas com o aval de parte da população, tais detenções em massa tornaram-se políticas institucionais de segurança do Estado, sendo seu intuito bastante evidente, como já mencionamos, a repressão às classes populares e às pessoas classificadas como não “normais”¹⁵.

Entre as décadas de 1970 e 1980, intensificaram-se os movimentos de lutas pelos direitos da população LGBT brasileira. Em um contexto de luta pela democratização, grupos de homossexuais reuniam-se para reivindicar acesso a condições de vida básicas, fundamentando-se, sobretudo, em princípios identitários. Alguns direitos pleiteados por esses grupos giravam em torno do reconhecimento de famílias homoafetivas bem como da legalização de uniões entre duas pessoas do mesmo gênero.

Nesse contexto, foi realizado em 1979, no Rio de Janeiro, o primeiro encontro da comunidade LGBTs militante, momento em que se discutiu a necessidade da inclusão do respeito à opção sexual (termo usado à época), na Constituição Federal. Além disso, debateu-se a urgência em se desencadear uma campanha com o objetivo de que a então denominada “homossexualidade” deixasse de ser vista como uma doença, o que só veio a acontecer em 17 de maio de 1990, ocasião em que a OMS retirou a homossexualidade da lista mundial de doenças. Por esse motivo, a data ficou conhecida como o Dia Mundial de Combate à Homofobia. É importante salientar, ainda, que o Brasil já tinha retirado a homossexualidade da categoria de doença em 1985, a partir de uma resolução do Conselho Federal de Psicologia.

O exercício de recuperação desses processos históricos é fulcral para considerarmos que essas existências não são algo moderno, como muitas vezes erroneamente aparece em discursos conservadores, mas que sempre estiveram presentes na história da humanidade: se não puderam ser conhecidas antes é uma questão de apagamento, de invisibilidades, e não de inexistência.

Ainda que o cerco repressor da ditadura estivesse bastante acirrado durante na década de 70, sua segunda metade caracterizou-se por organizações massivas protagonizadas principalmente por estudantxs e trabalhadorxs. As lutas de movimentos feministas e negros

¹⁵ Fonte:

<http://memorialdaresistencia.org.br/wp-content/uploads/2021/03/Catalogo-Orgulho-e-Resistencia-LGBT-na-ditadura-MRSP-2021.pdf>. Acesso em 12 abr.2021.

espalharam-se pelo país, endossando as demandas pela ampliação da cidadania desses segmentos sociais historicamente oprimidos.

Aliada ao movimento feminista e ao movimento negro, a "primeira onda" do movimento homossexual continha propostas de transformação para o conjunto da sociedade, no sentido de abolir vários tipos de hierarquias sociais, especialmente as relacionadas a gênero e a sexualidade¹⁶.

Nessa conjuntura, forma-se em 1978 o grupo SOMOS, pioneiro do Movimento Homossexual Brasileiro (MHB), e, com ele, o jornal *Lampião da esquina*¹⁷, o qual se dedicou a difundir informações culturais e artigos que tratavam de temas como a perseguição nazista a homossexuais e a relação da Igreja Católica com esses acontecimentos. Embora membros de sua equipe tenham sofrido ataques de censura e bancas de jornais nas quais circulavam as publicações tenham sido incendiadas, o *Lampião* circulou de 1978 a 1981.

À época, a sigla MHB designava mulheres e homens homossexuais, excluindo pessoas bissexuais e transgêneras. Somente nos anos 1990, o movimento passou a ser referenciado como GLS (gays, lésbicas e simpatizantes), GLT (gays, lésbicas e travestis), GLBT (gays, lésbicas, bissexuais e travestis), e, mais recentemente, LGBT, com o intuito de contemplar uma gama mais ampla e diversa de identidades de gênero e orientações afetivas-sexuais, de modo a dar mais visibilidade a outras existências e não só evidenciar homens gays, como anteriormente.

É nesse contexto que emerge o que chamo de "segunda onda" do movimento homossexual no Brasil, que corresponde a um período de aumento da visibilidade pública da homossexualidade, na década de 1980, com a lenta expansão de um mercado de bens e serviços destinado ao público homossexual e a chegada da epidemia da Aids. Foi nesse contexto que atuaram os grupos *Triângulo Rosa e Atobá*, do Rio de Janeiro, e o Grupo Gay da Bahia. O objetivo destes grupos, além das atividades comunitárias, era promover mudanças na sociedade, em especial com relação aos direitos civis de homossexuais.

Ademais, não podemos deixar de levar em conta a criação, também em 1980, do Grupo Gay da Bahia, o qual iniciou sua atuação, que perdura até hoje, no combate à homofobia e prevenção da AIDS, ampliando o eixo do ativismo LBGT para além de São

¹⁶ http://www.crpsp.org.br/portal/comunicacao/cadernos_tematicos/11/frames/fr_historico.aspx
Acesso em 14/04/2021.

¹⁷ Os exemplares podem ser encontrados no seguinte endereço:
<http://www.grupodignidade.org.br/projetos/lampiao-da-esquina/> Acesso em 13/04/2021.

Paulo e Rio de Janeiro. Finalmente, em 1995, foi fundada a primeira organização do movimento LGBT em nível nacional, a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT).

Ainda no tocante às lutas travadas nesse período, podemos evidenciar a reunião de grupos militantes nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, em 13 de junho de 1980, para protestar contra as operações Limpeza e Rondão, comandadas pelo delegado José Wilson Richetti. Desde abril daquele ano, as polícias civil e militar vinham prendendo e espancando prostitutas, travestis e homossexuais no centro da cidade e em outras regiões da capital paulista. Dentre as/os que se manifestaram, estavam representantes das seguintes organizações: Grupo SOMOS de Afirmação Homossexual, Movimento Negro Unificado, Ação Lésbica-Feminista, Núcleo de Defesa à Prostituta, Associação de Mulheres, Grupo Feminino 8 de Março, Convergência Socialista, Grupo de Mulheres do Jornal "O Trabalho", Departamento Feminino da USP – DCE Livre, Eros, Ação Homossexualista e Nós Mulheres. Na ocasião, foi distribuída para a população uma carta elaborada por esses coletivos.

Outra mudança importante desse período é a adoção do termo "orientação sexual", de modo a deslocar a polarização acerca da homossexualidade pensada como uma "opção" ou como uma "condição" inata. O uso do termo "orientação sexual" implica afirmar que não se trata de escolha individual racional e voluntária, mas não se trata também de uma determinação simples.

Durante a Constituinte de 1988, foi do *Grupo Triângulo Rosa* a articulação do movimento homossexual para reivindicar a inclusão da expressão "orientação sexual" na Constituição Federal, no artigo que proíbe discriminação por "origem, raça, sexo, cor e idade" e no artigo que versa sobre os direitos do trabalho. Embora sem sucesso nesse momento, essa iniciativa fez com que o combate a esse tipo de discriminação se tornasse pauta do movimento, sendo posteriormente incluído nas legislações de vários Estados e municípios.

Considerando o sucinto histórico exposto até aqui, é possível observar que os movimentos/grupos lésbicos/sapatões inicialmente compunham grupos em que, ainda que se problematizasse a heteronormatividade compulsória, não se abordavam desconstruções referentes aos paradigmas patriarcais. Dessa forma, certas mulheres sapatonas que participavam desses coletivos sentiam suas pautas específicas enquanto secundárias, ou invisibilizadas, em relação ao que circulava entre homens cis gays, além de sofrerem

situações de machismo. Ainda que não estivesse especificamente abordando o contexto brasileiro, cabe aqui um apontamento de Rich (2019) acerca dessas circunstâncias, que, longe de ocorrerem só em nosso país, caracterizaram movimentos lésbicos também em outros territórios:

Nem a cultura heterossexual nem a cultura ‘gay’ ofereceram às lésbicas um espaço onde descobrir o que significa ser definida por si mesma. ter amor próprio, identificar-se enquanto mulher, sem ser uma imitação de homem nem seu oposto objetificado. Apesar disso, no decorrer da história, lésbicas sobreviveram, trabalharam e apoiaram umas às outras em comunidade, e também amaram apaixonadamente (RICH, 2019, p.116).

Nessas circunstâncias, partindo do desejo e da necessidade de levar em conta tais pautas e de fazer frente às opressões patriarcais, em 1980 é fundado o primeiro grupo exclusivamente lésbico brasileiro, o Grupo Lésbico-Feminista (LF) a partir de uma cisão do SOMOS. Todavia, tal grupo teve sua duração estendida até meados de 1981, quando desfez-se por conta de conflitos internos.

No final deste mesmo ano, lésbicas remanescentes do LF fundam o Grupo Ação Lésbica Feminista (GALF), cuja existência acontece até 1990. Durante esse período, foram publicadas 12 edições do boletim Chanacomchana, além da movimentação de debates com grupos feministas e homossexuais, não só no Brasil mas também em encontros realizados em outros países, como Suíça e México. A participação dessas mulheres da retirada da homossexualidade da Classificação Internacional de Doenças também foi expressiva.

Em 1990, em um novo ciclo de ativismo, integrantes do extinto GALF fundam a Rede de Informação Um Outro Olhar, cujo trabalho enfocou a veiculação de informações caras aos movimentos lésbicos, homossexuais e feministas, como ferramentas para conscientização e para emancipação lésbica no que tange à cidadania¹⁸. A partir dessa década, surgiram ainda outros grupos lésbicos brasileiros, dentre os quais podemos citar: Afins (Santos- SP, publicam a revista Femme); Coletivo de Feministas Lésbicas (SP); Deusa Terra (SP, publicam o boletim Deusa Terra); Estação Mulher (SP, publicam o boletim Gem) e Grupo Lésbico da Bahia (Salvador). Há também a presença de ativistas lésbicas em grupos mistos, como o Dignidade (Paraná) e o Estruturação (Brasília).

¹⁸ Fonte: <https://acervobajuba.com.br/> Acesso em 13 abr.21.

Na chamada “terceira onda” dos movimentos LGBTs, as organizações dos grupos lésbicos no país ganharam impulso com o início da organização dos Seminários Nacionais de Lésbicas, os Senales, a partir de 1996. A organização de transgênerxs intensifica-se nos anos 1990 e está relacionada às lutas por acesso às cirurgias experimentais de transgenitalização, que foram aprovadas pelo Conselho Federal de Medicina em 1997.

Mais recentemente, é veemente a importância de resistências como a Caminhada das Mulheres Lésbicas e Bissexuais de São Paulo, movimento que busca combater ocorrências opressivas como enquadres policiais, lesbofobias, além de pleitear atendimentos na área da saúde que não sejam moralizantes e que pensem especificidades.¹⁹

A partir da fundação da ABGLT (Associação Brasileira LGBT), há um processo de multiplicação de redes nacionais. Em 2007, havia sete redes: a ABGLT, a Associação Brasileira de Lésbicas (ABL), a Liga Brasileira de Lésbicas (LBL), a Associação Nacional de Travestis (ANTRA), o Coletivo Nacional de Transexuais (CNT), o Coletivo Brasileiro de Bissexuais (CBB) e a Rede Afro LGBT. Há ainda a criação de redes locais.

Podemos ainda considerar um importante movimento nesse campo das visibilidades de existências dissidentes as Paradas do Orgulho que acontecem em diversas cidades de todos os Estados. Em 2007 foram realizadas, segundo a ABGLT, 300 paradas em todo o país. Ademais, há investimentos em candidaturas e nas eleições de parlamentares LGBT ou aliados e proposição de projetos de lei nos níveis federal, estadual e municipal.

Às vezes acusado de produzir uma "sopa de letrinhas"²⁰, tais movimentos constituem referências fundamentais para pensarmos temas como diferenças, desigualdades, diversidades, orientações afetivas-sexuais e identidades na sociedade contemporânea, pautando ações imprescindíveis no tocante a transformações estruturais necessárias nesses âmbitos.

¹⁹ Fonte: <https://jornalistaslivres.org/por-que-caminhada-das-mulheres-lesbicas-e-bissexuais-e-importante/> Acesso em 14 abr.2021.

²⁰ Fonte: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/282012> Acesso em 12 fev.21.

*“uma mulher incomoda
 é interdita
 levada para o depósito
 das mulheres que incomodam*

*loucas louquinhas
 tantãs da cabeça
 ataduras banhos frios
 descargas elétricas*

*são porcas permanentes
 mas como descobrem os maridos
 enriquecidos subitamente
 as porcas loucas trancafiadas
 são muito convenientes*

interna, enterra”

Uma canção popular (séc. XIX-XX), Angélica Freitas²¹

2.3 Questões de gênero e sexualidades nas escolas

Além do risco de compactuar com esses estereótipos e de perpetuá-los, há nas instituições escolares o perigo de reforçar atributos atitudinais/psicológicos que muitas vezes condicionam as crianças a olhares cristalizados e empobrecedores da exuberância de suas infâncias: os meninos são enxergados como bagunceiros e indisciplinados, que falam alto e

²¹ In: Um útero é do tamanho de um punho. São Paulo: Companhia das Letras. 2019.

dominam os espaços, vivem lutando entre si, não param quietos. Já as meninas são tidas como meigas, delicadas, submissas e silenciosas. A elas muitas vezes algumas professoras pedem que acalmem um colega agitado ou que equilibrem uma dupla de trabalho, no sentido do benefício pedagógico e atitudinal que podem representar para um menino classificado como problema. Poderíamos aqui citar muitos mais atributos, mas o que é fundamental perceber é que a maioria dos que estão presentes em um gênero estão automaticamente excluídos em outro.

Ademais, acerca dessa ocupação sonora dos espaços que em muitas escolas pode acontecer por parte dos meninos, é interessante considerar que impor-se por meio da palavra pode significar, em nossa sociedade, domínio e capacidade de liderança. Nas escolas, tal comportamento também pode ser lido dessa forma, e, assim, pode acontecer de que as professoras interajam mais frequentemente com meninos falantes, o que escancara diferenças nas relações entre essas e seus alunos e entre as mesmas e suas alunas.

Nesse contexto, cabe ainda retomarmos o conceito de "heteroterrorismo", articulado por Berenice Bento, o qual se refere a situações que há incentivos ou inibições de determinados comportamentos, por exemplo, por meio de frases como: "comporte-se como uma menina" / "isso não é coisa de homem". Tais sentenças reiteram, reforçam e reproduzem papéis de gênero cristalizados pela heterocisnorma, além de constituírem formas de vigilâncias quanto a corpos e suas existências. (BENTO, 2011 apud CARVALHO, 2018, p. 47).

Outro aspecto que pode ser considerado enquanto difusor das desigualdades entre masculino e feminino, tais quais são conceituados em nossa sociedade, é o uso do masculino genérico, comumente justificado pelo fato de ser uma regra gramatical, como se esse sistema estivesse isento de preconceitos.

Nesse contexto, "temos de estar atentas/os, sobretudo para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo, o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui" (LOURO, 2014 apud MOCHI, 2019, p. 63). Ao aceitarmos que, ainda que haja apenas um homem entre muitas mulheres, utilize-se o plural no masculino, ou ainda, o uso de expressões apenas no masculino em situações em que há pessoas de outros gêneros presentes, estamos perpetuando uma lógica segundo a qual se atribui superioridade ao masculino, além de relegar as pessoas agênero, mulheres ou não-binárias à invisibilidade.

Meio a essas reflexões, cabe salientar a importância da Coeducação, a qual pode ser compreendida como “uma maneira de questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino, esses percebidos como elementos não necessariamente opostos ou essenciais” (AUAD, 2006, p. 55). Tal abordagem educativa não é garantida pelo fato de meninos e meninas frequentarem a mesma escola, pois as desigualdades só deixarão de existir quando, além dessa convivência, estiver garantido o combate à separação e oposição dos gêneros masculino e feminino. Simplesmente misturar meninos e meninas sem se debruçar sobre as práticas pode, pelo contrário, gerar muitas mais separações, aprofundando as já existentes desigualdades. E, então, cabe às escolas considerar se constituirão espaços de aprendizado da separação ou espaços de emancipação e transformações.

Voltando ao campo das opressões, é relevante considerarmos, que vem sendo feita, por parte de setores conservadores da sociedade, por vezes ligados às bancadas religiosas católicas e evangélicas, a classificação de práticas em torno da educação sexual como componentes de uma dita ideologia de gênero. Acerca dessas supressões que caracterizam avanços do conservadorismo em nosso país, Mochi afirma que:

No Brasil, durante a votação dos Planos de Educação, houve uma articulação bastante organizada de igrejas e das/os representantes políticas/os e a elas ligadas/os para a retirada das Diretrizes Educacionais de qualquer compromisso que viabilize o combate das desigualdades de gênero e de sexualidade. Admitiu-se em todo país que a luta contra as formas de preconceito e discriminação já davam conta de combater a lesbofobia, bifobia, transfobia, homofobia, sem ao menos compreender a visibilidade necessária para a busca de soluções a essas violências (MOCHI, 2019, p. 45).

No que se refere à ideologia de gênero, a autora assinala que o termo tem se difundido com base em uma série de equívocos que o colocam como uma ameaça à família tradicional brasileira, quando na verdade os Estudos de Gênero consistem em reflexões e propostas engajadas no enfrentamento de violências contra mulheres e crianças, bem como aliadas à defesa da pluralidade de existências, corpos, sexualidades e pertencimentos histórico-culturais.

[...] tem sido disseminado como se os Estudos de Gênero fossem uma ameaça à sociedade brasileira. Os Estudos de Gênero são propostas teóricas e reflexões que buscam combater a violência contra a mulher e as crianças, defendem o respeito às diferenças, à diversidade e entendem que a sociedade é plural e a Escola deve discutir a exclusão e as formas muitas de preconceito (FURLANI, 2015 *apud* MOCHI, 2019, p. 45-46).

Nesse sentido, é fulcral endossar que as reflexões concernentes ao campo da Educação Sexual, se maneira mais abrangente, no qual os Estudos de Gênero devem estar impreterivelmente presentes, visam fazer frente às opressões infligidas a quem se identifica enquanto mulher e às crianças, mas não só, uma vez que as feminilidades também podem estar presentes com corpxs não-bináries, travestis e outras possibilidades de existências. Além disso, esses Estudos não podem desconsiderar as interseccionalidades que compõem cada pessoa, pois, assim, levaremos em conta que homens negros, racializados e/ou dissidentes de gêneros e de sexualidades também são atingidos por violências. Dessa forma, a Educação Sexual, enquanto proposta teórica e prática, pode possibilitar constituições de espaços e de relações para que existências plurais possam compor debates e experiências.

Devemos expor, ainda, que nos últimos anos a Educação Sexual bem como os debates acerca de gêneros e de sexualidades têm sido alvo de ataques em campanhas de desinformação veiculadas por determinadxs componentes da política e por demais pessoas em redes sociais. Exemplo disso são as distorções falaciosas acerca do que ficou conhecido como “kit gay”.

Todo o material, produzido em 2011, tinha por intuito combater homofobias em ambientes escolares. Seu conteúdo foi preparado por cinco ONGs como parte do programa federal Brasil sem Homofobia, o qual também previa formações para educadorxs quanto a questões relacionadas aos gêneros e às sexualidades em instituições de ensino. O kit consistia em um caderno direcionado aos gestores, seis boletins destinados aos estudantes, três peças audiovisuais e um cartaz. Quando estava pronto para ser impresso – mas ainda antes de ser avaliado pelo Ministério da Educação -, parlamentares iniciaram uma campanha contra o projeto, que acabou sendo suspenso. Desde 2011, no entanto, há falsas reproduções deste material circulando na internet, caracterizando evidentes investidas para desacreditar candidaturas de Fernando Haddad, como em 2012, 2015 e em 2018²².

Não deveríamos pensar numa ‘incapacidade cognitiva’ de aprender algo, conforme sugere Suzane Luhman (1998), mas sim entender desejo pela ignorância como performativo, isto é, como produzindo a recusa (ou o não-desejo) a admitir a própria implicação naquilo que está sendo estudado ou examinado. A resistência ao conhecimento deveria nos levar, portanto, a tentar compreender as condições e os limites do conhecimento de um dado grupo cultural. (...) ‘O que há para aprender com a ignorância?’ (LOURO, 2020, p. 64).

²² Fonte: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/11/19/kiy-gay-coletanea/> Acesso em 23/05/21.

Aqui, novamente, temos situações que podem ser articuladas ao conceito de “paixão pela ignorância”, anteriormente citado nesta monografia, uma vez que não se trata de um simples desconhecimento acerca de pautas LGBTs e de como essas estão relacionadas ou não a ambientes escolares, mas de uma proposital distorção desses debates, revelando, assim, uma forma de conhecer que coaduna com projetos de manutenção de sistemas de opressão.

“Tenho me pensado como lugar, sabe? Um corpo é um lugar? O corpo como metáfora de lugar; percorrido, uma cartografia de vida, com suas marcas, sinais, ilhas. Não uma correspondência exata, como se o cérebro fosse uma parte cultural da cidade e o estômago uma parte gastronômica, mas um mapa caótico, sempre fronteiras, onde as ruas vão dar em becos escuros e estreitos como nossos dedos e em lugares úmidos com cheiros acres. Como nossos olhos”.

Natália Borges Polesso²³

2.4- Existências sapatonas e educação: ser sapatão/sapatona e professore

Antes de começarmos esta seção, é interessante ressaltar que, quando nos referimos à existências sapatonas/sapatão, ou até mesmo ao usarmos o termo “lésbicas”, pretendemos evidenciar que não há uma identidade única apresentada por aquelas que se sentem pertencentes a essa orientação-afetiva sexual. A problematização em torno da ideia de uma identidade lésbica tem sido levantada em alguns debates e, mais importante do que categorizar, é a reflexão sobre as pluralidades presentes nas formas de existir e de se relacionar: há lésbicas não-binárias, que performam ou não feminilidade, que são transgêneras. Além disso, há quem esteja relacionando-se com mulheres mas que não se define enquanto sapatão/sapatona, por se enxergarem enquanto bissexuais, pansexuais ou por outros motivos, cabendo, assim, respeitar as peculiaridades de cada pessoa.

Ademais, levamos em conta que as práticas sexuais não constituem por si só identidades, uma vez que, para que essas sejam construídas e afirmadas, outras instâncias precisam estar envolvidas. Tal aspecto é fundamental para pensarmos que, ainda que uma

²³ In: Dramaturgia hermética, conto da obra Amoras. Porto Alegre: Não Editora. 2015.

pessoa defina-se como LGBT, isso não é garantia de que lute pelos direitos dessa população, nem que não possa agir de maneira opressiva e/ou preconceituosa.

Embora consideremos tais multiplicidades, o relato da sensação de exclusão e de falta de representatividade costuma ser constante e aparece em algumas das narrativas colhidas nesta investigação. Também é relevante adicionarmos a esse cenário ansiedades, angústias e medos envolvidos no processo de “revelação”, ou seja, nos percursos e percalços passados até expor como você se identifica e/ou com quem se relaciona, algo corriqueiro para pessoas heterossexuais, um assunto que faz parte de conversas de sala de professores e até mesmo, por vezes, de reuniões pedagógicas.

O mesmo não acontece para aqueles que são dissidentes em relação aos gêneros e às sexualidades, pois, parece que a cada lugar que vão ou em que trabalham precisam novamente “sair do armário”, angustiando-se com como passarão a ser vistos conforme os/as pares e a chefia ficam sabendo. Muitas pessoas vivem, até mesmo, um ciclo de provarem que, apesar “disso” - já que comumente não é bem visto se posicionar de maneira diferente do parâmetro da heterossexualidade compulsória -, são boas/bons profissionais, tentando, assim, escapar de assédios e outras formas de violências, ainda que sutis ou veladas - dado que a homofobia passou recentemente a ser crime no Brasil -, bem como de serem demitidos por alguma outra alegação que, na verdade, pretende mascarar posturas LGBTfóbicas.

Ainda acerca das complexidades de se apresentar enquanto dissidentes, podemos mencionar a atribuição de traços homossexuais às pessoas, numa tentativa de adivinhar/descobrir por que parecem estranhas/que segredos carregam. Assim, pode acontecer algo como um jogo de estereotipá-las com base em suas aparências, perscrutando elementos como roupas, timbre de voz, corte de cabelo, ou, até mesmo, aspectos atitudinais, como agressividade, assertividade, dentre outras posturas comumente atribuídas ao campo do homem/masculino. Ademais, há com frequência o questionamento de quem é o homem e a mulher da relação, sendo que, se uma das pessoas não performa feminilidade ela será o homem, como se não fosse possível existir desejos e sexualidade fora da norma heterossexual.

Também é preciso ponderar que invisibilidade de lésbicas acontece mais intensamente do que a dos gays, algo que a própria história do movimento “homossexual” mostra, como apresentamos anteriormente. Isso porque as mulheres já sofrem com o machismo, e, assumindo-se como lésbicas, a tendência é que essas opressões intensifiquem-se.

Outro aspecto que compõe os enredamentos aqui abordados diz respeito à relação de sapatonas/sapatão com suas famílias, notadamente com o momento em que vão contar sobre algum relacionamento ou quando expressam seus desejos de alguma forma. Há quem fique na desconfiança quando as pessoas não declaram as relações íntimas que estão ou não vivendo, e, além disso, por vezes, há a ideia de que às mulheres não é permitido “causar sofrimento à família”. Esse possível “dano” causado às famílias pode ter grande peso em tornar essa vida pública, e, além disso, um paralelo pode ser estabelecido em relação ao exercício docente, tocante às/aos pares, às/aos que ocupam cargos na gestão. Talvez possamos pensar, ainda, que essa saída do armário institucional retome essas questões familiares de alguma forma. Apesar desses dissabores, muitas sapatonas/sapatão vêm rompendo invisibilidades e silenciamentos tanto em âmbito privado quanto público.

Tal dificuldade de reconhecimento é uma questão que envolve a sociedade como um todo, uma vez que reconhecer a lesbianidade - e não, tolerá-la- significa deparar-se com o fato de que determinadas pessoas podem experimentar autoria em relação a seus desejos e sexualidades, não tendo que, necessariamente, submeter-se à heterossexualidade compulsória.

Nesse contexto, cabe ainda refletirmos acerca de um célebre proposição, muitas vezes tida como incabível e incompreensível, de que “ser lésbica não é ser mulher” (WITTIG, 1978), ou seja, que sapatão/sapatonas podem não performar gênero de acordo com o que normativamente se impõe à categoria mulher - além de não compactuar com o sistema heterossexista -, a qual não deve ser vista como universal, essencialista, estática e binária, uma vez que, como traz o termo “mulheridades”, as noções de mulher são plurais, bem como as possibilidades de performar feminilidades²⁴ (NASCIMENTO, 2021, p. 55).

Ademais, é endossamos que nem mesmo a categoria “homem” deve ser vista sob esses termos, ao que podemos pensar acerca de masculinidades e que essas não se restringem a um determinado tipo de corpo/existência. Cabe, ainda, mencionar as sapatão/sapatonas conhecidas como “butch”, as quais são socialmente vistas como excessivamente “masculinas” e que, segundo esse ponto de vista, desejam tornar-se homens, o que, na verdade, constitui mais uma tentativa de enquadrar em categorias definidas pelo olhar possibilidades de ir além do binarismo do sistema sexo-gênero.

²⁴ Categoria usada de forma a entender modos pelos quais sujeitas dentro do feminismo dialogam com o que o imaginário social determina como ‘feminino’, e que, a partir desse roteiro cultural, produz cocriações e subversões (NASCIMENTO, 2021, p. 25).

É importante reflexionar acerca do fato de ser sapatona não exime ninguém de machismos e de poder estar em um relacionamento abusivo, pois mesmo as mulheres reproduzem opressões relacionadas ao patriarcado²⁵, uma vez que podem abrigar os opressores dentro delas. Nesse sentido, o (re)conhecimento delas mesmas enquanto oprimidas, “se encontra, contudo, prejudicado pela ‘imersão’ em que se acham na realidade opressora. ‘Reconhecerem-se’, a este nível, contrários ao outro não significa ainda lutar pela superação da contradição” (FREIRE, 2017, p. 44). Mais adiante, continua:

os oprimidos, que introjetam a ‘sombra’ dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que ‘preenchessem’ o ‘vazio’ deixado pela expulsão com outro ‘conteúdo’ - o de sua autonomia. (FREIRE, 2017, p. 46).

Desta feita, constata-se a necessidade de que papéis de gênero sejam revistos. Contudo, é primordial que, para além disso, analisemos as estruturas que engendram e legitimam esses papéis, sem o que não poderemos de fato problematizá-los e elaborar outros arranjos possíveis para as relações humanas, uma vez que, como pontua LOURO (2018, p. 22), a “diferença não é natural, mas naturalizada”. Ademais,

depois de uma minuciosa e contínua engenharia social para produzir corpos-sexuados que tenham na heterossexualidade a única possibilidade humana de viver a sexualidade, como se pode contribuir atribuindo à natureza responsabilidade daquilo que é resultado de tecnologias gerenciadas e produzidas pelas instituições sociais? (BENTO, 2011 apud CARVALHO, 2018, p. 47).

Nesse contexto, quando as escolas não se posicionam em relação à homofobia, esse também é um posicionamento: tal isenção comunica que certos comportamentos violentos são toleráveis, e muitas vezes, nem se sabe - ou não se admite - que eles ocorrem. Além disso, tais isenções acabam atribuindo a culpa por essas situações a quem as sofre, tratando-lhes como responsáveis, dadas suas condutas consideradas inadequadas e desviantes, pela intolerância a que são submetidas/os/es.

²⁵ Aqui, é imprescindível considerar entrecruzamentos entre masculinidades e feminilidades, no sentido de que podem existir masculinidades femininas e feminilidades masculinas, por exemplo. Ou ainda, tantas outras configurações existenciais que transgridem o sistema sexo-gênero, como mencionado anteriormente nesta investigação. Sobre isso, ainda, é importante considerar que “a noção de um patriarcado universal tem sido amplamente criticada em anos recentes, por seu fracasso em explicar os mecanismos de opressão de gênero nos contextos culturais concretos em que ela existe” (BUTLER, 2018, p.21).

Cabe ainda assinalar que silenciamentos podem funcionar como tentativas de garantir a norma, assim como acontece no caso de ocultamentos ou de negações dos dissidentes de gênero e de orientação afetiva-sexual, sejam trabalhadorxs ou estudantxs.

Assim, temos que a preocupação em se ocultar as diversidades identitárias e sexuais, o que constitui um compromisso com a reprodução da heteronormatividade, mostra que não há nada de natural nela, mas de naturalizado, pois, se assim não fosse, não haveria necessidade de constante vigilância.

Com o que foi exposto até aqui, é fundamental que nos coloquemos a seguinte questão: o que pode significar, no ambiente escolar, a presença de um/a professor/a/e que desafia as fronteiras de gênero e/ou que afronta a heteronormatividade compulsória, desorganizando o patriarcado em seu sentido hegemônico?

A essa indagação acresce-se o fato de que professoras sapatão/sapatonas também podem ser consideradas dissidentes em relação a determinado modelo histórico da mulher educadora, muitas vezes retratado em livros e filmes. Exemplo disso é a professora de uma reconhecida obra literária: Matilda, de Roald Dahl. A simpática senhorita Jennifer Honey reúne em si características desejadas para a figura da docente feminina: jovem, exclusivamente dedicada ao trabalho, mal remunerada, polida, solteira e subserviente. Além disso, ao final da trama, acaba por adotar Matilda, que passa a viver com ela, endossando assim a aura materna ainda tão impregnada no modo como as professoras são vistas pela sociedade.

Deparamo-nos, assim, com uma tríade: mulher-mãe-professora, um conjunto de representações cristalizadas que pretendem conceituar todas as mulheres como inerentemente mães e, assim, todas naturalmente amariam crianças e dedicariam suas vidas a cuidar delas. Dessa forma, todas as mulheres seriam natural e potencialmente adequadas para serem professoras. Apesar de essas ideias serem correntes até os dias atuais, é fulcrar endossar que nem todas as mulheres desejam adentrar as searas das maternidades, e que há pluralidades de formas de cuidar e de cultivar afetos. Realçamos, também, que tal identificação da docência feminina com a maternidade serve aos interesses do capital ao desvalorizar os trabalhos de professoras, pois, ao atuarem na continuidade de cuidados maternos, não precisariam ter formação específica.

Não seria necessário qualificar, com vistas à profissionalização, trabalhadoras que já possuíam, de modo instintivo, as atribuições necessárias para o

desempenho da função. O desprestígio do magistério relaciona-se, assim, com o desprestígio dos cursos de formação docente, seja em nível médio, seja em nível superior. A reversão desse quadro só irá se dar quando for implodida a tríade mulher-mãe-professora e a carreira docente for encarada como uma profissão para a qual há de se ter específicos preparos e qualificação (AUAD, 2020, p. 66)

Pensando nas especificidades nas docências de professoras sapatão/sapatonas, é possível afirmar que, por meio da leitura de relatos recolhidos em algumas pesquisas em que esta investigação referencia-se (listadas na introdução), podemos perceber que algumas educadoras que se relacionam afetiva e sexualmente com mulheres monitoram sua vida no ambiente de trabalho, empreendendo, para tal, uma série de estratégias: internalizam a vigilância, policiando a si mesmas quanto às suas formas de se expressar oralmente, em relação a seus tons e timbres de voz, a que roupas usar e de que maneiras apresentam seus corpos e cabelos, e, nesse âmbito, algumas até mesmo mudam seus modos de se vestir para não gerar desconfiança e evitar comentários. Sobre isso, podemos acrescentar que, seu trabalho “depende de que não só ser heterossexual, mas uma mulher heterossexual em termos de vestuário, e desempenhar o papel reverente da mulher, que é exigido das ‘mulheres de verdade’” (RICH, 2019, p.52).

Há, ainda, quem silencie em perguntas referentes a aspectos que, ainda que privados, compõem seus cotidianos, como com quem moram, se estão em um relacionamento amoroso ou, ainda, se acham determinado professor - geralmente alguém visto como modelo de masculinidade - atraente. Algumas inventam namorados e maridos ou trocam o gênero da pessoa com quem se relacionam, quando uma aliança de casamento é usada, por exemplo. Acerca dessas situações, podemos considerar que

A mentira mantém inúmeras mulheres aprisionadas psicologicamente, tentando encaixar mente, espírito e sexualidade num roteiro prescrito porque não podem olhar para além dos parâmetros do aceitável. Retira a energia dessas mulheres ao mesmo tempo que drena a energia das lésbicas ‘no armário’ - a energia que se esgota na vida dupla (RICH, 2019, p.82).

Há, ainda, quem selecione para quem vai se abrir sobre sua sexualidade - possibilidade essa que não se verifica para pessoas transgêneras, uma vez que a diferença se faz presente assim que a pessoa adentra o espaço escolar-, confiando a algumas pessoas que guardem esse segredo, o que pode a princípio oferecer certa segurança mas não impede que

outras pessoas fora desse círculo saibam e, pior ainda, exerçam formas tácitas de discriminação e assédio.

Diante disso, pode entrar em cena o medo de manifestar em grupos predominantemente heterossexuais, nos quais, muitas vezes, nunca se fala concretamente e cotidianamente sobre outras possibilidades de existir e de se relacionar, mas há frequentes apreciações sobre experiências heteronormativas, e, até mesmo, ou ainda, comentários homofóbicos a terceiras/os.

Ainda nesse contexto, podemos pensar que, quando alguém acaba de ser contratada como educadora, como vai se sentir segura/confiante para se expor quanto a seu lugar na margem? E, mesmo quando “podem” assumir quem são, esse não é o fim da questão, uma vez que continuam podendo sofrer assédios e discriminações. Isso porque, apesar das aparências e de discursos sobre diversidades, tolerância, inclusão, e dos avanços nas legislações - ainda que haja recentes retrocessos²⁶-, a lesbofobia continua a fazer parte das instituições, e as escolas não estão isentas disso.

Ademais, outras situações que podem ser decorrentes da lesbofobia em instituições de ensino, tais como os medos cotidianos sentidos por essxs professorxs no tocante às possibilidades de serem demitidxs, de perderem a possibilidade de lecionar, de serem isolades, assediades e condenades moralmente. Em muitos casos, ainda levando em conta as narrativas pesquisadas, são pessoas que se assumem em outros ambientes, mas não na escola, por considerarem essa uma realidade mais complexa. Há ainda que se considerar que, dependendo do ciclo em que trabalham, essxs profissionais podem receber ofensas também des estudantes, além de famílias e de componentes da equipe.

A insegurança e a pressão vividas por vezes podem tomar uma proporção tão grande que muitas repensam se continuarão trabalhando na mesma instituição ou se precisarão mudar de carreira.

Outra forma de sofrimento psíquico que pode acontecer com essxs professorxs é a cobrança interna diante da vivência de situações de violência na escola em que não conseguem se posicionar de maneira a defenderem-se/responderem ao ocorrido, sentindo-se,

²⁶ Caso do PL 504/2020, em votação neste presente momento, o qual visa proibir a veiculação de publicidade com pessoas LGBTQIA+ e/ou famílias homoafetivas no estado de São Paulo, uma vez que essas pessoas podem ser vistas como más influências para crianças e adolescentes. Diante disso, como ficaria a situação de professorxs dissidentes de gêneros e/ou de orientação afetiva-sexuais? Para mais informações, consulte: <https://almapreta.com/sessao/politica/projeto-de-lei-classifica-publicidade-com-lgbts-como-danosa-para-criancas> Acesso em 22/04/2021.

então, culpades por, mais uma vez, deixar aquilo acontecer a elxs. Ou, ainda, quando permanecem “no armário”, ainda que não para todes es pares, podem sentir-se desonestes consigo e com as pessoas de quem gostaria de se aproximar, ou até mesmo em relação às crianças e/ou adolescentes e famílias com quem atuam.

Mesmo quando tais profissionais intentam operar uma separação da vida nos âmbitos público e privado, continuam, todavia, sendo professorxs fora da escola, e assim, há o risco de serem vistas acompanhades em ambientes públicos. Desse modo, só resta a casa como espaço seguro. Nesse ponto, é importante assinalarmos a seguinte distinção: ter uma vida privada não significa ter uma vida secreta: na primeira, os acontecimentos são mantidos em esfera íntima, o que acontece quando não há desejo de compartilhá-los; a secreta, por sua vez, caracteriza-se pelo fato de que a pessoa sente que não pode contar sobre si, temendo, por exemplo, que haja uma redução de sua identidade à sua orientação afetiva-sexual.

Apesar de tudo isso, há quem atravesse processos de se assumirem enquanto docentes sapatonas/sapatão. Tais percursos variam de pessoa para pessoa, considerando as singularidades de cada uma e as características dos ambientes em que se encontram/trabalham.

Mas colocar cada qual num compartimento separado é colocá-las em contradição ou isolamento quando, de fato, elas estão todas constantemente em diálogo/relação cambiante – a étnica conversa com a acadêmica e assim vai. A lésbica é parte da escritora, é parte de uma classe social, é parte de um gênero, é parte de quaisquer identidades que alguém tem para si. Não é possível de forma alguma passar meus eus numa peneira e dizer: ok, vou deixar a parte “lésbica” de fora, e todo o resto vai ficar na peneira (ANZALDÚA, 2009, p.4).

É relevante refletir sobre a chance de que os silenciamentos sobre as próprias sexualidades possam consistir numa ilusória sensação de segurança. Isso porque é possível que as pessoas em questão sintam-se protegidas inicialmente, mas que, ao longo do tempo, se precisarem/quiserem se posicionar diante de falas/attitudes homofóbicas, talvez tenham que se expor mais do que se tivessem contado antes. No entanto, ressaltamos não ser o intuito aqui fazer afirmações categóricas, somente formular hipóteses, pois cada pessoa tem seus tempos e funcionamentos psíquicos.

Quando professorxs sapatão/sapatonas assumem-se publicamente onde trabalham, escancaram que há discriminações no ambiente escolar, os quais muitas vezes es componentes das instituições não querem encarar ou não se conscientizam de que praticam,

de modo a legitimá-las pela ausência de posicionamentos. Desse modo, a partir dessas manifestações, podem-se tomar coletivamente providências para que tais situações de discriminação e de assédio não se repitam, e, assim, essa luta deixa de ficar a cargo somente da(s) pessoa(s) LGBT(s). Tomar pra si a responsabilidade em relação ao tema é uma forma indireta de discriminação e demonstra inexistência de amparo institucional.

Ademais, endossamos a relevância de que professorxs LGBTQIA+ possam contar com formas de apoio externos ao ambiente em que atuam, o que pode acontecer quando participam de coletivos, ou, ainda, obtém respaldo de sindicatos²⁷. Há ainda que se considerar, nessas circunstâncias, as possibilidades de amparo legal, sobretudo no que tange à legislação específica que protege LGBTs de demissões motivadas por homofobia. Não obstante, apesar de sua fundamental existência, tal legislação não representa ainda garantias em determinadas condições, uma vez que há relatos de pessoas que entraram com processos e não conseguiram ser restituídas em seus cargos, como será narrado no capítulo 4 em um dos depoimentos coletados nesta investigação.

Por fim, apontamos que, segundo a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, realizada em 2016, 60% dos LGBT na escola se sentem inseguros por causa de sua orientação sexual e 43% se sentem inseguros por causa de sua identidade/expressão de gênero. O estudo pontua, ainda, que 27% dos/das/des estudantes LGBT foram agredidos/as/es fisicamente por causa de sua orientação sexual e 25% foram agredidos/as/es fisicamente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero. Mesmo assim, apenas 8,3% dos/das/des estudantes afirmou que o regulamento da escola tinha alguma disposição sobre orientação sexual, identidade/expressão de gênero, ou ambas²⁸.

2.5 Práticas emancipadoras: currículos decoloniais e os trabalhos com as questões de gêneros e de orientações afetivas-sexuais

Nesta seção final, buscaremos refletir sobre possíveis práticas emancipadoras que podem ser engendradas a partir da(s) presença(s) de pessoa(s) LGBTs enquanto educadorxs e/ou studentxs em instituições de ensino. Com isso, todavia, não queremos assinalar que tais ações devam ser protagonizadas e empreendidas somente por quem pertence a essa

²⁷ Publicações do Boletim LGBT, da APEOESP: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/lgbt/>
Acesso em 15/04/2021.

²⁸ <https://www.sinprodf.org.br/a-construcao-de-um-brasil-sem-transfobia-passa-pela-sala-de-aula/>
Acesso em 15/04/2021.

população, ou ainda, que passem a acontecer somente após episódios de assédio, violência e LGBTfobia. A abordagem de temas como gêneros e orientações afetivas-sexuais é componente indissociável no âmbito dos Direitos Humanos, e, assim, é fundamental para a garantia de equidade e de respeito às diversidades²⁹.

Convém aqui salientar que nem toda pessoa LGBT irá lutar para que tais garantias aconteçam, quer seja nos espaços por onde circulam, quer seja considerando a sociedade como um todo. Dessa forma, podemos notar que é ilusório acreditar que, apenas pelo fato de ser LGBT, alguém irá movimentar-se em relação ao enfrentamento das opressões que acontecem também em ambientes escolares, nem que irá propor maneiras de conscientizar as pessoas no tocante a esses acontecimentos. Um recente exemplo, no contexto pós-eleições 2020, pode servir de ilustração para essa constatação, ainda que, a partir dele, nenhuma generalização deva ser feita³⁰.

Ainda assim, acreditamos que, apesar de não haver garantias, as presenças de professorxs sapatão/sapatonas nas práticas cotidianas com crianças e/ou adolescentes, bem como no que tange a colegas de trabalho, podem potencializar debates e experiências que ampliem (re)conhecimentos quanto às pluralidades de existências e à importância de romper com atitudes e discursos discriminatórios, não só no que se refere a gêneros e a orientações afetivas-sexuais mas também no que concerne ao racismo, machismo, capacitismo, etnocentrismo, dentre outras formas de opressões.

Em algumas pesquisas nas quais esta investigação encontra suporte, há narrativas de professorxs sapatão/sapatonas que perceberam que o fato de terem assumir suas orientações afetivas-sexuais nas escolas em que atuam possibilitou a construção de uma atmosfera possível para problematizar a cultura heteronormativa dominante, empoderando também estudantxs. Ao abordar violências e homo/transfobias, abriu-se espaço para se falar de outras formas de opressões relacionadas às normas, como maneiras apregoadas para que meninos e meninas sejam e se comportem, tanto no tocante à aparência/corporeidade quanto a aspectos psíquicos/identitários.

²⁹ Para conhecer mais sobre a importância de debates em torno de gêneros e de orientações afetivas-sexuais nas escolas:

<https://educacaointegral.org.br/reportagens/por-que-a-escola-brasileira-precisa-discutir-genero-e-orientacao-sexual/> Acesso em 23 abr.2021.

³⁰<https://revistaforum.com.br/politica/vereadora-lesbica-diz-que-nao-vai-fazer-nada-pela-populacao-lgbt-por-e-star-fechada-com-bolsonaro/> Acesso em 23 abr.2021.

Nesses relatos, ainda, podemos encontrar argumentações que versam sobre a imprescindibilidade de que tais aberturas sejam acompanhadas e sustentadas pela equipe de gestão da instituição de ensino, pois, sem esse suporte, tais pautas ficam a cargo de quem é comumente tida/o/e como especialista no tema, dadas suas experiências subjetivas. Dessa forma, observa-se que, nesses contextos, a condução da direção dá o tom do que pode ou não acontecer, não só no que se refere a tomar conhecimento de situações de violência mas, também, e, sobretudo, de encontrar formas de encarar essas opressões, de discutir sobre elas com toda a equipe, de promover formações nesse sentido, além de espaços de fala/escuta.

Ademais, um aspecto importante dessa regência é o posicionamento frente às famílias, bancando propostas que envolvam gêneros e sexualidades, bem como o fato de que o corpo discente é composto por existências e corporeidades diversas. A isso, soma-se a urgência de que tais temas sejam incorporados aos currículos e aos PPPs das escolas, como testemunho do verdadeiro comprometimento dessas em relação às suas importâncias e potencialidades.

É interessante expor, ainda, alguns aspectos que determinadas militâncias apontam como suportes para que uma pessoa LGBT assumisse na escola: servir como referência/apoio para studentxs LGBT e/ou que estão em conflito/com dúvidas/ sendo assediadxs na escola e/ou pela família em relação à sua identidade de gênero e/ou orientação afetiva-sexual. Entretanto, é importante que tal pessoa não se torne um modelo único para os estudantes, ou seja, que tenham prosseguimento as discussões sobre pluralidades. Há ainda que se considerar, nesse contexto, a possibilidade de que tais educadorxs sejam, em tais circunstâncias, mal interpretados, o que, por sua vez, pode resultar em acusações de que estão influenciando os studentxs, como defende, por exemplo, o Programa Escola sem Partido. Nesse sentido, mesmo em contextos que podem ser emancipadores para professorxs e educandxs, parece haver sempre a necessidade de cuidado diante de possíveis riscos iminentes, os quais podem advir de diferentes esferas, tanto privadas (considerando o interior da instituição e sua comunidade) quanto públicas (por parte de legislações e daqueles que ocupam cargos governamentais).

No tocante à Educação Feminista, é possível afirmar que, pelo fato de sapato/sapatonas localizarem-se muitas vezes nas fronteiras de identidades de gêneros, desafiando os tradicionais lugares em que mulheres e homens vêm sendo colocados ao longo da história colonizada de nossa sociedade, estão desse modo contribuindo para que se

aprofundem, no contexto escolar, os debates a que a luta feminista propõe-se, ou seja, acabar com sexismos, explorações sexistas e opressões, algo que todas, todos e todes temos sido socializadas desde o nascimento - até mesmo antes dele - para aceitar e perpetuar (hooks, 2020, p.13).

Dessa maneira, colocamos em cena a intrínseca articulação entre existências e resistências sapatão/sapatonas e feminismos, a qual, em diversas circunstâncias, foi motivo de conflitos e de injustos apagamentos durante a história desses movimentos, que, enquanto componentes de transformações indissociáveis, poderiam caminhar juntos, sem que, para isso, fossem desconsideradas especificidades e contextos. Nesse sentido,

desafiar a homofobia sempre será uma das dimensões do movimento feminista. Porque não há como haver sororidade sustentável entre as mulheres enquanto lésbicas forem desrespeitadas por mulheres heterossexuais e subordinadas a elas. No movimento feminista visionário, o trabalho das militantes lésbicas é totalmente reconhecido. Sem as ideias das lésbicas radicais, a teoria e a prática feministas jamais teriam se atrevido a ir contra os limites impostos pelo heterossexismo para criar espaço em que as mulheres, todas as mulheres, independente de identidade e/ou orientação sexual, poderiam e possam ser tão livres quanto queiram ser. Esse legado deveria ser continuamente reconhecido e valorizado (HOOKS, 2020, p. 144).

Tais associações dialogam também com alguns conceitos trabalhados por Rich (2019, p. 65),

escolhi usar os termos *existência lésbica* e *continuum lésbico* porque a palavra lesbianismo ressoa clínica e limitante. A existência lésbica sugere tanto o fato da presença histórica de lésbicas quanto da criação contínua do significado dessa existência. Proponho que o termo continuum lésbico inclua uma gama - ao longo da vida de cada mulher e ao longo da história - de experiências identificadas com mulheres, não somente o fato de que uma mulher teve ou conscientemente desejou ter uma experiência sexual genital com outra mulher.

Isso posto, temos que a identificação entre mulheres não se restringe às situações em que há atrações sexuais entre elas, mas se constitui em uma conjunção de potências de vidas que podem impulsioná-las às verdadeiras liberdades de poderem ser quem desejam. Nesse sentido, questiona-se a representação da existência lésbica também como um mero refúgio dos abusos masculinos, endossando a possibilidade de que seja uma carga elétrica e de poder entre as mulheres (RICH, 2019, p. 84).

Nesse contexto, cabe ainda pontuar que mesmo a heterossexualidade, uma categoria que parece tão dada e naturalizada, é passível de ser localizada historicamente. Isso porque, o que é tido como normal prescinde de nome e, daí, ser fulcral nomear e reconhecer o heterocistema como parte da História. Anteriormente ao século XX, esse paradigma não existia enquanto tal, o que evidencia sua invenção, ou seja, que não é uma condição natural. É justamente nesse sentido que Wittig (1980) denuncia a heteronormatividade enquanto dispositivo político³¹.

Acerca dessa heteronormatividade compulsória, temos ainda que

A pressuposição de que ‘a maioria das mulheres é inatamente heterossexual’ continua sendo um empecilho teórico e político para o feminismo. Continua a ser uma suposição defensável em parte porque a existência lésbica tem sido riscada da história ou catalogada como doença, em parte porque tem sido tratada como excepcional e não como intrínseca, em parte porque, para reconhecer que a heterossexualidade pode não ser uma ‘preferência’ em absoluto para as mulheres, mas algo que precisou ser imposto, administrado, organizado e mantido à força é um passo imenso a dar se você se considera livremente e ‘inerentemente’ heterossexual (RICH, 2019, p. 64).

É possível, desta feita, considerar que, enquanto fabricada, a heterossexualidade e o sistema binário de sexo-gênero podem ser, além de questionados, destituídos, cavando espaços e tempos para que aconteçam inaugurações de corpos e existências. Nesse sentido,

Empecé a pensar el cuerpo no como algo natural, sino como un espacio de inserción de tecnologías que son, en realidad, técnicas de gobierno que normalizan los cuerpos, ya sea para la producción industrial, ya sea para la producción sexual o de diferencias jerárquicas entre lo normal y lo patológico, lo heterosexual y lo homosexual, lo biológico y lo anormal, las razas blancas y las no blancas, etc. (PRECIADO, 2014, p.2)

Nessa perspectiva, então, podemos concernir gêneros, para além de um conjunto de próteses, como um sistema, um arranjo de significados. Para exemplificar tais tecnologias de fabricação de corpos, esse autor cita os hormônios e outras substâncias produzidas pelas indústrias farmacêuticas, as quais, quando inseridas nos corpos, produzem modificações que podem até mesmo atravessar fronteiras impostas pelo binarismo de gêneros. Nesse contexto, ser determinado como homem ou mulher pode passar a ser entendido como acoplamentos que são colocados nos corpos, e não como algo inerente a eles desde os nascimentos. Isso não

³¹ Fonte: Helena Vieira. A invenção da heterossexualidade. 2021.

significa, entretanto, que a Biologia esteja mentindo, mas que essa não compreende toda a realidade, e que, além disso, a realidade não é imutável.

Continuando com Paul Beatriz Preciado, temos que, para esse filósofo dissidente so sistema sexo-gênero, o corpo natural jamais existiu: o que há são tecnologias que constroem experiências normativas da heterossexualidade, da cisgeneridade, que apagam os rastros de sua criação e fingem que estão lá para sempre. Com base nisso, o filósofo articula um projeto de revisão da História e de denúncia do caráter ficcional do que se apresenta como eterno. Além disso, defende que as tecnologias de gênero devem ser livres para que cada corpo possa acessá-las, e não condicionadas a diagnósticos médicos.

Diante desse panorama, cabe-nos pensar: quais são as possibilidades de articulação entre essas reflexões e as práticas educativas? Como esses pensamentos podem compor relações cotidianas em instituições escolares? Uma possível tessitura pode ser elaborada a partir das problematizações engendradas pelas teorias queer

consideram o impensável, em vez de levar em conta só o que é permitido pensar. Enquanto atitudes epistemológicas que não se restringem às identidades e aos conhecimentos sexuais, mas que se estendem para os conhecimentos e as identidades de modo geral. Pensar queer questiona, problematiza, contesta todas as formas bem comportadas e bem sucedidas e conhecimentos e formas de existir e de se relacionar. (SILVA, 2000 apud LOURO, 2020, p.44-45).

Nesse contexto, é possível assinalar que, imbuídos do desejo de transformar atos educativos e relações entre profissionais da Educação, necessitamos observar e constituir modificações que possam ser feitas também no âmbito de currículos, Projetos Político-Pedagógicos, documentos oficiais que regem municípios, Estados e o país como um todo, e, além disso, no que tange às concepções de Educação e de Pedagogia de maneira mais abrangente.

Para uma Pedagogia e um Currículo Queer não seria suficiente denunciar a negação e o submetimento de homossexuais, e sim desconstruir o processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados, tornando evidente a heteronormatividade, demonstrando o quanto é necessária a constante reiteração das normas sociais regulatórias a fim de garantir a identidade sexual legitimada. Analisar as estratégias - públicas e privadas, dramáticas ou discretas - que são mobilizadas, coletiva e individualmente, para vencer o medo e a atração das identidades desviantes e para recuperar a suposta estabilidade no interior da identidade-padrão (LOURO, 2020, p.46).

Nesse sentido, as perspectivas assim ensejadas poderiam possibilitar que deixássemos de meramente contemplar pluralidades existentes nos contextos sociais para dar-mos conta das disputas, tensões e negociações, bem como de conflitos constitutivos das posições que todos ocupamos, mesmo as que parecem ter suas existências garantidas e completas desde sempre. Isso porque, como propõe Butler (2019), todas as vidas são precárias, uma vez que nenhuma pode existir sozinha. Então, o que nos conecta é a precariedade, ou seja, a condição inelutável de que não podemos existir cada um/a per se, contrariando lógicas neoliberais que apontam para a autosuficiência, e assim, para o imperativo de que se busque individualmente pela resolução de problemas e por formas satisfatórias de vida.

Nesse sentido, articular-se em torno de Pedagogias Queer pode ir de encontro à proposição de que “em determinadas circunstâncias, fracassar³², perder, esquecer, desconstruir, desfazer, “inadequar-se”, não saber podem, na verdade, oferecer formas mais criativas, mais cooperativas, mais surpreendentes de ser no mundo (HALBERSTAM, 2000, p. 7).

³² No sentido de elaborar currículos e práticas que não se referem às normas e não visam ao que capitalisticamente se convencionou por “sucesso”, nem atender parâmetros binários/convencionais no sistema sexo-gênero-desejo.

*“Intimidade não é luxo aqui.
Não mais telefones pendurados
ou linhas sempre ocupadas
ou conversas ainda censuradas.
Não mais mirar nossas mãos
temendo dá-las
ou se dadas
temendo soltar.
Nós estamos aqui.
Após anos de separação,
mulheres tomam seu tempo
dispensam velhas animosidades.
Tribadismo é uma panaceia ancestral e vale o risco
uma panaceia ancestral e vale o risco”.*
Intimidade não é luxo, de Cheryl Clarke³³

3. Campo de pesquisa

Conforme apresentado no capítulo introdutório, o objetivo geral desta pesquisa é analisar relatos de experiências de professoras sapatão/sapatonas atuantes em espaços de Educação formal no que se refere às invisibilidades às quais tais educadoras podem estar sujeitas, bem como às potencialidades com que podem contribuir na proposição de práticas que problematizem e combatam a LGBTfobia e outras formas de violências, as quais mesmo espaços educativos não estão isentos de legitimar.

³³ Fonte: <https://traduzidas.wordpress.com/2013/07/13/intimidade-nao-e-luxo-de-cheryl-clarke/> Acesso em 18 maio.21.

Nesse contexto, é relevante considerarmos também o combate a posturas e ideias capacitistas, gordofóbicas, xenófobas, racistas e machistas, uma vez que é infrutífero e insuficiente contrapor-se a formas de opressão de maneira seletiva: só poderemos considerar-nos participantes de sociedades plurais e democráticas quando todas, todes e todos existirmos de maneira justa e respeitosa.

A fim de alcançar este objetivo, foram elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como situações de invisibilidades podem infligir às professoras sapatão/sapatonas, no tocante às suas subjetividades?

2. Em quais circunstâncias as potências envolvidas em suas existências enquanto corpos políticos podem compor experiências de desconstrução de práticas heteronormativas no âmbito educativo?

Para tanto, este estudo tem as narrativas como base teórico-metodológica. Bolívar, Domingo e Fernández (2001 *apud* ABRAHÃO e BRAGANÇA, 2020, p.16) definem:

narrativa, per se, na qualidade de relato oral ou escrito; investigação narrativa, como o trabalho com narrativa segundo o modo de construir/reconstruir reflexivamente o relato para dele elicitar sentido e utilização da narrativa como dispositivo promotor de mudança, no caso da prática educativa. Explicando a abrangência desse entendimento, esses mesmos autores conceituam a narrativa como acontecimento, isto é, como fenômeno de estudo; como método de investigação e como instrumento promotor de desenvolvimento e de identidade.

Nesse sentido, dialogam com Larrosa (2002), ao conceituarem a narrativa como algo que nos acontece e, assim, atravessa-nos subjetivamente, sem que, para isso, deixem de ser considerados elementos e aspectos da realidade externa. Ademais,

a significação do vivido pelos sujeitos históricos da educação, em passado distante ou não tão distante, mostra-se crucial na atualidade, razão pela qual se fazem no Brasil e no exterior estudos cada vez mais voltados para produções que dão a ver novas histórias e versões que na contemporaneidade lhes proporcionem o indagar sobre si mesmo e sobre o outro, no âmbito de uma sociedade que se quer mais humanizada (LAROSSA, 2002, p.17).

Dessa forma, o presente trabalho, ao propor que as professoras colaboradoras se indagassem sobre suas experiências, refletindo sobre aspectos fundamentais de suas práticas - relacionadas ou não às suas orientações afetivas- sexuais -, busca, no campo das narrativas, alargar o horizonte de questionamentos e potências desses advindas, ao tecer uma rede multifacetada de histórias, leituras, corpos e experiências.

3.1 Geração dos dados

As narrativas obtidas tomaram por base as seguintes perguntas-disparadoras, apresentadas às participantes na carta-convite da pesquisa, material presente no Apêndice deste trabalho:

- Você já teve que esconder sua orientação afetivo-sexual no local em que trabalha?
- Na comunidade escolar a que você pertence existem outras pessoas LGBTQIA+?
- Já sofreu homofobia e/ou transfobia na instituição onde atua?
- Os debates concernentes a identidades de gêneros, Educação Sexual e orientações afetivas-sexuais compõem o Currículo/Projeto Político Pedagógico de onde você exerce sua profissão?
- Quando alguma criança pergunta com quem você se relaciona, é possível responder abertamente, sem receios?
- Por fim, conte alguma alegria/ potencialidade que você sente em ser uma pessoa lésbica e/ou transgênera.

Tais questões contribuíram para a localização do eixo deste trabalho, não sendo de resposta obrigatória, de modo que coube a cada participante conduzir seu relato conforme o que desejasse compartilhar, além da possibilidade de acrescentar elementos que não foram citados previamente pela pesquisadora.

A divulgação desta investigação foi feita via redes sociais (Facebook, Instagram), em perfis pessoais e pertencentes a coletivos/ redes relacionadas a temáticas LGBTQIA+, bem como divulgada entre contatos pessoais (via Whatsapp ou email). Também foram enviados alguns e-mails a instituições ligadas a questões de Gênero/ Sexualidades/ Direitos Humanos, como Ação Educativa e Casa das Mulheres, espaço ligado ao PSOL. Como material de difusão desta investigação, foram criadas apresentações virtuais e um bookcreator contendo o formato final da carta-convite, no qual figuram alguns trabalhos artísticos de mulheres lésbicas.

Os relatos recebidos foram registrados pelas participantes em áudios enviados por Whatsapp e serão aqui transcritos apenas recortes a serem analisados qualitativamente, de modo a preservar os dados pessoais das participantes e, além disso, possibilitar a elaboração de densas reflexões quanto aos discursos que compõem e atravessam tais narrativas.

Na subseção a seguir, apresentamos as professoras-participantes deste estudo.

3.2 Participantxs da pesquisa

As professoras sapatão/sapatonas que contribuíram com relatos de experiências para este trabalho apresentam as seguintes características aqui expostas de maneira sintetizada:

Nomes ³⁴	Segmento educacional em que atua	Idade	Cor/Raça ³⁵	Ciclo escolar em que trabalha	Região onde se localiza a escola	Como se define em relação à identidade de gênero e orientação afetiva-sexual
Glória	Privado	28	Branca	EI, EF1, EF2 e EM	Oeste	Mulher/ lésbica
Tatiana	Privado	39	Branca	EI	Oeste	Mulher/ lésbica
Marielle	Privado	32	Branca	EI e EF1	Oeste	Mulher/lésbica
Yuderkys	Público	42	Branca	EM técnico	Oeste	Mulher/lésbica
Luana	Privado	26	Branca	EF1	Oeste	Mulher/gay

³⁴ Os nomes aqui apresentados são fictícios e configuram homenagens a sapatonas de suma relevância social, histórica e cultural: Glória Anzaldúa, Yuderkys Spinoza, Tatiana Nascimento, Marielle Franco, Luana Barbosa e Yacunã Tuxá.

³⁵ Sabemos que o conceito “raça” é um constructo criado como tecnologia de poder em contextos atravessados pela supremacia branca. Contudo, optamos por, ainda assim, utilizá-lo aqui enquanto marcador social da diferença.

Yacunã	Privado	27	Branca	EF1	Oeste	Mulher/sapatona
--------	---------	----	--------	-----	-------	-----------------

Cabe ainda assinalar que, no intuito de preservar o sigilo de identidade das colaboradoras na apresentação e análise dos dados, optou-se por identificá-las somente em relação à idade, cor/raça, segmento educacional, ciclo escolar, identidade de gênero e orientação afetivo-sexual. Para pontuar as instituições em que atuam atribuímos nomes fictícios, visando assegurar ética e respeito indissociáveis da realização de uma pesquisa científica. A fim de conferir maior elucidação à apresentação e análise dos dados, traremos fragmentos dos discursos das depoentes para sustentar os resultados obtidos neste processo de investigação.

Por fim, cabe pontuar que a última coluna da tabela, referente às autodenominações das participantes quanto às suas identidades de gênero e orientações afetivas-sexuais, respeitou-se a forma como essas se nomearam no decorrer de seus depoimentos. Dessa forma, é possível, ainda que não nos caiba analisar tais termos neste momento do trabalho, atentarmo-nos para as possíveis diferenças entre os termos "gay", "lésbica" e "sapatona", sobretudo quanto aos significados históricos e subjetivos que podem carregar.

*“curar não significa nunca mais
vai doer,
feliz não significa nunca mais
vai chorar
ser forte não é rigidez
(aquebrantável; tem alguma coisa,
na fragilidade, pra se
aprender)
matéria é uma casa que habita a gente no
finito da jornada. mesmo que cimento
prometa eternidades, é de mariô y
barro a lembrança da acolhida
(palha, ou clorofila morrida, y
tecnologia de terra muito molhada
que a primeira deusa, velha, lenta, macerou)
perfeição é o nome de um deus:
botamos pra morar na nossa
falha. a gente é nada mais
que poeira das colisões estelares,
a gente, poeira de toque e o
dissolver as estrelas:
um registro do fim
um pedaço do nada
um silêncio de vácuo*

*a memória do brilho, do
brilho
y saudade
do infinito”.*

Taipa (o big-bang do criacionismo), Tatiana Nascimento³⁶

4. Interpretação e análise dos dados coletados

Foram seis as professoras que compartilharam suas narrativas em colaboração com esta investigação, quatro por meio de áudios e duas de forma escrita. Cinco delas trabalham em instituições da rede privada e uma trabalha em uma escola pública de ensino técnico. As faixas etárias com que atuam variam da Educação Infantil até o Ensino Médio. Algumas têm formação em Pedagogia (uma delas também cursou o Magistério) e outras graduaram-se em áreas específicas, como Biologia, Psicologia, Artes Visuais e Arquitetura.

A maioria identificou-se como lésbica, uma delas identificou-se como sapatona e outra como gay. Todas autodefiniram-se como brancas. Suas formações aconteceram em diferentes instituições, sendo que algumas passaram por universidades públicas e, outras, por instituições de ensino privadas. As idades das participantes variam entre 26 e 42 anos, sendo que algumas estão em fase inicial da carreira e outras estão em um momento intermediário. Algumas apresentam percursos compostos por experiências profissionais anteriores à docência. Cinco delas são casadas com mulheres e uma delas namora uma mulher.

Com o intuito de mapear a presença de palavras-chave nas narrativas recebidas, foi elaborada uma tabela simples para constatar suas ocorrências. Em alguns casos, como no termo “medo”, assinala-se a aparição do próprio verbete, enquanto que, para as outras categorias apresentadas, identificou-se o aparecimento do tema/situação correspondente. Tais categorias foram escolhidas por representar assuntos comuns a todos ou à maioria dos relatos coletados, e, assim, juntamente ao estudo de outras pesquisas que versam sobre os lugares de professorxs sapatão/sapatonas na Educação Básica, definem importantes categorias de

³⁶ Fonte: <https://bazardotempo.com.br/doi-poemas-de-tatiana-nascimento/> Acesso em 18/05/21.

análises no tocante às invisibilidades e silenciamentos que aqui pretendemos esmiuçar e atravessar.

	Glória	Yuderkys	Tatiana	Marielle	Luana	Yacunã
Sentimento de MEDO	Sim (2 vezes)	Não aparece	Não aparece	Sim (5 vezes)	Sim (1 vez)	Sim (5 vezes)
Envolvimento da gestão	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Situações com estudantxs	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Sofreram assédio na escola	Sim	Sim	Não aparece	Sim	Não aparece	Sim

4.1 Ser professore e sapatão/sapatona: presenças nas escolas

Como apresentado na tabela anterior, o medo é um sentimento bastante mencionado nos depoimentos coletados nesta investigação. Os motivos a ele associados são diversos, mas, ainda assim, é possível apresentarmos alguns que se mostraram comuns a partir da escuta/leitura dxs professorxs colaboradorxs.

Primeiramente, há o receio de se assumir sapatão/sapatona no ambiente escolar, ainda que essas pessoas tenham “saído do armário” no que se refere a outras relações e circulações, ou seja, transitam abertamente com suas companheiras em locais públicos, eventos familiares e relacionados a outros campos de relações. Tal temor encontra-se ligado à possibilidade de demissão, de sofrer assédios por parte de membros da comunidade escolar, ou ainda, de ter a qualidade de seu trabalho questionada/criticada, além de poder receber a acusação de estar sendo má influência para es estudantes ou abordando temas que não estão presentes no currículo e/ou no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. A esse cenário também

podemos acrescentar as perseguições empreendidas pelo Programa Escola Sem Partido e por instâncias governamentais em diversos âmbitos.

Como forma de trazer à tona o que foi acima mencionado, podemos apresentar alguns trechos em que as participantes abordam circunstâncias relacionadas a esses receios de (não) esconderem suas orientações afetivas-sexuais nos espaços em que atuam, bem como os entornos circunstanciais desses estados emocionais.

Já na abertura de seu depoimento, umas das professoras coloca-se em relação à responsabilidade de se assumir sapatona em seu ambiente de trabalho, a qual se encontrava atravessada pelo temor associado ao que tal revelação poderia acarretar

Ao mesmo tempo em que eu sabia que deveria me posicionar e contar sobre o meu relacionamento com uma mulher, eu tinha medo. (YACUNÃ, 2021).

Tal incumbência de se definir como sapatona também na escola em que atua parte, segundo ela, da importância de introduzir essa pauta no ambiente escolar, pois argumenta que, sem que as pessoas se apresentem enquanto corpos dissidentes quanto às sexualidades, tal assunto não é abordado em sala de aula e nem mesmo entre seus pares. Além disso, comenta que as pessoas heteronormativas costumam comentar sem embaraços sobre seus relacionamentos afetivos e que, caso ela se silenciasse em relação a ser casada com uma mulher, estaria compactuando com a heterossexualidade compulsória.

Embrenhando-se em sua narrativa, Yacunã continua

Pensava que não poderia deixar aparecer isso na escola, uma vez que somos ensinadas o tempo todo que a nossa vida particular não deve influenciar no trabalho, como se fosse possível. Eu não falava a respeito do assunto, mas notei que fui me fechando muito. Mesmo sendo uma pessoa bastante discreta, tinha receio de contar o mínimo da minha vida, achava que eu não poderia falar nada que me "entregasse". Foi um ano em que fiquei muito doente e acredito que seja por ter guardado tantas contradições dentro de mim. Via que precisava lutar o tempo inteiro com ideias que eu não acreditava, mas que estão em todos os lugares (YACUNÃ, 2021).

No excerto acima, a participante reitera uma regra de conduta que parece perpassar muitas atmosferas de trabalho: a de que se deve apartar o âmbito pessoal do profissional, uma típica divisão cartesiana, como a que muitas vezes está presente na separação entre corpo e mente. Todavia, uma evidência de que essa segmentação é algo que não se verifica nas experiências mundanas é o fato de tal professora ter adoecido diversas vezes em um contexto

de silenciamentos e de invisibilidades em relação à sua sexualidade, em que afirma ter guardado dentro de si inúmeras contradições entre o que vivia genuinamente e o que precisava esconder em sua atuação profissional. Ademais, salta aos olhos o momento em que Yacunã conta que, embora fosse discreta, receava contar minimamente situações vividas por medo que algo que pudesse dizer a “entregasse”. Aqui, não se pode deixar de notar a atmosfera policesca que esse termo carrega, como se deixar escapar alguma circunstância que apontasse em direção à sua sexualidade pudesse depor contra ela.

Marielle, por sua vez, conta que, durante um momento de confraternização da equipe em ambiente extraescolar, foi “aconselhada” pelo assistente de coordenação a ser discreta em relação ao seu relacionamento e a não revelar o gênero de sua companheira. Na época, ela havia ingressado recentemente na instituição e, preocupada em manter o cargo recém conquistado, perguntou a ele como responderia caso as crianças fizessem perguntas em que sua orientação afetiva-sexual estivesse envolvida, ao que recebeu a referida “sugestão”.

O assistente de coordenação também era homossexual assumido. Na primeira semana de trabalho nos encontramos fora da escola e perguntou pra ele como era ser gay na escola, o que fazer quando as crianças perguntassem. E ele: é só não falar. Se as crianças perguntarem se namora só responde, não precisa falar o gênero. Então ele me falou pra ser discreta, e um homem superior a mim no trabalho me falou isso, foi castrador. Pensei que ele poderia militar também, mas pensei que dentre os lugares eu estava num lugar ok, que tem piores, é tudo muito castrador, as pessoas podem de fato ser mandadas embora por isso. Então me senti menos prejudicada ali e resolvi ficar quietinha na minha e pensei que dentro da equipe podia ser quem era. (MARIELLE, 2020).

Nesse trecho, a participante relata uma situação de assédio por parte de um membro da gestão institucional, ao impor que ela não precisaria contar para os alunos o gênero da pessoa com quem se relaciona, pois, em tal contexto, uma resposta dada dessa maneira não será obviamente encarada como uma recomendação, mas, sim, como uma obrigação em se calar, o que mostra o termo usado posteriormente utilizado por Marielle, que pontua que tal fala, emitida por um homem que tinha uma posição superior a ela no trabalho, foi castradora.

Além disso, ela se manifesta quanto à uma questão que aparece com frequência em militâncias lésbicas, qual seja, o machismo sofrido por sapatão/sapatonas dentro do movimento LGBT, uma vez que, ainda que possam ser considerados corpos dissidentes, homens gays não estão isentos de protagonizar opressões inerentes ao sistema patriarcal. Tal ponto já havia sido levantado nesta investigação em momentos anteriores, quando

participantes dos movimentos sociais construídos nas décadas de 1970 e 1980, como LF e GALF denunciaram a marginalização a que eram submetidas no grupo SOMOS, uma vez que muitas de suas pautas não eram contempladas dentro de um contexto protagonizado por homens gays que não pareciam refletir sobre suas masculinidades.

Ainda acerca dessas problematizações em torno de machismos e militâncias feministas/sapatão/sapatonas, essa mesma participante relata o seguinte ponto

Fui estudando mais sobre feminismo e militância LGBT e fui incorporando, foram ficando claras as homofobias sutis que eu sofria lá. A equipe mudou muito, foram contratadas pessoas dentro de um padrão normativo. Os dois homens gays subiram de cargo. E as meninas lésbicas não estavam mais presentes, então teve um momento em que só eu era lésbica ali. E comecei a ver que mesmo dentro do movimento LGBTQIA+ tem o machismo, e mesmo homem gay que seria considerada no mesmo nível que eu estava lá com seus méritos e eu tinha que ser discreta. Então eu decidi não ser mais, comecei a chamar namoradas pra eventos de escola, mas sempre com medo de reações, de como ia ser (MARIELLE, 2020).

No excerto acima, Marielle expõe outro aspecto da desigualdade entre homens e mulheres presente na instituição a que está vinculada: enquanto os dois homens gays foram promovidos, as mulheres sapatão/sapatonas não permaneceram na escola. Ainda que não saibamos quais motivos levaram a essas saídas, é possível pensar que ocupavam cargos para os quais não havia um plano de carreira, ou que, ainda que esse existisse, elas não puderam, por alguma razão, progredir em suas funções. Sobre essa diferença acerca dos cargos ocupados por sapatão/sapatonas e homens gays nessa instituição, ela continua

De mulheres lésbicas na escola já tiveram algumas, são geralmente auxiliares de classe, ou da limpeza. Homens gays entraram alguns também, mas é auxiliar, auxiliar de inclusão e os dois da coordenação (MARIELLE, 2020).

Dessa forma, mesmo que homens gays e mulheres lésbicas possam ocupar o mesmo patamar, como no caso de serem auxiliares de classe, há a menção de que dois homens gays alcançaram posições hierárquicas superiores, ingressando na gestão da escola, inclusive, enquanto as sapatão/sapatonas permaneceram em suas funções iniciais. Ademais, há que se considerar a distinção quanto aos privilégios de quem ocupa cargos que costumam ser diretamente relacionados à área pedagógica, como auxiliares de classe, de inclusão e coordenação quando comparados a postos em setores como o da limpeza, em que, mesmo contando com algum respaldo institucional, há que se considerar a precarização sociocultural histórica inerente à essa profissão, geralmente ocupada por pessoas negras e periféricas, as

quais muitas vezes não tiveram/têm acesso a direitos básicos como Educação, Saúde e moradia própria.

Voltando ao tema dos estados subjetivos experienciados por essxs professorxs sapatão/sapatonas, podemos observar que também aparece em situações sociais relacionadas à comunidade escolar. Nesse contexto, tanto em ocasiões acontecidas no espaço institucional quanto nas que ocorreriam em locais privados, houve relatos de sentimentos como medo e incômodo. Dessa maneira, ainda que em lugares onde não estariam diretamente vinculadas a seus ambientes de trabalho, é possível que essas professorxs não se sintam confortáveis, o que pode demonstrar que estar fora dos muros da escola não é condição suficiente para que deixem de ser atravessadas por possíveis constrangimentos gerados por outres em relação às suas sexualidades.

Após estudos feministas e ligados aos movimentos LGBT, Marielle comenta incorporar certas reflexões e problematizações, de modo a romper, por meio de diversas ações, com o imperativo de ser “discreta” na escola: “comecei a chamar namoradas pra eventos de escola, mas sempre com medo de reações, de como ia ser” (MARIELLE, 2020). Mesmo na inteireza desse posicionamento fundamentado também em pautas coletivas, ela ainda aponta o receio de estar acompanhada das mulheres com quem se relacionava em festividades institucionais, pois, apesar de sustentar seu direito a ser quem era e a compartilhar sua sexualidade com quem desejasse, ela não deixou de temer rechaços, ainda que velados, à sua forma não normativa de existir e de cultivar afetos.

Ainda acerca dessas questões, podemos observar, em outro depoimento recebido, a experiência de medo nos arredores escolares e o desgaste emocional acarretado à professora sapatona nessas circunstâncias

Ao sair da escola com a minha namorada, tinha medo de fazer ou falar algo que denunciasse o nosso tipo de relação. Cheguei a me recusar a dar beijos ou andar de mãos dadas em ruas próximas à escola. Também me sentia tensa e desconfortável ao pegar ônibus com outras pessoas do trabalho, pois achava que eu não poderia nem conversar sobre assuntos que gostaria. Fui me fechando muito para aquele ambiente escolar e considerando seguro ser eu mesma apenas em outros lugares (YACUNÃ, 2021).

Tal relato aponta, ainda, para o fato de que, muitas vezes, pessoas dissidentes de gêneros e orientações afetivas-sexuais apenas podem ser quem são e sentirem-se confortáveis no interior de suas casas, uma vez que em ambientes externos são constantemente invisibilizadas, desrespeitadas e violentadas. Nesse sentido, é essencial refletirmos que o

isolamento social vivido atualmente em proporções globais por conta da pandemia do coronavírus já era, muitas vezes, imposto a quem se identifica enquanto LGBTQIA+, sendo essa população uma das mais vulneráveis atualmente, o que pode se agravar quando consideramos interseccionalidades³⁷ de raça, classe, gênero, etnia, territorialidades, entre outras.

Glória, por sua vez, relata a tensão vivida após receber o convite de uma colega de trabalho para uma festa organizada em sua casa. Enquanto pessoas heterossexuais podem considerar apenas se vão ou não, ainda que tenham fatores envolvidos nessa decisão, essa professora conta sobre circunstâncias angustiantes em que variáveis relacionadas à sua sexualidade precisaram ser prioritariamente consideradas em relação a seu desejo de estar ou não nessa comemoração

Não me sinto à vontade de falar pra essas pessoas e acho curioso como um assunto tão central na minha vida é omitido nessas conversas. Isso se tornou muito consciente pra mim uma vez que uma das funcionárias da escola me chamou pra uma confraternização na casa dela. E aí eu fui pra casa preocupada com o que eu iria fazer: eu iria sozinha? Ia aparecer com minha companheira na festa, sem falar nada pra ninguém? Eu... eu... tinha que avisá-la que eu era... que eu sou casada com uma mulher? E são preocupações tão absurdas que não deveriam passar pela minha cabeça, mas passaram... E acho curioso, e muito ruim, como a gente tem que sair do armário a cada novo trabalho, a cada novo círculo de amizades (GLÓRIA, 2020).

Ainda no que tange a tensões quanto a ocupações de espaços, podemos trazer o seguinte fragmento

Também questionava constantemente o que as famílias pensariam ou fariam caso me encontrassem nas ruas ao entorno do meu ambiente de trabalho com a minha namorada e o que a escola faria a respeito. Assim, ao chegarmos ou sairmos do colégio, éramos sempre consideradas amigas próximas (o que ainda ocorre por algumas famílias) (YACUNÃ, 2021).

Aqui, essa professora expõe seus receios em relação à postura de famílias pertencentes à comunidade escolar caso fosse vista na companhia de sua namorada nas cercanias do colégio e que, caso algo reverberasse, qual seria o posicionamento da gestão

³⁷ Sobre esse termo, podemos, ainda, destacar a crítica feita pela feminista decolonial Ochy Curiel, no sentido que o conceito de interseccionalidade pode sugerir que cada uma das identidades que compõem uma existência constitua dimensões diferentes, quando, na verdade, são a mesma coisa: por exemplo, não é possível existir gênero sem classe, e vice versa. Nesse sentido, tratam-se das mesmas categorias que são imbricadas, e não de fenômenos distintos que se interseccionam. Fonte: Helena Vieira. Introdução ao pensamento de Judith Butler. 2021.

institucional. Pontua, ainda, que, ao serem vistas juntas nos fluxos de entrada e de saída do expediente, são vistas por familiares de estudantes como amigas próximas.

Embora não tenha relatado nenhuma atitude homofóbica vivida na escola em que atua, Tatiana assinala que, quando mudou de carreira, passando a atuar como professora, “ficou com pés atrás” em relação a poder falar abertamente sobre sua sexualidade. Anteriormente, trabalhava na área de Recursos Humanos, na qual achava complicado assumir-se enquanto lésbica, o que foi acontecer somente na última empresa em que trabalhou, onde, em um momento em que precisava se ausentar para cuidar da companheira, comunicou ao chefe, também homossexual, que era casada com uma mulher. Após essa situação, demais integrantes da equipe também souberam sobre seu casamento, e, segundo ela, tratavam a questão com naturalidade. Acerca do que sentiu ao ingressar em uma nova área profissional, comenta: eu tinha receio da área de Educação, tem bastante preconceito (TATIANA, 2020).

Mesmo quando algumas pessoas parecem querer contribuir diante das opressões vividas por professorxs sapatonas, acabam, ainda que inconscientemente, reproduzindo posicionamentos heteronormativos. Podemos notar que isso acontece, por exemplo, no seguinte trecho

Apesar de a escola não ter nenhuma regra formal sobre relacionamentos entre seus/suas funcionários/funcionárias, ouvi de colegas mais próximas que deveria manter sigilo sobre o que estava acontecendo, pois poderia me prejudicar. Assim, o medo que já existia por ser uma relação fora do padrão esperado pela sociedade aumentou muito. Eu achava que corríamos o risco de sofrer preconceito dentro da instituição ou, até mesmo, de sermos demitidas com alguma outra justificativa (YACUNÃ, 2021).

Dessa forma, observa-se que, mesmo com a intenção de cuidado, algumas pessoas podem reforçar a diferença que existe entre contar cotidianamente sobre um relacionamento heteronormativo, o que pode acontecer a qualquer momento, sem suscitar questões, e expor uma relação homoafetiva, situação para a qual um processual preparo prévio parece imprescindível. Ainda que o relacionamento entre homem e mulher seja entre pessoas que trabalham na mesma instituição e até mesmo no mesmo ciclo escolar, isso não parece ser um problema, o que pode ser muito diferente quando o casal nessa situação é composto por duas mulheres, como podemos perceber no trecho a seguir:

Atuei com pessoas que trabalhavam juntas e se relacionavam, entretanto eram héteras, e não precisavam ter medo de serem descobertas ou compartilharem essa informação, o que ocorreu posteriormente. Os pares, ao saberem da notícia sobre esse casal, comemoraram e acharam fofo. Não houve nenhum posicionamento da escola a respeito do assunto, tanto que essas pessoas continuam trabalhando juntas até hoje (YACUNÃ, 2021).

Acerca do risco de demissão motivada por homofobia, é possível afirmar, a partir do relato a seguir, que, mesmo que essa legalmente não possa acontecer, sua ocorrência ainda está presente nas atuais práticas sociais/trabalhistas.

Em janeiro de 2016, durante minhas férias, recebi um e-mail do coordenador do curso dizendo que estava correndo um processo administrativo da minha exoneração, e que ele mesmo havia elaborado um dossiê sobre minha atuação como professora justificando o desligamento da instituição. (...) O dossiê possuía 177 páginas de fotos minhas com minha companheira, com minha companheira e filhos, coletadas das minhas redes sociais, uma entrevista que havia dado muitos anos antes sobre a adoção das crianças. A argumentação baseava-se na falta de moralidade na função pública por me relacionar publicamente com outra mulher, na imoralidade de eu exercer a maternidade sendo mulher lésbica e na permissão com que meus filhos convivessem comigo e com minha companheira. Também no critério de interação com os colegas de trabalho fui considerada insubordinada por desrespeitar as autoridades hierárquicas superiores ao defender a estudante travesti para garantir seu direito à educação (YUDERKYS, 2020).

Nesse contexto, é indubitável que tal exoneração tenha ocorrido com base em posturas lesbofóbicas, uma vez que em nenhum momento a capacidade técnica da professora em questão foi avaliada e, por outro lado, seu dossiê estava repleto de registros de sua vida familiar. Além disso, esse desligamento abrupto também apresenta caráter transfóbico, pois a profissional foi considerada insubordinada por tomar a frente, dentro da instituição, em ações que garantissem à sua aluna travesti o direito de estar na escola, algo que foi negado pelo restante da comunidade escolar.

Segundo a “Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016”, feita pela Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), 73% dos alunes LGBTs já sofreram agressões verbais devido sua orientação sexual e 68% por conta de sua identidade de gênero, evidenciando como a escola pode ser um espaço hostil e violento para essxs studentxs³⁸. Ademais, de acordo com um levantamento de 2017 feito

³⁸ Fonte: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-que-alunos-lgbts-querem-da-escola/> Acesso em 05 maio21. Para ampliar as investigações sobre LGBTfobias infligidas a studentxs em instituições de ensino, é

pela RedeTrans (Rede Nacional de Pessoas Trans do Brasil) com ONGs, 82% das mulheres trans e travestis abandonam o ensino médio entre os 14 e os 18 anos. A transfobia é o principal motivo³⁹.

Dessa forma, é imprescindível refletirmos acerca das vulnerabilidades que podem acometer também os estudantes em diferentes territórios e circunstâncias socioculturais no tocante às opressões sofridas em ambientes externos às instituições de ensino mas que também são nelas/por elas legitimadas, e, muitas vezes, agravadas. O excerto apresentado acima, componente da narrativa de Yuderkys, evidencia de que maneira a LGBTfobia, impingida tanto à professora lésbica quanto à aluna travesti, irroga marcas discriminatórias indelévels a corpos e histórias de quem se encontra nas fronteiras de gêneros e/ou de orientações afetivas-sexuais.

O agravante, nesse caso, é que a escola, além de não ser o espaço de acolhimento, diálogo e emancipação a que deveria se propor, acaba sendo conivente com preconceitos e violências que parecem extrínsecas, mas que, na verdade, estão assaz enraizadas em seus funcionamento e práticas, uma vez que não se apartam dos acontecimentos do todo social. Dessa forma, as instituições de ensino que assim procedem tornam-se espaços de intensificação de dores e de incompreensões pelas quais os sujeitos dissidentes passam diariamente, ao invés de oferecerem, a partir das formações pelas quais urgentemente têm de se responsabilizar, condições concretas que propiciem rompimentos de ciclos de intolerâncias e de desigualdades.

É imprescindível, ainda, considerarmos as novas configurações que as esferas pública e privada passaram a assumir no contexto da pandemia da Covid-19, em que as professoras passaram a trabalhar remotamente de suas casas, expondo assim parte de seus ambientes íntimos para crianças e integrantes da equipe de trabalho, e, além disso, adentraram também, de alguma forma, os ambientes familiares em que os estudantes se encontravam em momentos de encontros síncronos, por exemplo.

Em 2020, com a pandemia, a situação se agravou muito. Eu não me sentia à vontade para expor a minha casa para colegas de trabalho e crianças, pois sentia que precisava guardar o único lugar em que eu me sentia completamente segura com a minha companheira. Vivenciei muitos momentos de receio: das famílias perceberem que tínhamos o mesmo fundo

possível consultar a Pesquisa Nacional sobre o ambiente educacional no Brasil (2016): <https://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf> Acesso em 05 maio 21.

³⁹ Para mais detalhes: <https://ubes.org.br/2019/escola-em-transformacao/> Acesso em 05 maio 21.

em vídeos, que usávamos a mesma roupa, de estar falando e ser possível escutar a voz dela no fundo (YACUNÃ, 2021).

No fragmento acima, Yacunã relata o recrudescimento de uma situação de constrangimento perante a exposição do único espaço em que se sentia segura: sua casa. Dessa forma, passou a poder não escolher mais quem veria esse ambiente, já que a incumbência de trabalhar remotamente impôs a violação dessa privacidade. Tais circunstâncias parecem ter acentuado a já imposta vigilância de si mesma devido à sua sexualidade mantida em silêncio perante colegas de trabalho e componentes da gestão da escola, o que pode ser compreendido quando pontua o temor de que famílias notassem que ela e sua companheira usavam o mesmo fundo em vídeos institucionais ou ainda que a voz dessa pudesse ser escutada em suas aulas e/ou momentos de reuniões pedagógicas.

Acerca dessas questões, Glória comenta

É, eu senti uma coisa do ensino remoto, que trouxe a sala de aula pra nossa casa, e essa relação do público com o privado ficou abalada. Então os alunos entram na nossa casa, e em uma das videoconferências uma aluna me perguntou: “Você mora sozinha?”, e respondi que não e logo mudei de assunto pra não ter que falar a verdade, sabe assim? Então é muito ruim essa tensão. Eu não queria ter ela, e eu acho errado eu ter, mas ela acontece, e de um jeito que, enfim, não é legal (GLÓRIA, 2020).

Nesse excerto, também aparecem desencadeamentos atrelados às modificações dos arranjos entre as searas pública e privada consequentes ao isolamento social. Em um encontro síncrono, certa estudante dispara uma questão aparentemente corriqueira para Glória, mas, dado o contexto em que essa não se sentia à vontade para comentar sobre sua orientação afetiva-sexual, tal pergunta torna-se motivo de tensão e irrompe na educadora a necessidade de esquivar-se do assunto, alterando o rumo da conversa. Mesmo não desejando passar por essa angústia e conjecturar que a existência dessa é errada, reconhece sua nociva ocorrência.

Um possível efeito da vida em quarentena, ainda, é a circunstância de que, quando algum episódio desagradável tem lugar em um ambiente de trabalho, há ainda a oportunidade de que, no trajeto para casa ou para outro espaço, o desgaste ocasionado possa ir se dissipando pelo caminho, uma vez que encontros restauradores com os entornos da cidade e com as pessoas possam acontecer. No entanto, quando um impacto desfavorável sucede no local em que a pessoa mora, o processo de elaboração parece fazer-se mais árduo, já que a invasão de um momento incômodo brota justamente onde a pessoa poderia sentir-se mais

protegida. Como assinalado no relato de Yacunã, esse pode, até mesmo, ser o único abrigo para se manter minimamente apartada de assédios.

4.2 Vigilâncias lesbofóbicas e estratégias de convivência

Pretendemos, agora, abordar situações acontecidas às participantes no tocante às tentativas de encontrarem um lugar possível para seus corpos e atravessamentos no interior do coletivo escolar e de suas extensões, sobretudo no que se refere ao convívio com demais trabalhadorxs das áreas pedagógica e administrativa, sem considerar, ainda ocupantes da gestão, cuja relações, frequentemente trazidas nas narrativas coletadas, serão expostas na seção seguinte.

Ao iniciar seu depoimento, Glória conta que, naquele ano, havia ingressado como professora de Artes em duas instituições de ensino privadas: uma delas é uma escola católica, onde atua com Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Na outra, que não é religiosa, trabalha com estudantxs do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Em seguida, relata um pouco de suas vivências em relação a esses dois espaços, pontuando distinções importantes para pensarmos que variáveis podem contribuir ou não para que haja respeito às diversidades no campo educativo.

Me sinto diferente nas duas escolas em que trabalho. Na escola religiosa, com freiras, todas as professoras heterossexuais, mais velhas, isso faz com que eu simplesmente silencie sobre minha vida pessoal e a minha sexualidade. E não é que o assunto não surja, que nos cafés as pessoas não falem de seus relacionamentos ou do que fizeram no finais de semana com seus parceiros, com suas famílias, isso acontece, mas eu nunca me senti à vontade para expor a minha vida, é, que eu sou... é, que eu sou casada praticamente com uma mulher, a gente mora juntas há um ano e meio mais ou menos e tem um relacionamento de dois anos e pouco (GLÓRIA, 2020).

Nesse sentido, é possível notar que, na escola religiosa, Glória sente que essa ausência de laicidade impõe, de alguma forma, um ambiente que não se apresenta como convidativo para a manifestação de existências não normativas. Ademais, a presença massiva de pessoas heterossexuais, comentando frequentemente sobre suas relações que cumprem o padrão social, acentua esse desconforto em expressar-se, uma vez que, como já foi dito, para essas pessoas contar sobre suas vidas familiares é algo que não passa por questionamentos e problematizações como costuma ser via de regra para pessoas LGBT. A isso podemos ainda

acrescentar que o fato de serem mencionadas apenas relações entre homens e mulheres por si só desconsidera a possibilidade de que essa não seja a única forma de vincular-se afetiva-sexualmente a alguém, nem de identificar-se quanto aos gêneros.

Na sequência, Glória prossegue em suas reflexões:

Então eu acho engraçado eu não conseguir localizar, quer dizer, consigo localizar na presença da religião, na pouca diversidade o sentido da orientação sexual das minhas colegas de trabalho, dos meus colegas de trabalho, o meu desconforto em me expor. Acho que eu localizo aí. Mas é curioso, né, porque não é nada dito, não é nada expresso. É algo que tá... que a gente capta, né, com os nossos sensores as mensagens que não tão... não tão claramente ditas ou expressas (GLÓRIA, 2020).

Na passagem acima, além de comentar a influência da presença da religião e da ausência de representatividades plurais no corpo docente da escola em para a manutenção de seu silenciamento quanto à sua sexualidade, ela traz à tona a dimensão do não dito que percebe pairar nos ambientes da instituição, algo que, ainda que não diretamente externalizado pelas pessoas, pesa e declara concepções heteronormativas, uma vez que, nessas circunstâncias, os silêncios e a falta de diálogos sobre identidades de gêneros e orientações afetivas-sexuais revela a ausência de posicionamento da escola quanto a esses temas, podendo, inclusive, cooperar para que situações de assédio e de homofobia aconteçam dentro e fora de seus muros.

A dimensão do não dito entre a equipe escolar também aparece em outro relato coletado para esta investigação

Apesar da escola ter outras lésbicas, nada é muito declarado. Pelo contrário, esses assuntos não são abordados, as pessoas não contam sobre isso (pelo menos no ciclo em que trabalho - fundamental 1), o que torna a situação ainda mais complicada. Se as próprias professoras e professores não conversam a respeito do tema, obviamente o assunto também não é tratado com as crianças, até mesmo porque acredito que a escola não considera importante discutir isso com a faixa etária em que atuo, pois não há nenhuma menção da temática em reuniões pedagógicas. Vejo nas práticas de vários pares discursos e ações que separam constantemente meninos de meninas, definindo atuações e expectativas para cada gênero. Também não é conversado a respeito de diferentes configurações familiares ou outros assuntos que poderiam trazer essas discussões. Acredito que demorei um tempo para perceber falas de algumas pessoas e o posicionamento (não dito) da escola sobre isso (YACUNÃ, 2021).

A separação entre as crianças com base nos gêneros a que aparentemente pertencem também compõe as práticas da instituição em que Yacunã trabalha. Ela associa essa prática à ausência de diálogos e de formações acerca de identidades de gêneros e orientações afetivas-sexuais dissidentes.

Em seguida, reconhece que, se esses temas não são nem ao menos conversados entre componentes do corpo docente, menos ainda estarão presentes em aulas, com exceção de iniciativas individuais, quando possíveis, pois, quando há currículos engessados, muitas vezes não há possibilidade de modificar/insere propostas, mesmo as que apresentam inegável importância para o processo educativo.

Acrescenta que tais discussões têm ainda menos probabilidade de acontecer com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, faixa etária com a qual trabalha - e, em relação à Educação Infantil, as chances de que temas como gênero e sexualidades apresentem chances ainda mais reduzidas de engendrar práticas e projetos como algo pertencente ao currículo institucional.

Ainda sobre esse relato, é interessante observar que essa professora passou a se dar conta dos não-ditos que permeiam a atmosfera escolar a partir de suas experiências de invisibilidades, o que pode nos levar a refletir em que medida esse reconhecimento é possível para quem não se depara em sua própria pele com esses violentos atravessamentos. E, ainda que se dêem conta, cabe examinar se haverá as disponibilidades necessárias para romper com silenciamentos historicamente consolidados ou se será endossada a escolha de discorrer apenas sobre o que edifica o status-quo.

Quando tece considerações sobre a segunda escola que trabalha, um espaço laico e composto por um corpo docente diverso, Glória declara sentir-se em um ambiente de maior abertura, em que vem construindo vínculos com colegas de trabalho e não se sente acuada em relação à sua existência dissidente.

Nessa escola a relação é muito diferente. O corpo docente é muito diverso. Tem vários professores que são LGBT. Existem projetos com os estudantes que tematizam sexualidade, identidade de gênero, são assuntos que são trabalhados em aula com muita naturalidade, então os próprios estudantes têm no seu vocabulário, na sua expressão, enfim, eles... é algo que é dito, e que é conversado e que é trabalhado. E nesse contexto escolar eu me sinto muito à vontade pra conversar com os colegas professores, não tenho medo que nenhum estudante me pergunte se eu moro sozinha, não tenho nenhum problema de falar que eu sou casada com uma mulher” (GLÓRIA, 2020).

Dessa feita, é possível assinalar que, em um ambiente escolar no qual são trabalhados assuntos como gêneros e sexualidades, o fato de serem parte das práticas educativas e de diálogos correntes entre corpo docente e discente possibilita que haja menos ruídos comunicativos, situações de assédio e não-ditos, e, assim, a legitimidade de poder ser quem se é, de ocupar seu lugar a margem também institucionalmente é passível de ser processualmente construída, ao invés de ficar angustiantemente encalacrada.

Mesmo quando se fala de preconceitos com o intuito de conscientização em relação ao respeito às diversidades, não há garantias de que a LGBTfobia fará parte da argumentação. Com muito custo, algumas escolas incluem a pauta antirracista em algumas de suas práticas - sem, no entanto, conversar sobre as existências (ou não) de pessoas racializadas em seu interior - e, além dela, em certas ocasiões abordam questões referentes à integração de alunos cujas subjetividades não seguem as normas hegemônicas. Contudo, apesar de se falar em diversidades e em inclusão, as temáticas relacionadas aos gêneros, sexualidades e suas re(existências) raramente são inseridas. Como ilustração dessa controvérsia, podemos acompanhar um fragmento do relato de uma das participantes desta pesquisa:

Nessa escola tem uma mostra cultural, em que se gasta muito dinheiro para impressionar os pais. E o tema ia ser preconceito, era mais preconceito racial porque o quinto ano estuda cultura afro-brasileira então eles olham um pouco pra essa pauta racial (...). Eram os preconceitos dentro da escola, então crianças e funcionários falavam de preconceitos diversos que sofriam, por serem muito altas, por terem certos tipos de cabelos... Percebi que vários professores estavam sendo chamados pra entrevistas, principalmente os que tinham cabelos enrolados. Eu ia falar os que eram negros, mas não tem, né, então chamaram funcionários da limpeza e da manutenção, da portaria, pra fazer seus relatos. E aí eu disse pra professora que queria falar sobre ser lésbica na escola. Aí essa professora olha pra mim e disse que tinha falado com o coordenador, que tinha achado melhor não expor os funcionários. Aí eu falei: mas vocês estão falando de preconceitos, não vão incluir homossexualidade, não faz o menor sentido. Aí ela disse: você banca? Aí eu: claro que eu banco, eu sempre banco, é minha vida, faz parte da minha vida. Ela falou: ah, então vou falar com ele. E aí, ela nunca me procurou. Eu fiquei com vontade de procurar o coordenador, mas fiquei com medo de... de ouvir algo que fosse extremamente homofóbico, que me fizesse sair de lá. Fiquei com medo de fazer meu relato e aí dar errado e a escola me punir por isso, porque eu que quis fazer. Eu fiquei semanas conversando com a minha esposa e pensando o que fazer. Deixei passar e aquilo foi bem violento. No dia da mostra todo mundo chorava e achava lindo. Eu fiquei muito ferida por dentro, me senti agredida. E ficava pensando que se você for falar de preconceito tem que abordar todos. Ou falasse sobre racismo, era esse o tema. Mas, omitir isso, é muito demonstrar que a escola é homofóbica, e que ela não vai segurar essa onda. Então a partir daquele momento eu saquei que eu

estava mais uma vez num lugar onde minha sexualidade não era aceita (MARIELLE, 2020).

No que tange às relações com a equipe de trabalho, Marielle afirma que, após o silenciamento experienciado nesse evento escolar, pode sentir que, mesmo em um ambiente que se afirma diverso por meio de discursos de algumas pessoas da gestão, ocorrem situações de homofobia velada, como essa e outras pelas quais passou. No começo de seu relato, essa professora conta que, desde sua entrada nesse colégio, trouxe ao conhecimento da chefia o fato de ser lésbica e que, em seguida, escutou que er bem vinda, uma vez que se tratava de um espaço plural.

Nesse sentido, é fulcral desvelar circunstâncias aparentemente prosaicas, por vezes tidas como "falhas de comunicação", que são, na verdade, formas sutis de repressão às singularidades dissemelhantes. Para pessoas heteronormativas, podem se tratar de mal entendidos, problemas de logística, mas, para quem lida diariamente com discriminações tais acontecimentos estão longe de serem banais, apesar de sua constância. Há quem julgue ainda ser exagero incomodar-se com "desencontros" como o que foi comentado acima por Marielle, ou que atribuam o desconforto sentido pela pessoa oprimida ao preconceito que atribuem a ela mesma, ao invés de olharem para seus próprios pensamentos e atitudes com o intuito de analisá-los quanto a maneiras de controlar estranhamentos e existências que invisibilizam.

Tais momentos infligem, no entanto, marcas indeléveis em quem suporta sufocamentos de ter de se calar sobre si e acerca do coletivo ao qual pertence, seguidamente deixando de ser contemplado pela representatividade que não existe na atmosfera em que se encontra e que nem ao menos pode ser por elx protagonizada. Assim, o que se passa nesses episódios não é algo apenas instantâneo, efêmero, que pode ser facilmente esquecido ou relevado. Todo o processo de apagamento acarreta indimensionável custo emocional para quem precisa arcar com ele, sendo que seus preâmbulos e reflexos perduram por tempos em ruminâncias mentais, culpabilizações e até mesmo em sonhos.

Nesse contexto, ainda acerca da conjuntura atravessada durante a mostra cultural anteriormente mencionada, Marielle pontua

Então quando vários funcionários não concordaram em eu dar meu relato naquele trabalho vi que a equipe que se dizia não homofóbica era mega homofóbica. E hoje assim, tem uma frase que uso pra tudo, que é assim: não basta não ser homofóbico, você tem que ser antihomofóbico. E uso isso pra todos os tipos de preconceito. E pra mim, você ser conivente com uma

situação homofóbica, você está sendo homofóbico. Então ali eu saquei que ninguém de fato era meu amigo, que todo mundo... Todo mundo finge ser muito próximo, e aí você fala e dizem ‘ah, que legal’, e perguntam da sua parceira aí você já acha que te respeitam, que te acolhem como igual, e não é real (MARIELLE, 2020).

Na sequência, essa professora narra, ainda, outros acontecimentos referentes ao seu (não)-lugar na escola em que atua, novamente focando em questões vividas em relação a círculos sociais no interior desse ambiente

Quando estava na sala dos professores comecei a fazer de propósito alguns comentários pra sacar a reação, quem não se percebia ali. E aí eu via que tinha muito isso. Tudo o que eu falava algo em relação à minha relação, ao meu desejo, as pessoas desvalidavam muito, agora, em relação às pessoas héteras, era super valorizado. Teve uma época em que cheguei a namorar com uma funcionária da escola. (...) O namoro foi curto, algumas pessoas ficaram sabendo, aí ela saiu de lá. Aí fiquei com a fama de pegadora, ‘ah, essa aí não vale nada, essa aí é pegadora’, porque namorei uma menina do trabalho. Em nenhum momento fiquei com ela dentro do trabalho. Aí saquei que as pessoas não percebem suas homofobias sutis. Não é só você ser simpático, é você se perceber. Entrou um cara e todas queriam ficar com ele, uma ficou, mas elas não são safadas. Essas homofobias são constantes. E agora eu minha companheira estamos no processo de querer ter filho, e essa é uma coisa que as pessoas se sentem no direito de falar: adota, é muito caro fazer inseminação. E aí penso que ninguém questiona essas pessoas, por que decidiram ter um filho biológico e não adotar. Por que acham que tem o direito de me questionar? Nunca disse isso abertamente porque na hora me pegam muito desprevenida. Mas recebo isso de um jeito muito ruim e penso: como assim? É muito invasivo e agressivo esse tipo de fala e as pessoas não se dão conta (MARIELLE, 2020).

Após o contato com esse excerto, é possível constatar que, mesmo quando um ar de simpatia e aceitação circula pela atmosfera local, ainda assim situações de assédio e de omissões podem suceder, isso porque tais elementos não são suficientes para que se construa e possa existir um espaço de verdadeira escuta, inclusão e convivência entre diversidades. Para que isso advenha, é preciso de fato conceber e enxergar as pessoas que nos rodeiam a partir de suas outreidades⁴⁰, ou seja, experienciar o encontro com elxs de modo que possam reconhecer-se enquanto existências autênticas, indo em direção a desconhecimentos e a estranhamentos que o ato de se deparar com alguém em sua estranheiridade familiar pode suscitar.

⁴⁰ Esse conceito pode ser encontrado em algumas obras do filósofo francês Emmanuel Lévinas, tais como “Totalidade e infinito”(1961) e “Ética e infinito”(2007), ambos publicados pelas Edições 70.

4.3 Gestão: desamparos e possibilidades

Embora algumas passagens relativas ao cotidiano de professorxs sapatão/sapatonas com integrantes das equipes de gestão já tenham sido brevemente apresentadas no momento anterior - em que se foram salientadas tramas relacionais com pares de trabalho -, dada a indissociabilidade da presença de diretoras, de coordenadoras e de orientadoras educacionais como vetores de forças no campo de poderes institucionais, optamos por concentrar nesta seção fragmentos em que se sobressaem as urdiduras de ser um corpo dissidente em relação às sexualidades tendo em vista a pujança de representantes de estruturas capitalistas patriarcais heteronormativas, carga da qual não estão isentas, ainda que não protagonizem situações de assédio ou de apagamentos, o que não as impede de corroborar com omissões que as legitimam e perpetuam: “mesmo pessoas que, aparentemente, são favoráveis e defendem alvos de preconceitos podem ser preconceituosas, quer por ter dificuldades nas relações pessoais, quer por negar os sentimentos que têm contra seus alvos e que são contrários aos ideais que difundem” (CROCHIK, 2011, p.8).

Não é novidade que, em qualquer profissão, as esferas pública e privada de cada existência coexistem enquanto são exercidas as funções a que cada pessoa se presta, não sendo possível, dessa forma, praticar uma pretensa neutralidade que comumente se defende enquanto plausível e, provavelmente, desejada. Todavia, por meio da escuta dos depoimentos recebidos nesta investigação, observou-se que, quando se trata do campo das identidades de gêneros e/ou das orientações afetivas-sexuais, essa fictícia separação passa a ser defendida com veemência em diversas circunstâncias e por pessoas variadas, sendo que, quando essas ocupam cargos de chefia, podem acabar mesmo suprimindo as palavras que restam para aqueles que, diariamente, tentam inserir-se na seara daqueles que não têm suas existências frequentemente questionadas e invadidas por serem parte do que é tido como normal.

Nesse contexto, o que amiúde se percebe é que, na verdade, quando se trata de componentes de famílias tradicionais brasileiras, essas podem tecer comentários sobre suas vidas íntimas até mesmo durante momentos de reuniões de trabalho, inclusive sendo convidadas ou estimuladas a fazê-los por colegas e gestorxs. Porém, no caso apreciações acerca do mesmo tema serem tecidas por pessoas LGBTQTs, muitas vezes cria-se um clima de constrangimento, marcado por silêncio sepulcral ou, quando acontecem, comentários superficiais e evidentemente ausentes de espontaneidade, o que revela a falta de repertório da

maioria para conversar sobre algo que é tão cotidiano quanto suas vivências mas que, ainda assim, não compõem seus horizontes de possibilidades, não só para existências mas nem ao menos para prosas ocasionais.

Desta feita, nota-se que, geralmente, é feita uma seleção prévia do que pode ser dito ou não, e, quando a pessoa sente que está sofrendo homofobias em seu ambiente de trabalho, pode chegar a pensar que isso se deve ao fato de manter segregadas as dimensões de sua vida, ideia essa que pode inclusive ser veiculada por quem dirige sua atuação.

Há ainda circunstâncias em que, imbuídas na descoberta do que esconde uma professora que não propaga aos quatro ventos na escola sua vida particular, como faz a maioria - e, assim, isso parece se tornar uma regra convencionalizada acerca de como devem se portar socialmente a classe de docentes da instituição nas trocas com suas/seus superiores/es mais próximos hierarquicamente -, certas gestoras acabam empreendendo gestos e discursos que acumam quem os recebe, caracterizando, de maneira tácita, mas não despercebida por quem a sofre, situações de assédio moral, como podemos acompanhar no trecho a seguir

Por conta do meu não dito, vivi situações em que pessoas hierarquicamente acima de mim tentavam saber mais sobre a minha vida. Me sentia bastante constrangida ao ouvir falas, principalmente em momentos coletivos, como reuniões, em que eu era muito discreta, pois sabia que isso não se referia apenas à minha relação com o trabalho, e sim com a minha vida pessoal (YACUNÃ, 2021).

Dessarte, além de ser perscrutada por ocupantes de cargos superiores à ela, essa educadora teve de suportar calada momentos em que o já existente mal-estar foi incrementado diante do exame de sua atribuída discricção durante momentos de reuniões pedagógicas. Tamanha exposição levou-a a considerar que tais ocorrências não se referiam a questões relativas à sua atuação profissional, pois esse âmbito não era mencionado, mas sim à sua vida pessoal, no que guardava de insondável - e, talvez, intragável - em relação ao coletivo.

Mais adiante, Yacunã narra um episódio paradigmático em seu percurso na instituição na qual compõe o corpo docente

Após um longo tempo, minha companheira [que também é professora no colégio] conversou com a direção da escola sobre o assunto. Ficamos muito apreensivas com tudo. Mesmo não participando da conversa, isso me atingiu muito. O que mais me marcou foi a necessidade da minha companheira

perguntar para a escola o que devemos fazer caso uma criança pergunte com quem nos relacionamos (o que já havia acontecido). Podemos dizer tranquilamente que é com outra mulher? A escola nos dará um suporte caso alguma família questione algo? Por que apenas a nossa relação é questionada? O mais triste foi não ter uma resposta institucional para nenhuma das perguntas e ver que o nosso medo não é compreendido. A minha direção é diferente da dela e eu nunca tive uma conversa sobre o tema, mas não me senti à vontade para isso (YACUNÃ, 2021).

A despeito da possibilidade de conversar com uma gestora sobre sua orientação afetiva-sexual e o quanto essa encontrava-se vinculada à contumaz invisibilidade pela qual vinha passando, a companheira de Yacunã - e a própria, por conseguinte - não obteve/obtiveram um retorno quanto ao suporte que deveria(m) receber da direção ao deixar de esconder no contexto escolar, diante de colegas, alunos e famílias, que é/são casada(s) com uma educadora da mesma instituição, quando de perguntas a respeito disso, as quais já haviam ocorrido algumas vezes e que significaram, para elas, situações de apreensão, raiva, tristeza, angústia e culpa.

Nessa conversa, a diretora do ciclo em que a companheira de Yacunã atua afirmou que não sabe se ela poderia responder, que “precisaria consultar os russos”, referindo-se a seus superiores na gestão do colégio. No entanto, passados meses desse acontecimento, elas ainda não conseguiram a esperada devolutiva, provavelmente esquecida em meio aos imperativos que a escola considera essenciais. Com isso, novamente podemos notar o quanto esses temas são relegados a um pretense esquecimento e, até mesmo, considerados motes subversivos de militâncias e, portanto, desarticulados dos processos educativos, ainda mais quando se trata da primeira infância.

Voltando a questão da tênue fronteira entre espaços públicos e privados e ao fato de que, mesmo além dos muros da escola, as professoras parecem não poder sair de suas funções - e, assim, devem resguardar-se moralmente em relação a como eventualmente podem ser vistas por integrantes da chefia de seus locais de trabalho e/ou por famílias dos estudantes -, temos o seguinte trecho da entrevista concedida por Glória

Teve um final de semana que fui com minha companheira ver uma exposição e a gente caminhou pela cidade. Domingo, namoradas, mãos dadas, beijo, andando na rua normal, como tem que ser. Quase uma semana depois eu entro no refeitório da escola, tem todos os funcionários e professores, e o diretor estava sentado numa mesa separada com o mantenedor da escola, ou seja, as duas autoridades, os dois chefes almoçando juntos. E a hora em que eu entro no refeitório, eu tinha acabado de assumir o cargo de coordenação, e o diretor me chama alto, no meio do refeitório, pra que eu me aproximasse da mesa dele. E eu me aproximo com a certeza de que se tratasse de um assunto

de trabalho: planejamento, reunião, algo nesse sentido. Chego perto, tinha saído de uma bateria de cinco aulas, e ele me pega de surpresa e diz a seguinte coisa: “eu amei te ver passeando no domingo lindamente pela avenida X”. Essa frase em si ela não é nada, mas em mim ela gerou um desconforto que não consigo nem explicar, foi muito desconfortável, foi sem... qual era o objetivo daquilo? Por que ele disse aquilo pra mim? Ele queria dizer que me viu andando abraçada com uma mulher? Por que ele me chamou pra falar aquilo pra mim? Fiquei completamente desconcertada, mudei de assunto, falei de outras coisas, e aquilo me deixou assim, muito... muito incomodada. Hoje eu percebo que foi uma colocação absolutamente desnecessária. Hoje eu me colocaria de outro jeito: ah, você me viu com a minha namorada, e aí, por que você não me chamou na hora, né? Por que você esperou até agora pra falar no meio do almoço do trabalho, né? Isso, com essas palavras, desse jeito. Enfim, isso foi o começo de uma série de maus entendidos que eu tive com essa figura e muitos desses aspectos estão relacionados com a minha... com a minha sexualidade, eu não tenho dúvida que muitos dos meus incômodos com essa figura estavam relacionados com a maneira com que eu me sentia exposta nas reuniões de trabalho. Então foi uma coisa muito ruim que culminou com a minha demissão, né, eu me demiti e saí da escola por muitos outros motivos mas foi esse que pesou na balança (GLÓRIA, 2020).

Nesse trecho, chama a atenção como essa professora demonstra, por meio do uso do presente do indicativo em muitos dos verbos que relatam a cena de assédio vivida com o diretor da escola em que trabalhava, o quanto tal ocorrência ainda está pulsante em sua subjetividade. Mesmo já tendo saído dessa escola, uma vez que esse fato foi a gota d'água para que ela pedisse sua demissão, Glória permanece enredada por esse acontecimento coercitivo, evidenciando que situações aparentemente corriqueiras aos olhos de muitas configuram doloridas nódoas nas trajetórias de professorxs sapatão/sapatonas. Isso porque, além da creusa do fato em si, há toda uma trama de opressões que cerca cada ocorrência, incutindo, assim, sensações de acuamento e de angústia, o que também pode ser observado nos relatos dessa educadora quando ela menciona que a experiência de violência vivida no refeitório da escola era algo que ela nem sabia como explicar em palavras, já que parece transbordar os limites do dizível.

Ademais, essa cena traz à tona elementos que podem ser atrelados a uma conduta machista por parte do diretor, que, sentado à mesa com outro representante do topo hierárquico daquela instituição, objetiva marcar para a professora quem tem a máxima autoridade ali e que mesmo o que ela escolhe fazer em seu momento de lazer está sob domínio da escola. Tal intuito persiste em demais ocasiões de trabalho, em que esse gestor continua a constranger Glória por meio de exposições coletivas, as quais ela associa à sua sexualidade que não compactua com a heteronormatividade compulsória.

Retomando a problemática da transfobia em espaços educativos, é possível constatar, por meio da narrativa de Yuderkys, que tal forma de brutalidade não só ataca estudantes transgêneres diariamente durante suas presenças nas escolas como também intensifica-se ao ponto de expulsá-los dessas instituições, direta ou indiretamente, já que direitos humanos básicos são violados nessas circunstâncias. A gravidade de tal conjuntura é reforçada quando, além de negligenciar esses atos de ódio, a gestão incorpora-os, valendo-se de medidas estapafúrdias para enxotar existências dissidentes de lugares que deveriam primar pelos diálogos e pela defesa de condições precípuas de vida.

Entendo que meu posicionamento e abertura para falar sobre minha orientação sexual em sala de aula possibilitou que minha aluna, quando se viu violentada pela equipe gestora da escola, me procurasse, como a única adulta que de alguma maneira pertencia ao mesmo grupo que ela. Enfrentamos juntas uma batalha árdua dentro da instituição. É uma escola grande. São 1.100 estudantes e aproximadamente 130 professores. Eu fui a única profissional (incluindo outros trabalhadores, professores e equipe gestora) a apoiar a estudante. Buscamos auxílio fora da escola, no movimento LGBTTT, conseguimos uma advogada voluntária, e entramos com processo pela lei estadual 10.948/01 para garantir que a estudante pudesse terminar o ano letivo e se formar no ensino médio-técnico. Fomos vitoriosas. Ela se formou. Ganhamos o processo. A escola, a diretora e a orientadora pedagógica receberam advertências judiciais por terem sido transfóbicas (YUDERKYS, 2020).

Diante da inominável atrocidade do que foi exposto nesse excerto, somos levadas a refletir sobre as condições necessárias para que circunstâncias como essa não se repitam, e é somente a partir desse trabalho de pensamento e prática que poderemos romper com ciclos de violências que assolam até mesmo espaços em que se deveria experienciar liberdade e pertencimento. Ainda que sem respostas para as indagações que experiências como essa nos suscitam, e sem deixar de considerar a dimensão com que elas precisam nos ocupar, trazemos aqui um depoimento-respiro que pode permitir que vislumbremos realidades nas quais o convívio entre diferenças e diversidades parece minimamente possível.

Não tinha comentado com ninguém [sobre seu casamento com uma mulher], acho que a professora com quem eu trabalhava sabia. Teve o aniversário da filha de uma professora, chegamos eu e minha companheira lado a lado, a diretora viu, entendeu e começou a conversar comigo com muita naturalidade sobre o tema. Contou sobre uma amiga que tem uma companheira há muitos anos. Sempre perguntou da minha companheira como ela perguntava de outros casais. Todos tratavam com muita naturalidade como se fosse normal... Olha o preconceito (e ri), como se fosse um casal heteronormativo. A minha coordenadora não sabia. Um dia ofereci uma carona pra ela e minha

companheira foi me buscar, aí ela ficou bastante estarecida, ela é bastante católica. Depois ela veio me pedir desculpas, se tinha tido alguma atitude preconceituosa. Foi um cuidado. Desse dia em diante passou a tratar com certa naturalidade. Não fala tanto disso, mas me trata absolutamente bem, tenho grande afinidade profissional com ela (TATIANA, 2020).

Essa professora descreve algumas situações vivenciadas com integrantes do coletivo escolar, dentro e fora do ambiente de trabalho. Diferente de situações relatadas por Glória e Yuderkys - que contaram sobre incômodos e medos de estarem com suas companheiras em espaços nos quais seriam ou poderiam ser vistas por pares de trabalho - e também por famílias de alunes, no caso de Yuderkys -, Tatiana parece ter decidido comparecer com sua companheira a um evento privado envolvendo colegas professoras e gestoras e, se houve preâmbulos de reflexão e de preparação para tal momento, esses não aparecem em sua narrativa, levando-nos a pensar, assim, de que pode simplesmente aceitar o convite e estar presente.

Yuderkys conta como, após sua chegada, a diretora entende que a pessoa que a acompanhava era sua companheira e busca entabular uma conversação, dividindo, ainda, ser uma amiga de uma mulher envolvida em um casamento femeafetivo. Esse tipo de comentário costuma aparecer quando da revelação de orientações afetivas-sexuais não-heteronormativas, e talvez seja uma tentativa de demonstrar que a pessoa heterossexual já convive com essa diversidade e inclusive a aceita, o que, no entanto, nem sempre corresponde à realidade.

Um aspecto importante desse relato, que não pode passar despercebido, é uma espécie de ato falho cometido pela entrevistada: “todos tratavam com muita naturalidade como se fosse normal... Olha o preconceito (e ri), como se fosse um casal heteronormativo. Nessa parte, ela comenta sobre como pessoas com quem trabalha convivem com naturalidade com sua sexualidade dissidente, tratando o fato de ela ser cada com uma mulher como se fosse algo dentro da heteronormatividade. Rapidamente, ela se dá conta do que falou e, de maneira aparentemente humorada, aponta o próprio preconceito no interior de seu discurso, que parece ser apenas reformulado quando ela coloca a seguir “como se fosse um casal heteronormativo”.

Aqui entra em jogo um âmbito de debate imprescindível nas militâncias LGBTs: queremos que nossas relações com pessoas heteronormativas sejam pautadas em igualdade, de modo que desfrutemos de direitos com que também são contempladas, ou, ainda, não queremos ser falaciosamente incluídes nessa realidade por não desejarmos nos submeter a

essa lógica binária do sistema heterocispatriarcal compulsório, mas, sim, incorporar nossos peculiares percursos existenciais.

Acerca das articulações discursivas e práticas entre homossexualidades e normalidade, é imprescindível levar em conta que

Os domínios da representação política e linguística estabelecem a priori o critério segundo o qual os próprios sujeitos são formados, com o resultado de a representação só se estender ao que pode ser reconhecido como sujeito. Em outras palavras, as qualificações do ser sujeito têm de ser atendidas para que a representação possa ser expandida (BUTLER, 2018, p. 18).

Assim, é possível vislumbrar como as categorias jurídicas criam condições de reconhecimento e, nesse contexto, podemos afirmar que a homossexualidade precisa ser conduzida à categoria de normalidade para que possa ser reconhecida. Contudo, não podemos permitir que sejamos ludibriados por essa produção regulatória, uma vez que “as ferramentas do senhor nunca derrubarão a casa-grande” (LORDE, 2020, p. 135).

Além disso, destaca-se a partir das palavras de Tatiana, a percepção de que, ainda que imersa na condição de sapatão/sapatona, essa professora, como outras pessoas LGBTQs, não estão eximidas de abrigarem em si traços dos opressores, ainda que habitem também a posição de oprimidas. Cabe, pois, a cada sujeito adentrar essa complexidade subjetiva para poder ter consciência de seus atos e dos possíveis desdobramentos desses, a fim de que práticas aniquiladoras possam cessar de suceder.

4.4 Construindo o respeito às diversidades: iniciativas possíveis

Ainda que Glória e Tatiana tenham apresentado algumas conjunturas favoráveis à invisibilização de identidades de gêneros e de orientações afetivas-sexuais - a primeira pelo fato de compor um corpo docente diverso em uma das escolas em que trabalha, na qual esses temas são abordados com estudantes de Ensino Fundamental II e Médio e, a segunda, por sentir que sua autenticidade é respeitada pela equipe da instituição em que atua e também por famílias que acompanham sua vida íntima em redes sociais -, cuja relevância integra possibilidades de currículos decoloniais, Yuderkys, Marielle, Luana e Yacunã narram situações em que arrojaram posicionamentos por si próprias em contextos onde não

encontram respaldo da gestão para combater preconceitos e alargar horizontes perceptivos e existenciais.

Podemos localizar tais iniciativas no campo das micropolíticas, que, enquanto tal, vão sendo arranjadas através de frinchas e frestas nos muros do sistema hegemônico.

Nesse contexto, chama especialmente a atenção o combate por livrar o desejo da submissão à tóxicas categorias dominantes nos âmbitos da sexualidade e dos supostos gêneros, as quais geram as condições para a expropriação da pulsão vital e sua cafetinagem em todos os demais âmbitos da vida humana (ROLNIK, 2019, p.25).

Para compor esta seção, colocaremos em cena excertos dos depoimentos coletados, nos quais essas professoras sapatão/sapatonas ensejam intervenções que vão ao encontro de perspectivas educacionais emancipatórias. Dessa forma, fazem frente à uma sedutora proposição que a muitxs impede de agir em relação às estruturas sociais, qual seja: “esta ideia de que o mundo se transformaria se mudássemos de mentalidade, se aprendêssemos a aceitar as diferenças, baseada em uma concepção idealista das relações sociais (VERGÈS, 2020, p. 92).

Voltei a lecionar na mesma escola em maio de 2017 [após ter sido exonerada do cargo e readmitida, embora não de maneira definitiva]. Era uma grande vitória. Nesse retorno, já me apresentava aos alunos como uma mulher lésbica, mãe, e falava sobre o processo pelo qual havia passado e porque estava ali novamente. Nessa época, o número de alunos LGBTTs e de alunas que passavam por violências dentro e fora da escola que me procuravam pedindo ajuda era enorme. De maio a dezembro de 2017 acompanhei mais de 30 casos de violências cometidas contra estudantes, encaminhando-os para os serviços públicos de enfrentamento às violências e ouvindo suas histórias. E sentindo essas dores junto com todes eles. De fevereiro a outubro de 2018 foram quase 50 casos (YUDERKYS, 2020).

Por meio dessas palavras, Yuderkys demonstra acreditar que o fato de se apresentar como mulher lésbica constitui um ato político que, além de possibilitar sua autenticidade enquanto professora, algo fundamental no compromisso inerente à docência, tornou-se, nesse contexto, um ato de acolhimento em relação a educandxs LGBTs, que, apoiados em sua resistência, puderam enfrentar opressões estruturais e encontrar caminhos possíveis para seguirem existindo. Tais experiências vão de encontro à seguinte afirmação: “(...) uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os

educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam uma experiência profunda de assumir-se” (FREIRE, 2017, p. 42).

Nesse sentido, podemos retomar aqui a seguinte frase: “o pessoal é político”⁴¹, uma vez que se apresentar inicialmente como lésbica e ter experienciado nessa instituição uma história de contestação relacionada à sua sexualidade, à maternidade lésbica que exerce com sua companheira e à defesa do direito à Educação para a studentx travesti diante de uma equipe transfóbica, não é apenas a exposição de algo que constitui sua esfera privada, pois tais acontecimentos encontram-se indissociados de seu exercício enquanto professora. Além disso, tais marcas que passaram a constituir sua trajetória também constituem-se bandeiras de luta, atuando como suporte para outros corpos situados nas fronteiras de gêneros e de sexualidades.

Ainda sobre ações empreendidas na instituição da qual foi exonerada, Yuderkys comenta

Em 2014, eu e minha ex-aluna travesti, organizamos sozinhas pela primeira vez uma semana dentro da escola para debater gênero, raça e classe. Chamamos de Semana da Liberdade e Alteridade (SLA). Em 2014, conquistamos essa semana no grito, com o auxílio dos movimentos sociais que nos apoiavam. Em 2015, com a sentença da justiça favorável à minha aluna, a escola foi obrigada a incluir em seu currículo o debate sobre gênero e sexualidade, que nunca havia feito parte da grade antes. A escola formalizou a SLA. E em 2015 mais algumas professoras se envolveram no projeto. O projeto seguiu acontecendo em 2016 quando estava afastada e cheguei a ir palestrar como convidada. Em 2018 um vereador de Barueri aprovou uma lei que proibia as escolas de fazer ‘ideologia de gênero’ e portanto absolutamente nada sobre gênero e sexualidade poderia ser abordado com os estudantes dentro da escola. A SLA aconteceu em 2018 mas sem nenhuma atividade sobre identidade de gênero, orientação sexual ou educação sexual. Eu, uma colega professora, e um grupo de estudantes denunciemos a lei ao Ministério Público de Barueri e a lei caiu em 2019. A SLA de 2019 aconteceu em outubro. Fui exonerada uma semana antes da SLA e fui impedida pelo diretor administrativo de entrar para palestrar até mesmo como convidada. Neste ano de 2020 nenhum professor assumiu o projeto (YUDERKYS, 2020).

⁴¹ “O segundo sexo”(1949), obra de Simone de Beauvoir publicada em dois volumes, contribuiu para a redefinição das fronteiras da política, indicando a profunda imbricação entre o pessoal e o social, o público e o privado. Abrindo caminho, assim, para o provocativo slogan “o pessoal é político”, marca do movimento feminista a partir dos anos 1960. Fonte: <https://blogdaboitempo.com.br/2015/04/14/simone-de-beauvoir-e-a-teoria-politica/> Acesso em 09/05/21.

Por meio da análise desse trecho, é possível pensar no estado de calamidade apresentado por uma escola quando membros de sua equipe impedem uma professora de adentrar seu espaço para realizar uma palestra em um evento que idealizou junto a educandxs. Como ambientes que em sua essência careceriam primar pela abertura às comunidades, instituições de ensino jamais deveriam barrar o ingresso de uma pessoa imbuída em finalidades educativas caras a currículos que se pautam pela garantia de Direitos Humanos fundamentais.

Além disso, fica a dúvida de por que a proposta da SLA (Semana de Liberdade e Alteridade) deixou de acontecer: por impedimentos dos corpos docente e discente? devido a silenciamentos incutidos pela gestão? Cabe, aqui, considerar que tal evento só foi formalizado pela instituição a partir da determinação judicial de inserir debates acerca de gêneros e sexualidades em seu currículo, após a vitória da aluna travesti em seu processo jurídico.

Dessa forma, nota-se que a escola não parecia ter disponibilidade para de fato inserir tais pautas em seu projeto político pedagógico, o que talvez tenha culminado com a não ocorrência da SLA em 2020, ano em que, segundo o relato da entrevistada, nenhum professor responsabilizou-se pela organização do projeto.

Tal ausência desse evento possivelmente estava sendo articulada desde 2018, quando passou a vigorar no município a lei que proibia escolas de praticarem 'ideologia de gênero'. Embora tenha sido derrubada no ano seguinte, os apagamentos preconizados por essa lei possivelmente continuaram a acometer a cena educativa, silenciando debates e vozes divergentes do heterocispatriarcado.

Ademais, o compromisso de Yuderkys com a SLA é ainda mais evidenciado quando, mesmo após ser exonerada de seu cargo, ela retorna à instituição em 2016 para cooperar com o projeto: embora tenha sido duramente violentada, ela não abandonou sua responsabilidade política enquanto educadora e militante pelos direitos da população LGBT. Destaca-se também o fato de que, nessa escola, a formalização de debates acerca de gêneros e de orientações afetivas-sexuais enquanto parte do currículo ocorreu apenas após uma determinação judicial veiculada após um caso de transfobia.

Infelizmente, tem sido comum que muitos dos direitos de pessoas LGBTs sejam conquistados, a duras penas, dessa forma: após brutalidades imensuráveis e via decretos legais. Todavia, nem assim há garantias de que tais direitos serão efetivos. Prova disso é a

existência de uma lei que impede a demissão de professorxs motivada por homofobia, a qual, no entanto, não está impedida de ocorrer, como o depoimento de Yuderkys indiscutivelmente nos aponta.

Por fim, o depoimento dessa educadora lésbica permite que vislumbremos a importância do suporte oferecido por movimentos sociais e por pessoas de áreas como Direito que militam a favor das causas LGBTs, como forma de aprofundar laços que façam frente a truculências que acontecem desde o período colonial, como nos atesta o caso de Tibira, indígena considerado a primeira pessoa a sofrer homofobia no Brasil⁴².

Luana, Tatiana e Marielle relatam atuar diretamente com es educandes, como possibilidade de colocar em cena temas que não estão presentes nos currículos, e, assim, intervir para que desconstruções e problematizações necessárias possam acontecer desde a primeira infância.

Eu comecei a militar com as crianças. O bom dessa escola é que ninguém fica te vigiando muito, dentro da sala de aula você atua, e esperava que nenhum pai viesse reclamar. As crianças perguntavam se eu era casada, se eu namorava, e eu respondia que não era namorado, que é namorada, isso aconteceu algumas vezes e algumas riram. Outras do segundo ano perguntaram, respondi que tenho uma namorada e aí elas perguntaram: ‘namorada? Você namora uma menina?’ Ela: ‘é, você achou estranho?’ ‘Não’. Então por que você achou engraçado? ‘Ah, é diferente’. Aí a outra disse: ‘não é diferente, minha mãe tem amigas que namoram’. Pedi pra ver uma foto da namorada, ela mostrou e a criança disse: ‘ela é bonita’. Aí uma vira pra outra e diz: ‘se duas meninas podem namorar, então namora comigo’, e saíram abraçadas. E eu achei a coisa mais linda do mundo. Eu me tremia inteira, pensando que a partir dali poderia perder meu emprego. Mas foi a primeira vez que falei abertamente pra uma criança que tinha uma namorada. E eu já vinha trabalhando na minha cabeça que isso precisava acontecer de uma maneira natural, porque se fosse algo como ‘tenho um segredo pra contar, olha é diferente’, você já mostra pra criança que aquilo não tá normal, agora se você fala com naturalidade então ela vai entender com normalidade (MARIELE, 2020).

Primeiramente, o que salta aos olhos nas palavras de Marielle é o fato de ela citar que, na escola em que trabalha, “ninguém fica te vigiando muito”. O uso desse advérbio sugere, no entanto, que, ainda que tal vigilância não pareça acontecer constantemente, de alguma forma ela acontece.

⁴² Para mais detalhes:

<https://revistahibrida.com.br/2021/04/19/tibira-do-maranhao-o-indio-que-foi-a-primeira-vitima-da-homofobia-no-brasil/> Acesso em 10/05/21.

Em seguida, quando analisamos a intervenção dessa educadora com duas alunas que, envoltas em curiosidades, vêm procurá-la para perguntar se ela tinha namorado. percebemos que, ao responder que tinha uma namorada, essa fala produz desdobramentos nas crianças: uma comenta sobre a amiga da mãe, que também se relaciona com uma mulher, para dizer a outra que relações afetivas-sexuais entre mulheres não são diferentes, que acontecem; e, na sequência, há a cena em que a seguinte fala acontece: “se duas meninas podem namorar, então namora comigo”, demonstrando um possível momento de experimentação de possibilidades entre as educandas, o que, contudo, não caracteriza o que conservadoramente poderia se atribuir como uma postura doutrinária da professora, uma vez que tal momento parece estar banhado de espontaneidade e de afeto, calcadas em um alargamento de horizontes oferecido pelo apontamento de Marielle.

Apesar da beleza que enxerga nesse episódio e de ser a primeira vez que consegue responder que se relaciona com uma mulher quando da pergunta de estudantes, posteriormente essa educadora passa a temer perder seu emprego, pensando em como seria o retorno da gestão caso as crianças contassem em casa que uma de suas professoras contou a ela(s) que namora uma mulher. Nesse momento, mais uma vez o medo se faz presente no cotidiano de quem atua em escolas e não se enquadra na heteronormatividade compulsória. Ainda que viesse se preparando há tempos para uma circunstância como essa, Marielle não deixa de ser assaltada pela angústia do que sua autenticidade pode significar em um ambiente em que institucionalmente não se sustenta a existência de diversidades, apesar de, em discursos da gestão, constar tal defesa das pluralidades existenciais.

Tal preparo, por sua vez, demonstra o compromisso dessa professora com uma educação não bancária, libertadora e problematizadora, ao possibilitar que as estudantes experimentassem um momento de genuína partilha e de ampliação de formas de se relacionar afetuosamente. Marielle assinala que planejava contar que tem uma namorada de maneira natural, pois, para ela, criar uma aura de segredo ao compartilhar tal informação já evidencia que se trata de algo extraordinário.

Não obstante, ao proferir ulteriormente a frase: “se você fala com naturalidade então ela vai entender com normalidade”, fica a questão, para quem escuta/lê, de o que seria a criança entender com normalidade que sua professora namora uma mulher? A impressão que fica é a de existir certa confusão entre os termos “natural” e “normal”. Permanece, assim, após a leitura, dúvidas no sentido de se a criança poderá entender que se relacionar

afetiva-sexualmente com uma mulher é algo normal, ou seja, prescrito pela norma, ou, ainda, se passará a encarar casais femeafetivos também como normais, no sentido de que podem existir.

Por fim, Marielle compartilha ter passado a postar alguns relatos referentes a situações a experiência enquanto lésbica em uma rede social, na qual trabalhadorxs da escola a seguem. A partir de então notou algumas mudanças no sentido de essas pessoas perceberem-se um pouco mais quanto a suas posturas e comentários homofóbicos, o que, no entanto, ainda é insuficiente perto do que deveria acontecer em um ambiente que preza pelo respeito às diversidades. Sendo assim, conta que apartou-se da equipe e que atualmente enxerga a instituição apenas como um local onde vai desempenhar suas funções, sem outros vínculos afetivos com demais profissionais.

A equipe me segue no Instagram e comecei a fazer alguns relatos. Ai comecei a ver que as pessoas começaram a se perceber um pouco mais, mas não muito. Hoje sou super afastada da equipe, vou lá, faço meu trabalho e vou embora. Estou traçando meu caminho pra sair de lá. O meu trabalho em si não influencia, em paralelo acabo abordando, sempre estou muito ligada na relação das crianças, uma vez parei uma aula pra falar sobre machismo porque vi com uns meninos não estavam sendo legais com uma menina. É isso que consigo fazer lá dentro mas tem muito que caminhar, não tem estudo pra falar disso, não é dito pros alunos, a escola não assume uma posição... (MARIELLE, 2020).

Ao final de seu depoimento, Marielle reitera aspectos centrais das experiências compartilhadas para esta investigação: o fato de não se furtar a intervir com es estudantes em situações relacionadas a gêneros e sexualidades e a permanência da falta de posicionamento da gestão quanto a situações de assédio que acontecem em seu interior, bem como da inexistência de formações concernentes a essas temáticas e da ausência de incorporação de debates fundamentais para os Direitos Humanos em seu currículo.

Também por meio da análise desse segmento podemos refletir acerca do lugar das redes sociais em militâncias contemporâneas⁴³, sobretudo no que tange à quem pode falar nesses espaços e às possibilidade de (des)silenciamentos que tais recursos podem trazer, sem que, para isso, desconsideremos os desiguais acessos a essas tecnologias quando levamos em conta entrecruzamentos de raça e classe, por exemplo.

⁴³ Um exemplo disso é a campanha #metoo, a qual buscou denunciar na imprensa e nas redes sociais violências sofridas por mulheres, como estupros e outras formas de opressões machistas.

Em contrapartida a esses episódios relatados por Marielle, podemos colocar em cena situações trazidas por Tatiana, que, em sua atuação enquanto professora lésbica, não experienciou assédios ou outras formas de lesbofobia, e, assim, convida-nos a refletir sobre horizontes possíveis.

Nunca percebi um preconceito das famílias, algumas me têm nas redes sociais. Postei algo sobre minha comemoração de casamento, e uma das famílias curtiu essa e outras fotos que coloquei com ela [a companheira]. Nunca falou na escola sobre isso comigo, mas o tratamento não mudou nem pra pior nem pra melhor, então é o que tem que acontecer mesmo. Sempre com muita naturalidade. Não sei se ela falou pra outras famílias mas nunca percebi nenhum preconceito das famílias, de forma alguma (TATIANA, 2020).

Um ponto interessante da narrativa dessa educadora é a ênfase que atribui aos fatos de o tratamento destinado a ela por parte das famílias que podem visualizar fragmentos de sua vida íntima nas redes sociais nem melhorou nem piorou, mostrando, assim, que existem duas possíveis facetas do preconceito, isto é, de maneira a ressaltar que tratá-la melhor após saber de sua orientação afetiva-sexual também seria uma forma de discriminação.

Em seguida, ela conta uma cena acontecida quando da pergunta de uma educanda, em que se pode vislumbrar as potências de intervenções dialógicas que vão de encontro a aberturas existenciais

Surgiu de uma conversa, que uma criança me perguntou se homens só podiam se casar com mulheres, e aí eu disse que não, que pode casar quem quer se casar, que o que importa é o amor. E uma criança disse: quando duas mulheres se casam elas devem ter muitos filhos. A gente tem essa liberdade de falar com as crianças tratando isso como normal e esclarecendo dúvidas, mostrando e tentando evitar que cresçam crianças preconceituosas (TATIANA, 2020).

A partir da disponibilidade de Tatiana para, além de acolher a pergunta da criança, respondê-la de modo a ampliar investigações e visões de mundo, é possível entrever como em ambientes em que professoras sapatão/sapatonas não são invisibilizadas e nem silenciadas, há oportunidade de conversar abertamente sobre indagações com as quais crianças estão às voltas, sem temer se serão repreendidas por dar continuidade à essa tematização, seja por parte de integrantes da gestão e/ou de familiares.

Assim como no depoimento de Marielle, no excerto em que narra uma intervenção com duas estudantes, nesse trecho Tatiana profere a frase “tratando isso como normal”, referindo-se, provavelmente, ao fato de o casamento não envolver somente um homem e uma

mulher, mas aquelxs que se amam. Novamente, essa sentença suscita dúvidas, uma vez que não é possível entender se o que se pretende é desmistificar casamentos homoafetivos, mostrando que são parte de cotidianos possíveis, ainda que não façam parte das vivências próximas dessas crianças, ou, ainda, que casamentos entre homens, entre mulheres, entre pessoas transgêneras, não-binárias, são normais, ou seja, estão dentro da normalidade, da norma, o que, justamente, é o que muitxs pessoas queer não desejam atender, pois não almejam inserir-se no sistema heterocisnormativo patriarcal, mas sim fundar formas idiossincráticas de existir e de se relacionar.

No fragmento a seguir, Luana expõe seu incômodo ao escutar relatos de outrxs educadorxs quanto a suas vivências particulares, ao passo que ela se sentia interdita de compartilhar fatos de sua vida com educandxs. Em seguida, comenta como “deu um jeito” nessa situação de silenciamento no âmbito de suas relações com as crianças que acompanhava.

O que me incomoda na escola são professoras dando exemplos da vida pessoais, com marido e filhos. E algumas coisas aconteciam na minha vida e eu não podia falar pras crianças, foi uma orientação não dita da coordenação, que não queria nem que eu falasse que era vegetariana. Mas eu dei o meu jeito. Teve um dia que algumas crianças me perguntaram se eu namorava, aí perguntaram o nome do namorado. Aí perguntei por que achavam que era um namorado. Então, elas perguntaram: ‘você tem namorada?’ Eu disse que não ia responder, que não era pra acharem que todo mundo era heterossexual. As crianças passaram o ano inteiro perguntando o nome do namorado ou da namorada e eu não respondi (LUANA, 2020).

Luana parece ter encontrado uma maneira possível para não se sentir calada quanto a aspectos de sua vida privada, os quais também apareciam em sua atuação docente. Não respondeu se tinha namorado ou namorada e nem o nome da pessoa com quem se relaciona, porém parece ter evidenciado para es estudantes a realidade de que mulheres podem compor coisas com outras mulheres, ou seja, que pares amorosos não são formados apenas entre um homem e uma mulher. Assim, as crianças passaram a perguntar não se ela tinha um namorado, mas se ela tinha um namorado ou uma namorada e qual o nome da pessoa. Além disso, a fala de Luana para que es educandes não pensassem que todo mundo é heterossexual parece corroborar essa ampliação de formas de existir e de se relacionar, de modo a não tomar a heteronormatividade compulsória como única e universal.

Mais adiante, essa professora descreve o vínculo construído com uma criança em específico, o qual se fundamentou em diálogos acerca de sexualidades, gêneros e papéis sociais majoritariamente atribuídos a eles.

Tinha um aluno bem ‘criança viada’⁴⁴ e os meninos começaram a causar na dele. Eu sabia que essa criança teria problemas em algum momento. Ele sofreu muito quando o chamaram de gay. Ele então me chamou e disse que não estava entendendo, que não tinha idade pra decidir isso, o que confirmei. Disse que gay não é xingamento e disse que eu era gay, algo que nos aproximou e que vejo como importante pra ele, que sofreu bastante. Sofria por ele mesmo, os meninos pararam. Acho que ele parou de achar que isso era um problema justamente porque eu era essa referência pra ele. Pensei que se eu fosse referência pra mais pessoas conseguiria ajudá-las. Falei dos papéis dos homens e das mulheres na sociedade, e que falavam que ele era gay porque não estava cumprindo papéis que a sociedade espera que ele cumpriria. Falei pra ele que eu era lésbica e o nome da minha namorada. Saí dessa escola e temos uma relação até hoje. Sei que ele me adora também por isso, que sou referência. Saí do armário pra ele, mas não pra escola inteira, e isso me incomodava (LUANA, 2020).

Em tal episódio, Luana fez a mediação da situação entre os estudantes de modo a pontuar aspectos importantes envolvidos na situação: pontua que a palavra “gay” não é ofensiva, buscando desconstruir preconceitos em torno dessa orientação afetiva-sexual. Também posiciona-se enquanto “gay”, no intuito de propiciar uma brecha comunicativa entre ela e a criança, por meio da qual essa pudesse se sentir amparada nos conflitos que estava experienciando. Ainda que não tivesse essa abertura com outros estudantes, Luana avaliou que, neste caso, faria diferença compartilhar elementos acerca de sua orientação afetiva-sexual, o que confirma ao comentar sobre o duradouro laço constituído com essa criança.

Todavia, essa parte do depoimento de Luana desencadeia alguns questionamentos: ela parece trazer o debate sobre papéis de gênero para contextualizar para a criança de que estaria sendo chamada de gay por colegas pelo fato de não se enquadrar no estereótipo de gênero atribuído socioculturalmente ao masculino. Embora essa seja uma faceta que compõe muitas

⁴⁴ Acerca dessa expressão, “criança viada”, podemos apontar que foi cunhada, em 2012, pelo jornalista e ativista gay Iran de Jesus Giusti, que criou um Tumblr (plataforma de blogs) intitulado “criança viada”, juntando fotos que registram corpos e expressões de gênero em desacordo às expectativas sociais, como, por exemplo, meninos efeminados e meninas masculinizadas. Além disso, é importante retomar a apropriação de tal expressão pela artista plástica Bia Leite ao nomear suas obras com esse epíteto na exposição “Queer museu - Cartografias da Diferença na Arte Brasileira”, em 2015, alvo de proibição no contexto que antecedeu ao golpe de 2016. Para aprofundamentos nessa temática: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/200564/001103639.pdf?sequence=1&isAllowed=y> e <https://www.youtube.com/watch?v=ikadq8AlWEg> Acessos em 12 maio 2021.

vezes situações opressoras, fica a dúvida de se essa intervenção iria no sentido de colocar para a criança que ela não era gay, pois, como mencionado em outro excerto da narrativa de Luana, essa criança não teria idade para decidir sobre isso. Diante do exposto, fica a indagação: a partir de que momento uma pessoa tem condições de afirmar sua orientação afetiva-sexual? Uma vez que a sexualidade está presente nos corpos infantis, seria essa uma pauta que marcaria presença somente no futuro?

Posteriormente, Luana reitera que não fala abertamente sobre sua sexualidade na escola em que atua, algo que, segundo ela, é algo que chega ao ponto de ser naturalizado para/por pessoas homossexuais por não saberem quem pode ser homofóbico e, assim, agir de maneira a prejudicá-los. Tal fala, ainda que legítima, dado o contexto de violência enfrentado pela população LGBT, parece, contudo, colocar essas pessoas em cristalizada posição de vulnerabilidade, diante de outres, heterossexuais, que estão no comando, desconsiderando, assim, a configuração multivetorial das forças que compõem o que se costuma denominar “poder”. Cabe lembrar, aqui, que se a norma heterossexual fosse tão segura, não haveria necessidade de tanta vigilância/punição em relação a quem a subverte.

No meu trabalho hoje não me sinto acuada mas também não falo da minha sexualidade abertamente. Acho que é uma coisa que a gente até naturaliza de não expor tanto nossa vida porque não sabemos quem é homofóbico e pode te fuder, quem está num lugar de poder... Mas nunca tive essa orientação da coordenação, mas como isso aconteceu na outra escola, eu levei pra essa escola também. Se perguntassem [as crianças], ia manter a mesma postura do ano passado. Não falo com as crianças sobre isso, dou minhas doses homeopáticas de talvez eu seja sapatão, mas é uma orientação meio não dita que você não pode ficar falando sobre sua vida pessoal, mas entendo que isso é pra quem não tem vida social padrão (LUANA, 2020).

Novamente é trazida a dimensão do não-dito e de como ela opera sobre as práticas das professoras sapatão/sapatonas de modo a invisibilizá-las. Ainda que a orientação de não falar abertamente sobre sua sexualidade tenha vindo de uma integrante da gestão da escola em que trabalhava anteriormente, Luana parece ter incorporado essa determinação, a ponto de agir segundo ela mesmo em seu novo ambiente profissional. Acrescenta, ainda, uma percepção acerca desse ponto: para ela, quem não pode ficar comentando sobre a vida pessoal são as pessoas que “não tem vida social padrão”, ou seja, as que de alguma forma não se submetem ao sistema sexo-gênero⁴⁵.

⁴⁵ Expressão utilizada por Judith Butler em sua obra “Problemas de gênero” (1990/2003), a partir de articulações de Gayle Rubin.

Ao finalizar sua narrativa, Luana retoma a dimensão micropolítica de suas práticas, reiterando, apesar disso, o fato de estar acostumada - e aqui, não se sabe se ela se refere aos silenciamentos experienciados em ambientes escolares ou, ainda, à conjuntura social opressiva que compõe as existências de pessoas LGBTQs.

Assim como o que me leva pra educação são micro mudanças num ambiente, a situação com o aluno que citei foi uma criança que eu pude ajudar, então pra mim já tá bom. É difícil, mas eu não piro por causa disso, não é um motivo que me tira o sono, porque acho que a gente tá acostumado (LUANA, 2020).

Cabe ainda apontar que, nessa passagem, Luana parece trazer a relevância de se poder estar consciente do limite de nossas ações, algo imposto pelo sistema em que vivemos e, que assim, parece mais significativo dar conta de atos micropolíticos do que acabar adoecendo diante de questões estruturais, as quais demandam implicações coletivas para serem superadas. Acerca de perspectivas micropolíticas, podemos ainda apontar que, nelas, “as ações do desejo consistem portanto em atos de criação que se inscrevem nos territórios existenciais estabelecidos e suas respectivas cartografias, rompendo a cena pacata do instituído” (ROLNIK, 2019, p. 61).

Como desfecho deste capítulo, realçaremos alguns pontos presentes na narrativa de Yacunã, os quais também compõem, guardadas as peculiaridades, os relatos de Marielle e Luana.

Acredito que aos poucos, fomos [ela e sua companheira, professora na mesma instituição] mudando as maneiras de nos colocarmos, mas vimos que não há mudanças na escola. Ainda é difícil lidar com isso cotidianamente, pois não é um ambiente inclusivo. Vejo que a minha relação com a escola mudou muito por conta disso. Sinto que não podemos lidar com sinceridade em muitos momentos. Entretanto, isso também me deixou ainda mais crítica. Acredito que sem viver isso, eu não questionaria tanto as relações de gênero que persistem nas escolas. Ao pensar um repertório de leitura procuro questionar o papel da mulher, as relações e configurações familiares, os estereótipos de feminino e masculino. Também vejo que isso não é algo tão importante para a instituição em que estou, mas é importante para mim. Gostei muito de ter outras visões e outros pensamentos sobre algumas coisas, pois sei que usarei minhas vivências, conhecimentos e pensamentos em outros lugares ao longo do meus percursos, nos quais acredito que podem ser mais valorizados (YACUNÃ, 2021).

Nesse recorte, Yacunã relata mudanças em suas práticas e reflexões após ter se reconhecido enquanto mulher lésbica, e, além disso, ter sua sexualidade revelada no colégio

em que é professora. Tais transformações relacionam-se às questões de gêneros, orientações afetivas-sexuais e configurações familiares plurais. Ela enfatiza que, ainda que tais problematizações não sejam valorizadas na escola onde atua, tornaram-se importantes em suas experiências. Ao organizar propostas de leituras, por exemplo, passou a analisar tramas e personagens a partir de perspectivas que também levam em conta tais pautas, no sentido de debater representatividades e discursos, algo imprescindível em ambientes educativos, uma vez que “a formação tem como objetivo a diferenciação individual. Por meio dela, deveríamos ser capazes de expressar nossas diferenças, que só se tornam tais quando nomeadas: são natureza que ganham voz” (CROCHIK, 2011, p.9).

5. Considerações finais

*"no me condujo sino a ese lugar
de cuestionamiento del mundo que sólo se
logra a través del propio
cuestionamiento" (ESPINOSA, 2007, p.126)*

*“Quando os meus sonhos deram sinais
de que se tornavam
politicamente corretos
sem imagem de rebeldia
escapando para além das fronteiras
quando ao caminhar nas ruas encontrei meu
temas já destacados para mim
consciente de que eu não os relataria
por medo do uso que inimigos fariam
então comecei a me questionar”*

Tempo norte-americano, Adrienne Rich⁴⁶

Ao longo desta investigação, debruçamo-nos por meio de pesquisas teóricas e da geração de narrativas de professoras sapatonas a fim de elaborar possíveis encaminhamentos das questões inicialmente propostas, as quais iremos aqui retomar:

⁴⁶ In: Que tempos são estes. São Paulo: Edições Jaboticaba. 2018.

1. O que situações de invisibilidades podem infligir às professoras sapatão/sapatonas, no tocante às suas subjetividades?

2. Em quais circunstâncias as potências envolvidas em suas existências enquanto corpos políticos podem compor experiências de desconstrução de práticas heteronormativas no âmbito educativo?

Atravessando novamente a seara dos depoimentos compartilhados, podemos perceber que há experiências comuns aos cotidianos escolares de professoras sapatonas no tocante às maneiras como determinadas invisibilidades afetam suas subjetividades: medo, angústia, incômodo, culpa, cobranças internas e intensos processos de romper ou não com silenciamentos foram constantes nos relatos recebidos, demonstrando os conflitos e negociações que envolvem a presença de corpos dissidentes em espaços historicamente marcados por não-ditos que envolvem pluralidades de existências, seja no que se refere aos gêneros, às orientações afetivas-sexuais, às racialidades, classes, religiosidades, configurações corporais, dentre outras multiplicidades de vidas.

Tais vicissitudes acarretadas aos funcionamentos psíquicos dessas educadoras marcam suas vivências para além dos entornos institucionais, expondo a fragilidade das fronteiras entre público e privado, de modo a convidar-nos a repensá-las, sobretudo em um contexto pandêmico como o que estamos imersxs.

Ademais, expõem situações em que são colocadas em xeque posturas e discursos institucionais que caracterizam situações de assédio e de opressões, ainda que se tratem de “violências pacíficas” e/ou de situações em que os preconceitos não são diretamente evidenciados. Uma vez que se compactua com lesbofobia e outras formas de LGBTfobia, também se está sendo homo/lesbo/transfóbicx, e essa dimensão não nos pode escapar enquanto pessoas engajadas com a Educação.

As entrevistas que compõem esta monografia afetaram em muito seus percursos, trazendo cenas que deram a pensar e sentir, entrecruzando referências e expandindo olhares e possibilidades de atuar, constituindo espaços para construir “diálogos sobre a negação do diálogo” (FREIRE, 2017, p.86), de modo a fazer frente ao silenciamento em relação aos silêncios, comumente ocorrido quando se trata dessas pautas que não cessam de não ter lugar para se inscrever dentro das escolas, embora essas não possam se esquivar tanto quanto gostariam de suas insistentes aparições.

Por meio do contato com as narrativas das professoras sapatonas, foi possível refletir sobre práticas, encaminhamentos e formas de resistências, surpreendendo-me, inclusive, com instituições em que situações de assédio não aconteceram, embora possa se considerar que, pelo fato de os temas de identidade de gênero e de sexualidades não comporem o currículo e o Projeto Político Pedagógico da instituição, essa já é uma forma de LGBTfobia.

Tais aberturas podem ainda ramificarem-se e adensarem-se a partir de articulações com outras configurações no campo da Educação, tais como as Pedagogias Queer, Travestis⁴⁷, das Encruzilhadas⁴⁸, Pedagoginga⁴⁹, Educação nos terreiros⁵⁰, dentre outras possibilidades que compõem arranjos decoloniais e expandem referências e atuações imprescindíveis para que as experiências escolares sejam de fato diversas.

Nesse sentido, podemos dialogar com a obra “Caminhando” (1963)⁵¹, de Lygia Clark. Sua criação é uma resposta singular a um dos desafios que impulsionaram o movimento das práticas artísticas no período compreendido entre 1960 e 1970: ativar a potência clínico-política da arte, sua potência micropolítica. Trata-se da exploração de uma fita de papel, tal qual uma banda de Moebius: uma superfície topológica na qual o extremo de um dos lados continua no avesso do outro, o que os torna indiscerníveis e a superfície, uniface. Conforme as investigações acontecem, Clark vai percebendo a experiência inusitada que ocorre no instante mesmo do ato de cortar, a qual consiste na abertura de uma maneira peculiar de ver e de sentir o tempo e o espaço. Sintetizando, temos que, vivido dessa perspectiva, o espaço surgiria dos devires das formas que vão sendo criadas na superfície topológica da tira, produtos das ações de cortá-la (ROLNIK, 2020).

Instigada por suas descobertas, a artista passa a convidar as pessoas que compõem o público das exposições a experimentar interagir com essa fita, no sentido de caminhar por ela e também de produzir percursos. A orientação de Clark é de que se montasse a tira e, então, cortasse-a de maneira a evitar os mesmos pontos para seguir recortando-a longitudinalmente, pois, assim, a ação produziria diferenças: a forma irá se multiplicando numa variação contínua, que somente se esgota quando já não resta superfície alguma para recortar. Dessa

⁴⁷ ODARA, T. Pedagogia da desobediência. Travestilizando a Educação. Salvador: Editora Devires. 2020.

⁴⁸ RUFINO, L. Pedagogia das encruzilhadas. Rio de Janeiro: Mórula. 2019.

⁴⁹ ROSA, A. da. Pedagoginga, Autonomia e Mocambagem. São Paulo: Editora Jandaíra. 2019.

⁵⁰ CAPUTO, S. Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé. Rio de Janeiro: Pallas. 2012.

⁵¹ Para saber mais: <https://www.youtube.com/watch?v=3sP-uT5DQLM> Acesso em 25 maio.2021.

forma, a obra-acontecimento se efetua na repetição do ato criador e nele se encerra (ROLNIK, 2020).

Contudo, se alguém não seguir as instruções da artista e insistir em voltar a recortar a partir de um ponto já perfurado, o resultado é a reprodução de sua forma inicial: essa não cessará de permanecer idêntica a si mesma, até que não haja mais espaço possível de ser recortado. Nessas intervenções de corte, o ato é estéril, uma vez que não produz a obra.

Apoiando-nos nessas reflexões, podemos considerar que, se enquanto corpos dissidentes que atuam em instituições de ensino - e em relação a nossos atos na sociedade como um todo - buscarmos sempre as mesmas estratégias ou a incorporação dita inclusiva a modos de funcionamento que, apesar de aparentemente se contraporem, acabam por reproduzir o heterocistema, estaremos continuamente produzindo as mesmas formas de existência. Todavia, se buscarmos operar cortes na realidade no sentido de poder negociar a partir das tensões suscitadas pelas resistências às normas, poderemos ir ao cerne do que oprime a nós e a outras corporalidades fronteiriças e, assim, construirmos giros micropolíticos possíveis que possibilitem potencializar-nos em nossas práticas e devires, usando nossas diferenças para enriquecer nossas visões e nossas lutas (LORDE, 2019). Nesse contexto, retomamos as palavras de Rich ao comentar sobre a escrita de sua obra “Heterossexualidade compulsória” para assinalar que a escrita desta monografia não tem o intuito de

(...) ampliar divisões, mas de incentivar as feministas heterossexuais a examinarem a heterossexualidade como uma instituição política que retira o poder das mulheres, e a mudá-la. Esperava também que outras lésbicas sentissem a profundidade e a amplitude da identificação com mulheres e da vinculação entre mulheres que atravessa a experiência heterossexual como um tema contínuo, ainda que sufocado, e que isto se tornasse cada vez mais um impulso politicamente ativante, e não simplesmente uma validação de vidas pessoais (RICH, 2019, p. 27)

Como aponta Wittig (2019 apud NASCIMENTO, 2021, p. 47), se insistimos no feminismo, não é por nos identificarmos com a categoria abstrata e universal mulher, mas para afirmar que os movimentos possuem uma história. Dessa feita, embora tenha sido e seja apagada das narrativas hegemônicas⁵², sapatonas, sapatatas e sapatão trilharam imprescindíveis

⁵² No sentido de visibilizar algumas dessas histórias, contamos com as existências de importantes trabalhos como o “Lesbian Herstory Archives”, fundado em Nova Iorque em 1974 (<https://lesbianherstoryarchives.org/> Acesso em 26 maio.2021); o “Spinnboden”, inaugurado em Berlim, em 1982 (<http://www.spinnboden.de/>

percursos de existências e de resistências, os quais permanecem sendo engendrados nas práticas das professoras aqui representadas por meio de seus relatos quanto ao que significa e pode significar ser corpos dissidentes em instituições de ensino que não cessam de reproduzir opressões heterocisnormativas, uma vez que, ainda que constituam espaços educativos, não estão isentas de funcionamentos socioculturais discriminatórios. Assim, "insurgir-se nesse terreno implica que se diagnostique o modo de subjetivação vigente e o regime de inconsciente que lhe é próprio, e que se investigue como e por onde se viabiliza um deslocamento qualitativo do princípio que o rege" (ROLNIK, 2019, p. 36).

Isso posto, é interessante pontuar que, quando levamos em conta resistências sapatão/sapatonas e LGBTs e as diferenças que podem apresentar e representar frente à heteronormatividade compulsória,

No se trata simplemente de con quién se va uno a la cama, se trata de definir en qué régimen político me inscribo, cómo estoy pensando las relaciones de poder. Por eso es que puede haber personas homosexuales que tienen posiciones totalmente normativas, o heterosexuales involucrados en el movimiento queer. Esa diferencia, entonces, ya no sirve políticamente (PRECIADO, 2019, p.4).

Então, a diferença da qual esse filósofo trata e que estamos aqui defendendo é aquela que pode produzir tanto deslocamentos nas formas de pensar, agir e de existir, quanto a que, enquanto estratégia política - e não como condição ontológica -, permite-nos ir ao encontro à seguinte afirmação

Certamente existem diferenças muito reais entre nós, de raça, sexo, idade, de sexualidade, de classe, de visão de mundo. Porém, não são as diferenças entre nós que nos afastam, que destróem o que temos em comum. É, em vez disso, nossa recusa em examinar as distorções que emergem de suas designações equivocadas e do uso ilegítimo que se pode fazer dessas diferenças quando não as reivindicamos e nem as definimos por nossa conta (LORDE, 2020, p. 43-44).

Em seguida, a autora continua a abordar a importância de nos autodefinirmos

A diferença não reconhecida rouba de nós o insight criativo e a energia e cria uma falsa hierarquia. Qual é o significado de tudo isso para cada um/a de nós? Isso significa que devo escolher definir minha diferença, assim como vocês devem escolher definir as suas, reivindicá-las e usá-las criativamente antes que alguém as defina por vocês e as use para erradicar qualquer futuro, qualquer mudança (LORDE, 2020, p. 44-45).

Nesse contexto, Lorde nos convoca a dizer-nos por nós mesmxs, antes que sejamos designadxs em termos que não são nossos, por aquelxs que se colocam acima de nós. A partir dessa postura analítica e reflexiva, tanto para quem a exercita diretamente quanto para as pessoas que dela não se podem esquivar, é possível começar a pleitear presentes possíveis, calcando tempos que, se não prescindem do passado, buscam não reproduzir suas violências e contradições. Isso porque

(...) la política es un espacio de invención colectiva, y si queremos transformar las relaciones de poder raciales, de género y sexuales, tenemos que imaginar otro conjunto de relaciones, y tenemos que desear el cambio. No podemos llevar a cabo una transformación social que no deseamos, y la mayoría de la población no la desea de verdad porque quiere mantener sus privilegios sociales y políticos. Lo que hay que modificar es la estructura del deseo, y eso solo se hace colectivamente. Se trata, además, de un proyecto artístico, pues debe cambiar el modo en que representamos los cuerpos y las relaciones de poder (PRECIADO, 2019, p.7).

Como assinala Butler (2018)⁵³, aparecer, no sentido de ocupar espaços a partir de existências e de corpxs dissidentes não é simples, pois é preciso desenvolver práticas éticas de aparecimento, como pudemos observar nos relatos coletados durante esta investigação. Nesse contexto, cabe a seguinte indagação: quais práticas consolidamos como exercícios de olhar frente a outros corpos? Tal questão apresenta-se como fundamental, uma vez que a construção de alianças demanda a constituição de experiências de miradas e de escutas. É preciso, assim, romper com a paixão pela identidade, ainda que isso nos coloque incessantemente frente ao risco de (nos) perdermos. Ao final, sempre restará x corpx.

“Ain't got no home, ain't got no shoes

Ain't got no money, ain't got no class

Ain't got no friends, ain't got no schooling

Ain't got no wear, ain't got no job

Ain't got no money, no place to stay

Ain't got no father, ain't got no mother

Ain't got no children, ain't got no sisters above

Ain't got no earth, ain't got no faith

Ain't got no touch, ain't got no god

⁵³ Comunicação feita por Helena Vieira, durante o curso “Introdução ao pensamento de Judith Butler”. 2021.

*Ain't got no love
Ain't got no wine, no cigarettes
Ain't got no clothes, no country
No class, no schooling
No friends, no nothing
Ain't got no god
Ain't got one more
Ain't got no earth, no ?
No food, no home
I said I ain't got no clothes
No job, no nothing
Ain't got long to live
And I ain't got no love
But what have I got?
Let me tell ya what I've got
That nobody's gonna take away
I got my hair on my head
I got my brains, I got my ears
I got my eyes, I got my nose
I got my mouth, I got my smile
I got my tongue, I got my chin
I got my neck, I got my boobies
I got my heart, I got my soul
I got my back, I got my sex
I got my arms, I got my hands
I got my fingers, got my legs
I got my feet, I got my toes
I got my liver, got my blood
Got life, I got my life”*

Ain't got no, Nina Simone⁵⁴

⁵⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=L5ji9I03q8E> Acesso em 22/05/21.

6. Referências

ABRAHÃO, Maria; BRAGANÇA, Inês. Histórias de vida de educadores/as sociais em pesquisa narrativa (auto)biográfica. **Revista Brasileira de pesquisa (auto)biográfica**, Salvador, v. 05, n.13, p. 16-23, abril, 2020.

ANZALDÚA, Gloria. Queer(izar) a escritora: loca, escritora y chicana. In: BRANDÃO, Izabel et al. (Org.). **Traduções da cultura: perspectivas críticas feministas (1970-2000)**. Florianópolis: Edufal; Editora da UFSC. 2017.

_____. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v.8, n. 1, p. 229-236, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106> Acesso em 27 maio 2021.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos** - relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto. 2020.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, Aug. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 abr. 2021.

BERTH, Joyce. **Empoderamento**. São Paulo: Jandaíra. 2020.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 set. 2020.

BRANDÃO, Simone; FARIA, Thais; SOARES, Mayana. **Lesbianidades plurais: outras produções de saberes e afetos**. Bahia: Editora Devires. 2019.

BUTLER, Judith. **Vida precária: os poderes do luto e da violência**. Trad. Andreas Lieber. Belo Horizonte: Autêntica. 2019.

CARVALHO, Tatiana. **Professoras lésbicas na Educação Básica de São Paulo: rupturas e construção de visibilidades**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

CROCHIK, Leon. Preconceito e Inclusão. **Revista do instituto cultural judaico Marc Chagall**, v.3 n.1 (jan-jun) 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/webmosaica/article/viewFile/22359/13016>. Acesso em: 27 maio 2021.

ESCOURA, Michele; LINS, Beatriz. MACHADO, Bernardo. **Diferentes, não desiguais**. A questão de gênero na escola. São Paulo: Reviravolta. 2019.

ESPINOSA, Yuderkys. **Escritos de una lesbiana oscura: reflexiones críticas sobre feminismo y política de identidad en América Latina**. 2007. Disponível em: <http://www.redui.org/cii/sites/default/files/field/doc/Escritos%20de%20una%20lesbiana%20oscura.pdf> Acesso em 14 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra. 2017.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra. 2017.

HALBERSTAM, Jack. **A Arte Queer do fracasso**. Recife: CePe Editora. 2000.

LORDE, Audre. **Irmã outsider- Ensaios e conferências**. Belo Horizonte: Autêntica. 2020.

_____. **Sou sua irmã**. São Paulo: Ubu. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, ago. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 abr. 2021.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2020.

_____. (org). **O corpo educado – Pedagogias da sexualidade**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2019.

_____. **Um corpo estranho – Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2020.

MOCHI, Luciene. **Afinal, do que é feita uma família?** Maternidades lésbicas na escola. Rio de Janeiro: Metanoia. 2019.

NASCIMENTO, Letícia. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra. 2021.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: HOLLANDA, Heloisa B. (org).

Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo. 2020. p. 84-95.

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

RICH, Adrienne. **Heterossexualidade compulsória e existência lésbica & outros ensaios**. Rio de Janeiro: A Bolha. 2019.

RODRIGUES, Alexsandro. (org). **Crianças em dissidências**. Narrativas desobedientes da infância. Salvador: Devires. 2018.

ROLNIK, Sueli. **Esferas da insurreição**. Notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: N-1 Edições. 2019.

SAUNDERS, Tanya. Revista Periódicus. n. 7, v. 1 maio-out. 2017 p. 102-116.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em: 27 maio 2021.

SWAIN, Tânia Navarro. Heterogênero: Uma categoria útil de análise. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 35, p. 23-36, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 abr. 2021.

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