



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

THAIS MARCELE FIEL DA SILVA

***“OLHA COMO ENSINA ESSA MULHER, SERÁ QUE ELA É?” AS CONTRIBUIÇÕES DOS
COLETIVOS LÉSBICOS DE BELÉM/PA PARA A IDENTIDADE E O FAZER DOCENTE
DE PROFESSORAS LÉSBICAS***

BELÉM-PA

2023

THAIS MARCELE FIEL DA SILVA

***“OLHA COMO ENSINA ESSA MULHER, SERÁ QUE ELA É?” AS CONTRIBUIÇÕES DOS
COLETIVOS LÉSBICOS DE BELÉM/PA PARA A IDENTIDADE E O FAZER DOCENTE
DE PROFESSORAS LÉSBICAS***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva.

BELÉM-PA

2023

THAIS MARCELE FIEL DA SILVA

“OLHA COMO ENSINA ESSA MULHER, SERÁ QUE ELA É?” AS CONTRIBUIÇÕES DOS
COLETIVOS LÉSBICOS DE BELÉM/PA PARA A IDENTIDADE E O FAZER DOCENTE DE
PROFESSORAS LÉSBICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação, linha de pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade, do
Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do
Pará, como requisito para obtenção do título de Mestra em
Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva.

Data: __/__/__

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a. Lúcia Isabel da Conceição Silva - Orientadora

Orientadora – PPGED/UFPA

Prof^a Dr^a. Ivany Pinto

Avaliadora Titular Interna – PPGED/UFPA

Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira

Avaliador Titular Externo – PPGED/UNIFAP

BELÉM-PA

2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em sua forma de mulher amazônida, Nossa Senhora de Nazaré, que em seu lugar de mãe ribeirinha é inspiração de resistência e amor.

A minha mãe, Marizete Fiel, que me ensinou o valor da educação, que não mediu esforços para a minha formação e para que eu realizasse meus objetivos. Foi ela meu maior apoio nesses dois anos, e em toda minha vida. Se hoje eu chego até aqui, foi porque ela sempre esteve comigo. Obrigada, mãe, por seu amor abnegado que me possibilitou mais essa etapa. Essa vitória também é sua!

À minha irmã, Thamires Fiel, ao meu sobrinho, Bernardo Fiel, ao meu cunhado, Kiko Bahia, que estão sempre ao meu lado, em todos os momentos, compartilhando as aflições e comemorando as vitórias. Obrigada pela rede de apoio tão fundamental e importante que vocês são. A minha família!

À minha avó, Elza Fiel, obrigada pelas orações diárias e por estar sempre ao meu lado. Você é a nossa jóia mais preciosa! Ao meu avô, Antônio Fiel (In memoriam), que esteve presente na comemoração da minha aprovação no mestrado e estará presente em memória em todas as outras comemorações. Ao meu avô, minha eterna saudade!

Aos meus tios, Elza Fiel, Léa Fiel e Alexandre Gomes, aos meus primos, Luciane Fiel e Romulo Fiel, e a todos que me apoiaram e me incentivaram a chegar até aqui. Vocês são a base de tudo!

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva, por acreditar em mim, me apoiar e partilhar comigo esta caminhada com muito conhecimento e muito afeto. Eu me sinto feliz e grata por ter sido orientanda de uma mulher tão forte e potente, que carrega uma luta tão necessária e que faz a diferença no mundo. A sua força e sua luta me inspiram, e posso dizer que foi uma honra compartilhar essa jornada com a senhora. Muito obrigada, professora, esta pesquisa não seria possível sem a senhora.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Juventude (GEPJUV), por todas as discussões, ensinamentos e acolhida, pelo qual eu tenho grande carinho, em especial ao Mateus Souza, pelo incentivo e ajuda neste processo de pesquisa.

Aos meus amigos do programa, Cíntia Lima, Debora Muniz e Luciano Medeiros, que foram parceiros incríveis nesta caminhada, repleta de apoio mútuo, afeto, trocas, lágrimas e muitas risadas.

Ao meu querido amigo Mateus Pontes, que confiou em mim e foi grande incentivador deste trabalho.

Ao Instituto de Ciências da Educação (ICED), UFPA, por toda acolhida e por todo

aprendizado que vai muito além do teórico.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES), fundamental para a promoção da equidade no processo de desenvolvimento, pela concessão da bolsa de estudos por um ano que foi de grande contribuição para a conclusão desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Alexandre Pereira, que me ensinou e me inspirou antes mesmo de eu adentrar no mestrado; à Profa. Dra. Ivany Pinto, que é afago para os discentes do programa e a qual tive a honra de ter como professora nesta jornada. É uma hora e uma alegria tê-los na banca.

Agradeço aos Coletivos lésbicos de Belém do Pará, por toda luta e resistência contra a invisibilidade social, em especial, às participantes desta pesquisa que, mesmo com a correria do dia a dia, dispuseram seu tempo para contribuir com este trabalho. Agradeço também por toda a diferença que elas produzem na sociedade, na luta pela construção de um futuro mais respeitoso e justo.

Por último e não menos importante, à minha namorada, noiva, companheira de luta e parceira de vida, Ananda Ridart, que me acompanhou e incentivou desde a produção do projeto até aqui, que acreditou em mim mesmo quando eu duvidava que daria conta. Que foi ouvinte das minhas aflições e abrigo nos momentos de crise. Obrigada por ser a calma do caos que há em mim. Obrigada por me inspirar e me incentivar a ser sempre melhor.

“A liberdade é uma luta constante”

Angela Davis

RESUMO

A presente pesquisa de dissertação de Mestrado, intitulada “*Olha Como Ensina Essa Mulher, Será Que Ela É?*” *As Contribuições dos Coletivos Lésbicos de Belém/PA para a Identidade e o Fazer Docente de Professoras Lésbicas*, trata da discussão acerca dos estudos de gênero e sexualidade e da identidade política, a partir dos movimentos sociais lésbicos de Belém do Pará. Para isso, busca-se compreender o processo de transformação identitária de docentes militantes em coletivos lésbicos, buscando entender o papel formativo dos coletivos lésbicos e sua influência na docência. A problemática visa entender quais as relações entre identidade lésbica, militância em coletivos lésbicos e docência lésbica. O projeto tem como objetivo geral identificar as relações entre identidade lésbica, militância em coletivos lésbicos e docência lésbica, e como objetivos específicos: 1) Identificar processos de construção das identidades de docentes-militantes-lésbicas; 2) Compreender o papel formativo (educador) dos coletivos lésbicos e suas implicações/contribuições na prática docente de suas integrantes e 3) Analisar as relações/atravessamentos entre identidade lésbica, militância em coletivos lésbicos no fazer docente. A pesquisa constitui-se no campo da Educação, com abordagem qualitativa, empregando enquanto estratégia metodológica a entrevista semiestruturada e observação-participante e utiliza como referencial teórico-metodológico a decolonialidade interseccional, ferramenta pela qual permite analisar o processo de elaboração de identidades dessas mulheres inseridas em movimentos sociais considerando suas trajetórias e particularidades. A pesquisa apontou que os coletivos lésbicos oferecem um espaço seguro para compartilhar experiências e aprendizados, capacitando as participantes, oferecendo-as apoio na formação de identidades políticas. Essas vivências influenciam o ensino, que resultam em uma abordagem mais inclusiva e comprometida com a diversidade na sala de aula. Além disso, a pesquisa apontou as múltiplas violências enfrentadas pelas mulheres entrevistadas, como o racismo, lesbofobia, machismo, classismo e outras opressões diariamente vividas. Assim, este trabalho contribui para visibilidade de um assunto tão relegado a segundo plano mesmo dentro do movimento LGBTQIA+ e nos movimentos feministas. Afinal, como apontam as organizações de mulheres lésbicas, conseguir espaços de protagonismo, neste caso, significa enfrentar não apenas a lesbofobia, mas também o machismo e a estrutura patriarcal vigente no cenário social.

PALAVRAS-CHAVE: Coletivo Lésbico; Identidade Política; Docentes Lésbicas.

ABSTRACT

The present research dissertation for Master's degree, entitled *"Look How This Woman Teaches, I Wonder if She Is?" The Contributions of Lesbian Collectives in Belém/PA to the Identity and Teaching Practice of Lesbian Teachers*, addresses the discussion about gender and sexuality studies and identity formation based on the lesbian social movements in Belém do Pará. To this end, it seeks to understand the process of identity transformation of teacher activists in lesbian collectives, aiming to comprehend the formative role of lesbian collectives and their influence on teaching. The research question seeks to understand the relationships between lesbian identity, activism in lesbian collectives, and lesbian teaching practice. The project has the general objective of identifying the relationships between lesbian identity, activism in lesbian collectives, and lesbian teaching practice, with the specific objectives of: 1) Identifying processes of construction of identities of teacher-activists-lesbians; 2) Understanding the formative role (educator) of lesbian collectives and their implications/contributions in the teaching practice of their members; and 3) Analyzing the relationships/intersections between lesbian identity, activism in lesbian collectives, and teaching practice. The research is situated in the field of Education, with a qualitative approach, employing semi-structured interviews and participant observation as methodological strategies, using decoloniality intersectional theories for the analysis of collected data. This tool allows for the analysis of the identity development process of these women within social movements, considering their trajectories and particularities. The research pointed out that lesbian collectives offer a safe space to share experiences and learning, empowering participants, offering them support in the formation of political identities. These experiences influence teaching, which result in a more inclusive and committed approach to diversity in the classroom. In addition, the research pointed out the multiple forms of violence faced by the women interviewed, such as racism, lesbophobia, machismo, classism and other oppressions experienced daily. Thus, this work contributes to the visibility of a subject so relegated to the background even within the LGBTQIA+ movement and feminist movements. After all, as lesbian women's organizations point out, achieving spaces of protagonism, in this case, means facing not only lesbophobia, but also machismo and the patriarchal structure in force in the social scenario.

KEYWORDS: Lesbian Collective; Political Identity; Lesbian Teachers.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	23
3. LESBIANIDADE E EDUCACÃO: Um Breve Estado do Conhecimento.....	30
4. LESBIANIDADE COMO FORMA DE RESISTÊNCIA.....	42
4.1 É proibido ser sapatão.....	42
4.2 Do armário às ruas – Breve histórico do movimento lésbico.....	53
4.3 Os coletivos e a educação não formal.....	60
5. RESULTADOS.....	65
5.1 Caracterizando os contextos de pesquisa: quais são os coletivos lésbicos atuantes em Belém	65
5.2 - Compreendendo processos de construção das identidades de docentes-militantes-lésbicas: racismo, classismo, lesbofobia e processos de enfrentamento.....	69
5.3 - O papel formativo (educador) dos coletivos lésbicos e suas implicações/contribuições na prática docente de suas integrantes.....	83
5.4. Identidade Lésbica, militância em coletivos lésbicos e docência lésbica: Identificando relações e atravessamentos.....	93
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	123

1. INTRODUÇÃO

O lesbianismo feminista para muitas de nós não é uma identidade, nem uma orientação, nem uma opção sexual; mas sim uma posição política, uma posição que implica entender a heterossexualidade como um sistema e um regime político, implica aspirar e construir a liberdade e a autonomia das mulheres em todos os níveis (CURIEL, 2007, p. 7-8).

Viver na pele o que é ser uma mulher sapatão é uma experiência de constante medo e de constante luta pelo não apagamento da minha sexualidade e da história que eu venho travando diariamente, cheia de opressões estruturais e visceralizadas nas instituições de poder.

Inicialmente, como quem tenta explicar a si própria pelo olhar de outra pessoa, me vali da citação de Ochy Curiel, para, antes de tudo, mostrar que ser sapatão não se entende somente como uma identidade, ou prática sexual, mas também, sobretudo, como uma atitude de vida, uma ética emoldurada em uma proposta política, que nos vale uma luta pela sobrevivência, por ser quem somos e pela nossa liberdade. Ser lésbica é um ato de resistência, uma identidade política.

Aos 14 anos, após uma discussão, minha mãe me perguntou sobre minha sexualidade e eu não pude negar, e mesmo com medo, afirmei que era lésbica, sem nem mesmo saber, na época, o que de fato aquilo significava. A obrigatoriedade de afirmarmos uma sexualidade é a marca de que estamos rompendo com aquilo que socialmente esperam de nós. É a afirmação de que não estamos cumprindo o papel social que nos foi imposto. Nesse momento, mesmo não sendo agredida ou desrespeitada, senti que alguma coisa se rompeu e preferi não mais tocar no assunto – ela também – por medo, receio ou até respeito.

Somente quando já estava na graduação, a partir de 2011, pude de fato reconhecer-me e me apresentar como mulher lésbica, não somente para mim, mas para a sociedade e apenas nesse momento entendi o quão necessário é isso. Como nós, que em muitos momentos somos obrigadas a nos esconder para sermos aceitas socialmente, precisamos gritar e marcar territorialmente que estamos lá, ocupando aquele espaço, que estamos vivas.

Entender que nossos corpos são políticos e que proferir o que somos e como nos reconhecemos é muito além de ir contra um sistema, ou transgredir o que é imposto, mas é, acima de tudo, marcar identidade, identificação e afirmação do que somos. É nos reconhecermos como parte importante de um coletivo e de um cenário que queremos criar: múltiplo, diverso e inclusivo.

Por isso, é necessário romper com as invisibilidades e as construções universais do que é ser “mulher”, acabando com esse conceito que ainda é pensado para mulheres brancas, heterossexuais e cisgêneros, e considerando as especificidades das mulheres negras, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais, entre outros, pois “se não se nomeia uma realidade, sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que segue invisível” (RIBEIRO, 2017, p. 41).

A graduação em licenciatura em Letras – Língua Portuguesa me possibilitou desbravar leituras e conhecimentos que foram muito além de uma formação profissional, me possibilitou entender o mundo e a necessidade de luta dentro das instituições de ensino para que sejamos ouvidas e respeitadas nas nossas diferenças.

Na graduação, a discussão de gênero e diversidade não foi a temática escolhida e trabalhada na pesquisa, muito pelo contrário, esse foi um estudo que precisei desbravar sozinha, pois o que me levou a escolher Letras como uma formação, foi, antes de tudo, o amor pela literatura – e pelos livros. O que me fez ser voluntária em dois projetos de pesquisa antes mesmo das aulas iniciarem.

E foi por meio da precoce procura para ser voluntária em projetos de pesquisa, que no primeiro semestre do curso de letras, eu me tornei bolsista PIBIC/CNPQ, orientada pela Prof^a Dr^a Germana Maria Araújo Sales, com a qual fiquei até o final do 4º semestre – completando dois anos de pesquisa – estudando e pesquisando romances folhetins oitocentistas, saindo do projeto somente pelo fato de necessitar entrar no mercado de trabalho de forma remunerada.

Foi dentro do espaço acadêmico também, participando de grupos de estudo e discussões sobre gênero e diversidades sexuais, que entendi a importância de nos organizarmos como grupo social, como movimento em prol de um objetivo maior. Entendi a importância dos movimentos sociais e das lutas em grupo, que implica na “emergência de um “nós” que estabelece os parâmetros de configuração das identidades coletivas” (PERUCCHI, 2009, p. 91).

Ademais, quando se está fora do padrão estabelecido socialmente como “aceitável”, os movimentos sociais são de fundamental importância pois possuem muitas maneiras de reivindicar e lutar pelas suas causas:

[...] Adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas. (GOHN, 2011, p. 335).

Assim, por entender a necessidade da luta em grupos, inseri-me como membro de um coletivo LGBT¹ em Belém, o que fez com quem eu me interessasse bem mais pela temática e me fez participar da formação nacional de Embaixadores Todxs². Porém, logo percebi que o coletivo LGBT não se alinhava às lutas e às necessidades que eu tinha como mulher lésbica, levando-me a entender que esses movimentos sociais não atentavam à diversidade que o compunha, mas que priorizavam as causas de homens gays e diante disso, resolvi deixar de fazer parte de movimentos LGBTs.

A partir da formação do Todxs Brasil, iniciei uma especialização à distância, em Direito Homoafetivo e de Gênero, pelo Instituto Superior de Educação Santa Cecília, a qual me fez querer entender e estudar mais sobre a temática.

Ao inserir-me no mercado de trabalho, na Educação Básica, pude entender de perto a necessidade de uma educação “como prática de liberdade” em sala de aula, pois pouco ainda se faz. É notório que o sistema “bancário” – que Paulo Freire tanto critica em suas teorias educacionais – ainda é prevalente e a discussão crítica e social ainda é muito precária, pude constatar isso nas instituições particulares de ensino, nas quais trabalhei.

Em uma das instituições, observei de perto a necessidade e importância do estudo de gênero e diversidade e, juntamente com o preconceito enraizado, a deficiência desse conhecimento nos profissionais que hoje estão no mercado de trabalho lidando diretamente com jovens e crianças. Quando eu era estagiária dessa instituição de ensino privado em Belém, duas alunas do ensino fundamental II foram flagradas pela inspetora aos beijos, dentro do banheiro. Esse caso, que poderia ter sido resolvido de forma passiva e cordial, tomou proporções avassaladoras para a vida das alunas. A coordenação, e toda equipe educacional em si, tratou o caso como algo completamente inaceitável, por se tratar de um relacionamento homoafetivo, o que levou a sérias complicações na vida das adolescentes que, além de terem suas sexualidades expostas para toda a escola, como um crime cometido, também foram tiradas do colégio de forma abrupta pelos pais, e provavelmente, até hoje sentem consequências desse ato.

Assim, observa-se que a escola reproduz padrões e convenções sociais dominantes e opressivas, além de reforçar normas heteronormativas, criando momentos de opressão. Sobre

¹ Sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros. Porém, outros grupos preferem adotar LGBTQ+ ou LGBTQIA+ e, mais recentemente, LGBTQIAP+.

² Todxs é uma organização sem fins lucrativos que promove a inclusão de pessoas LGBTI+ na sociedade com iniciativas de formação de lideranças, pesquisa, conscientização e segurança. O programa TODXS Embaixadorxs é um programa de formação de jovens líderes através de oficinas e treinamentos online nas áreas de comunicação, liderança e empreendedorismo, com foco no desenvolvimento de projetos locais focados no público LGBTI+.

isso Louro (1999, p. 57) afirma que a instituição escolar exerce uma ação distintiva, incumbendo-se de segregar os sujeitos, “(...) através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização”.

Fez-se assim, o ponto de partida para pensar em como é necessária a discussão de gênero e sexualidade dentro do ambiente escolar e como nós, professoras lésbicas, estamos contribuindo com nossa formação social e política dentro da docência. Ao pensar nessas meninas, adolescentes de 14/15 anos, que tiveram que assumir algo tal qual um crime, que poderia ter um desfecho menos doloroso por algo tão natural, entendo como minha responsabilidade, enquanto docente, sapatão e acadêmica, contribuir com esta reflexão, surgindo daí a tentativa de promover uma reflexão acerca da influência dos coletivos e movimentos sociais na docência.

Na minha procura por coletivos lésbicos de Belém, encontrei pouquíssimos coletivos integralmente lésbicos, sendo, a maioria, limitada a movimentos LGBTs dentro de vertentes políticas e partidárias.

O coletivo de maior visibilidade, fora desse eixo partidário, e ousou falar também, o mais atuante até hoje em Belém, levando em consideração a quantidade de ações que promove, é o Coletivo Sapato Preto, criado em 2018 a partir da Rede de Mulheres Negras, e que se organiza como um grupo de mulheres lésbicas negras, que fomenta e fortalece a visibilidade interseccional de identidade e territorialidade na região metropolitana de Belém do Pará³. O Coletivo Sapato Preto é o primeiro do Pará com a interseccionalidade de mulheres lésbicas e negras, não tendo registro de nenhum outro anteriormente.

Outro importante coletivo paraense e também mais antigo, é a Coletiva LesboAmazonida⁴, o qual iniciou em 2016, segundo a fundadora Simara Esmael, após a morte de Luana Barbosa⁵, como Las Fanchas, e em meados de 2018, com modificações internas, transformou-se na Coletiva LesboAmazonida, ativa até hoje, sendo composto somente por

³ <https://brasildedireitos.org.br/organizacoes/projetos/Enfrentando-o-racismo-a-partir-da-base-na-Amaz%C3%B4nia-Paraense>

⁴ Coletiva LesboAmazonida é o nome do grupo, identificarei, então, com a nomenclatura “Coletiva”, e não “Coletivo” como os demais.

⁵ Caso de grande repercussão, em que Luana Barbosa, mulher negra, lésbica, mãe e periférica, foi morta aos 34 anos por lesões cerebrais provocadas por três policiais militares que a espancaram na esquina de sua casa, no bairro Jardim Paiva II, zona Norte de Ribeirão Preto (SP). As agressões ocorreram após Luana recusar ser revistada pelos soldados do 51º Batalhão da PM, exigindo uma presença policial feminina. Ela foi encaminhada a Unidade de Emergência do Hospital das Clínicas (HC-UE), mas morreu cinco dias depois da violência, em 13 de abril de 2016.

mulheres lésbicas. Assim também, o Coletivo Eu Resisto, fundado em 2019, e que de lá pra cá também passou por diversas modificações.

Logo, comecei a pensar sobre a possibilidade de agregar as minhas experiências em sala de aula e meu interesse pelo estudo de Gênero e Diversidade, principalmente no que tange aos Coletivos Lésbicos de Belém, e para que fosse possível fazer um trabalho aprofundado, escolhi o Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, referência em estudo de gênero e diversidade em educação na Amazônia.

Para o mestrado, pensei em propor um trabalho que não somente eu quisesse estudar mas que falasse sobre mim, que eu pudesse, de certa forma, contribuir para a sociedade e, com o que eu sou, ajudar mulheres, professoras lésbicas que, assim como eu, querem de alguma forma, no ambiente em que estão, mudar a realidade de jovens e crianças e contribuir com uma educação mais inclusiva, que discuta e entenda a importância da autonomia da mulher, que entenda que o direito à liberdade para escolha de seus parceiros também deve ser respeitado, uma vez que as mulheres sofrem ainda mais as consequências de uma educação limitada e pautada em uma ideologia de gênero binária que permeia seus comportamentos e escolhas.

Este percurso em espaços de ativismo lésbico e o fato de estar em sala de aula enquanto docente e sapatão têm me colocado nesse lugar de indagar o papel das professoras lésbicas nesse processo de formação. Foi assim que cheguei até aqui, nesta pesquisa.

Essa pesquisa, portanto, é uma forma de contribuir para romper o silêncio e a invisibilidade que as mulheres lésbicas sofrem socialmente, sobre isso, valho-me da afirmativa de Juliana Motter, em sua tese de doutorado:

Falar sobre as diversas violências direcionadas contra mulheres lésbicas é subverter com o silenciamento operado pelo discurso hegemônico da heteronormatividade, marcado pelo machismo. É romper com o silêncio das mulheres, dentro e fora da ciência, sem se preocupar em definir o que é o patriarcado, mas em entender a forma como ele opera, violentando os corpos lidos como femininos ou feminilizados, e a forma como ele fragmenta as relações e como é reproduzido nos mais diversos espaços, incluindo o virtual. (MOTTER, 2018, p. 10)

Assim, é importante também entender que a educação se configura como uma prática social que compreende fenômenos amplos e complexos que se situam para além da sala de aula, englobando diferentes processos que visam formar sujeitos críticos e preocupados com o mundo. Para isso, entendemos que todos os espaços se complementam para o ensino-

aprendizagem, por isso consideramos os três tipos de educação: a formal, a informal e a não-formal, onde a última destas modalidades é um dos focos do presente projeto.

Gohn (2014) pontua a diferença entre os três modelos de educação. A autora afirma que educação formal é aquela educação planejada para ser “aplicada” em sala de aula. Além de local específico, a educação formal é sistematizada, com conteúdo analisado de acordo com leis e normas estabelecidas pelas instituições de ensino.

Sendo uma modalidade formal, espera-se resultados concretos e a análise dos dados obtidos é realizada com base nos planejamentos previamente estabelecidos. Segundo Brandão (1985, p. 26), “[...] é o momento em que a educação se submete à pedagogia [...], cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparece a escola, o aluno e o professor [...]”.

A educação informal, por sua vez, é construída com base nas relações sociais de cada sujeito, sendo tudo aquilo que ele aprende na família, com os amigos, nos lugares externos a escola, e todas as informações depositadas no indivíduo, que sendo influenciado por sua cultura e percepção própria de vida constrói esse conhecimento informal, que se dá a partir das relações de convívio social.

Esse tipo de educação pode se manifestar de maneira variada, abrangendo diferentes aspectos. Ela envolve o engajamento político, as experiências adquiridas ao longo da vida, o trabalho e a identificação de potencialidades individuais e coletivas. Além disso, possibilita uma compreensão sócio-política mais ampla da sociedade e suas organizações, contribuindo para a construção da identidade coletiva e o desenvolvimento integral dos indivíduos.

De acordo com Gohn (2006), a educação informal refere-se ao conhecimento adquirido por meio das relações sociais e do processo de socialização. Essa forma de aprendizado acontece, por exemplo, dentro da família, com amigos, em clubes, igrejas, comunidades e até através dos meios de comunicação em massa. Nesse contexto, os educadores informais podem ser os pais, os vizinhos, líderes religiosos ou orientadores espirituais, que desempenham um papel importante na transmissão de conhecimentos e valores fora do âmbito escolar.

Por fim, e mais importante para o entendimento deste trabalho, a educação não formal se dá pela intencionalidade do indivíduo ir até determinados lugares, tomando certos procedimentos para a sua realização. A educação não-formal se dá em espaços como movimentos sociais e parte da ideia de que o conhecimento é construído coletivamente sem um agente principal.

A educação não formal estabelece seus objetivos em um processo interativo e de alta qualidade. Sua essência vai além da simples transmissão de informações e formação política e sociocultural, sendo uma meta da educação não formal preparar os cidadãos e educar os seres humanos para a civilidade, contrapondo-se à barbárie, ao egoísmo e ao individualismo (GOHN, 2006, p. 30).

Logo, os coletivos são de suma importância para a formação identitária de suas militantes, pois a identidade e a sociedade são modificáveis a partir de questões externas que envolvem a mesma. Hall (1997) elenca que é na forma complexa do mundo moderno e pela maneira que o sujeito entende como suas relações são construídas com outras pessoas que ocorre o processo de construção de identidade.

[...] O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (HALL, 1997, p. 26).

Bueno (2006) argumenta que nossa identidade é formada pelas relações que estabelecemos com outras identidades que estão ao nosso redor, sejam elas afetivas ou não afetivas. A autora ainda destaca que a identidade está em constante transformação sendo assim uma metamorfose que ocorrem em um tempo e espaço determinado, pois “a representação social acaba tendo força na construção da identidade dos sujeitos” (BUENO, 2006, p. 94).

Segundo Hall (1997) a conceituação de identidade é um aspecto que surge de nosso pertencimento e subjetividades nas mais diversas dimensões e que estas identidades se transformam de acordo com a forma como “o sujeito é interpelado ou representado” (HALL, 1997, p. 13)

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

Ademais, identidades podem ser entendidas como representações que nos constituem como sujeitos e nos posicionam na realidade. Assim, de todos os entendimentos do que é identidade, organizados e discutidos por muitos estudos até hoje, utiliza-se, neste estudo, a concepção de Hall, a qual entende que “a identidade se torna uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 12-13). Assim,

afirma-se que este projeto dialoga com a concepção identitária de Stuart Hall, mas também compreende que as inserções dessas identidades descritas pelo autor não são suficientes para a análise de identidades de mulheres lésbicas nas suas particularidades e nas suas nuances de raça, classe e sexualidade.

Louro (2014) entende que o gênero faz parte do sujeito, assim como outros marcadores sociais, compreendendo facetas da identidade

que não são fixas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos – étnicos, sexuais, de classes, de gênero, etc – constitui o sujeito. [...] Nessa perspectiva, admite-se que diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros (LOURO, 2004, p. 28-29).

Assim, considerando o gênero como um elemento intrínseco à identidade do indivíduo, pesquisadoras e pesquisadores têm questionado a dicotomia heterossexualidade/homossexualidade como a categoria central que exclui outras possibilidades que a sexualidade pode assumir. Essa abordagem busca compreender a sexualidade de forma mais ampla, reconhecendo a existência de diversas configurações que vão além dessa oposição binária.

Uma abordagem desconstrutiva permitiria compreender a heterossexualidade e a homossexualidade como interdependentes, como mutuamente necessárias e como integrantes de um mesmo quadro de referências. A afirmação da identidade implica sempre a demarcação e a negação do seu oposto, que é constituído como sua diferença. Esse 'outro' permanece, contudo, indispensável. [...] seria demonstrada a mútua implicação/constituição dos opostos e se passaria a questionar os processos pelos quais uma forma de sexualidade (a heterossexualidade) acabou por se tornar a norma, ou, mais do que isso, passou a ser concebida como 'natural' (LOURO, 2004, p. 45-46).

Dessa forma, a identidade é concebida como uma característica intrinsecamente fluida, onde se entrelaçam elementos estáveis e instáveis, coerentes e contraditórios, múltiplos e unificados. Essa perspectiva reconhece que as identidades são dinâmicas e podem ser moldadas por diferentes experiências e contextos ao longo do tempo conforme destacado por Louro (2010)

A pretensão é entender o gênero como constituinte da *identidade* dos sujeitos. E aqui nos vemos frente a outro conceito complexo, que pode ser formulado a partir de diferentes perspectivas: o conceito de identidade. Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias. (LOURO, 2010, p. 24).

Portanto, a percepção da identidade é compreendida como sendo plural e mutante, sujeita a eventuais e possíveis contradições, e influenciada por diversos elementos, incluindo

o gênero. A identidade não é fixa, mas sim uma construção fluida que se constrói e transforma ao longo do tempo, influenciada por fatores sociais, culturais, e individuais, como o conceito de gênero.

Visto isso, as concepções de sentido da categoria “identidade” e até mesmo a forma como ela se manifesta em nosso cotidiano foi modificada no decorrer desta pesquisa, a cada leitura, a cada aprofundamento, adquirindo múltiplos significados. Apesar de existirem algumas similaridades com as concepções de alguns teóricos sobre o assunto, é importante ressaltar que a categoria em questão, especialmente quando se trata das identidades de mulheres lésbicas/sapatões negras, é dinâmica e muitas vezes complexa e incompleta. Isso significa que essas identidades não podem ser totalmente compreendidas e definidas por uma única perspectiva teórica, pois são influenciadas por uma interseção de fatores sociais, culturais, históricos e individuais que tornam suas experiências e vivências únicas e multifacetadas. Portanto, é fundamental abordar essas identidades com sensibilidade, respeito e abertura para a diversidade e complexidade de suas trajetórias e realidades.

Propõem-se, assim, a análise de “identidades” sob o crivo da decolonialidade interseccional, como uma proposta de compreensão, para que possamos analisar o impacto significativo desse conceito no processo de autoreconhecimento e autoafirmação de mulheres lésbicas. Visando, portanto, a compreensão dessas identidades que perpassam mulheres lésbicas docentes inseridas em coletivos lésbicos. Considera-se, pois, a utilização da interseccionalidade enquanto ferramenta teórico-analítica um grande facilitador para abarcar tais análises.

Entendendo, então, os coletivos como formadores dessa identidade política, cabe frisar que urge a necessidade de discutir o papel dos movimentos sociais na sociedade brasileira, já que são formadores tanto quanto a escola. Necessita-se, também, discorrer sobre a representação da mulher lésbica nos espaços sociais, objetivando entender que ideologias atravessam o sujeito feminino, a fim de trazer a luta das mulheres lésbicas para a academia.

Na busca de tentar entender as influências que as sujeitas levam para a sala de aula e ambientes nos quais estão inseridas, sintetiza-se alguns sentimentos no problema de pesquisa: Quais as relações entre identidade lésbica, militância em coletivos lésbicos e docência lésbica?

Pretende-se investigar como essas diferentes dimensões da vida das sujeitas se influenciam mutuamente, como suas experiências e vivências pessoais como mulheres lésbicas

afetam sua atuação como docentes e como a participação em coletivos lésbicos pode impactar tanto suas identidades quanto suas práticas pedagógicas.

O objetivo é analisar como essas interações contribuem para a construção e fortalecimento das identidades lésbicas e como essas identidades se refletem na prática docente. A pesquisa pretende lançar luz sobre as conexões entre esses elementos e como eles se entrelaçam, proporcionando uma compreensão mais abrangente do impacto que a identidade lésbica e o ativismo em coletivos lésbicos podem ter na vida profissional e pessoal das docentes lésbicas.

Logo, trata-se de um problema que se assenta na perspectiva de compreensão da construção de um tripé identitário: lésbica-militante-docente, o qual busca compreender os processos de construção da identidade; o papel formativo dos coletivos – como eles constroem identidade e ao mesmo tempo, ajudam a construir/reconstruir a prática docente.

Assim, esta pesquisa considera as diversas formas e processos de construção que moldam nossa identidade em diferentes grupos sociais aos quais pertencemos e que atravessam a vivência da lesbianidade na docência. Analisar esse conjunto de questões e enfrentá-los requer coragem e atenção para que os resultados não se restrinjam apenas ao âmbito acadêmico, mas também tenham impacto nas salas de aula.

O objetivo é que os achados desta pesquisa possam contribuir para uma maior compreensão da complexidade das identidades lésbicas na docência e suas interações com a militância em coletivos lésbicos, possibilitando uma maior sensibilização e empatia por parte de educadores e educadoras em relação às experiências das mulheres lésbicas na educação. Espera-se que essa reflexão não se limite apenas ao ambiente acadêmico, mas que alcance as práticas pedagógicas, tornando-se uma ferramenta para promover uma educação mais inclusiva, respeitosa e consciente da diversidade sexual e de gênero.

Considera-se a ideia de que a “lésbica” emerge como um terceiro sexo (BUTLER, 2013, p. 41), na qual espera-se transcender à restrição binária ao sexo, vigente e imposta pelo sistema da heterossexualidade compulsória, sendo uma regulação dos corpos, o que reflete também na regulação nas identidades sexuais fora do socialmente aceito.

Nesse sentido, Tania Navarro Swain (2002) afirma criar regras morais imutáveis e naturalizadas as quais estabelecem modelos de discurso em torno dos estereótipos de lesbianidade no imaginário popular em que a mulher lésbica tem sua sexualidade exercida por

“mulheres masculinizadas, feias, mal amadas, desprezadas pelo sexo oposto ou que se frustraram com os homens” (NAVARRO, 2002):

Classificadas como radicais, separatistas, recusando os homens, e a dominação masculina, as lesbianas sempre atemorizaram as feministas, num mêdo despertado pelas imagens forjadas no cadinho dos enunciados do senso comum, cuja repetição criava a realidade: machonas, viragos, feiosas, mal amadas. Rebotalho da natureza, desprezadas ou detestadas pelos homens, mesmo Simone de Beauvoir via as lesbianas como seres inacabados ou irrealizados. Enquanto feminista, como se aproximar ou trabalhar em conjunto como estes seres marcados, sem se contaminar, sem partilhar as nódoas e os insultos contra "aberrações da natureza", "imitações de macho"? (NAVARRO, 2002, p. 11-12)

Assim, criam-se narrativas de poder estigmatizadas e estereotipadas da mulher lésbica como forma de poder. Foucault (2009) mostra a importância de compreender as práticas discursivas e não discursivas em torno do corpo e do prazer, pois, segundo o autor, elas são fruto de relações com saberes que se auto afirmam enquanto verdades absolutas. Assim, os espaços institucionais acabam por também legitimar essas “verdades” através do mecanismo de poder institucionalizado e hierárquico. (FOUCAULT, 2009, p. 101).

Com isso, é importante frisar que o nosso entendimento de feminino/masculino, além de ser construção social que é aprendida desde muito cedo ao ponto de nos fazer entender que é ‘natural’, é também estratégia para viabilizar e estabelecer o que é entendido como válido e adequado a serviço da heterossexualidade normativa.

(...) as normas regulatórias do “sexo” trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual. (BUTLER, 1999, p. 154).

Dessa forma, nós, professoras, gestoras, coordenadoras pedagógicas, e todas que cotidianamente construímos a Educação Básica e o ambiente escolar, temos que nos perguntar sobre o que podemos fazer frente a questões que nos atravessam e nos mobilizam na manutenção de uma ordem preconceituosa e excludente imposta socialmente e como, no espaço que estamos inseridas, podemos contribuir com a quebra desses paradigmas heteronormativos.

Não diferente, a escola, como instituição educativa tem por obrigação atentar aos cuidados e receios em torno da sexualidade dos/das alunos/as e tratar esse assunto de forma

mais séria e com mais criticidade com conhecimentos e entendimentos teóricos, ao invés de tratar esse assunto como uma forma de desvio e uma patologia.

Segundo Louro (1999), a escola não transmite apenas conhecimentos, ou somente os produz, mas também desenvolve as identidades étnicas, de gênero, de classe e fabrica sujeitos (LOURO, 1999, p. 85). Dessa forma, a escola tem papel fundamental além da transmissão de conhecimento, ela ensina a reproduzir opressões e preconceitos urge a necessidade de compreender como as professoras lésbicas refletem suas vivências e seus acervos culturais nas atuações em sala de aula e como elas colaboram para a construção de uma educação capacitante.

Essas questões iniciais são importantes para que tenhamos em vista os vários componentes inseridos nas construções identitárias das entrevistadas, para que possamos pensar, inclusive, os elementos que serão discutidos ao longo da pesquisa como as desigualdades, o racismo, a lesbofobia e como a ideia de decolonialidade interseccional se apresenta como proposta de análise teórico-metodológica dessas categorias. Nesse sentido, faz-se a compreensão de Ochy Curiel, que entende que o projeto político é a tentativa de alcançar coletivamente o objetivo de acabar com todas as opressões desumanas que se fazem a muitas pessoas, sobretudo negras (CURIEL, 2007, p.115).

Diante do exposto, o tema do presente projeto de dissertação se insere nas discussões relativas à construção da identidade de professoras lésbicas e tem como objetivo geral:

– Identificar as relações entre identidade lésbica, militância em coletivos lésbicos e docência lésbica

E como objetivos específicos:

- (1) Identificar processos de construção das identidades de docentes-militantes-lésbicas;
- (2) Compreender o papel formativo (educador) dos coletivos lésbicos e suas implicações/contribuições na prática docente de suas integrantes;
- (3) Analisar as relações/atravessamentos entre identidade lésbica, militância em coletivos lésbicos no fazer docente.

No que tange à metodologia, para alcançar esses objetivos que primordialmente visam, desde o início, entender a contribuição dos movimentos sociais na formação identitária das docentes lésbicas, utilizar-se-á uma abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas e observação-participante. Logo, é proposto para análise dessas identidades o crivo da decolonialidade interseccional.

Por meio desta investigação, será possível entender as facetas diversas e desafiadoras de experiências deste grupo de mulheres lésbicas, o que possibilitará a problematização e contribuições para melhor compreensão da temática abordada.

Nesse ponto, terei a oportunidade de conversar com docentes lésbicas inseridas em coletivos de mulheres lésbicas de Belém do Pará. Para isso, idealizamos proporcionar um ambiente em que elas se sintam minimamente seguras para falar de suas trajetórias, experiências, estratégias políticas e violências.

Além das entrevistas, um dos alicerces desta pesquisa é a revisão bibliográfica. Esses dois caminhos metodológicos estarão desenvolvidos na segunda seção do referido trabalho.

Para o recorte teórico, os instrumentos propostos e as reflexões sobre os movimentos sociais e educação, Gohn (1997, 2006, 2009, 2010, 2011); Ribeiro (2002); para discutir os conceitos de gênero e o sistema sexo/gênero, construção de identidade e sexualidade e a prática docente, Louro (2001, 2004, 2010), Curiel (2013), Hooks (2019), Carneiro (2002), Collins (2016), Lugones (2008), Quijano (2002; 2005) e Hall (2000).

A estrutura da presente dissertação estará dividida em cinco seções:

A primeira seção corresponde à introdução do trabalho, na qual apresento minha trajetória como pesquisadora até a escolha do tema, bem como a justificativa e a relevância deste trabalho no que diz respeito aos eixos pessoais, sociais e acadêmicos, e por fim, abordo as questões referentes à investigação, a problemática, os objetivos gerais e específicos da pesquisa.

Na segunda seção estão os referenciais teórico-metodológicos e os procedimentos de pesquisa, fundamentada na pesquisa qualitativa e na decolonialidade, e tem como a ação principal a observação participante, e como procedimento de coleta a entrevista com professoras lésbicas militantes em coletivos lésbicos, na qual busca-se compreender a formação identitária dos coletivos nas docentes.

Na terceira seção foi desenvolvido um breve histórico sobre construção da mulher lésbica como sujeito histórico-político, juntamente com a história dos coletivos lésbicos no Brasil. Dividido em três subtópicos: o primeiro “É proibido ser sapatão”, o qual é desenvolvido sobre a ruptura social que significa ser uma mulher lésbica; o segundo “Do armário às ruas” é explanado um breve histórico dos coletivos lésbicos; e o terceiro “Os coletivos e a educação não formal” aborda a questão da formação identitária dos coletivos.

A quarta seção refere-se à pesquisa de campo, na qual estão expostos os resultados da

análise dos dados e materiais obtidos nos encontros com as colaboradoras, com o objetivo de analisar e compreender as relações entre identidades docentes e militância em coletivos lésbicos e os processos que atravessam a docência lésbica a partir das narrativas. Essa seção está dividida em 4 subtópicos: 1 – “Caracterizando os contextos de pesquisa: quais são os coletivos lésbicos atuantes em Belém”, no qual é exposto os procedimentos iniciais da pesquisa; 2 – “Compreendendo processos de construção das identidades de docentes-militantes-lésbicas: racismo, classismo, lesbofobia e processos de enfrentamento”, no qual por meio dos olhares e aportes teóricos, é exposto um apanhado dos resultados desta pesquisa, realizando a análise das múltiplas identidades das sujeitas; 3 – “O papel formativo (educador) dos coletivos lésbicos e suas implicações/contribuições na prática docente de suas integrantes, no qual será analisado dinâmicas identitárias e suas vivências e mobilidades diante dos coletivos lésbicos”; e o subtópico 4 – “Identidade Lésbica, militância em coletivos lésbicos e docência lésbica: Identificando relações e atravessamentos”, no qual serão analisadas as estratégias utilizadas por essas mulheres em seus espaços de docência

Por fim, na quinta seção estarão as considerações finais, nas quais as reflexões sobre a importância e as vantagens que há para a docência a participação dessas professoras em coletivos lésbicos estarão expostas, a partir dos desenvolvimentos das análises juntamente com o aporte teórico.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A fim de buscar alcançar a compreensão sobre a construção das identidades de docentes dentro dos coletivos lésbicos de Belém, este projeto de pesquisa caracteriza-se pelo percurso metodológico de uma pesquisa de cunho qualitativo, pois ela possibilita compreender as características individuais, e guardam grandes contextos e profundas histórias, que somente acrescentam para a construção de um trabalho bem fundamentado (VENTURA, 2007).

Logo, utilizar-se-á uma abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas, à luz das contribuições de Moreira e Caleffe (2006), na qual afirmam que na pesquisa qualitativa o foco da investigação está na essência do fenômeno e a visão de mundo é função da percepção do indivíduo. Por meio desta investigação, será possível entender as facetas diversas e desafiadoras de experiências deste grupo de mulheres lésbicas, o que possibilitará a problematização da temática abordada.

A utilização do método de pesquisa qualitativa se justifica por ser um estudo que trabalha processos de elaboração de identidades e, portanto, permite a análise de subjetividades individuais, para além das coletivas, Ruth Sautu entende que:

Os investigadores qualitativos, por outro lado, postulam que a realidade é subjetiva e intersubjetiva, e eles mesmos em tantos atores sociais intervenientes, contribuem com a produção e reprodução de um contexto de interação que desejam investigar. De acordo com este pressuposto, os investigadores qualitativos têm insistido em refletir sobre as implicações de seus papéis enquanto investigadores, dos efeitos de suas próprias práticas de investigação sobre aquele aspecto do qual se constrói conhecimento (SAUTU, 2005, p. 46-47).

Com objetivo lançado através da pesquisa qualitativa é, indubitavelmente, a coleta de dados individuais, experiências singulares, modificações e formações do caráter crítico, sobre isso, Minayo (1994) afirma que:

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Ademais, para a investigação aplicaremos as técnicas da observação participante, com a finalidade de coletar os depoimentos das militantes docentes. Em um melhor esclarecimento

do que seja uma observação participante, utiliza-se a teoria de Marconi & Lakatos (2005), a qual a define como uma “participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”.

Alves-mazzotti & Gewandsznajder (1998) destacam algumas habilidades necessárias ao observador participante: “a) ser capaz de estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos; b) ter sensibilidade para pessoas; c) ser um bom ouvinte; d) formular boas perguntas; e) ter familiaridade com as questões investigadas; f) ter flexibilidade para se adaptar a situações inesperadas; e g) não ter pressa de identificar padrões ou atribuir significados aos fenômenos”. Essas habilidades são importantes já que nesse tipo de pesquisa a responsabilidade é inteiramente do observador. Sobre isso, Haguette afirma:

A observação participante não supõe nenhum instrumento específico para direcionar a observação, tal como um questionário ou um roteiro de entrevista, e, por esta razão, a responsabilidade e seu sucesso pesa quase que inteiramente sobre os ombros do observador salvo, obviamente, naqueles aspectos que são fontes de vieses e que emanam do exterior, ou seja, da própria situação da observação. (HAGUETTE, 1987, p.77).

Segundo Gil (2008), a pesquisa participante implica em participação do pesquisador, na realidade de pesquisa, apenas como sujeito estimulador das ações e de sistematizador das informações, porém sem interferir naquele meio de pesquisa. O autor afirma também que:

[...] na participação real do conhecimento na vida da comunidade, ou grupo de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. (GIL, 2008, p.103).

Essa metodologia também tem como objetivo ouvir as professoras lésbicas através de entrevistas – seja presencial ou on-line, caso o cenário de pandemia piore – no sentido de entender suas identidades e alcançar quais são os impactos e avanços que os coletivos proporcionam às docentes lésbicas e ao espaço educacional. Dessa forma, através de entrevistas e questionários, daremos vozes as sujeitas da pesquisa.

Portanto, as sujeitas da pesquisa serão professoras lésbicas com participação em coletivos lésbicos em Belém que estejam atuantes em sala de aula, seja em escolas públicas ou particulares, no Ensino Fundamental I, II ou no Ensino Médio. A partir da identificação dessas

sujeitas específicas que, além de estar em sala de aula estão, também, em coletivos lésbicos, será proposta a entrevista semiestruturada⁶.

Logo, para a concretização das entrevistas e dos objetivos lançados, levarei em consideração os critérios delineados por Ruth Sautu, que estabelece:

Procure certificar-se de que as perguntas da entrevista se dirijam ao objetivo da investigação; assegure-se de que o entrevistado compreenda o que se solicita. Para isso, é importante usar uma linguagem clara e simples; O entrevistador tem um papel ativo na busca de lembranças e reflexões. A informação proporcionada deve ser compreensível, se isto não acontecer, solicite mais detalhes; A atenção oferecida deve ser mantida durante toda a entrevista (SAUTU, 2005, p. 49).

A opção pela entrevista individual se deu pelo fato de permitir um contato mais próximo das sujeitas da pesquisa com perguntas semiestruturadas e o auxílio de um gravador de voz, mais precisamente, do aplicativo de “gravador” do celular e isto possibilita sanar dúvidas caso apareçam no decorrer da entrevista e permitir, enfim, maior espaço de fala e expressão das sujeitas.

Logo, a entrevista individual, que é realizada por um entrevistador, tem como objetivo extrair do entrevistado suas ideias, opiniões e argumentações de forma a sustentar suas declarações. Ela permite investigar o assunto de maneira livre possibilitando o aprofundamento nos temas previamente determinados e também naqueles identificados no decorrer da entrevista (Malhotra, 2006).

Minayo (2013) afirma que através das entrevistas é possível identificar e refletir acerca de aspectos peculiares entre o campo individual e o coletivo:

Entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador e sempre dentro de uma finalidade. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (MINAYO, 2013, p. 58, grifo do autor).

Segundo Severino (2007, p. 124), a entrevista é uma técnica de coleta de dados sobre um determinado assunto, diretamente dos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre o pesquisador e pesquisado. Além disso, a entrevista semiestruturada possibilita a interação do pesquisador com os pesquisados, dando oportunidade ao desenvolvimento das

⁶ As perguntas pensadas para a entrevista estão no anexo I

questões por meio de uma conversa informal, mas com o propósito definido de transcrever os relatos para a pesquisa.

Para Ludke e André (1986, p. 34), “a grande vantagem da entrevista é que ela permite captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Além disso, os autores explicam que “nas entrevistas com roteiro semiestruturado não há a imposição rígida na ordem de questões. O tema proposto é dado ao entrevistado e ele discorre com informações que detém, dando sentido à verdadeira razão da entrevista” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Yin (2005, p. 116) afirma que a entrevista semiestruturada é “uma das mais importantes fontes de informações”, pois esta estratégia de coleta propicia ao pesquisador o contato direto com os participantes do estudo e é neste momento que as expectativas são superadas.

Logo, entende-se que, à medida que a entrevista for sendo realizada, a troca de informações entre o pesquisador e o entrevistado pode contribuir na obtenção de dados relevantes ao objeto de estudo, pois a entrevista é conduzida com um roteiro flexível.

Mignolo (2003) afirma que na perspectiva colonial, os europeus hierarquizaram a inteligência e o “grau de civilidade” dos povos que eles dominavam. Em consequência disso, segundo Reis (2020), essas narrativas passam a servir “como crivo classificatório, separando os povos que seriam “a-históricos” dos povos civilizados, com a fixação daqueles em um tempo pré-histórico, primitivo” (REIS, 2020, p.5). Sobre isso, Mignolo afirma

Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada (MIGNOLO, 2003, p. 41).

Dessa forma, as molduras criadas, a partir das metodologias tradicionais, inseridas em um sistema binário, criam-se pelo padrão de supremacia, não só heteronormativa, mas, acima de tudo, branca, em oposição aos corpos não brancos, como afirma Quijano

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 117).

Em contraponto a isso, esse trabalho considera justamente a centralidade das análises estruturais e o percurso das sujeitas nos movimentos sociais, negando as análises excludentes

e tradicionais colonizadoras. Assim, faz-se necessário uma metodologia que compreenda a necessidade de uma leitura específica que possa captar as interações entre raça, gênero, classe, sexualidade e todas as nuances que atravessam essas mulheres.

Por isso, para a análise dos dados coletados, utilizar-se-á a decolonialidade interseccional enquanto ferramenta teórico-analítica, a partir do entendimento de que somente assim será possível observar as nuances e compreender as desigualdades e mobilizadores sociais que perpassam as vivências dessas sujeitas inseridas nos movimentos sociais.

Portanto, se a colonialidade de poder é eurocentrada, sendo um ideal de referência ocidental, eurocentrada, branca e heteronormativa, e tendo os estudos decoloniais surgidos como uma proposta de modificação e ruptura dessa colonialidade do poder ocidental, logo, para “nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida” (QUIJANO, 2005, p. 138) é necessário que para maior e melhor análise das realidades esse trabalho sirva-se da teoria decolonial interseccional.

A ferramenta teórico-analítica decolonial questiona a opressão que mulheres sofrem em virtude da colonização. Para Curiel, a decolização faz referência aos processos de independência de povos e territórios, subjulgados à dominação colonial nos âmbitos político, social e cultural, sendo resultado do capitalismo, da modernidade ocidental, da colonização europeia e seus processos de racialização e sexualização das relações sociais e também da heterossexualidade compulsória (CURIEL, 2014, p. 326).

Curiel (2019) entende a raça, a classe e a heterossexualidade compulsória como imposições estabelecidas pela relação de dominação/exploração/conflito colonial.

Compreender a imbricação de opressões não se trata de colocar categorias que conformam uma somatória de experiências, ou uma interseção de categorias analíticas (CRENSHAW, 1993), se trata de entender como estas tem atravessado historicamente nossa região desde o colonialismo até a colonialidade contemporânea e como se tem expressado em certos sujeitos que não têm tido privilégios de raça, classe, sexo e sexualidade, como são as mulheres negras, indígenas e campesinas da região (Curiel, 2016, p. 80).

Collins (2016), afirma que a interseccionalidade consiste em um modo de compreender e analisar as complexidades do mundo, das pessoas, e das experiências humanas. Segundo a autora, o “eu” é normalmente moldado por múltiplos fatores de forma diversa e mutualmente confluentes. Ou seja, as pessoas, dentro de uma relação de poder, não são formadas somente por um eixo de divisão social, como gênero, raça ou classe, são, de acordo com Collins, são formadas por muitos eixos que funcionam de forma conjunta e influenciam

um a outro. Logo, a interseccionalidade é uma ferramenta analítica que proporciona um maior acesso às complexidades do mundo (COLLINS; BILGE, 2016, p. 4).

Assim, a interseccionalidade como instrumento entende identidade como central para a construção de um “nós” coletivo, em que políticas de identidades envolvem-se em uma relação entre o indivíduo e as estruturas sociais (COLLINS; BILGE, 2016, p.135/136. Tradução livre). Patricia Hill Collins e Sirma Bilge entendem que:

Uma identidade individual transformada é potencialmente transformativa e duradoura. Uma vez que as pessoas estão mudadas em um nível individual, elas se tornam mais suscetíveis a permanecerem dessa maneira. Focar no eu, em sua completude, promove um maior ímpeto para empoderamento individual e coletivo (COLLINS; BILGE, 2016, p.135, tradução livre)

A proposta da utilização de teorias da decolonialidade interseccional surge a partir da compreensão de que a interseccionalidade, juntamente a decolonialidade, permitem captar toda a complexidade e diversidade que envolve a elaboração de identidades de mulheres ativas em movimentos sociais, tanto nos aspectos estruturais, quanto nos aspectos subjetivos de elaborações identitárias.

Além disso, como afirma Ochy Curiel, não se pode falar de realidade de negras lésbicas brasileiras e latinoamericanas sem adotar uma perspectiva decolonial, uma vez que:

Decolonizar, para as feministas latino-americanas e caribenhas, pressupõe superar o binarismo entre teoria e prática pois as potencializam para poder gerarem teorizações distintas, particulares, significativas, que se tem feito na região, que muito pode aportar para realmente descentralizar o sujeito eurocêntrico e a subalternidade que este mesmo feminismo latino-americano reproduz em seu interior. Caso contrário, seguiremos analisando nossas experiências com os olhos imperiais, com a consciência planetária de Europa e norte-americana, que definem o resto do mundo com o OUTRO incivilizado e natural, irracional e falso (CURIEL, 2009, p.08. Tradução livre).

Além das entrevistas, um dos alicerces desta pesquisa é a revisão bibliográfica. Neste ponto, observou-se a necessidade de uma pesquisa exploratória, do tipo analítica de revisão, pois, a pesquisa analítica de revisão consiste em um levantamento de informações relativas ao tema, publicadas em livros, documentos técnicos e, especialmente, artigos científicos (GIL, 2010), podendo ser também conceituada como Pesquisa Bibliográfica.

Para Lakatos e Marconi (2005), a pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao estudo e com a finalidade de colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que já foi dito sobre determinado assunto.

Segundo Gil (2010) pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, inclui levantamento bibliográfico e entrevistas.

Ainda segundo Gil (2010), as pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado.

Pensando nisso, de início, foi feita a pesquisa bibliográfica com o propósito de contextualizar e embasar o estudo. Como afirma o autor Severino (2007, p. 100), “A ciência se faz quando o pesquisador aborda os fenômenos aplicando recursos técnicos, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos”.

3. LESBIANIDADE E EDUCAÇÃO: Estado do Conhecimento

A bibliografia analisada nesta revisão foi selecionada na internet no site CAPES Periódicos, dando preferência a teses e dissertações sobre o assunto, devido seu importante papel na produção do conhecimento científico. A busca foi realizada utilizando-se as seguintes palavras-chave, além das palavras do título: coletivo lésbico, formação identitária, docentes.

Ademais, para a temática desta dissertação, que se desenvolve em uma análise interseccional dessas categorias identificadas, de modo que o referencial teórico deste estudo tem, como grande parte de sua base, trabalhos que estudam as categorias docência, coletivos lésbicos e formação identitária é importante observar que o material encontrado foi de forma desagregada ou com duas categorias juntas, mas não as três categorias entrecruzadas.

Logo, o levantamento de Teses e Dissertações feito no Catálogo virtual da CAPES, que, ao colocar somente o descritor “lésbica”, o resultado é de 107 produções acadêmicas, de 2013 a 2022, e quando limitado à área de conhecimento da Educação, esse número passa para 13, não constando nenhuma com o entrecruzamento das categorias docência, coletivos lésbicos e formação identitária. Todas as pesquisas encontradas analisam as docentes lésbicas, algumas restringindo-as na categoria “negritude”, sem observá-las pertencentes em coletivos.

O material coletado foi organizado e, após uma leitura minuciosa, concluiu-se que dos treze trabalhos defendidos, seis dialogavam com a temática deste estudo, produzidos de 2013 a 2022, na área de Educação. Então, com o intuito de compreender melhor o assunto trabalhado, as obras foram incluídas na revisão bibliográfica do trabalho e organizadas na tabela abaixo:

Quadro 01 – Relação de produções com relevância a esse estudo, encontradas no site CAPES Periódicos, em outubro de 2022.

	AUTOR(A)	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO
1	Andressa Costa dos Santos	<i>“TUDO AQUILO QUE SOU PERPASSA A MINHA EXISTÊNCIA ENQUANTO MULHER E LÉSBICA”:</i>	2020	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

		<i>Narrativas de professoras lésbicas das Instituições de Ensino Superior do Amapá</i>		
2	Ana Carolina Magalhães Fortes	<i>A ESCOLA E A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: Experiências da Mulher Lésbica Afrodescendente</i>	2013	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
3	Jardinélio Reis da Silva	<i>PROFESSOR GAY E PROFESSORA LÉSBICA: um estudo sobre homofobia na docência</i>	2019	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARÁ
4	Keith Daiani da Silva Braga	<i>LESBIANIDADES, PERFORMATIZAÇÕES DE GÊNERO E TRAJETÓRIA EDUCACIONAL</i>	2019	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
5	Vanini Bernardes Costa de Lima	<i>“Mentir pra si mesmo é sempre a pior mentira”:</i> <i>a heteronormatividade na narrativa da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais</i>	2016	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
6	Tainah Mota do Nascimento	<i>TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS LÉSBICAS NO ENSINO PÚBLICO: Rompendo o Ciclo de Silêncios</i>	202°	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

Inicialmente, o trabalho que se destaca é o de Andressa Costa dos Santos, mestra em educação pela Universidade Federal do Amapá. Santos analisou, em sua dissertação intitulada *“TUDO AQUILO QUE SOU PERPASSA A MINHA EXISTÊNCIA ENQUANTO MULHER E LÉSBICA”*: *Narrativas de professoras lésbicas das Instituições de Ensino Superior do Amapá*, defendida em 2020, a construção da identidade docente a partir das narrativas de professoras lésbicas das Instituições de Ensino Superior do Amapá considerando as relações de poder nas negociações de gênero e sexualidade no campo da experiência profissional dessas professoras.

Através de entrevistas, Santos ouviu quatro professoras e suas tensões quanto as relações de poder e a regulação do sexo e gênero. Os relatos possibilitaram a pesquisadora observar os processos de socialização constitutivos de papéis sociais e tensões que marcam a vida e carreira de mulheres lésbicas docentes.

No capítulo *Sexualidade e Prática Docente: Enlaces entre o público e privado*, a autora afirma que as discussões acerca da homossexualidade têm o objetivo de problematizar a construção de uma normatividade imposta ao longo do tempo e da história e de, além disso, considerar o gênero e a sexualidade como algo que compõe a identidade docente.

Nesse sentido, é importante entender que as identidades são arquitetadas ao longo da história e são abertamente definidas na profissão docente, por isso, a autora afirma que “professora lésbica, ao desempenhar a profissão docente, não se separa das vivências da sua sexualidade e do gênero, o que por sua vez gera impactos nos múltiplos sujeitos que estão presentes no espaço institucional e fora dele” (Santos, 2020, p. 48).

Nesse sentido, a autora afirma que:

Um indivíduo possui características históricas de um grupo que não podem sofrer mudanças e de outro modo fatores que podem ser moldáveis ou adquiridos conforme seu meio social e cultural. A exemplo, temos as diferentes manifestações de sexualidades. Homossexuais – lésbicas e gays – possuem como característica histórica e em comum, a atração pelo mesmo sexo ao qual se identifica, porém, seus corpos são dotados de desejos e perspectivas diferentes sobre sua identidade homossexual, suas afetividades e comportamentos que podem ou não sofrer variações conforme são interpelados por interferências da vida em sociedade. (SANTOS, 2020, p. 57)

Além disso, Santos (2020) afirma que a identidade é variável para os sujeitos, conforme suas construções são definidas, para justificar-se, a autora cita o trecho de uma de suas entrevistas:

“[...] depois que eu sai da escola particular que eu trabalhava e passei no concurso público pra professora, foi um alívio pra mim, porque lá eu tinha que estar o tempo todo me vigiando, não podia ser eu mesma e isso era muito ruim, não poder ser quem

de fato você é em um lugar. Queria ser eu mesma e dar a minha aula sem me preocupar com quem eu sou e o medo de estar sendo avaliada pela diretora, então foi a melhor coisa que me aconteceu.” (BERTHA. Entrevista concedida a Andressa Costa dos Santos em 18/01/2020 às 20h)

Outro sim, Santos (2020) relata a importância e o desafio da sua pesquisa:

O principal desafio se acostou em apresentar um modo de (re)construir o gênero e a sexualidade, que rompa com as barreiras do que fora construindo em relação ao que é ser mulher, docente e, principalmente, do que é ser uma mulher que se relaciona afetivamente e sexualmente com outras mulheres. É mister afirmar que aqui não se encerra, não se conclui, nem se dá conta de tudo que a temática requer. Pelo contrário nos leva a pensar mais e questionar mais sobre possibilidades, sobre sexualidade, sobre identidades, sobre docência, sobretudo, o ser mulher (SANTOS, 2020, p. 103).

O trabalho de Santos (2020) dá voz às professoras lésbicas e recupera suas trajetórias e vivências, evidencia, pelo próprio discurso delas, que nem sempre percebem as inúmeras regulações sexuais relacionadas ao gênero e a sexualidade, no dia-a-dia e revelam que em meio a atual conjuntura social, tentam encontrar maneiras de lidar com essas questões. Por isso, de todos os trabalhos encontrados e analisados, essa pesquisa é a que mais dialoga com o meu trabalho, visto que dar voz às mulheres lésbicas e observa não só as sujeitas da pesquisa, mas também tudo o que perpassa essas mulheres, como as desigualdades de gênero, os preconceitos e estereótipos ainda existem e que podem ser identificados de diversas formas, tanto no ambiente social quanto no profissional.

A dissertação de Ana Carolina Magalhães Fortes, defendida em 2013, intitulada *A ESCOLA E A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: Experiências da Mulher Lésbica Afrodescendente*, objetivou investigar as experiências de vida, na escola e fora dela, de lésbicas afrodescendentes que vivem em Teresina-PI, no que concerne a questões de gênero, sexualidade e a intersecção entre estigmas.

Para entender diversas e desafiadoras facetas de experiências do Grupo Matizes de mulheres lésbicas afrodescendentes, Fortes (2013) utilizou de entrevistas semiestruturadas, e assim, foram registradas experiências educacionais de três mulheres do grupo. Com a intenção de abordar questões relacionadas à condição de mulher, assim como a de ser lésbica e ser afrodescendente, aos saberes construídos na escola e fora dela, além de perceber como estes saberes influenciaram e influenciam na formação de sua(s) identidade(s).

No capítulo Como Encontrar Nossa(s) História(s), a pesquisadora faz uma breve apresentação das sujeitas a pesquisa, intitulados: "Dandara", "Luiza" e "Elza", no entanto, o

objetivo da pesquisa de Fortes (2013) não é narrar a biografia delas, mas entender facetas diversas e desafiadoras de experiências deste grupo de mulheres lésbicas afrodescendentes.

A partir das narrativas das três entrevistadas, no capítulo As Experiências Vividas, a pesquisadora apresentou suas trajetórias, conquistas e desafios numa sequência temporal, de acordo com o nível de ensino em que estavam inseridas. Em uma dessas narrativas, Dandara, uma das entrevistadas, reconhece o papel formativo do coletivo Matizes do qual faz parte, ao falar dos preconceitos vividos:

Eu levo na brincadeira, eu só devolvo pra elas, aí eu digo: então, por que que vocês também não ficam com uma menina, uma vezinha, só pra ver como é que é? (e ri) Eu penso que é necessário mudar postura, sabe? Eu não posso é...é, chegar, tipo, pra uma dessas minhas amigas, chegar toda zangada e digo: olha, não gostei, eu vou na delegacia, eu vou fazer aquilo...eu penso que como eu já tenho uma vivência muito grande em movimento social, eu tenho que agir de uma forma mais pedagógica, eu tenho que convidar elas pras atividades do Matizes, tenho que começar a desconstruir o preconceito a partir 87 desse momento que eu as convido, que eu as levo pras atividades do Matizes, que eu convido elas pra minha casa pra assistir um filme e a gente ficar debatendo, eu penso que essa parte mais, mais de chegar à delegacia, tem que ser uma coisa que me feriu muito, que me machucou muito, e quando eu chegar lá, eu vou pensar duas vezes se eu quero mesmo processar pessoa, eu vou dizer: olha, eu quero que ele participe das atividades do Matizes, eu quero que, eu quero entrar num acordo mas ele vai ter que participar das atividades do Matizes, tem que ser uma coisa pedagógica, sabe? Eu penso em dar entrada num processo só em último caso. (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina-PI).

Assim, Dandara aponta a sua atuação no Matizes como um elemento construtivo na construção de sua(s) identidade(s), que, segundo Fortes (2013), a partir de suas experiências e de seus conhecimentos adquiridos no coletivo, ela pôde entender que o diálogo é o melhor caminho para esclarecer pontos que ainda são complexos para a sociedade.

Sobre Dandara, Fortes (2013, p.120) ainda elucida que:

Fora da sala de aula, recebia o carinho de sua família, embora esta desconhecesse os dramas que a menina sofria. Aos 18 anos, Dandara iniciou sua vivência junto aos Movimentos Sociais, e engajou-se no Grupo Matizes. A partir de então, sua história de vida toma novo rumo e as lições que aprende na militância social LGBT fortalecem sua identidade de mulher, lésbica, afrodescendente.

É justamente a evidenciação dos coletivos como elemento de formação identitária que a pesquisa de Fortes (2013) dialoga e convergem com esse trabalho, pois possuem o mesmo objetivo, mostrar a importância da construção identitária de mulheres lésbicas em movimentos sociais, diferindo que, para este trabalho, as mulheres dentro dos coletivos se restringe às docentes.

No capítulo *Algumas Considerações para Continuar as Reflexões Críticas*, a autora mostra a diferença entre as entrevistadas, expondo impossibilidade de tratar identidade de forma unificada.

As experiências vividas foram, portanto, diversas. Com base na análise nas leituras (BRAH, 2006; LOURO, 2010; FURLANI, 2011; MIKOLSCI, 2012) e nas falas das entrevistadas, não se pode falar em uma identidade única da mulher lésbica afrodescendente. Embora sejam detentoras de uma condição marginalizante, imposta pelo estigma da cor e da homossexualidade, os caminhos percorridos por cada uma delas foi único. Existem pontos convergentes, especialmente, quando estas falam sobre momentos em que foram discriminadas. Mas, além disso, a forma com que elas processam as situações cotidianas são diferentes, o que resulta em diferentes atitudes e sentimentos. Cada uma vive sua sexualidade de forma individual, exclusiva. Cada uma tem o próprio olhar sobre sua afrodescendência, suas raízes, sua história, seu corpo. A forma com que reagem ao tratamento conferido pela sociedade, seja ele positivo ou negativo, distinguem as entrevistadas. Semelhanças foram encontradas em suas trajetórias, mas estas não se confundem, por contarem com traços pessoais que diferenciam-nas entre si (FORTES, 2013, p. 127).

Isso acontece justamente porque, segundo Hall (2000) as identidades são elaboradas e fabricadas:

[...] em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma "identidade" em seu significado tradicional - in isto é, uma mesmidade que tud inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (HALL, 2000, p. 109).

As vozes trabalhadas pela pesquisadora conduzem contribuições relevantes sobre a complexidade dos processos que constroem e reconstroem as identidades a partir das participações em coletivos, o que demonstra a necessidade de continuidade de produção de novas pesquisas, estudos e análises sobre o tema.

A pesquisa de Jardínelio Reis da Silva, defendida em 2019, e intitulada *PROFESSOR GAY E PROFESSORA LÉSBICA: um estudo sobre homofobia na docência*, teve como objetivo compreender como a homofobia se faz presente nas trajetórias profissionais e pessoais de professores gays e professoras lésbicas, dada sua convivência com estudantes, seus familiares e colegas de profissão em um ambiente que reproduz a heteronormatividade, buscando compreender como professores e professoras homossexuais que tornam pública sua orientação sexual experienciam o cotidiano escolar heteronormativo, e em que medida a homofobia interfere em suas práticas pedagógicas.

Foram realizadas seis entrevistas, destas, três com professores gays e três com professoras lésbicas. Logo, através das narrativas, Silva (2019) identificou que os primeiros casos de homofobia, sofridos pelos sujeitos da pesquisa, ocorreram em suas residências e a aceitação pelos seus familiares se dá, normalmente, após a ingressão no mercado de trabalho.

Na família, verificou-se que a homofobia com pessoas gays e lésbicas inicia dentro de casa com seus entes queridos. Aqueles que deveriam ser seus protetores são os primeiros a lhe negarem proteção por conta de preconceitos enraizados em suas culturas, sejam elas de cunho religioso ou não. Também se verificou que a aceitação da condição do gay ou da lésbica se dá com o tempo, mesmo que de uma forma dissimulada, há um respeito após o indivíduo ingressar no mercado de trabalho e se sustentar. (SILVA, 2019, p. 111)

No âmbito profissional, Silva (2019) expõe que:

Com as narrativas que compuseram esse tópico, conclui-se que o objetivo traçado foi alcançado uma vez que foi possível identificar indícios de homofobia na relação entre professores/as homossexuais e comunidade escolar e que elas se desenham nas mais diversas formas no dia a dia do professor gay e da professora lésbica. Estes, por sua vez, resistem e lutam contra esse preconceito que se desvela no ambiente educacional. (SILVA, 2019, p. 130).

No subtópico “LGBTQI+ e escolarização”, o autor pontuou que, entre outras coisas, os/as professores/as gays/lésbicas compreendem a escola com espaço de esclarecimento que deve possibilitar a discussão de gênero e sexualidades, que embora imbuída de preconceitos e cobrança do padrão heteronormativo, ainda é o melhor espaço para o diálogo e para as oportunidades de crescimento pessoal e profissional (SILVA, 2019).

Ademais, Silva (2019) compreende que os docentes homossexuais sofreram homofobia ao longo de sua trajetória de vida e que a relação estabelecida com a comunidade escolar também culmina em atos homofóbicos, porém, não discorre sobre as peculiaridades de cada gênero, analisando-as de unificada, sem entender as nuances decorrentes de gênero ou raça.

A tese de doutorado intitulada *LESBIANIDADES, PERFORMATIZAÇÕES DE GÊNERO E TRAJETÓRIA EDUCACIONAL*, de Keith Daiani da Silva Braga, defendida também em 2019, teve como objetivo compreender, a partir de narrativas de sujeitos que se autor representam enquanto “mulheres lésbicas”, como se articulam dissidência sexual feminina, performatizações de gênero e trajetórias educacionais. Para tanto, a pesquisadora utilizou-se de entrevistas abertas de caráter biográfico-narrativo.

Foram entrevistadas sete mulheres com o intuito de entender suas trajetórias dentro da escola. Duas delas, Dandara e Caroline, mostram que os colegas, dentro do ambiente escolar,

assignaram sua homossexualidade, de forma que a inferiorizasse, e isso ocorreu antes mesmo que ela pudesse ter propriedade para elaborar um discurso sobre si mesma (BRAGA, 2019).

Chama atenção para o papel da escola no relato de Caroline, que expõe a própria professora como uma precursora do preconceito sofrido na escola

“[...] Eu tinha minhas amigas assim...algumas, umas quatro assim, mas a maioria não! As patricinhas, as fofotes, as queridinhas loiras da professora me odiavam. E eu odiava quando a professora fazia grupo e me colocava sempre num grupo com aqueles moleques vagabundos mesmo da sala sabe? Aqueles que não faziam porra nenhuma sabe? E eu tinha que carregar o grupo nas costas, sabe? Só me colocava com meninos! Com esses meninos! [...] Aí um dia eu cheguei e perguntei “por que eu não posso fazer com meus amigos? Você tá escolhendo grupo?” e tipo “as bonitinhas vão lá e choram que não querem fazer você vai lá e muda” e ela deu uma desculpa “ah porque eu preciso de você, entendeu?” Só faltou falar “preciso de você pra levar o grupo nas costas” e aí era eu e outro garoto que fazia e os outros não faziam nada, a gente dava nota pros caras. Mas não era só isso que me fazia sentir mal, era porque eu era menina, eu era a única menina que caía no grupo de meninos! Entendeu? Eu me sentia muito ofendida com isso, porque todas as minhas amigas, todas, todas, todas iam para grupos de meninas independente se o grupo era pequeno ou grande, todas em grupos de meninas. Eu não! Só eu de menina em grupo masculino, de menino. E isso naquela época fazia muito efeito...numa geração que existia até cor de menina e cor de menino. O azul de menino, eu sempre preferi azul e nunca liguei, sempre falei na escola e na catequese.... Na catequese pra dar lembrancinha do dia das mães, tinha envelope azul e envelope rosa, a lembrancinha não era pro dia das mães? Então tinha que ser todos envelopes rosas então se era isso, se tem essa de cor...eu escolhia o envelope azul, era pros garotos, eu escolhia, não tava nem aí, foda-se! Eu era eu, sabe? [...] Eu não sei, até hoje eu não sei qual o problema na cabeça, na cabeça dela [da professora] era realmente pra tipo carregar um grupo de meninos que tinham nota baixa nas costas pra poder dar nota pra eles? Porque eu não ia reclamar. As outras meninas iam fazer um piseiro, não iam querer de jeito nenhum. Eu me incomodava, por dentro eu me sentia muito mal, mas eu não reclamava entendeu?” (BRAGA, 2019, p. 211).

Esse fato ressalta um dos resultados da pesquisa, no qual Braga (2019) identificou que no espaço escolar as participantes tiveram dificuldades de se integrarem nos grupos femininos, durante a adolescência elas estavam de fora de segredos e rituais em grupos de meninas por não serem heterossexuais.

Braga (2019) afirma também que elas não encontraram espaço para a vivência da sexualidade, enquanto jovens, no espaço da família. A universidade, apareceu como a instituição de maior liberdade e vivência da identidade e sexualidade.

A autora identificou também que as relações com silêncio, visibilidade e hipervisibilidade estavam condicionadas as performatizações de gênero das participantes. Os corpos das participantes eram analisados e as mais masculinas relataram experiências de hipervisibilidade.

Braga (2019) evidencia que a lesbofobia atuou como recurso educativo e se materializou através da violência física, verbal e psicológica sofrida pelas sujeitas da pesquisa. Logo, no espaço da escola, a violência lesbofóbica atuou impactando nas sociabilidades, enfraquecendo o senso de pertencimento das entrevistadas à comunidade escolar.

Desse modo, é notório o papel fundamental da escola na vida de mulheres lésbicas, o que ressalta a necessidade de compreender a importância de docentes lésbicas forjadas por movimentos sociais.

Já na dissertação intitulada “*Mentir pra si mesmo é sempre a pior mentira*”: a heteronormatividade na narrativa da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais, de Vanini Bernardes Costa de Lima, defendida em 2016, objetivou-se, por entrevistas narrativas, investigar os sentidos da heteronormatividade que se expressam no espaço-tempo da escola.

Iniciada com questionário online, elaborado com a ferramenta Formulários Google, a pesquisadora entrevistou 7 mulheres, destas, 5 lésbicas e 2 bissexuais por meio de videoconferência, entre julho e novembro de 2015, pois, segundo Lima (2016):

Ao narrar, memórias são mobilizadas, reconstroem-se os processos de identificação, em um processo de subjetivação. A forma como cada pessoa dá significado à sua vivência e ao mundo que a cerca, por meio da linguagem, possibilita leituras, atentando-se para os silêncios, presenças e ausências, que podem revelar aspectos individuais e coletivos das vivências narradas (p. 53).

Em uma das entrevistas, G, uma das sujeitas da pesquisa, demonstra insatisfação com a forma que a escola aborda a temática da homofobia.

G - [...] Eu lembro nas aulas de Português, que eu tive um professor chamado P., e ele era homossexual, e ele passava pra gente fazer uma redação por semana, toda semana era uma redação falando de homossexualismo [sic] [...], porque a gente lia a redação lá na frente.

V - [riso]

G - E as melhores redações eram levadas para serem lidas para a escola inteira e ele, muito correto, mas, no fundo, ele meio que se ‘vingava’ [...] foi assim a minha forma de mostrar que esse assunto existia e que eles não estavam dando o devido respeito, isso, mas os professores e a direção não tem preparo algum, não tinham preparo algum e nem queriam se preparar para isso (GI FERREIRA. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 21 de out. 2015).

Além disso, Lima (2016) expõe a restrição etária para se abordar certos temas e permitir que eles entrassem em contato com a diferença relativa às outras formas de performativizar o gênero e a sexualidade. Em outro trecho da entrevista é narrada a experiência de uma

entrevistada de beijar a namorada em frente à entrada da escola e os efeitos desta visibilização da sexualidade nesse espaço-tempo.

C – É, uma vez eu beijei essa minha namorada na frente da... da recepção, do... do colégio tipo na hora de saída assim, a gente se deu um beijo, tava indo embora e não sei quê. E aí no dia seguinte, é... eu fui chamada na coordenação e aí ela falou que ‘ah, não, porque viram e não sei o quê e os pais né, das crianças menores estavam bem na saída e tá na frente de todo mundo, então é complicado porque os pais estão aí direto, tá entrando criança nova na escola tal’ e aí falaram que iam me encaminhar pra direção porque como nós éramos de segmentos diferentes, a direção era a única autoridade comum aí, então fomos nós duas pra direção e falaram ‘não se expõe, não sei quê, porque tá entrando criança nova na escola e os pais tão vendo e tal, a gente não sabe bem como é que eles vão reagir, a gente não sabe quem são esses pais’, blá blá bla, ‘não se expõe’ [repetiu a expressão algumas vezes] mas a gente não respondia, eu tinha 13 anos, eu não... assim, se fosse hoje, hoje eu ia falar ‘não cara, você que prepare os pais pra receber assim, as crianças deles, numa escola que é diferente’, todo mundo sabe. Ninguém tá matriculando a criança nessa instituição de ensino esperando que ela, assim... esperam que ela passe no vestibular, eles querem uma educação diferenciada, sabe? Mas enfim, eu ficava só tipo escutando, e minha namorada também, que era super rabo entre as pernas, então a gente não respondia, mas é... O que que eu ia dizer? Esqueci...

V – [risos]

C – Ah, ficava falando ‘não sei quê, não se expõe’, blá blá blá blá blá blá e a gente não respondia nada e a gente via que era uma coisa muito hipócrita porque ninguém chamou casal hétero nenhum pra falar de exposição sabe? E enquanto isso tinham 550 mil casais héteros se agarrando pelos corredores, podendo andar de mão dada tranquilo, podendo se cumprimentar com selinho tranquilo, sem ter, enfim, ninguém na cola. Lembro até que a diretora chegou a colocar um inspetor na nossa cola, assim, um inspetor super parceiro amigo nosso tal, e aí às vezes a gente tava sentado no recreio conversando e a gente tava num ambiente liberal e ele chegava e falava ‘pô, então, tô odiando fazer isso mas é porque me mandaram, e não sei quê, não é legal...’

V – Mas só com vocês? Não eram com os outros casais?

C – Era com a gente e com mais um casal de amigos [gays] nossos né?

V – Casal hétero se beijava e ninguém falava nada?

C – Casal hétero pode. (CARMEN. Entrevista concedida a Vanini Bernardes C. de Lima. Realizada por videoconferência online, 19 nov. 2015).

Apesar disso, segundo Lima (2016), a escola tendia ser o espaço-tempo onde algumas das entrevistadas que se autodenominam como lésbicas – todas as lésbicas afirmaram ter problemas de aceitação de sua lesbianidade em casa – podiam performativizar seus gêneros diferentemente do padrão associado ao feminino e vivenciar sua orientação sexual de alguma forma, isso mostra a importância do ambiente escolar na vida de meninas/mulheres lésbicas.

Já entre as que se afirmavam bissexuais, Lima (2016) relata que não havia esse sentido tão marcante de liberdade vinculado à escola, talvez pelo fato de que as duas que assim se identificaram não tinham problemas com relação à vivência de sua sexualidade em casa, fosse por não assumir esta orientação ou porque isso era tido como algo natural.

Ainda sobre o ambiente escolar, Lima (2016) mostra que todas as entrevistadas afirmaram não ter informação suficiente sobre gênero e, principalmente, sobre sexualidade durante suas trajetórias escolares, independentemente de terem estudado em instituições privadas ou públicas, conservadoras ou alternativas. Ademais, a autora informou também que algumas recorreram à internet para obter informações e buscarem grupos de suporte, bem como identificar outras mulheres com as quais pudessem se auto identificar, não se submetendo completamente à heteronormatividade (LIMA, 2016).

Ademais, a autora demonstra a importância da pesquisa sobre o gênero e a sexualidade, no âmbito da educação, “penso que o material coletado por meio das entrevistas pode ser mais explorado em outros trabalhos, aprofundando as investigações a respeito de cada contexto temático e desenvolvendo outras” (LIMA, 2016, p. 131).

Por fim, inserido também no debate de experiência docente lésbica, a dissertação de Tainah Mota do Nascimento, intitulada *TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS LÉSBICAS NO ENSINO PÚBLICO: Rompendo o Ciclo de Silêncios*, defendida em 2020, na qual problematiza as estratégias e recursos de sobrevivência construídos pelas professoras negras lésbicas no decorrer de suas trajetórias percorridas na educação.

A pesquisadora evidencia, também, como produziram e produzem práticas pedagógicas como metodologias essenciais das rachaduras de um sistema que invisibiliza suas trajetórias e a partir disso, demonstra as práticas de resistência intelectual e pedagógicas elaboradas por três professoras negras lésbicas que atuam no ensino público em Porto Alegre, Rs.

Para isso, utiliza-se como estratégia metodológica a entrevista compreensiva. Esses relatos compreendem a multiplicidade de diferenças presentes nas trajetórias docentes de mulheres negras lésbicas, que interagem e atuam em diferentes espaços balizados por inúmeras discriminações, como o racismo, o machismo e a lesbofobia.

Nascimento (2020), ao questionar Daiana, uma das entrevistadas, sobre os limites da educação informal, tem como resposta "não cabemos dentro disso", baseada na experiência educacional vivenciada por ela em uma escola de orientação confessional, “onde sentia seu comportamento sendo normatizado, de forma excludente, fazendo com que se sentisse excluída e culpada por ser quem era, quem é. Tal experiência a fez perceber que outras formas de educação são possíveis e foi em busca disso.” (NASCIMENTO, 2020, p.76).

Em entrevista a Nascimento (2020, p.76), Daiana afirma:

É isso que eu quero! Eu quero falar com pessoas que não têm acesso e que talvez o próprio Estado, ele falhe e falha, a gente sabe que sim, porque quando uma escola fecha porque o trânsito não permite, isso é a nossa realidade hoje, inclusive a realidade de trabalho. Quando uma escola fecha, um centro comunitário, um centro de convivência, ele fecha porque o trânsito não permite que os profissionais cheguem naquele espaço, a gente não está delimitando que aquele indivíduo, ele vá naquele lugar para buscar algo que seja a normativa, né?! Que é o cartesiano, impossibilitando que tenha, de fato, essas possibilidades de mudança de pensamento, que vai retirar ele dali, quando eu estou falando dali, eu estou falando da vila, eu estou falando da periferia. Ele não vai ter essa possibilidade de reflexão [...].

No seu estudo, Nascimento (2020) utiliza a interseccionalidade como instrumento para compreensão das diversidades de sexualidade, classe e tudo que perpassa as mulheres negras, sobre isso, a autora afirma que “ao utilizarmos a interseccionalidade para analisar as subjetividades que atravessam nossos corpos, estamos pautando que essa interpelação é sobre a identidade da qual interceptado outras estruturas, participa o racismo” (NASCIMENTO, 2020, p.49).

Após a análise dos trabalhos, identificou-se alguns aspectos, são eles:

- 1) Há uma escassez de produções científicas nacionais que trabalhem com o entrecruzamento das três categorias: docência, coletivos lésbicos e formação identitária;
- 2) As produções existentes utilizam métodos de abordagem qualitativa com entrevista narrativa como técnica de coleta e análises diversas;
- 3) A maioria da produção de conhecimento sobre homofobia e docência, principalmente nos programas de pós-graduação em educação, consideram como sujeitos professores gays e professoras lésbicas, não atentando às suas singularidades;
- 4) As produções científicas objetivadas a identificar a homofobia no ambiente escolar estão voltadas às experiências de discentes.

Dessa forma, destaca-se a urgência de reelaborarmos por meio de novos objetos e métodos, as ações concernentes à construção identitária de mulheres lésbicas e ainda, como essas identidades se integram ao exercício da docência, esfera que historicamente tem sido invisibilizada da sociedade.

4. LESBIANIDADE COMO FORMA DE RESISTÊNCIA

4.1 É proibido ser sapatão

Que é uma lésbica? A lésbica é a mulher que se identifica como mulher, que se erige como sujeito e objeto de sua própria sexualidade, que se reivindica mulher em função de si mesma, que subverte todos os esquemas e papéis que deram lugar a normas sexuais estabelecidas. Em definitivo, a lésbica é a mulher que de qualquer forma e sob qualquer circunstância se rebela contra as limitações e opressões impostas pelo papel considerado o mais inferior da sociedade: o papel feminino (ENRIQUEZ, 1978, p. 177 apud MOTT, 1987, p.13).

A subordinação da mulher na sociedade, além de se manifestar como fenômeno milenar e universal, também se configura como a primeira forma de opressão na história da humanidade. Dessa forma, como afirma Lerner (2019), ao analisar a história do Patriarcado, percebemos que o desenvolvimento dele se deu junto com o militarismo e a escravidão, onde a escravização de mulheres e crianças de povos rivais foram fundamentais para as expansões territoriais, políticas e econômicas dos povos.

A divisão sexual do trabalho é reflexo das imposições dos papéis de gênero aos sexos, em que nelas os homens durante séculos foram educados para o desenvolvimento de uma psicologia masculina agressiva e viril, o que colaborou ao longo da história para que fossem os homens que ocupassem até hoje os espaços de poder, sempre conquistados às custas de muita violência e perpetuando as lógicas colonialistas/imperialistas. Para a mulher, desde os primórdios, restou o papel da subordinação e dos cuidados domésticos.

Dessa forma, a sexualidade é compreendida como uma construção social fabricada, principalmente para submissão dos corpos femininos ao controle coletivo da sociedade. Isso implica que o conceito de sexualidade não é intrinsecamente natural, mas sim uma criação social, moldada e influenciada por normas, valores e crenças culturais, determinando como as pessoas devem se relacionar, expressar e viver sua sexualidade.

Segundo a autora Judith Butler (2003), a identidade opera no âmbito de estruturas de representação, cujo objetivo é normalizá-las, estabelecendo assim um pensamento binário que separa o feminino do masculino, delineando-os como opostos distintos, ou seja, o feminino e o seu oposto.

Nesse contexto, é essencial compreender que muitas das experiências vivenciadas pelas mulheres estão intrinsecamente relacionadas às estruturas de poder opressivas, exigindo, portanto, uma abordagem política e coletiva. Perrot (2012) destaca a invisibilidade das mulheres

nos contextos sociais, afirmando que em várias sociedades, esse silenciamento e invisibilidade feminina são consideradas normais. “Escrever a história das mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas” (PERROT, 2012, p. 16).

Portanto, é necessário considerar as relações de poder ao refletir sobre o gênero. Os papéis de gênero impostos a cada sexo desempenharam um papel crucial na constituição das classes sociais e na expansão do poder de um grupo dominante. De acordo com Butler (2003), o gênero, enquanto performance, representa a repetição de características a um determinado sexo ao longo do tempo.

Butler (2003) define gênero como um ‘ato performático’, que produz ou gera um efeito de estabilidade e coerência. Essa definição enfatiza o caráter processual e singular da construção de cada sujeito, que se dá em um contexto de possibilidades que podem ser reafirmadas ou renegociadas por meio de “performances” sucessivas. Essas performances são atos e práticas concretas que expressam os sujeitos, e não essências naturais e imutáveis. Essa definição resgata a ideia de um processo e de uma construção singular para cada sujeito, dentro de um campo situado de possibilidades que são reafirmadas ou renegociadas por meio de repetidas “performances” - isto é, atos, práticas concretas (e não essências naturalizadas) pelas quais os sujeitos se definem. Gênero, para a autora, é uma invenção social, e não um dado biológico.

Para Butler (2003), o sexo – assim como o gênero – também é uma produção cultural, ambos são igualmente produzidos:

Quando o status construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como feminino (BUTLER, 2003, p.24).

A autora aponta também "a identidade de gênero é uma realização performativa compelida pela sanção social e tabu". Na qual, o gênero é constituído por uma série de "atos" repetitivos ao longo do tempo. Porém, no mesmo momento que há reiteração dos atos performativos também permite o surgimento de práticas que transgridam o “contexto natural”, como afirma Louro (2004, p.17):

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.

Weeks (2010) compreende a sexualidade como uma complexa série de crenças, comportamentos, relações e identidades forjadas socialmente e moldadas ao longo do processo histórico. Ele sugere que os significados atribuídos à sexualidade e ao corpo são socialmente estruturados, sendo perpetuados por meio de diversas linguagens que buscam definir o que o sexo é, suas possibilidades e limitações (WEEKS, 2010, p. 40).

Ademais, de acordo com Scott (1995), o gênero emerge como uma categoria de análise que questiona a posição das mulheres na sociedade. Essa perspectiva desafia a noção de que a identidade das mulheres é fixa e imutável (BUTLER, 2003, p. 18).

Muito se debateu sobre a universalização da conceitualização e definição do feminino, abrindo espaço para emergirem outras perspectivas, como as propostas pelas teorias do pensamento decolonial. Essa vertente teórica ressalta que o pós-colonialismo não encerra as dinâmicas coloniais de poder e não aborda discussões sob as lentes das categorias "gênero, raça, classe". Em vez disso, focaliza a Colonialidade que engloba aspectos de "poder, conhecimento, identidade, natureza e linguagem" (LUGONES, 2014, p. 940).

Para Aníbal Quijano, a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específico do padrão mundial do poder capitalista e se sustenta na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular desse padrão de poder, operando em cada plano, meio e dimensão – material e subjetivo – da existência social cotidiana e da sociedade (QUIJANO, 2010, p.73). Segundo ele, Os estudos decoloniais, então, surgem com a proposta de consciência e ruptura da colonialidade do poder para nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida (QUIJANO, 2010, p. 138).

Quijano (2010) mostra que a colonialidade é explicada nas pesquisas decoloniais como padrão de poder hegemônico, moderno capitalista, global que explora e subjuga as sociedades pela ideia de raça. Segundo o autor, a divisão racial é eixo central de controle do trabalho, subjetividade, cultura e conhecimento. Logo, a colonialidade é um padrão de poder que divide hierarquicamente os territórios colonizados pela ideia de raça.

Não obstante, a crítica de Lugones (2007) ao pensamento de Quijano sobre a “Colonialidade do poder” é que essa teoria utiliza a classificação social básica e universal da categoria “raça”. O gênero, por sua vez, é colocado como produto das relações de poder estabelecidas a partir da classificação da raça. E, ainda, ao apoiar-se em uma noção biológica do sexo, reitera a concepção heterossexual e patriarcal do poder.

Neste momento, no final dos anos 90, surge o feminismo decolonial com uma proposta de pensar outros feminismos que, segundo Lugones (2014):

O que estou propondo ao trabalhar rumo a um feminismo descolonial é, como pessoas que resistem à colonialidade do gênero na diferença colonial, aprendermos umas sobre as outras sem necessariamente termos acesso privilegiado aos mundos de sentidos dos quais surge a resistência à colonialidade. Ou seja, a tarefa da feminista descolonial inicia-se com ela vendo a diferença colonial e enfaticamente resistindo ao seu próprio hábito epistemológico de apagá-la. Ao vê-la, ela vê o mundo renovado e então exige de si mesma largar seu encantamento com “mulher”, o universal, para começar a aprender sobre as outras que resistem à diferença colonial (LUGONES, 2014, p. 935).

É importante frisar que gênero e raça são categorias indissociáveis, pois estão na matriz da opressão. Lugones (2008) afirma que o sistema colonial de gênero é marcado pela combinação entre raça, gênero, sexualidade e classe. Sobre isso, Maria Lugones (2008) expõe que:

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

Lugones ressalta a importância de uma crítica às teorias feministas generalizantes, destacando sua exclusão das mulheres com particularidades relacionadas à raça, sexualidade e classe. Para superar essa dominação colonial, ela enfatiza a necessidade de um feminismo decolonial que seja capaz de criar categorias verdadeiramente representativas das experiências não reconhecidas pela modernidade e pela colonialidade no âmbito de gênero (LUGONES, 2007, p. 193).

A identidade homossexual unificada acabava por ser também excludente, excluindo quem não se enquadrar naquela identidade “homossexual padrão” (LOURO, 2001). Isso faz com que, muitas vezes, crie rupturas internas dos grupos. Assim,

Nos grandes centros, os termos do debate e da luta parecem se modificar. A homossexualidade deixa de ser vista (pelo menos por alguns setores) como uma condição uniforme e universal e passa ser compreendida como atravessada por dimensões de classe, etnicidade, raça, nacionalidade etc. Ação política empreendida por militantes e apoiadores torna-se mais visível assume um caráter libertador. Suas críticas voltam-se contra a heterossexualização da sociedade. A agenda da luta também se pluraliza: para alguns o alvo é a integração social - a integração numa sociedade múltipla, talvez andrógina e polimorfa; para outros (especialmente para as feministas lésbicas) o caminho é a separação - a construção de uma comunidade e de uma cultura próprias (LOURO, 2001, p. 543).

De acordo com Lugones (2014), a resistência à colonialidade do gênero se estabelece como o ponto de partida para as comunidades impactadas por essas normas excludentes, capitalistas e patriarcais. Mais do que isso, é necessário transcender as imposições de gênero/raça, ligadas à classe e sexualidade, para efetuar rupturas com a violência colonial e fomentar novas formas de existência.

De acordo com Lugones (2019), a teoria colonial reconhece a presença de um sistema eurocêntrico moderno/colonial de gênero, que desconsidera categorias como raça, classe e sexualidade em sua formação. Portanto, ao abordar questões de gênero e sexualidade, é essencial compreender o legado de um processo de colonização que estabeleceu uma estrutura de poder e segregação, marginalizando uma parcela significativa da população socialmente e em termos de direitos.

Priscila Carvalho, em *Epistemologia e Colonialidade de Gênero*, elucida que a colonização impôs identidades fixas baseadas no modelo europeu, racionalizando e classificando as pessoas a partir de um sistema de gênero colonial (homem-mulher/ branco-negro/ heterossexual-homossexual)

As diferenças étnicas racializadas nominalmente como índio/a, negra/o, americano/a e europeu servem de base classificatória em termos civilizatórios, epistemológicos e intelectuais. Se tornaram identidades fixas situadas dentro daquele padrão civilizatório. e se autoproclamar como o ápice da superioridade natural e cultural, portanto, cognitiva, moral e intelectual - ainda que toda a chamada "alta cultura não tenha sido europeia - a Europa definiu também os parâmetros de pensamento e dos conhecimentos válidos. (CARVALHO, 2021, p. 7)

Esse processo, segundo a autora, “permite controlar e explorar todos os tipos de uso da força de trabalho humana, articuladas a partir da racialização subjugada” (CARVALHO, 2021). Logo, essa dinâmica de identidades fixas dentro desse padrão civilizatório permite o controle e a exploração daqueles estabelecidos como inferior.

Ochy Curiel (2009) problematiza a universalidade da categoria gênero, evidenciando os efeitos normalizadores que levam à invisibilidade das mulheres negras, lésbicas e provenientes do terceiro mundo. Ela ressalta a importância de criticar outros sistemas de opressão, como o colonialismo, o racismo e a política heterossexual, cujos efeitos normativos afetam as mulheres. Estas categorias permitem compreender as hierarquias impostas às mulheres pelo colonialismo, contribuindo para a análise do debate sobre gênero e das epistemologias que passaram a ser alvo de críticas e questionamentos.

Sobre isso, Curiel conceitua a decolonialidade como:

entendimento de que com o fim do colonialismo como constituição geopolítica e geohistórica da modernidade ocidental europeia, a divisão internacional do trabalho entre centros e periferias, assim como a hierarquização étnico-racial das populações e a formação dos estados-nação na periferia, não se transformou significativamente. O que acontece, ao contrário, é uma transição do colonialismo moderno à colonialidade (Curiel, 2020, p.177-178).

Logo, a teoria da decolonialidade é um importante posicionamento contra a ação colonial moderna e capitalista que atua contra a vida e os direitos de grande parte da população, inclusive de mulher negra e lésbicas.

Curiel (2020) afirma que é o pensamento decolonial é:

uma perspectiva de análise para entendermos de forma mais complexa as relações e entrelaçamentos de “raça, sexo, sexualidade, classe, geopolítica”. Essas propostas, feitas principalmente por feministas e de origem indígena, afrodescendentes, populares, feministas lésbicas, entre outras que têm questionado as formas como o feminismo hegemônico, branco, branco-mestiço e com privilégios de classe entende a subordinação das mulheres, a partir de suas próprias experiências situadas (Curiel, 2020, p.141).

A autora também salienta que a decolonialidade tem desempenhado um papel crucial ao desestabilizar o significado culturalmente enraizado do que significa "ser mulher", que é moldado pelas normas da heteronormatividade. Nesse sentido, é imprescindível abordar o gênero como uma forma de violência colonial, explorando as teorias da decolonialidade, uma vez que estas reconhecem o sistema que perpetua e normaliza desigualdades, levando em conta as interseções de raça, classe e sexualidade. Esse enfoque busca desafiar a produção social e histórica que tem sido hegemonicamente dominada por uma visão masculina, heterossexual e branca (CURIEL, 2020).

Ademais, Angela Davis em *Mulheres, Raça e Classe* (2016), retomando as funções sociais às quais mulheres e homens negros eram submetidas durante a escravidão, afirma que homens, mulheres e crianças negras e negros são expropriados do desempenho dos ditos tradicionais e hegemônicos papéis de gênero. Davis demonstra, também, como era tirada a humanidade dessas pessoas, e por isso, não há como aceitarmos a universalização da ideia de gênero.

Assim como as mulheres negras dificilmente eram “mulheres” no sentido corrente do termo, o sistema escravista desencorajava a supremacia masculina dos homens negros (...). Além disso, uma vez que as mulheres negras, não podiam ser tratadas como o “sexo frágil” ou “donas de casa”, os homens negros não podiam aspirar à função de “chefes de família”, muito menos à de “provedores da família”. Afinal, homens, mulheres e crianças eram igualmente “provedores” para a classe proprietária de mão de obra escrava (DAVIS, 2016, p. 204-205).

A autora aponta também que a causa da opressão está em uma determinada “norma mítica” que define em que lugar de cada mulher, sendo o ideal definido como “branco, magro, macho, jovem, heterossexual, cristão e financeiramente estável”, podemos entender que aquelas de nós que estamos afastadas dessa norma, conseqüentemente somos diferentes.

Dentro do movimento das mulheres hoje, as brancas se concentram em sua opressão como mulheres e ignoram diferenças de raça, referência sexual, classe e idade. Existe a falsa aparência de uma homogeneidade de experiência sob a capa da palavra irmandade que de fato não existe (DAVIS, 2016, p. 241).

Audre Lorde, escritora, negra e lésbica, concentra-se sobre a questão de negras lésbicas por meio da interseccionalidade entre gênero, raça e sexualidade. Segundo Lorde, as mulheres foram ensinadas a ignorar suas próprias diferenças, ou vê-las como as causas da separação e suspeição, ao invés de forças para mudança (LORDE, 2009, p. 23). A autora mostra o papel desempenhado pelas mulheres nas comunidades ou movimentos sociais:

Dentro da comunidade lésbica eu sou Negra, e dentro da comunidade Negra eu sou lésbica. Qualquer ataque contra pessoas Negras é uma questão lésbica e gay porque eu e centenas de outras mulheres Negras somos partes da comunidade lésbica. Qualquer ataque contra lésbicas e gays é uma questão Negra, porque centenas de lésbicas e homens gays são negros. Não há hierarquias de opressão (LORDE, 2009, p. 2).

Para Patrícia Hill Collins, a interseccionalidade representa um método de compreensão e análise da complexidade do mundo, das pessoas e das suas experiências. Segundo a autora, quando se aborda a questão da desigualdade social, as vidas individuais e a estrutura do poder em uma sociedade específica não são adequadamente entendidas apenas por meio de um único eixo de divisão social, seja de gênero, raça ou classe. Ao invés disso, múltiplos eixos interagem de forma simultânea, influenciando uns aos outros. A interseccionalidade, como uma ferramenta analítica, proporciona um acesso mais abrangente às complexidades do mundo, revelando como esses diferentes eixos se entrelaçam e se inter-relacionam (COLLINS; BILGE, 2016, p. 4).

Nesse contexto, entende-se a decolonialidade interseccional como fundamental para podermos realizar uma análise mais abrangente acerca dessas identidades, tanto num aspecto mais coletivo, em termos de movimentos sociais, quanto num mais subjetivo, enquanto mulheres no dia a dia exercendo uma profissão, que diariamente mobilizam a realidade e

confrontam a opressão.

Compreende-se acerca do efeito da decolonialidade interseccional é o entendimento de que não há somente identidades coletivas/subjetivas advindas de uma herança colonial demarcadora de igualdades que perpassam as identidades. Identidades advêm também das exclusões, das lacunas nas políticas públicas e da política de exclusão do Estado que externam corpos negros e homossexuais todos os dias.

Ademais, a luta da mulher negra e lésbica na sociedade depreende-se não apenas superar as desigualdades misóginas dos homens sobre as mulheres, mas também está no enfrentamento às ideologias coloniais que geram opressões como o racismo e a lesbofobia. Sobre a luta das mulheres negras, Carneiro (2002) afirma que

O ser mulher negra na sociedade brasileira se traduz na tríplice militância contra os processos de exclusão decorrentes da condição de raça, sexo e classe. Isto é, por força das contradições que o ser mulher negra encerra, recai sobre ela a responsabilidade de carregar politicamente bandeiras históricas e consensuais do movimento negro e do movimento de mulheres e somar-se ainda aos demais movimentos sociais voltados para a construção de outro tipo de sociedade, baseada nos valores de igualdade, solidariedade, respeito à diversidade e justiça social. (CARNEIRO, 2002, p. 181)

Assim, a luta do feminismo negro não pretende apenas superar as desigualdades formuladas pela dominação e hegemonia dos homens sobre as mulheres, mas também no enfrentamento às outras ideologias que geram outras opressões como o racismo, por exemplo

Outro ponto importante para esse estudo é entender o universo semântico e epistemológico que a palavra “lésbica” traz socialmente. Segundo Curiel (2007), o lesbianismo é uma posição política que permite entender a heterossexualidade como um regime político e um sistema, que implica na construção de autonomia e liberdade das mulheres. As mulheres são corpos históricos, onde as opressões têm marcado, e que estas têm imaginado e criado desde suas resistências vinculadas a outros mecanismos de opressão como o racismo, o sexismo e a classe que são estruturas que o poder solidifica sobre as sociedades a nível cultural, simbólico e econômico (CURIEL, 2007).

Nessa perspectiva, a naturalização das funções das mulheres dentro de uma família, e claro, dentro de uma nação, é uma das principais ferramentas para as ideologias que as oprimem, como afirma Curiel (2013):

Este ideal de família nuclear e heterossexual também está ligado ao ideal de nação. Assim como a existência da família é pensada dentro de uma "lei natural", apesar de histórica e contingente, a nação, sobretudo das histórias nacionalistas, também foi naturalizado - a tal ponto que é possível “morrer por ela”, assim como pela família (Anderson, ([1983]1993). Isso foi consenso na maioria das propostas do ANC e em muitos mais que eu não trago aqui. Na Constituição, consta que a família é natural,

que é o núcleo da sociedade, isto é, da nação, o que está ligada ao fato de que pertencer a uma nação é atravessado pelos laços de parentesco dentro do núcleo familiar, assumidos como naturais e universais. Segue-se então que se pensa que o parentesco heterossexual é um fato natural ligado à nação. (p. 136)

Sobre esse padrão, Curiel (2013), baseada nos estudos de Adrienne Rich (1980), afirma que a “heterossexualidade obrigatória” é uma instituição política sustentada em uma ideologia que restringe o poder das mulheres. a heterossexualidade é mais que uma prática, orientação ou preferência sexual. Ela é uma imposição institucionalizada que assegura o acesso dos homens às mulheres, em termos físicos, econômicos e emocionais.

Desse modo, a lesbianidade é vista como uma performance desviante da norma heterossexual – padrão estabelecido historicamente pela sociedade –, por isso, mulheres lésbicas são tão vulneráveis e violentadas socialmente, pelo machismo e homofobia. Desta forma, a identidade lésbica é representada dentro de uma “anormalidade” social, pois confronta o poder da estrutura que faz com que mulheres internalize preconceitos e discursos que lhe são imputados como identitários na reprodução da opressão, “são aqueles que tomam como certo que a base da sociedade, de qualquer sociedade, é a heterossexualidade” (WITTIG, 1980, p. 2).

Esse sistema, Butler chama de “regulação”:

A regulação é aquilo que constrói regularidades, mas é também, seguindo Foucault, um modo de disciplina e vigilância das formas modernas de poder; ela não simplesmente constrange e nega e, portanto, não é meramente uma forma jurídica de poder. Na medida em que as regulações operam através de normas, elas se tornam momentos chave nos quais a idealidade da norma é reconstituída, e sua historicidade e vulnerabilidade são temporariamente excluídas [...]. Assim, regulações que procuram meramente proibir certas atividades específicas (assédio sexual, fraudes no sistema da previdência, discursos sexuais) exercem outra atividade que, na sua maior parte, permanece despercebida: a produção de parâmetros de pessoas, isto é, a construção de pessoas de acordo com normas abstratas que ao mesmo tempo condicionam e excedem as vidas que fabricam – e quebram. (BUTLER, 2014, p.16).

Segundo Curiel (2013), as relações heterossexuais são construídas culturalmente como se fossem inevitáveis e obrigatórias. Essa ideia de obrigatoriedade resultaria da “ideologia do romance heterossexual” que, através da centralidade do papel das mídias, naturaliza o desejo das mulheres pelos homens e, na esfera laboral, promove a segregação do sexo feminino, suscita situações violentas como o assédio sexual e constrói socialmente a invisibilidade lésbica.

Dessa forma, é importante frisar que a lesbianidade tem sido historicamente marcada por tensões localizadas no campo epistêmico e no político. Foi no interior dos grupos homossexuais, que surgiu a necessidade do exercício e fortalecimento da autoestima e da ressignificação das palavras “bicha” e “lésbica” por meio da naturalização dessas expressões.

Segundo Curiel (2007), a palavra lésbica aparece depois dos movimentos.

A classe social foi a categoria de análise a partir da qual a questão homossexual (masculina e feminina) foi interpretada. Ainda na década de 1960 e início dos anos 1970, não existia a palavra lésbica, que veio a surgir em 1975 em conexão com o Ano Internacional da Mulher, por influência feminista (CURIEL, 2007, p. 3).

Soares e Costa (2012) afirmam que o termo lésbica teve uma conotação pejorativa, utilizada com o objetivo de desqualificar a mulher, sobre isso:

A relação entre feminismo e lesbianidade tem sido historicamente marcada por tensões localizadas no campo epistêmico e no político. Ao longo do tempo, o termo lésbica, e aquilo que se lhe atribui como correlato, tem sido estrategicamente utilizado como espectro para desestabilizar e deslegitimar os intentos feministas, através de estereótipos como “machona”, “virago”, “feiosa”, “mal-amada”, que não gosta de homem, que se comporta como homem, dentre outros. (SOARES E COSTA, 2012, p.2)

Essa conotação ultrajante e a associação a lesbianidade têm sido usadas como forma de desqualificação das proposições do feminismo que enfrentou o androcentrismo e produziu contradiscursos sobre as mulheres e os homens. (SOARES e COSTA, 2012, p.2).

Os termos “homossexual feminina”, “mulher homossexual”, “lésbica” e “mulher gay” são muitas vezes utilizados como sinônimos, porém, inicialmente o uso da palavra lésbica foi reivindicado pelo movimento de lésbicas feministas no sentido de indicar um “sentido coletivo e político de crítica teórica e prática, através dos atos, do sistema heterossexual de organização social” (FALQUET, 2013, p. 8).

Toledo (2008) elucida que o termo “lesbianidades” é utilizado para nomear processos de subjetivação relativos a orientação sexual e identidade política, sexual e de gênero de mulheres como relações/práticas homoeróticas que se auto atribuem o nome lésbica ou similar como entendida, sapa, sapatão, fancha, entre outros, e para aquelas mulheres que se sentem subjetivamente nesse “lugar” de diferença, se refere, portanto, a todas as possibilidades de vivências das relações afetivo-sexuais de uma mulher com outra.

Outro ponto importante sobre o termo “lésbica” é que ele traz uma identidade que carrega alguns atributos que não se aproximam da maioria das experiências vividas por mulheres reais, ou seja, apaga suas vivências. Sobre isso, Glória Anzaldúa (2009) entende e afirma que:

Para mim o termo lésbica es un problema. Como Chicana mestiza de classe operária – um ser composto, amálgama de culturas y de lenguas – uma mulher que ama mulheres, “lésbica” é uma palavra cerebral, branca e classe média, representando uma cultura dominante inglês-somente, derivada da palavra grega lesbos [...]. Quando uma “lésbica” me nomeia o mesmo que ela, ela me subsume sob sua categoria (ANZALDUA, 2009, p. 408)

Se nomear inferioriza e apaga vivências, também dá visibilidade, quebrando estereótipos e demarca identidade, sobre isso, Anzaldua (2009) relata que:

Meu rotular a mim mesma é para que a Chicana e lésbica e todas as outras pessoas em mim não sejam apagadas, omitidas ou assassinadas. Nomear é como eu faço minha presença conhecida, como eu afirmo quem e o que eu sou e como quero ser conhecida. Nomear a mim mesma é uma tática de sobrevivência (ANZALDUA, 2009, p. 409).

Sobre as mulheres lésbicas, Toledo (2010) expõe que existem violências vividas somente por essas mulheres, específicas da lesbianidade, determinadas por questões culturais de poder decorrente do machismo e da homofobia (lesbofobia).

As lesbianidades são permeadas por um misto de exclusão que tem por base o machismo, a misoginia, a heteronormatividade e em torno desse jogo de poder, as mulheres lésbicas carregam dois problematizastes marcadores sociais[...] um deles é o gênero (ser mulher) e, o outro, é a orientação sexual (relação afetivo-sexual com outra mulher).(TOLEDO, 2010, p. 6).

Sobre a lesbofobia, as jornalistas June Fernández e Andrea Momoitio afirmam que lesbofobia é

O rechaço ou o ódio à lesbianidade em qualquer de suas expressões, fruto do convencimento de que a heterossexualidade é a única opção válida de sexualidade. Forma parte da própria estrutura do patriarcado. A lesbianidade pressupõe uma ruptura tal tanto com os papéis de gênero como com a sexualidade esperada, que provoca rechaço e/ou ódio, interno e externo. Falamos de lesbofobia externa quando as atitudes lesbofóbicas surgem de pessoas ou instituições heterossexuais. A lesbofobia interna é aquela que sofremos durante nossas experiências lésbicas, ao romper com as normas e expectativas que a sociedade impõe sobre nós, nossos corpos e nossos desejos. Sofremos lesbofobia interna quando rechaçamos nosso desejo lésbico, quando ocultamos nossa identidade (FERNANDEZ; MOMOITIO, 2016, p. 82-83).

Assim, é importante salientar que a mulher lésbica sofre dois tipos de violência, pois a lesbofobia é constituída de dois grandes percursos sociais de subordinação: o machismo e a homofobia. As mulheres lésbicas negras ainda sofrem mais as consequências do pensamento colonizador sobre seus corpos. Tantos pelos estigmas que as inferiorizam a partir do racismo, quanto pelas construções sexistas e lesbofóbicas dentro de uma sociedade patriarcal.

Logo, a hierarquização e a padronização dos corpos e das sexualidades afetam quem vive fora desse modelo heteronormativo pré-definido, e se intensifica quando tratado de corpos de mulheres, se agravando se fores, além de lésbicas, negras.

Adrienne Rich destaca, em sua obra *“Heterossexualidade compulsória e existência lésbica”* (2010), que a heterossexualidade é uma instituição política que retira poder das

mulheres, já que as relações heterossexuais têm um papel fundamental na manutenção da dominação masculina. Desde muito cedo, papéis de gênero são impostos por diversos mecanismos sociais em diferentes esferas e níveis, de maneira assimétrica e opressiva, afetando a formação da identidade. Segundo a autora

Um dos muitos meios de reforço é, obviamente, deixar invisível a possibilidade lésbica, um continente engolfado que emerge à nossa vista de modo fragmentado de tempos em tempos para, depois, voltar a ser submerso novamente. A pesquisa e a teoria feminista que contribuem para a invisibilidade ou marginalidade lésbica estão realmente atuando de modo contrário à libertação e ao empoderamento das mulheres como um grupo. A suposição de que “a maioria das mulheres são heterossexuais de modo inato” coloca-se como um obstáculo teórico e político para o feminismo. (Rich, 2010, p. 34)

Ou seja, segundo a autora, a heterossexualidade acaba sendo vista como a única opção viável para a manifestação do desejo erótico-sentimental e, portanto, é considerada obrigatória. Esse caráter compulsório marginaliza a existência lésbica e impõe uma visão inata da sexualidade.

Observa-se, portanto, que o lesbianismo é, antes de tudo, uma posição política e como tal, busca seus direitos e afirmação perante a sociedade, reivindicando pautas, reflexões e teorias que refletem nas mulheres lésbicas, refutando as pautas universais, pelo fato de não ser a perspectiva de todas as mulheres.

Além de histórica, a invisibilidade social das mulheres lésbicas também é coerente com historicidade brasileira, em que a visibilidade das formas de vida não heterossexuais e o estabelecimento das respectivas identidades sexuais ameaçam uma ordem simbólica estabelecida pelas normas sociais.

4.2 Do armário às ruas – Breve histórico do movimento lésbico

Núbia Campos (2014) afirma, em sua tese de doutorado, que “os movimentos de lésbicas pelo mundo surgem e se desenvolvem paralelamente aos movimentos feministas chamados de segunda onda e com o movimento homossexual”. Logo, a luta por reconhecimento de direitos vem em combate à violência da sociedade, da própria esquerda e do Estado (ZANATA, 1996/1997, p. 194).

É importante entender que apesar do movimento feminista também não deu espaço e voz para as mulheres lésbicas. Dessa forma, entende-se por lésbicas feministas aquelas que, dentro do movimento feminista, criticam o feminismo heterossexual e sua falta de reflexão

acerca da heterossexualidade normativa, bem como apostam na solidariedade política das mulheres e na convergência de todas contra o heteropatriarcado (GREEN, 2000).

Sobre essa falta de identificação as femininas lésbicas, Campos (2014) afirma:

No movimento feminista, por sua vez, as lésbicas militantes passam a ter cada vez menos identificação com os grupos, pois, ao mesmo tempo em que as lésbicas contribuíam muito ativamente para a construção do movimento e das pautas feministas, as mulheres heterossexuais não contribuíam na luta pelas causas lésbicas, principalmente no tocante ao questionamento da heterossexualidade como sistema de opressão para as mulheres. Enquanto o movimento de lésbicas, porexemplo, apoiava a luta pelo direito ao aborto seguro, não havia engajamentorecípoco do movimento feminista na luta pelo direito à reprodução acessível para lésbicas através de novas técnicas na rede pública de saúde. Há ainda um questionamento ainda presente nos movimentos de lésbicas que é acerca dasfeministas heterossexuais se reunirem umas pelas outras, mas não fazerem isso pelas lésbicas. (CAMPOS, 2014, p. 50-51)

O movimento feminista lésbico assim como sua teoria, desafiou a percepção da heterossexualidade e supremacia masculina como normal e apresentou formas alternativas de pensar sobre gênero e poder. Afinal, como afirma Louro (2004), a matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos e ao mesmo tempo determina a pauta para as transgressões.

Revolta de Stonewall marcou um dos momentos significativos no avanço do movimento LGBTI nos Estados Unidos. No dia 28 de junho de 1969, no bairro de Greenwich, Nova York, o Stonewall Inn foi palco de um evento que reverberou pela comunidade. Naquela noite, policiais invadiram o bar, iniciando uma ação de repreensão contra as pessoas presentes no local.

Naquela época, quando a expressão da diversidade sexual não era reconhecida nos Estados Unidos, os espaços destinados à comunidade LGBTQ+ permaneciam à margem da sociedade heteronormativa. Foi nesse cenário de repressão que frequentadores do Stonewall decidiram se opor à violência policial, dando início a revoltas e barricadas que se estenderam por três dias. Esse momento foi um divisor de águas, impulsionando o movimento LGBTI para o centro das discussões e engajamento político, integrando-se à onda revolucionária dos anos 70.

Outro episódio importante para o movimento feminista lésbico foi quando Betty Friedan escritora e fundadora da Organização Nacional para Mulheres, chamou as lésbicas integrantes do movimento de “*lavender menace*” (ameaça lavanda). Betty afirmou que as lésbicas manchavam a imagem do movimento, afastando as demais mulheres.

As feministas lésbicas responderam criando suas próprias organizações para transformar a vergonha em orgulho e desafiar a crença que equipara o lesbianismo ao desvio, ao errado, ao constrangimento.

Foi a partir daí, que segundo Maria Antonino (2018), as lésbicas começaram a sair da Organização e formaram seus próprios grupos, criando um manifesto denominado “*The Women Identified Women*” (As Mulheres Identificadas como Mulheres) que é agora considerado um ponto de mudança na história do feminismo radical e um dos marcos fundadores de feminismo lésbico.

Esse manifesto foi escrito coletivamente por um grupo, que incluía Artemis March, Lois Hart, Rita Mae Brown, Ellen Shumsky, Cynthia Funk, e Barbara XX. Segundo Ramos (2019), elas utilizaram como argumento o fato de as lésbicas estarem na vanguarda da luta pela libertação das mulheres, já que sua identificação com outras mulheres desafiava as definições tradicionais da identidade feminina em termos de parceiros sexuais masculinos (RAMOS, 2019, p. 2).

Assim, o apoio às lésbicas e um compromisso aberto à libertação das lésbicas era para ser considerado absolutamente essencial para o sucesso e realização do movimento de libertação das mulheres.

Um ponto chave do Manifesto é o conceito de que para as mulheres deixarem de ser “cidadãs de segunda classe”, mulheres deveriam estar dispostas a considerar outras mulheres como parceiras sexuais. Até as mulheres verem a si mesmas como uma possibilidade de um compromisso primitivo que inclui o amor sexual, elas vão negar a elas o amor e o valor, reproduzindo a vontade de homens, assim afirmando seu status de segunda classe.

No segundo parágrafo do Manifesto⁷, elas discorrem sobre o lesbianismo:

deve-se primeiro entender que o lesbianismo, como a homossexualidade masculina, é uma categoria de comportamento possível apenas em uma sociedade machista caracterizada por papéis sexuais rígidos e dominada pela supremacia masculina. Esses papéis sexuais desumanizam as mulheres, definindo-nos como uma casta de apoio /serviço em relação à casta mestra dos homens, e emocionalmente aleijam os homens, exigindo que eles sejam alienados de seus próprios corpos e emoções, a fim de desempenhar suas funções econômicas/políticas/militares de maneira eficaz. A homossexualidade é um subproduto de uma maneira particular de estabelecer papéis (ou padrões aprovados de comportamento) com base no sexo; como tal, é uma categoria inautêntica (não consonante com a realidade). Numasociedade em que os homens não oprimem as mulheres, e a expressão sexual é permitida através dos

⁷ Manifesto disponível em inglês em: <https://library.duke.edu/digitalcollections/wlmpc_wlmms01011/>

sentimentos, as categorias de homossexualidade e heterossexualidade desapareceriam. (KNOW, INC., 1970, p. 2)

Exatamente porque as mulheres lésbicas operavam em uma cultura que considerava a homossexualidade como uma desordem mental e uma ameaça ao bem-estar da sociedade nos Estados Unidos, suas reivindicações sociais, legais e econômicas eram limitadas ao âmbito privado. Dentro dos grupos, a categoria universal da mulher prevalecia.

No Brasil, durante a década de 70, quando surgiram as lutas pela cidadania e o reconhecimento do movimento feminista, as lésbicas organizadas enfrentaram desafios tanto dentro do movimento feminista quanto no movimento LGBT⁸.

Segundo Campos (2014), o movimento de mulheres lésbicas surge do chamado movimento homossexual – primeiro movimento de gays e lésbicas do Brasil, associado à fundação do grupo Somos, em São Paulo, no final da década de 1970 – tendo as lésbicas militantes se separado dos gays para discutirem separadamente suas especificidades e também pela dificuldade em lidar com as expressões do machismo dentro dos grupos. A autora afirma que, no Brasil, o movimento de lésbicas tem caráter feminista, em geral.

Os movimentos homossexuais, apesar da ruptura com a heterossexualidade imposta socialmente, não rompe com a misoginia e falocentrismo, deixando, mais uma vez, o sexo masculino em destaque, sendo, inclusive, predominantemente masculino, o que torna o espaço de contínua invisibilidade para as lésbicas. Isso causou a necessidade de criar um movimento exclusivamente para mulheres lésbicas, como é destacado por Almeida (2005):

a tendência majoritária é a de conformação de grupos formados exclusivamente por mulheres. A opção pelos grupos exclusivos, relaciona-se à crítica da relação que as lésbicas mantiveram com gays no interior de grupos mistos, onde as primeiras eram muitas vezes obscurecidas pelos interesses dos últimos. (ALMEIDA, 2005, p. 81)

Então, as mulheres dentro do movimento homossexual e com as atividades com os gays perceberam atitudes machistas e discriminatórias desses companheiros de militância e, influenciadas pelo feminismo, elas sabiam que suas especificidades como mulheres – e não apenas como mulheres homossexuais – geravam dupla discriminação.

⁸ A sigla LGBT só foi incorporada ao movimento na 1ª Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, que aconteceu em 05 a 08 de junho de 2008, em Brasília. Na qual o “L” passa a ficar na frente da sigla, como reivindicação de visibilidade para as lésbicas dentro do movimento, bem como padronização em relação às siglas internacionais. (FACCHINI, 2009, p. 140)

A forma unificada de tantas identidades homossexuais como se dava nos movimentos LGBTs faz com quem também sejam excludentes, assim como o movimento feminista, justamente por não enquadrar todas as particularidades de cada grupo, que além da sexualidade, ainda excluía o racismo e todas as formas de preconceitos fora do formato padrão da classe média branca que predominava na época. Por isso, o movimento sofreu muitas rupturas internas. Sobre isso, Louro explana que:

Nos grandes centros, os termos do debate e da luta parecem se modificar. A homossexualidade deixa de ser vista (pelo menos por alguns setores) como uma condição uniforme e universal e passa ser compreendida como atravessada por dimensões de classe, etnicidade, raça, nacionalidade etc. Ação política empreendida por militantes e apoiadores torna-se mais visível assume um caráter libertador. Suas críticas voltam-se contra a heterossexualização da sociedade. A agenda da luta também se pluralia: para alguns o alvo é a integração social - a integração numa sociedade múltipla, talvez andrógina e polimorfa; para outros (especialmente para as feministas lésbicas) o caminho é a separação - a construção de uma comunidade e de uma cultura próprias (LOURO, 2001, p. 543).

Dentro do movimento homoafetivo pioneiro do Brasil, o Somos/SP, as lésbicas começaram a perceber a necessidade de um espaço exclusivo para discutir suas vivências, pois não encontravam essa abertura nos debates abertos com homens, uma vez que as experiências femininas não refletiam as vivências masculinas. Conseqüentemente, as mulheres lésbicas dentro do movimento optaram por atuar como um subgrupo, o Grupo de Ação Lésbico Feminista, ou simplesmente LF, com uma postura política independente em relação à centralização do poder masculino (FERNANDES, 2018).

Inicialmente, o movimento era denominado homossexual e no Brasil estava associado à criação do grupo Somos, em São Paulo, em 1978, que incluía lésbicas e gays. Originariamente, o movimento homossexual era predominantemente composto por homens homossexuais e estava fortemente vinculado ao movimento gay norte-americano.

Com o passar do tempo, o movimento dos homossexuais foi abrangendo outras identidades sexuais e de gênero, o que acrescentou outras letras à sigla LGBTQIA+, demonstrando que a diversidade é mais ampla do que se poderia imaginar (FACCHINI, 2005, p.20).

Na trajetória do movimento lésbico no Brasil, Margareth Gomes destaca o Grupo Lésbico Feminista (GF) como a primeira organização formada exclusivamente por lésbicas no país, surgida em 1981 (GOMES, 2013). Posteriormente, o grupo passou a ser chamado de Grupo de Ação Lésbico-Feminista (GALF), tornando-se o único grupo ativo em São Paulo até

os anos 1990, transformando-se em uma ONG e mudando seu nome para Rede de Informação: um Outro Olhar (FACCHINI, 2003, p. 93).

Campos (2014) afirma que as lésbicas fizeram, também, parte da organização do 1º EGHO – Encontro de Grupos Homossexuais Organizados, em abril de 1980. No qual estimulavam a criação de novos grupos exclusivamente femininos para o combate do machismo, como era o caso da facção lésbico-feminista.

Foi em meados da década de 70 que o movimento feminista do Brasil, que o movimento lésbico começou a ganhar destaque, porém muitas mulheres feministas não viam essa vertente do feminismo como algo agradável. Muitas eram contidas pelo preconceito e o medo de serem rejeitadas como “sapatonas”, termo que as pessoas da sociedade que eram contra o movimento feminista utilizavam.

Sobre isso, Louro explica que:

afirmava-se, discursiva e praticamente, uma identidade homossexual. Também no Brasil, ao final dos anos 70, o movimento homossexual ganha mais força: surgem jornais ligados aos grupos organizados, promovem-se reuniões de discussão e de ativismo, as quais, segundo conta João Silvério Trevisan, se faziam ao "estilo do gay conscious raising group americano", buscando "tomar consciência de seu próprio corpo/sexualidade" e construir "uma identidade enquanto grupo social". Com esses contornos, a política de identidade praticada durante os anos 70 assumia um caráter unificador e assimilacionista, buscando a aceitação e a integração dos/das homossexuais no sistema social. A maior visibilidade de gays e lésbicas sugeria que o movimento já não perturbava o status quo como antes (LOURO, 2001, p. 543).

A associação entre feministas e lésbicas cumpre a função política e pedagógica de alertar as mulheres para o perigo da perda da feminilidade representada pelo feminismo, produzindo abjeção para ambas, pela associação que se faz entre essas e a mulher masculinizada. (SOARES e COSTA, 2012, p.2).

Sobre esse aspecto, Fernandes (2018) esclarece que nos anos de 1979 e 1980, o Grupo de Ação Lésbico-Feminista (LF) participou ativamente do movimento feminista, integrando as Coordenações Organizadoras do II e do III Congresso da Mulher Paulista. Sua aparição pública causou certo alvoroço, inclusive entre as próprias feministas.

Nesses congressos, as lésbicas advogavam pelo direito das mulheres ao prazer e à sua sexualidade, incentivando a quebra do ciclo de opressão e subordinação masculina que negava o desejo feminino. Elas buscavam conscientizar sobre a imposição da heterossexualidade como a única sexualidade "normal" para todas as mulheres. No entanto, essas ideias não eram amplamente aceitas pela maioria do movimento feminista e eram consideradas radicais para

algumas feministas. Por exemplo, Márcia Campos, do grupo político MR-8, questionava a liderança das lésbicas no movimento feminino, afirmando que uma lésbica que nega sua própria condição de mulher não poderia integrar um movimento feminino. Publicamente, duvidavam da representatividade das Coordenações por conterem mulheres lésbicas, utilizando termos pejorativos como "sapatonas".

O movimento feminista abriu espaço para reuniões entre mulheres para discutir novas pautas de reivindicação. Esses encontros proporcionavam um ambiente acolhedor, onde as mulheres compartilhavam experiências. Essas reuniões propiciaram um terreno fértil para a descoberta da sexualidade, levando muitas feministas a explorar afetos com outras mulheres e a considerar a lesbianidade (SOARES e COSTA, 2012).

No entanto, na sociedade em geral, a lesbianidade era vista como um desafio aos papéis sexuais estabelecidos socialmente, especialmente no que diz respeito à dominação e subordinação. Foi em 1979 que surgiu o primeiro movimento minimamente organizado de lésbicas no Brasil, através do jornal "O Lampião da Esquina", o primeiro jornal gay do país a abordar questões sexuais com um viés político, na edição número 12.

Aquela matéria do jornal Repórter leva alguém desavisado a acreditar que homossexualismo feminino é aquilo ali. É uma matéria que reforça toda a ideologia machista (que algumas mulheres, evidentemente, também assumem) ao apresentar a divisão dos papéis sexuais. Sempre tem alguém que tem que ser o machão e sempre tem que ter alguém que quer ser a mulherzinha, bonequinha, submissa, dona de casa, chefe de fogão. O que é visível na matéria é a relação de poder: a relação de dominação e subordinação. Reduzir o homossexualismo feminino àquela amostragem ilustrativa, revela, na melhor das hipóteses, um conhecimento bem superficial do assunto. Uma questão extremamente importante que não é tocada nem de leve - e diz respeito às relações entre mulheres - é a que se refere a toda uma capacidade criativa dessas relações, originada, entre outras coisas, do fato de elas não serem ou não estarem institucionalizadas. Nada indica - a não ser a ideologia dominante, que transforma as relações afetivas/amorosas/sexuais em relações de poder, que as mulheres tenham que reproduzir relações de dominação e subordinação em suas vivências (Lampião da Esquina, nº 12, maio 1979, p. 7-8)

No excerto podemos observar, no que diz respeito ao entendimento sobre as relações lésbicas, há a reprodução dos papéis próprios das relações heterossexuais, mostradas através da dominação e na divisão de papéis pré-estabelecidas para a relação lésbica.

Segundo Campo (2014), os movimentos LGBT e de lésbicas afirmam as identidades, mas também buscam subverter sua lógica binária, com a subversão das categorias biológicas.

Os movimentos de mulheres lésbicas são contrários as representações sociais heteronormativas impostas socialmente, reconstruem a forma como são produzidas as relações

de poder e de controle nos sistemas sociais, modificando e subvertendo aquilo que é tido e aceito como normal, por isso, estão na linha de frente do combate aos preconceitos e exclusões sociais.

É importante frisar que a produção acadêmica sobre a história dos movimentos LGBT's e feministas no Brasil, raramente há referências à participação das lésbicas de forma importante, no interior dos grupos mistos. Isso faz com que, as pesquisas sobre o movimento de lésbicas no Brasil sejam escassas. A maioria do material produzido no Brasil, ainda, diz respeito ao movimento LGBT em geral, bastante focada na homossexualidade masculina.

Atualmente, o movimento feminista lésbico continua alçando a sua visibilidade. Desde o início do movimento feminista as pautas de reivindicações eram voltadas para as mulheres heterossexuais, contribuindo para a invisibilidade das lésbicas, que só após muitas décadas constituíram-se como sujeito político feminista.

E, apesar de não levar às ruas centenas de pessoas – o que ocorrem em outros movimentos sociais – é, sem dúvidas, possível observar as importantes ações coletivas de resistência e de reivindicação que crescem no Brasil e no mundo, pela luta para efetivação de políticas públicas contra a lesbofobia. Logo, a despeito a formação identitária, mesmo embrionária de atuação, é inegável e tem grande importância. Afinal, a mulher lésbica possui dois grandes desafios: o machismo e a lesbofobia.

4.3 Os coletivos e a educação não formal

Para compreender os diferentes modos de ensino e sua atuação na sociedade, é essencial compreender a amplitude do conceito de educação, que pode ser analisado sob três abordagens distintas: a educação formal, a educação informal e a educação não formal. Cada uma dessas perspectivas desempenha um papel único no processo de aprendizagem e contribui para o desenvolvimento dos indivíduos em diferentes contextos e situações de vida.

Maria da Glória Gohn (2014) elude que a educação não formal se dá pela intencionalidade do indivíduo ir até determinados lugares, tomando certos procedimentos para a sua realização, ou seja, esse tipo de educação, antes de tudo, se dá em espaços como de movimentos sociais, em que o conhecimento é construído coletivamente sem um agente principal.

Valente (2014) afirma que a educação não formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática, além de seus programas não precisarem seguir necessariamente um sistema sequencial e hierárquico de progressão, podendo ter duração variável, concedendo ou não certificados de aprendizagem.

Sobre educação não formal, Gohn (2006) pontua que:

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. Em suma, consideramos a educação não-formal como um dos núcleos básicos de uma Pedagogia Social (p. 1).

Assim, entendemos que os movimentos lésbicos são espaços de produção das subjetividades das militantes lésbicas, tendo como dimensão constituinte desse processo de subjetivação a singularidade das experiências vivenciadas, ou seja, os coletivos lésbicos atuam como dispositivos pedagógicos (LARROSA, 1994) que constroem e mediam as experiências dessas mulheres.

Gohn (1997) caracteriza os movimentos sociais como ações sociopolíticas construídas por atores coletivos de diferentes classes sociais, numa conjuntura específica de relações de força na sociedade civil. Segundo a autora, as ações desenvolvem um processo de criação de identidades em espaços coletivos não institucionalizados, o que gera transformações na sociedade.

De acordo com Gohn (1997, p. 12), as produções teóricas sobre os chamados movimentos sociais foram sendo desenvolvidas e aprimoradas nos últimos cinquenta anos, a partir da modificação de interesses de alguns cientistas sociais que cada vez menos foram analisando o Estado e foram se interessando na sociedade civil.

Os movimentos sociais possuem uma característica considerada a priori de sua existência, isto é, a luta por conquistas e direitos, organizam espaços para travarem suas lutas. Partindo do princípio de que os movimentos sociais são espaços educadores e formadores de opinião, já que o que educa nos movimentos sociais são todas as suas práticas culturais, como afirma DELARI JR. (2000):

Por educação não estamos entendendo apenas a escolarização [...]. Pode-se conceber a educação como algo propriamente humano, porque só os seres humanos se educam, só os seres humanos constituem sua própria existência a partir de processos de significação pelos quais passam a ser inseridos num determinado universo histórico e cultural. Então, pela linguagem vamos aprendendo a ser o que somos na relação com os grupos culturais nos quais somos inscritos desde que nascemos. Ora a educação ganha um caráter antropológico mais amplo, pois é tratada essencialmente como relação social mediada pela linguagem, relação pela qual cada um, mediante o confronto com um outro, pode recriar em si aquilo que toda a sua sociedade criou ao longo da história de suas lutas, alianças, derrotas e conquistas. (p. 72).

Para Gohn (2011), todas as ações sociais guardam um sentido educativo profundo, embora ainda pouco explorado no campo pedagógico brasileiro. Os movimentos sociais, apesar de historicamente estar em linha de frente nas mudanças sociais, apenas recentemente, os educadores passaram a se ocupar dos movimentos sociais enquanto estudo, Gohn (2011) afirma que os movimentos sociais são:

[...] ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas (p. 335).

Ou seja, os coletivos oportunizam lutas e denúncias organizadas por parte da sociedade, pois possuem práticas que capacitam os indivíduos para se organizarem em função de objetivos comunitários e solucionarem problemas coletivos.

Segundo Alonso (2009), os novos movimentos sociais são formas particulares de resistência relacionadas aos rumos do desenvolvimento socioeconômico e têm “motivações de ordem simbólica, voltadas para a construção ou reconhecimento de identidades coletivas” (ALONSO, 2009, p. 64).

Para Gohn, a TPP (teoria do desenvolvimento do processo político) conseguiu reativar o campo da cultura e da interpretação das ações coletivas no processo político, enfatizando “as oportunidades políticas, grau de organização dos grupos e se analisar sob a perspectiva cultural os discursos dos movimentos” (GOHN, 1997, p. 69-70).

Com isso, a ideia de identidade coletiva também volta à tona, pois para Klandermans e Tarrow (apud GOHN, 1997, p.82), a identidade coletiva é um processo político negociado entre os movimentos e seus interlocutores, que faz parte de todo um processo de abordagem centrado nas condições de como e por que o movimento surge.

Segundo Bueno (2006), apesar da identidade ser algo individual do indivíduo, ela sofre influências:

Somos únicos em nossa identidade, mas estranhamente marcados pela identidade do outro que nos forma, que nos rodeia ou que investe afetivamente em nós mesmos. Construir uma identidade é, então, paradoxalmente, deixar morrer um pouco das velhas ‘cascas’, projetos e identidades alheias, sobrepostas ao nosso eu original, para que aquilo que deve ser idiossincrático, próprio do sujeito, emerja. É deixar o ‘igual a’ – conceito que permeia o significado de identidade e, para se ‘tornar semelhante a’, no nosso caso, semelhantes a outros seres humanos. (BUENO, 2006, p. 97-98)

Gohn afirma que “a teoria dos movimentos sociais na América Latina concentrou-se, predominante, nos estudos sobre movimentos sociais libertários ou emancipatórios, mais voltados às questões identitárias” (GOHN, 1997, p.15). Logo, pensar em identidades coletivas múltiplas, de mulheres lésbicas em movimentos sociais, seria pensar em um grupo inserido no contexto desta teoria.

Evidenciando a presença do fator da militância em busca de direitos e também do corpo como uma representação de luta, é imprescindível compreender que, além da representatividade, há também uma formação identitária nesses espaços de militância.

Ademais, compreender o universo de mulheres lésbicas ativistas, com diversos mobilizadores de opressão é entender as novas possibilidades de identificação que reúnem diversas opressões em suas interconexões e associações (SANTOS; LUZ, 2013, p. 13).

Acima de tudo, e de forma diretamente contrária àquela pela qual elas são constantemente invocadas, as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado ‘positivo’ de qualquer termo – e, assim, sua ‘identidade’ – pode ser construído (HALL, 2009, p.76-77).

Segundo Hall (2006), as identidades modernas estão sendo cindidas e, conseqüentemente, o próprio conceito de identidade tem se tornado cada vez mais complexo e pouco compreendido dado o processo tão fundamental e abrangente por que passa (HALL, 2006). Deste modo, compreende-se a importância das mulheres lésbicas nos espaços institucionalizados como a docência e os movimentos sociais, mas muito além disso, compreende a importância de mulheres lésbicas estar em todos os espaços públicos e políticos e que estão ocupando cada vez mais, quebrando paradigmas e preconceitos, como apontam as organizações de mulheres lésbicas, conseguir espaços de protagonismo, neste caso,

significa enfrentar não apenas a lesbofobia, mas também o machismo e a estrutura patriarcal vigente no cenário social.

5. RESULTADOS

*“mas somos nós mesmas
aqui
agora
a contrapelo
construindo narrativas
trazendo à tona todas
todas estas que nos antecederam [...]”
Bárbara Esmeia (2018)*

Com o poema de Barbara Esmeia, poeta lésbica paraense, trago as vozes de mulheres lésbicas que constroem suas narrativas para que muitas outras sejam construídas a partir das delas, a partir da minha.

5.1 Caracterizando os contextos de pesquisa: quais são os coletivos lésbicos atuantes em Belém

Na etapa inicial da pesquisa, visando entender melhor o universo dos coletivos lésbicos em Belém, foi feito um levantamento dos grupos e de suas integrantes, especialmente aquelas que atuam como professoras. O resultado dessa investigação é apresentado abaixo:

Coletivo lésbico de Belém	Número de participantes⁹	Docentes no coletivo
Coletivo SapatoPreto	16	3
Coletiva LesboAmazonida	12	1
Coletivo Eu resisto	8	1

Esse levantamento foi feito por meio das minhas redes sociais: Facebook, Instagram e Twitter, em dois recortes temporais, novembro e dezembro de 2022, tendo esses resultados obtidos. Além disso, também pesquisei na plataforma Google com o descritor: “coletivos lésbicos em Belém”, mas não tive resultados diferentes.

Após o mapeamento dos coletivos lésbicos, entrei em contato com as redes sociais dos coletivos e obtive informações sobre o número de participantes e quantas são docentes. Do Coletivo SapatoPreto falei com a Patrícia Gomes, uma das fundadoras do coletivo; na Coletiva

⁹ Entende-se como participante aquelas que estão ativamente em atividades nos coletivos, entendendo que o número pode ser modificado a qualquer momento, por isso, levanto uma estimativa.

LesboAmazonida meu contato foi com Simara Esmael, fundadora da coletiva; já com o Coletivo Eu Resisto, o contato não foi necessário já que faço parte dele.

Nesse contato inicial, pude conversar com elas sobre os coletivos e contar um pouco sobre a pesquisa, aproveitei para pedir ajuda para entrar em contato com as militantes que serão sujeitas da pesquisa. Dessa forma, a próxima etapa foi entrar em contato com as participantes de forma individual para marcar as entrevistas.

Além desses coletivos já formados, outro, em formação, foi indicado pelas redes sociais, o Roda de Sapatão, que promove debates e oficinas para mulheres lésbicas em Belém. Em conversa com a Luciana Oliveira, fundadora e facilitadora das ações do grupo, fui informada de que há planos para que o Roda de Sapatão se torne um coletivo lésbico, com inscrições ainda no segundo semestre de 2023. Visto isso, observa-se que há possibilidades de o número de coletivos aumentar antes de finalização desta pesquisa.

Importante salientar que essa pesquisa não está focada apenas nos coletivos lésbicos de Belém do Pará, busca-se, com isso, entender a construção da identidade dos docentes que estão organizados nesse espaço, para isso, é necessário compreender às faces na docência e como as sujeitas atribuem às interações em sala de aula a sua participação em coletivos.

Para isso, entramos em contato com as participantes para explicar o projeto de pesquisa e, a partir de seus interesses, marcar as entrevistas da melhor forma para elas.

Os primeiros contatos com as sujeitas foram estabelecidos via mensagem de WhatsApp. As entrevistas ocorreram no período de 06/04/2023 a 14/06/2023, dada a dificuldade de conciliar agendas, duas das professoras foram entrevistadas via ligação de vídeo (MEET), e uma presencial. Todas as entrevistas presenciais ou não, demoraram cerca de duas horas cada e foram diálogos de grande importância para a construção desse trabalho.

Sobre essa parte do processo, é muito importante observar que não foi um momento fácil. Ao início da pesquisa, houve o imaginário de que as mulheres, sujeitas da pesquisa, aceitariam de antemão falar sobre suas vivências e trajetórias dentro dos coletivos e na docência, visto que poderia ajudar muitas outras docentes a partir de seus relatos, mas o que houve foi uma realidade bem diferente. Entendê-las e fazê-las confiar neste instrumento foi um caminho árduo e que, de certa forma, não obtive êxito com todas.

Para uma das sujeitas, apesar de toda explicação do desenvolvimento do trabalho, e do envio do projeto de pesquisa e das perguntas de antemão, como havia solicitado, a docente não aceitou participar da pesquisa, foram meses de muitas tentativas da minha parte, e de remarcações de entrevistas com inúmeras desculpas, afirmou não querer ser “objeto de estudo”.

Outra, ademais, devido às inúmeras remarcações de dias e horários, não conseguimos realizar a entrevista em tempo hábil para a análise das entrevistas. Com isso, afirmo que das 5 docentes, somente 3 aceitaram participar da pesquisa e participaram, a partir das entrevistas, como sujeitas.

Com isso, no desenvolvimento deste trabalho, duas grandes dificuldades foram encontradas. A primeira, na seleção de material para revisão de literatura, observou-se uma escassez de recursos disponíveis na área de educação a partir de coletivos lésbicos. A segunda dificuldade foi o interesse limitado de professoras que participam/participaram de coletivos lésbicos em Belém do Pará para realização das entrevistas. Esse segundo ponto, entretanto, foi o mais frustrante, já que muito se reclama de falta de produções acadêmicas sobre mulheres lésbicas, e quando há possibilidade de mulheres lésbicas produzirem sobre mulheres lésbicas ainda há grande recusa. Dessa forma, duas participantes inicialmente interessadas não concluíram as entrevistas, resultando em um número menor de participantes do que o esperado.

Dentro da perspectiva metodológica dessa pesquisa, as dinâmicas de movimentações e percursos de professoras lésbicas dentro dos movimentos sociais são analisadas com o intuito de observar como ocorre a formação identitária a partir dos relatos e confidências das sujeitas, o que confere importância à utilização de entrevistas.

Iremos identificá-las, portanto, por ordem cronológica de entrevista, nomeando-as como: participante 1, participante 2 e participante 3. Visto que, a partir de alguns relatos, faz-se importante manter a descrição das sujeitas, por cuidado e respeito às falas e suas trajetórias de vida, pois, como afirma a participante 1

A gente está em um período social em que as pessoas se protegem em termos de informação. E o público que tu estás pesquisando, é um público que se protege ainda mais por causa do campo de atuação, que não é fácil (...) não é uma coisa que você publiciza muitas das vezes até você ter um terreno bom para isso. Autodefesa mesmo no ambiente, tanto com os alunos quanto com a escola como um todo. Então, não é um ambiente fácil. Se não é fácil para os alunos, que se sentem pressionados muitas das vezes no ambiente escolar, não é para ninguém do ambiente escolar. (Participante 1, 2023)

A Participante 1 tem 39 anos, é professora de sociologia, forma em Ciências Sociais, com mestrado em Ciência Política. É mãe, atua na rede pública de ensino, em Castanha, município da região metropolitana de Belém. Fez parte do Coletivo Sapato Preto e se autoidentifica como lésbica, autodeclarada negra.

O agendamento da entrevista com a Participante 1 ocorreu por meio de mensagens no

WhatsApp e o encontro foi online, pela plataforma MEET, por cerca de duas horas e meia de duração, no dia 06/04/2023 as 09h00.

A Participante 2 tem 26 anos, nasceu em Belém do Pará e atualmente reside no município de Salvaterra, na Ilha do Marajó, também no Pará. É formada em pedagogia, com mestrado em Educação e atualmente docente da rede pública. Participou do coletivo Sapato Preto, se autoidentifica como lésbica/sapatão e se autodeclarada negra.

O agendamento da entrevista com a Participante 2 ocorreu por meio de mensagens no WhatsApp e o encontro foi online, pela plataforma MEET, por cerca de uma hora de duração, no dia 18/04/2023 as 20h00.

Participante 3 tem 31 anos, é de Ananindeua, região metropolitana de Belém, é formada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, docente da rede particular de Belém e participou do coletivo Eu Resisto e se autoidentifica como lésbica/sapatão, se autodeclarada parda.

O agendamento da entrevista com a Participante 3 também ocorreu por meio de mensagens no WhatsApp e o encontro foi presencial, na Universidade Federal do Pará, e teve cerca de duas horas de duração, no dia 14/06/2023 as 14h00

Logo, as três professoras que colaboraram com essa pesquisa são residentes do estado do Pará, mas de municípios distintos, duas são da região metropolitana de Belém, Ananindeua e Castanhal; e uma reside na Ilha do Marajó, na vila de Salvaterra. Ademais, as três participaram de coletivos lésbicos de Belém, como organizado na tabela abaixo:

Tabela de informações das participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Raça	Formação	Atuação	Filhos	Como se identifica	Coletivo
Participante 1	39	Negra	Graduação em ciências sociais e mestrado em ciências políticas	Público e privado	Sim	Lésbica	Sapato Preto

Participante 2	26	Negra	Graduação em pedagogia e mestrado em Educação	Público	Não	Lésbica/Sapatão	Sapato Preto
Participante 3	31	Parda	Graduação em letras e especialização em linguística	Privado	Não	Lésbica/Sapatão	Eu Resisto

Torna-se importante salientar que as vozes destas mulheres foram organizadas em três grandes tópicos temáticos:

1. Compreendendo processos de construção das identidades de docentes-militantes-lésbicas: racismo, classismo, lesbofobia e processos de enfrentamento;
2. O papel formativo (educador) dos coletivos lésbicos e suas implicações/contribuições na prática docente de suas integrantes;
3. Identidade Lésbica, militância em coletivos lésbicos e docência lésbica: Identificando relações e atravessamentos.

5.2 - Compreendendo processos de construção das identidades de docentes-militantes-lésbicas: racismo, classismo, lesbofobia e processos de enfrentamento

Neste capítulo, por meio dos olhares e aportes teóricos, é exposto um apanhado dos resultados desta pesquisa, realizando a análise das múltiplas identidades de lesbicas-docentes-militantes, assim como as estratégias utilizadas enquanto docentes pertencentes de coletivos lésbicos, sobretudo as articulações enquanto mulheres militantes e lésbicas.

Discutir questões de gênero, sexualidade e identidade requer assumir a colonização, que negou direitos para uma grande parcela da população e que até hoje ainda organiza a sociedade de forma heterogênia mediante a colonialidade, tendo como consequência a luta pela superação das estruturas de dominação econômicas.

Portanto, é possível desmistificar a concepção do que significa ser mulher. De acordo

com Maria Lugones (2014), dentro do contexto colonial, não existe uma experiência universal da mulher, uma vez que a colonização afetou as mulheres de maneiras distintas. Portanto, é crucial abordar e representar essas experiências de forma abrangente, levando em conta não apenas o gênero, mas também outras categorias, como classe social, sexualidade, raça, entre outras.

Butler (2003) também pontua esta relação entre o “ser mulher” e os demais marcadores identitários, que agregam complexidade a esta construção

Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da “pessoa” transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida. (BUTLER, 2003, p. 20).

A noção de "ser mulher" adquire significados distintos, quando abordada em relação às mulheres negras lésbicas e às mulheres brancas lésbicas. Portanto, as identidades coletivas desses grupos também são construídas de maneiras diferentes. Um dos principais fatores que moldam suas trajetórias é a experiência de opressão ao longo da vida, especialmente considerando a presença do racismo. Como resultado, essas identidades não podem ser vistas como homogêneas, uma vez que a ideia de uma identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é considerada uma fantasia, conforme afirmado por Stuart Hall

Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 21).

Logo, essa multiplicidade de identidades é ponto fundamental no entendimento do ser mulher, já que essa problematização representa um confronto à tentativa racista e eurocêntrica de promover uma universalidade homogênea acerca do que seja o sujeito mulher. Por isso, visa-se verificar estas sujeitas com múltiplas categorias identitárias, identificando-as não somente pela idade, mas também pela raça que as diferenciam a partir de suas vivências.

Como uma mulher negra, o racismo sobre mim atravessou de uma forma muito negativa em relação à minha própria construção da identidade. Eu percebo que isso marcou muito a minha infância, principalmente relacionada a estética mesmo, sabe? O cabelo. (Participante 2, 2023)

Conforme destacado por Lélia González (1984, p. 224), o racismo representa um sintoma marcante da cultura brasileira, e a combinação desse fenômeno com o sexismo resulta em efeitos violentos, especialmente sobre a mulher negra. Esse relato expõe as marcas que o racismo deixa na vida das mulheres negras.

Valorizar a estética negra implica romper com o mito de beleza construído a partir de uma perspectiva eurocêntrica e masculina, que busca perpetuar o domínio dos homens sobre as mulheres e dos brancos sobre os negros. Ao valorizarmos a estética negra, reconhecemos e celebramos a diversidade de formas de beleza, contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva, onde todas as identidades e expressões sejam respeitadas e apreciadas.

Às mulheres negras é ensinado, desde cedo a se odiar, pois é construído e ensinado que o ser branco é o único modelo de referência de beleza, fazendo-as negar tudo o que lhes marca negra. Isso ocorre devido à necessidade da branquitude colonizadora de manter seus privilégios e seu poder.

Segundo Bell Hooks (2005), a opressão, a dominação e a exploração sexista e racista têm um impacto direto na "capacidade de amor-próprio" e na afirmação de autonomia dos indivíduos. A pensadora enfatiza também que os meios de comunicação podem ser responsáveis por reprimir as pessoas diariamente, perpetuando o racismo e o sexismo, o exemplo disso, é justamente crianças negras renegarem seus cabelos crespos e almejem cabelos lisos.

Há, portanto, uma perpetuação da concepção de inferiorização do negro, impostas pelas teorias eugenistas e que alegavam que os negros eram responsáveis pela degeneração da nação. De acordo com Gonzalez (2011):

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento, tão bem analisadas por cientistas brasileiros. Transmitidas pelos meios de comunicação de massa e pelos sistemas ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores da cultura ocidental branca são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca comprova a sua eficácia e os efeitos de desintegração violenta, de fragmentação da identidade étnica por ele produzidos, o desejo de embranquecer (de "limpar o sangue" como se diz no Brasil), é internalizado com a consequente negação da própria raça e da própria cultura (GONZALEZ, 2011, p. 15).

A Participante 2, em seu discurso, revela ter sofrido, desde a infância, violência simbólica, que acontece especialmente sobre mulheres negras (GONZÁLEZ, 1984, p. 228), o

que atravessa na construção de sua identidade. Essas formas de violência e discriminação presentes na sociedade afetam profundamente a autoestima e a liberdade pessoal dessas meninas negras, restringindo o desenvolvimento pleno e saudável de suas identidades individuais.

Não diferente disso, a Participante 1 também relata que o racismo esteve presente na sua formação, desde cedo

o preconceito racial colou em mim desde que nasci. Porque se ele atravessou minha avó e atravessou minha mãe, que estavam sempre em um lugar subalterno, de servidão, ele já me atravessa desde que eu nasço. Porque minha avó sofria e o lugar onde ela estava no campo de negociação e participação do mundo social, era esse lugar da cozinha, era esse lugar da babá, era esse lugar de “não estar”, de não integração. Era aquele lugar em que a presença nem é notada. Eu chamo esse lugar de lugar do invisível, de uma presença invisível. Porque não é participação. (Participante 1, 2023)

A invisibilidade também pode ser compreendida como a ausência humanidade que a colonialidade trata o corpo negro, em especial das mulheres, animalizando-as. A categoria “mulher” foi atribuída à fêmea-humana branca do colonizador, enquanto que às mulheres racializadas foram tidas como selvagens, sem identidade, sem nome, sem cultura, nascidas para a servidão.

Lugones (2014) destaca a violência desumanizadora que historicamente tem afetado a mulher negra, ao identificar a "hierarquia dicotômica entre o humano e o não-humano como a dicotomia central da modernidade colonial".

A dicotomia hierárquica como uma marca do humano também tornou-se uma ferramenta normativa para condenar os/as colonizados/as. As condutas dos/as colonizados/as e suas personalidades/almas eram julgadas como bestiais e, portanto, não gendradas (...). Desse ponto de vista, pessoas colonizadas tornaram-se machos e fêmeas. Machos tornaram-se não humanos-por-não-homens, e fêmeas colonizadas tornara-se não-humanas-por-não-mulheres. Consequentemente, fêmeas colonizadas nunca foram compreendidas como em falta por não serem como-homens, tendo sido convertidas em viragos (LUGONES, 2014, p. 936-937).

Algo que também chama a atenção no depoimento é o processo geracional do racismo, que institui mecanismos que tentam a todo custo determinar as posições sociais que as mulheres negras irão ocupar mesmo antes de seu nascimento, como uma espécie de determinismo.

Através das falas das participantes, observa-se os inúmeros desafios para os processos de elaboração identitárias em meio a uma multiplicidade de violências, opressões e vivências. Sobre isso, Claudia Pons Cardoso explica:

O colonialismo essencializou, classificou e inventou corpos colonizados, transformando-os em alvo de estereótipos e representações racializadas. O discurso colonial, especialmente o racismo científico do século XIX, construiu corpos destituídos do status do ‘ser’, excluídos da condição de sujeitos sociais, suas habilidades intelectuais para produzir conhecimento e participar ativamente do fazer histórico foram negadas. Esse discurso afetou profundamente as mulheres colonizadas, em função da complexidade das intervenções que lhes sequestraram a humanidade. Mulheres negras, uma vez desumanizadas, foram transformadas no “outro feminino” racializado. Tais representações atualizadas continuam, no presente, a contaminar as sociedades e as instituições, produzindo danos à vida das mulheres racialmente discriminadas. (CARDOSO, 2017, p.01)

O racismo estrutural e o mito da democracia racial que permeia a sociedade brasileira revela-se como significativa barreira para que pessoas não brancas, sobretudo negros e negras, possam desenvolver suas identidades sociais (CARNEIRO, 1993, p. 144), sempre levadas para o local de servidão e de ausência de direitos.

É esse tipo de racismo que faz muitas falas opressoras passarem socialmente como “brincadeiras”, como no relato da Participante 1

o meu cabelo estava solto, ele é *black* grandão, bonito e tal, me achando toda linda. Aí, ele pergunta e vira para mim assim: “ah, que bacana”, ainda conhecendo ele, “bacana esse teu cabelo desconstruído. É muito, assim, uma pegada das Ciências Sociais”. Quase que ele me diz assim: “é, tu não fazes miçanga na Praça da República também não?”, quase isso, entendeu? Aí, eu virei assim: “na verdade, professor, o meu cabelo é genético. Minha avó nasceu com ele. Então, não é das Ciências Sociais, não é de canto nenhum. Ele nasceu realmente com a minha avó e ele está aí existindo. Desde que eu nasci ele está aí existindo. Ele não tem essa formação acadêmica não” (Participante 1, 2023)

Lélia Gonzalez (2014) afirma que o estereótipo da mulher negra idealizada é caracterizado por uma personalidade pacífica, compreensiva e subserviente. Segundo o ideal colonizador, essa mulher adaptou-se exemplarmente às violências e silêncios impostos a ela e ao seu povo. Essa figura não se encaixa, porém, no ideal de feminilidade atribuído à mulher branca, que está vinculado a uma exaltação ideológica da maternidade. Em vez disso, esse estereótipo se assemelha muito mais a um animal doméstico, útil e dócil, e ainda é submetido a formas de desumanização.

Assim, no ambiente escolar eu acho que é mais esse. É um corpo andando, um corpo preto, só que é um corpo que não se esconde. Não esconde, por exemplo, o seu cabelo. Não esconde. É um corpo que passou um processo e entende o que é, entende a potência do que é. Já passei essas fases, porque existe um enfrentamento contínuo. Ele não está pronto. A gente passa no olhar, a gente passa na não-aceitação da gente. As violências podem ser tão desse nível, do professor, como elas podem ser só de tu entrares no ambiente, ou só de tu veres outras professoras pretas que o cabelo é um problema para elas. Então, ela o abaixa ao máximo, prende ele quase na cabeça assim para ele não existir, para ele passar despercebido. Lembra aquele negócio de passar despercebido que eu te falei, lá no início? Então, é uma coisa que projetam muito sobre o corpo negro. (Participante 1, 2023)

Neste contexto, vale ressaltar o que afirma Lélia Gonzalez (1979) sobre as imagens que as mulheres negras estão vinculadas, quase sempre, aos estereótipos de servilismo profissional e sexual:

A mulher negra é vista pelo restante da sociedade a partir de dois tipos de qualificação “profissional”: doméstica e mulata. A profissão de “mulata” é uma das mais recentes criações do sistema hegemônico no sentido de um tipo especial de “mercado de trabalho” [...] produto de exportação. (GONZALEZ, 1979, p 13)

Além disso, fica evidente no relato da participante que o ambiente universitário, por mais que seja um espaço de conhecimento e diversidade, muitas vezes não está imune aos reflexos do racismo estrutural presente na sociedade. Mulheres negras frequentemente enfrentam situações de subjugação e inferiorização, especialmente quando se trata da questão capilar, elemento central da identidade e expressão pessoal, que é frequentemente alvo de preconceito e identificação.

Estereótipos e padrões eurocêntricos de beleza levam a comentários desrespeitosos, olhares de desaprovação e até mesmo a tentativa de inferiorização relacionando o cabelo a cursos, como observado no relato, pois não apenas impacta a autoestima e o bem-estar dessas mulheres, mas também dificulta a sua ideia de pertencimento no ambiente acadêmico.

Sobre isso, Quijano (2014) afirma que foram, a partir da sistemática do colonialismo, produzidas formas que inauguram padrões de privilégio para os brancos, que se alimentam da subjugação, expropriação, apagamento e extermínio dos povos negros. Esse apagamento que a Participante 1 expõe em sua fala:

Às vezes, as pessoas estão fazendo isso, claro, depende dos lugares que você entra e sai, elas produzem um apagamento, porque elas foram empurradas para esse lugar em que ela não pode ser cena. Ela não pode ser cena, tem que ficar lá atrás. Tem que estar escondida. Isso vai aparecendo no nosso próprio corpo. É interessante que eu nunca tive isso, entendeu? Não sei se é o tempo em que vivi na mata, eu fiquei muito tempo lá e não passava sobre o “julgo”, uma parte de mim. Então, eu nunca tive isso, mas isso que me causou muitos problemas no ambiente doméstico. No tempo em que estava como babá, empregada doméstica, porque eu não consigo não passar despercebida. Sou grande, sou enorme. Eu sou alta. O meu filho está maior que eu e eu sou alta, sou grande. Sou do tamanho da Patrícia. Ela é grandona. Sou do tamanho da Darla. Então, não tem isso. Não dá para passar despercebida. O corpo, eu tenho um corpo. O meu corpo não passa despercebido. Então, sempre tive que viver com o meu próprio corpo nos ambientes. Então, não dá para não ser eu. É uma coisa que não dá é para eu não ser eu. Mesmo que eu tente, eu não consigo. Porque sou o que sou. Eu sou isso. E a gente vai aprendendo a lidar com essa presença. (Participante 1, 2023)

O “apagamento” tratado pela participante 1 é tão real que o corpo negro é invisibilizado quando está deitado nas ruas, sem moradia, sem condições mínimas de humanidade e

existência. Este “apagamento” também se expressa nos postos de trabalho e nos papéis de poder que foram negados historicamente às pessoas negras. Pessoas negras precisam “ficar lá atrás”, operando pela manutenção do poder da branquitude burguesa, sendo exploradas para dar sustentação ao capitalismo. Sobre esse apagamento, que a Participante 1 relata, Bell Hooks (1995, p. 467) destaca que a invisibilidade da mulher negra se justifica “ao mesmo tempo em função do racismo, do sexismo e da exploração de classe institucionalizados”.

A sexualidade também é um atravessamento muito importante na vida de uma mulher, ainda mais uma mulher preta. A descoberta da sexualidade pode trazer muito medo da solidão, como relata a Participante 2

“E a minha pauta da minha vida em tudo realmente, pelo menos no início da minha adolescência, sempre foi a minha racialidade. E em relação a isso, quando eu comecei a me identificar que eu era uma mulher lésbica, que eu tinha interesse por mulheres, a primeira coisa que me veio à cabeça, quando eu me reconheci como lésbica, eu pensei: cara, eu vou morrer sozinha porque eu não acreditava que existia lésbicas negras assim” (Participante 2, 3023)

Observa-se na fala da Participante que os efeitos do pensamento colonizador têm muitas vertentes, como a escravização mental e as inferiorizações dos corpos negros, o que interfere diretamente nas relações afetivas das mulheres negras. Nesse caso, não somente pelo fato de se sentirem inferiorizadas diante do branco, o que resulta em uma supervalorização desse e a desvalorização de si mesma e do grupo ao qual pertence, mas também pelas marcas de apagamento do afeto de mulheres negras, impossibilitando ser referência e suporte para outras mulheres.

Esse apagamento destrói a autoestima e a autoconfiança dessas mulheres negras, o que reflete também nas relações afetivas. Nesse sentido, a sociedade foi educada a enxergar o corpo da mulher negra como um lugar não digno de afeto. Sobre essa questão, Sueli Carneiro (2011) afirma que

a conjugação do racismo com o sexismo produz sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida, que se manifestam em sequelas emocionais com danos à saúde mental e rebaixamento da autoestima; em uma expectativa de vida menor, em cinco anos, em relação à das mulheres brancas; em um menor índice de casamentos; e sobretudo no confinamento nas ocupações de menor prestígio e remuneração (CARNEIRO, 2011, p. 127-128).

A branquitude também invalida e reprime as formas de afetos das mulheres negras, resultando na solidão da mulher negra. Sobre isso, autora elucidada que

Este fenômeno vem instituindo a mulher negra como anti-musa da sociedade brasileira de tal forma que os estudos demográficos já identificam uma acentuada desvantagem das mulheres negras no mercado afetivo, o que caracteriza uma situação de “solidão” estrutural motivada pelo

desinteresse dos homens brancos e a deserção de grande parte dos homens negros (CARNEIRO, 2002. p. 159).

Essa solidão é provocada por suas estratégias racistas e sexistas, a partir de ideologias coloniais e que também são responsáveis por diversas outras formas de mazelas da população negra no Brasil. Por isso, esconder e negar o racismo faz com que ele fique naturalizado socialmente e, por isso, ainda mais difícil de ser combatido. Dessa forma, mesmo que a branquitude busque esconder a solidão da mulher negra, é importante entender as consequências que o racismo, o sexismo e a LGBTfobia impõem no corpo da mulher negra.

O pensamento colonial impõe um padrão ideal a ser alcançado, ser branco. Esse pensamento é sustentado pela ideologia eurocêntrica colonizadora, que persiste através do racismo a partir da hierarquização de raça branca, e instila no indivíduo negro o desejo de ser branco para ser aceito na sociedade, promovendo nele uma inferiorização baseada na cor da própria pele, como relatado pela Participante 2

Eu percebo que isso marcou muito a minha infância, principalmente relacionada a estética mesmo, sabe? O cabelo. Vim de um processo muito adoecedor com o cabelo, de alisamento, e isso também de impulsionou em me descobrir negra (Participante 2, 2023)

Essa fala da Participante 2, mostra a imposição de uma beleza pré-estabelecida que leva a não-aceitação da identidade por parte do sujeito negro, já que o discurso do opressor é legitimado pelas mídias. Desta forma, é importante notar, neste contexto, como as mulheres negras são muito mais atacadas, uma vez que o principal foco é um padrão de beleza impostas para elas, valorizando um padrão branco-cis e desvalorizando tudo que remete ao negro, como o cabelo.

Logo, isso faz com que a mulher negra tenha dificuldades em aceitar sua negritude, ao ponto de buscar incessantemente o branqueamento para que possa pertencer e ser aceita à sociedade que tanto almeja e que sempre se viu às margens.

Essa dificuldade de aceitação da negritude produz, por sua vez, a construção de uma identidade de negação às suas próprias características, fazendo com que as mulheres neguem a sua raça e todos os símbolos que marcados em seus corpos, o que levam, muitas vezes, às tentativas de descaracterizadas desses corpos como negros, como é o caso do alisamento do cabelo.

Por essa negação, essas mulheres são classificadas como morena-jambo, mulatas, pardas, entre outros, produzindo um processo de desaparecerem do corpo negro. Sobre isso, Carneiro elucida que:

Essas identidades criadas com base no aspecto cromático, que vai de preta à mestiça, passando por mulatas, pardas, morenas jambo e tantas outras designações utilizadas em nossa sociedade, promovem (...) em primeiro lugar a fragmentação da identidade racial negra, o que tem por função política de escamotear a importância populacional dos negros e de seus descendentes na população do país e enfraquecer politicamente o grupo negro impedindo sua unidade (CARNEIRO, 2002, p.161).

Outrossim, Rich (1980) afirma que a heterossexualidade é uma instituição que se desvela nas diversas formas de expressão do poder masculino, tais como a negação da sexualidade das mulheres, exploração do trabalho feminino doméstico ou vocação inata para o casamento e a maternidade, negando às mulheres negras – e lésbicas – o amor romântico

Algumas das formas de o poder masculino se manifestar são mais facilmente reconhecidas do que outras, ao reforçar a heterossexualidade sobre as mulheres. No entanto, cada uma das que eu listei vem adicionar-se ao feixe de forças pelo qual as mulheres têm sido convencidas de que o casamento e a orientação sexual voltada aos homens são vistos como inevitáveis componentes de suas vidas – mesmo se opressivos e não satisfatórios. O cinto de castidade, o casamento infantil, o apagamento da existência lésbica (exceto quando vista como exótica ou perversa) na arte, na literatura e no cinema e a idealização do amor romântico e do casamento heterossexual são algumas das formas óbvias de compulsão, as duas primeiras expressando força física, as duas outras expressando o controle da consciência feminina (RICH, 1980, p. 26).

A autora ressalta que, a partir de tal instituição, constrói-se a “ideologia do romance heterossexual, irradiada na jovem desde sua mais tenra infância por meio dos contos de fada, da televisão, do cinema, da propaganda, das canções populares e da pompa dos casamentos” (RICH, 1980, p. 31), criando, dessa forma, um modelo heterossexual a ser seguido, como único aceito e posto como “normal”, o que leva a exclusão e não aceitação social do que foge desse padrão.

A construção dos sujeitos é moldada pelo modelo heterossexual colonizador, que produz e aceita somente uma identificação sexual e nega outras identidades. Essa construção funciona como uma "matriz excludente pela qual os sujeitos são formados" (BUTLER, 2003) e produz indivíduos abjetos, ou seja, aqueles que ainda não são considerados sujeitos plenos, ou seja, não possuem plenos direitos. Sobre isso, Louro (1999) argumenta que a formação de sujeitos heterossexuais ocorre por meio da rejeição da homossexualidade. Essa rejeição é expressa a partir da LGBTfobia.

A LGBTfobia trata, sobretudo, de um ato de homofobia, da desumanização do outro, através de palavras, gestos e condutas (BORILLO, 2000) e se refere a um prejulgamento e ignorância que consistem em acreditar na supremacia, evidência e naturalidade da heterossexualidade (BORILLO,2000).

Já a lesbofobia, atitudes de ódio e hostilidade contra mulheres lésbicas, além de ferir e marcar a vida dessas mulheres, são discursos e ações que as acompanham cotidianamente e que

têm efeitos marcados por toda vida, determinando lugares e posições para que essas sujeitas ocupem.

Logo, a lesbofobia também marca, de forma dolorosa, a vida das sujeitas como destaca a participante 1

Estando aqui, fui sintomatizando e aprendendo essa relação lésbica, que é um outro corpo, uma outra convivência, é toda uma outra resposta do mundo social para isso, em termos de violência, de perseguição que a gente sofre, de tolimento de qualquer ato de carinho, de afeto, do próprio mundo social externo, quando a gente está em ambiente público. Então, fui sintomatizando toda essa outra realidade. (Participante 1, 2023)

A lesbofobia, assim como todas as outras formas de intolerância e desrespeito, se articula ainda em torno das emoções crenças, prejulgamentos, convicções e fantasmas -, assim como de condutas, em atos, práticas, procedimentos e leis, de dispositivos ideológicos, através de teorias, mitos, doutrinas e argumentos de autoridade (BORILLO, 2000). Ademais, não se trata somente de uma violência contra lésbicas, essa prática constitui, acima de tudo, uma ameaça aos valores democráticos de compreensão e de respeito ao outro (BORILLO, 2000).

Além da Participante 1, a Participante 3 também teve a vida marcada por casos de lesbofobia desde a infância

O tanto de lesbofobia que eu já sofri na vida não tá escrito. Eu não sou tão feminina né, então onde eu passo as pessoas sabem que eu sou sapatão. Isso era muito ruim, desde criança, na escola, as meninas falavam, riam, sabe. Era um processo muito doloroso. (Participante 3, 2023)

Conforme discute Ochy Curiel (2013), a heterossexualidade não é apenas um comportamento, mas um sistema político e institucional, constituinte da própria ideia de Estado, isto quer dizer que, do mesmo modo que o racismo, a heterossexualidade está nas bases de sustentação da sociedade. Assim sendo, aquelas/es que vivenciam a sexualidades diferentes são duramente punidas, mesmo que sejam crianças. Aqui se manifesta a crueldade do sistema colonial-moderno de gênero que não polpa nem as infâncias.

Essa imposição à sexualidade heterossexual e, por extensão, aos seus discursos, é impulsionada por certos valores morais, sociais, culturais e históricos que são praticamente impostos por um fundamentalismo europeu/religioso/cristão/heterossexual. Dessa forma, quando integrada no ambiente escolar, a lesbofobia toma ainda mais força, como é exposto no relato da Participante 3:

Eu trabalhava numa escola em Ananindeua, privada. Tinha uma aluna que era evangélica e ela começou a falar pela escola inteira que eu tinha um caso com outra funcionária. Ela era do 7º ano. Falou até para a coordenadora, até que eu fui demitida. Ela queria isso. Ela não aceitava. (Participante 3, 2023)

A religião judaico-cristão é parte do projeto colonial, que desempenhou um papel crucial na formação da colonialidade do ser ao estabelecer e perpetuar o dogma que associa a não-heterossexualidade ao pecado e, conseqüentemente, à condenação. Sua atuação foi essencial na criação de indivíduos com sexualidades não heteronormativas como "não-seres", sujeitos a punição. Esse fenômeno pode ser compreendido através da definição de Maldonado-Torres:

A existência infernal no mundo colonial carrega consigo o preconceito racial e gênero, que são característicos da naturalização da não ética da guerra na modernidade. De fato, na forma como articulo a noção aqui, a colonialidade de ser refere-se à normalização de eventos extraordinários que ocorrem na guerra. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 148)

Assim, a igreja se constitui como uma das instituições que mantêm essa relação de poder, como afirma Ochy Curiel: “a família é a origem da vida e célula fundamental de toda sociedade, entronizou-a sagrada e se dedicou a ‘civilizar’ a sociedade, por imposição do casamento estabelecido pelo Conselho de Trento” (CURIEL, 2013, p. 136). De formas e maneiras distintas, os discursos vão definindo certos grupos sociais como “outros” e “outras”, desde lugares de poder e dominação, por meio do que Curiel denominou antropologia da dominação.

Segundo a autora, a heterossexualidade gera exclusões, subordinações e opressões que afetam de forma significativa as mulheres, especialmente as lésbicas, em todos os contextos sociais. Essa realidade resulta em desigualdades e dificuldades adicionais enfrentadas pelas mulheres e lésbicas, afetando suas vivências em diversos espaços da sociedade (CURIEL, 2011, p. 03). Isso é evidenciado na fala da participante 2:

Eu não consigo também separar as coisas. Mas quando você é uma mulher negra, quando você é uma mulher lésbica, quando as pessoas sabem disso, elas tentam te legitimar de todas as formas. Né? Eu acredito muito, assim... Por ser sindicalizada, por também estar na linha de frente de algumas coisas no município, a gestão não gosta muito de mim. Sabe por quê? Porque a gente pauta, porque a gente quer mudança, porque a gente luta pelo melhor e etc. Mas, sabe? Eu consigo identificar que tem um olhar diferenciado. Tem um olhar mais atenuante de repressão mesmo quando você é identificada dessa forma, sabe? Eu não sei... Eu não sei se... Eu não sei se eu me sinto confortável para te relatar isso, né? Mas, tipo assim, o secretário de educação aqui tem umas posturas que são extremamente machistas. E, assim, ele já me viu com a minha companheira, sabe? E eu percebo como ele age. Como é diferente também a fala de quando ele precisa lidar comigo em algum ambiente de embate e com uma outra pessoa, sabe? Eu consigo perceber. (Participante 2, 2023)

Assim, um representante do Estado se mune de suas posições de privilégio (homem com influência política) para, a partir de uma régua moral, reproduzir normas morais excludentes e preconceituosas. As construções dessas normas ocorreram sob o regime político da heterossexualidade (CURIEL, 2011), tendo como principal parâmetro os relacionamentos heterossexuais.

[...] a instituição da heterossexualidade é um costume que dificilmente morre e que através dela as instituições de homens supermachistas asseguram sua própria perpetuidade e controle sobre nós. É proveitoso para nossos colonizadores confinar nossos corpos e nos alienar de nossos próprios processos vitais, assim como foi proveitoso para os europeus escravizar o africano e destruir toda memória de uma prévia liberdade e autodeterminação. Assim como a fundação do capitalismo ocidental dependeu do tráfico de escravos no Atlântico Norte, o sistema de dominação patriarcal é sustentado pela sujeição das mulheres através de uma heterossexualidade compulsória (CLARKE, 1988, p. 100-101, apud CURIEL, 2020, p. 237).

Essa imposição da heterossexualidade como norma atravessa construções de domínio e exploração que historicamente têm permeado as relações de poder ao longo da história. De maneira explícita, ela se torna um instrumento político de controle que influencia e determina discursos e comportamentos, perpetuando relações de subalternidade. Assim, percebe-se com a fala da participante 2 que “a heterossexualidade não se limita a uma prática sexual, mas é um regime político que permeia todas as relações sociais, econômicas, culturais e sociais” (CURIEL, 2020, p. 273).

A partir dos relatos de lesbofobia das participantes, observa-se que “a sexualidade foi o foco para onde se voltaram os olhares mais vigilantes. Para ela, e por ela, foram inventadas as mais diversas formas de controle e governo” (LOURO, 2000, p. 38). Ela é o alvo de mecanismos de poder que busca regulamentar os corpos e os comportamentos sexuais, com grande interesse e influência nas dinâmicas sociais e políticas, o que fica evidenciado no relato da Participante 1

Estar no restaurante, no final de tarde do domingo. Estava lá com a minha namorada e tudo mais, "de boa", pegado uma mesa, tomando uma cervejinha depois de assistir o jogo e chega um pastor, pastor religioso, com a sua família. Ele chega em uma mesa próxima a nós e fala realmente. Se expressa, não só olha. Ele se expressa e diz: "agora é isso, a gente tem que aceitar essas pessoas nesses espaços. Acho um absurdo isso. Bem direcionado a mim e a ela. Estávamos ali sentadas. (participante 1, 2023)

O pensamento colonial e suas formas de opressão têm sistematicamente colocado as mulheres lésbicas em uma posição social estruturalmente diferente de outras mulheres. Isso tem resultado em condições desiguais para o exercício do direito de viver seus corpos e sua sexualidade com a liberdade que casais heterossexuais tem.

Evidencia-se o que já foi exposto por Louro (2007), a sexualidade não é meramente uma questão pessoal, mas também social e política. Que socialmente, “se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que 'verdades'” (LOURO, 2010, p. 26).

Logo, mulheres lésbicas têm sido historicamente subjugadas, discriminadas e apagadas socialmente, o que também afeta sua autonomia e liberdade em relação à expressão de sua sexualidade e seus direitos.

Uma das formas de apagamento é o silenciamento, que por muitas vezes vem de um lugar de medo, como mostra a Participante 3: “Os alunos sempre perguntam, são curiosos. Não falo. Digo que não interessa, mudo de assunto. Não posso falar né” (Participante 3, 2023).

A fala da Participante 3 reforça a pertinência do título deste trabalho (Olha como ensina essa mulher, será que ela é?), ao ressaltar que as professoras lésbicas enfrentam constantes questionamentos por parte dos alunos e do corpo técnico das instituições quando sua orientação sexual é "percebida". Essa situação de serem constantemente interrogadas sobre sua identidade lésbica também precisa ser reconhecida como uma forma de violência vivenciada pelos corpos lésbicos.

Essa violência se manifesta na forma de questionamentos invasivos e preconceituosos, que submetem as professoras lésbicas a um escrutínio desnecessário e intrusivo sobre sua vida pessoal. Essa forma de violência é prejudicial tanto para a saúde emocional das professoras lésbicas quanto para o ambiente educacional como um todo, uma vez que cria um clima de hostilidade e discriminação.

Do mesmo modo que a Participante 3, a Participante 2 também relata seu medo em expor sua sexualidade em um momento de grande retaliação social

E eu não posso dizer que eu enfrento tudo com o peito aberto, não sei o quê, tiro, porrada e bomba, porque dá medo. E o medo é muito real. Muito real. E aí eu fico, sabe? A Marielle está aí para mostrar que, infelizmente, às vezes, eles conseguem silenciar, mesmo que seja o nosso corpo. E a gente teme por isso. A gente teme muito por isso. (Participante 2, 2023)

A vereadora lésbica Marielle Franco, citada pela participante acima, foi assassinada há cinco anos, em março de 2016, como forma de silenciamento às suas lutas sociais. Desse modo, entende-se o cuidado e o medo que as sujeitas destacam para discutir questões sociais em sala de aula, e expõe, também, a necessidade desses assuntos estarem atrelados às pedagogias educacionais, com consequências tanto no âmbito social como político e cultural.

Sobre o silenciamento, a autora Audre Lorde (2019) mostra que é necessário quebrar o silêncio, ao afirmar que

é preciso transformar o silêncio em linguagem e ação: Do que é que eu tinha medo? Eu temia que questionar ou me manifestar de acordo com as minhas crenças resultasse em dor ou morte. Mas todas somos feridas de tantas maneiras, o tempo todo, e a dor ou se modifica ou passa. A morte, por outro lado, é o silêncio definitivo. E ela pode estar se aproximando rapidamente, agora, sem considerar se eu falei tudo o que precisava, ou se me traí em pequenos silêncios enquanto planejava falar um dia, ou enquanto esperava pelas palavras de outras pessoas. (LORDE, 2019, p. 52)

Dessa forma, é fundamental que as instituições educacionais promovam um ambiente inclusivo e respeitoso, onde a diversidade sexual e de gênero seja valorizada e protegida. Isso implica em combater a violência e os estereótipos que afetam as professoras lésbicas, bem como garantir o respeito aos direitos humanos e à liberdade de expressão de todos os indivíduos, independentemente de sua orientação sexual.

Observa-se, também, que ao longo da história, e ainda nos dias atuais, a sociedade tem sido marcada pela existência de mecanismos de poder que buscam controlar, vigiar, punir e governar os corpos e os desejos das pessoas. Essas tentativas vãs de uniformizar os corpos, as identidades de gênero e os desejos sexuais refletem em uma busca por padronização e normatização, ignorando a diversidade e a pluralidade humana.

Urge, portanto, a transformação dos espaços educacionais em percursos da luta antirracista, a partir de um olhar mais crítico e consciente. Sobre isso, Bell Hooks afirma que o olhar das mulheres negras se configura como uma ferramenta política, como dispositivo de poder na busca por formas de resistência.

O “olhar” tem sido e permanece, globalmente, um lugar de resistência para o povo negro colonizado. Os subordinados nas relações de poder aprendem pela experiência que existe um olhar crítico, aquele que “olha” para registrar, aquele que é opositor. Na luta pela resistência, o poder do dominado para afirmar uma agência ao reivindicar e cultivar a “consciência” politiza as relações “do olhar” - a pessoa aprende a olhar de um certo modo como forma de resistência (HOOKS, 2019, p. 183).

Outro passo importante é o entendimento de que as sujeitas são únicas e diferentes nas suas individualidades em suas vivências, pois como afirma Hall (2006): “A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2006, p. 38).

Portanto, é necessário extinguir o entendimento de “mulher universal”, que exclui do conceito “mulher” todas as que não compartilham desses “pré-requisitos” colonizador. Sobre isso, à luz da performatividade de gênero, Butler (2003) afirma

o sujeito é uma consequência do discurso que o governa e que produz o efeito de uma identidade inteligível. O sujeito não está determinado pelas regras mediante as que se gera porque a significação não é um ato de fundamentação, mas um processo regulado de repetição [...] que reforça essas regras precisamente porque produz o efeito de que existe uma substância. Em certo sentido, toda significação ocupa lugar dentro da órbita de uma compulsão a repetir (BUTLER, 2003, p. 209).

Essa análise ressalta a necessidade de compreender e confrontar as interseções entre o racismo, lesbofobia, sexismo, e todas as formas de violência e exclusão das mulheres lésbicas, a fim de contribuir no combate às desigualdades e à discriminação que afetam especificamente essa parcela da população. Logo, essas práticas repressivas evidenciam a importância de se questionar e desconstruir tais sistemas de poder, a fim de promover uma sociedade mais inclusiva, respeitosa e acolhedora para todos.

5.3 - O papel formativo (educador) dos coletivos lésbicos e suas implicações/contribuições na prática docente de suas integrantes

Embora a escola seja comumente associada como o principal local de aprendizado, como campo de educação formal, é importante ressaltar que não é o único espaço com tal função. Todas as experiências de vida de um indivíduo são diversas oportunidades educacionais, mesmo que não estejam diretamente relacionadas à educação formal. A formação de um indivíduo ocorre em variados lugares e vai muito além da escola, sendo resultado da influência do ambiente sociocultural em que esse sujeito está inserido.

Assim, outras instâncias atuam junto à escola na formação de cidadãos, tais como a convivência familiar e no trabalho, as ações educativas promovidas pelo governo e também pela mídia independente, além das manifestações culturais e movimentos sociais (BRANDÃO, 2007).

Os coletivos, portanto, emergem em resposta às necessidades e desafios enfrentados por grupos sociais diante de determinado problema social que os afetam. Eles surgem quando esses grupos se veem frente às situações de desigualdade, injustiça e ausência de direitos como forma de enfrentamento desse cenário.

Considerando, então, que os coletivos são grandes formadores sociais de identidades, que, de acordo com Castells (2000), são sistemas de práticas sociais que envolvem contradições e interferem na ordem estabelecida, principalmente por meio das questões

específicas relacionadas aos problemas urbanos. O autor enfatiza, também, que é importante compreender os movimentos sociais em seus próprios termos, ou seja, eles devem ser entendidos conforme se autodefinem. Suas práticas, especialmente as práticas discursivas, são a própria essência e definição desses movimentos.

As identidades políticas, associadas à negritude e à orientação lésbica, encontram um ambiente mais propício para o desenvolvimento nos coletivos e nas diversas formas de engajamento. Isso ocorre devido à lacuna na abordagem desses temas nas escolas, que muitas vezes não oferecem a profundidade necessária para explorar essas questões de maneira adequada.

Sobre o movimento homossexual, Gohn (2010, p. 99) elucida que ele apresenta demandas distintas e divergentes dos movimentos que se concentram nas relações de gênero, os quais abordam principalmente as relações sociais entre homens e mulheres. Os indivíduos gays, lésbicas e transexuais não apenas sofrem discriminação, mas também são vítimas de criminalização.

Ademais, quando se é mulher lésbica, as violências sofridas socialmente são bem mais diversas, abarcando preconceitos como sexismo, machismo, lesbofobia, e no caso das mulheres negras, o racismo. Sobre isso, Ferreira (2012) afirma

Se a violência contra as mulheres, praticada pelo fato de sermos mulheres, é uma experiência comum na vida de muitas e à qual todas somos vulneráveis, ela não é vivida da mesma maneira por todas as mulheres, mas se agrava em função das desigualdades existentes entre nós mulheres – de classe, raça/cor e orientação sexual, assim como em função dos diferentes contextos em que vivemos – cidades e campo, contextos de conflitos armados, urbanos ou rurais (áreas de disputa de território pelo tráfico de armas, drogas, pessoas; áreas de conflito socioambiental; áreas de ocupação e nos processos de desterritorialização). A violência é, portanto, uma experiência universal, mas também particular e, evidentemente vivida de maneira singular por cada mulher. (FERREIRA, 2012, p. 63)

Sobre isso, conforme aponta Carneiro (2019), a unidade em torno da luta das mulheres não se limita apenas à superação das desigualdades causadas pelo patriarcado. É essencial também superar ideologias estruturais e fundamentais, como o racismo, que estabelecem divisões e discriminações dentro do movimento feminista. A busca por uma luta interseccional, que reconheça e enfrente as diversas formas de opressão, é fundamental para uma transformação social mais abrangente e inclusiva.

a inferioridade social dos segmentos negros da população em geral e das mulheres negras em especial, operando ademais como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas. Nessa perspectiva, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e antirracista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial como a questão de gênero na sociedade brasileira. (CARNEIRO, 2019, p.327)

Por essas particularidades, os coletivos de mulheres lésbicas negras, como o próprio nome indica, um coletivo formado somente por mulheres lésbicas negras, são tão necessários dentro do cenário de movimentos sociais, pois, mulheres negras já nascem com papéis/locais específicos dentro da sociedade, sobre isso Gomes (2005) elucida que

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”. (GOMES, 2005, p. 43)

Sobre essa necessidade de coletivos que visam as lutas das mulheres negras, Carneiro (2002) expõe que

O ser mulher negra na sociedade brasileira se traduz na tríplice militância contra os processos de exclusão decorrentes da condição de raça, sexo e classe. Isto é, por força das contradições que o ser mulher negra encerra, recai sobre ela a responsabilidade de carregar politicamente bandeiras históricas e consensuais do movimento negro e do movimento de mulheres e somar-se ainda aos demais movimentos sociais voltados para a construção de outro tipo de sociedade, baseada nos valores de igualdade, solidariedade, respeito à diversidade e justiça social. (CARNEIRO, 2002, p. 181)

Logo, um dos principais objetivos desses movimentos é dar visibilidade às especificidades que as diferenciam das mulheres brancas. Essa representação e inclusão fez com que esses coletivos, como o Sapato Preto, de Belém do Pará, tomem forma e resistência e se consolidem no cenário atual.

Uma vez construído pelas mulheres negras, busca-se preencher essa lacuna social e lutar por uma abordagem mais inclusiva e abrangente, que reconheça e promova a diversidade das vivências das mulheres lésbicas negras. Como afirma a Participante 2: “Quando você é uma mulher negra, quando você é uma mulher lésbica e as pessoas sabem disso elas tentam te deslegitimar de todas as formas” (Participante 2, 2023). Por isso, os coletivos lésbicos que também discutem raça, são fundamentais para a organização das lutas dessas mulheres.

Sobre o que impulsionou a entrar no coletivo, a Participante 1 afirma que foi “esse movimento de participação, dividir com o próximo o conhecimento para ajudá-lo a se movimentar onde quer que ele esteja, esse corpo, essa existência, me despertou para entrar para o coletivo.” (Participante 1, 2023).

Para além disso, as falas da Participante 1 revelam suas diversas experiências e, especialmente, a percepção de uma força especial que acontece quando as mulheres se unem. Essa conexão, poderosa e solidária, é capaz de criar laços de apoio e empatia. Essa união de mulheres é uma fonte de inspiração e resiliência, mostrando o quanto é importante valorizar e

fortalecer os vínculos entre mulheres que compartilham as mesmas lutas. Logo, segundo a Participante 1:

Como o coletivo era algo novo, eu pude experienciar várias coisas e também pude experienciar uma força, porque as mulheres quando estão juntas, as mulheres pretas, as mulheres lésbicas, nessa experiência que eu tive, elas se fortalecem muito. Tu te sentes uma rainha egípcia, tu te sentes uma rainha do Quilombo, tu te sentes incrível, tu te sentes uma rainha da natureza, sei lá. É uma potência tão forte, que fortalece tanto, que tu te sentes potente. Então, aquele mundo de potência, eu pude conhecer de dentro. Aquele mundo de potência, que quando eu nasci, foi sempre apagado, aquele lugar do silêncio aquele lugar da invisibilidade, foi criando uma outra compreensão sobre ele. Então, foi muito forte para mim. Tanto é, que eu só comecei a estudar sobre negritude com a Lélia González, em um minicurso que a Mônica Conrado deu na UFPA. Eu não conhecia a Lélia, porque eu só estudava literatura branca (Participante 1, 2023)

Sobre a importância dos coletivos para a formação individual, é importante entender que a educação não formal projeta seus objetivos em um processo interativo, de alta qualidade e com um propósito além da simples transmissão de informações e formação política e sociocultural. Seu objetivo central é preparar os cidadãos e educar os seres humanos para a formação política, buscando contrapor-se à barbárie, ao egoísmo e ao individualismo (GOHN, 2006, p. 30). Nesse contexto, a educação não formal, presente nos coletivos, desempenha um papel fundamental na formação integral dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente, que é justamente o observado na fala da participante 1

A primeira coisa do meu coletivo [que achei] incrível, cada uma com as suas coisas, com o seu jeitinho, é que são mulheres formadas. Não é um coletivo amador. Amador, não é esse o termo. Não é um coletivo de mulheres que não sabem o que querem ali, assim, de forma muito bem racionalizada mesmo. Como todas têm esse processo, então, isso possibilita, na verdade, lançar grandes voos, conseguir acessar grandes projetos. Isso é muito bom e deu para ver que a gente unida a gente consegue produzir algo muito grande, muito bom e trazer esse retorno para as mulheres que precisam de apoio, que não são poucas, e tem vários vícios. (Participante 1, 2023)

Observa-se, portanto, a partir da fala da participante, o universo de conhecimentos que se abriu com o coletivo. Nesse sentido, a Participante 3 também afirma

Entrar no coletivo foi maravilhoso pra mim. Como pessoa e como profissional. Me possibilitou conhecer teorias que não conheci na graduação. Mas o melhor de tudo foi aprender a olhar o outro, aprender a manas com um olhar mais carinhoso, entendendo que elas também estão passando por batalhas, algumas iguais as nossas outras não, mas estão aprendendo também, se fortalecendo, como nós. (Participante 3, 2023)

De acordo com Gohn (2014), é importante reconhecer os processos de produção e transmissão de saberes em contextos não-institucionalizados, o que ela chama de "aprendizado no mundo da vida". Isso acontece por meio do compartilhamento de experiências, principalmente em espaços coletivos. (GOHN, 2014, p. 35)

A autora afirma também que o envolvimento em atividades participativas tende a aumentar à medida que o indivíduo se engaja mais nelas, ou seja, é através da participação que o indivíduo se prepara e se capacita para uma participação plena, o que implica tomar parte ativa e ter influência no contexto em que estão inseridos. Segundo Gohn

A ideia é que a participação tende a aumentar à medida que o indivíduo participa, ela se constitui num processo de socialização e faz com que, quanto mais as pessoas participam, mais tendam a continuar neste caminho. Em outras palavras, é participando que o indivíduo se habilita à participação, no sentido pleno da palavra, que inclui o fato de tomar parte e ter parte no contexto onde estão inseridos. Ou seja: “quanto mais os indivíduos participam, melhor capacitados eles se tornam para fazê-lo” (PATEMAN, 1992 apud GOHN, 2014, p. 36).

Nos processos e espaços dos movimentos sociais, ocorrem aprendizagens com uma lógica diferente daquela encontrada na educação formal ou em contextos escolares (GOHN, 2014). Nesses ambientes, as participantes/militantes têm a oportunidade de vivenciar experiências de aprendizado mais dinâmicas, participativas e orientadas para a ação coletiva.

As interações com outros membros do coletivo, a participação em debates, a organização de eventos e a luta por causas sociais estimulam um aprendizado ativo e contextualizado, permitindo que as docentes desenvolvam habilidades práticas e consciência crítica de forma mais significativa, como é exposto pela Participante 1

A gente tem coletivo, é algo maravilhoso, maravilhoso, porque é algo que a gente prepara para que as pessoas lidem com coisas diferentes, pensamentos diferentes, a gente estava se assustando muito. É isso, e eu vejo que a gente precisa ser muito maduro para isso (Participante 2, 2023)

A educação não formal, que ocorre nos coletivos lésbicos, tem um papel significativo na ampliação dos conhecimentos sobre o mundo em que os indivíduos estão inseridos, bem como em suas relações sociais. Ao atuar nos aspectos subjetivos dos grupos, ela contribui para a formação da cultura política, estreitando laços de pertencimento e fortalecendo a identidade coletiva.

Além disso, a educação não formal desempenha um papel importante no aumento da autoestima dos participantes, fortalecendo o grupo e fomentando a criação de um capital social baseado na solidariedade e no apoio mútuo. Dessa forma, os coletivos lésbicos impulsionam também a educação formal, enriquecendo a formação dos indivíduos e dos grupos sociais em que estão inseridos.

eu acho que é transcendental quando tu consegues entender essas contradições e ainda assim consegue propor trabalhos coletivos, sabe? Porque aí tu te colocas nesse lugar de “eu vou entender”, e ao mesmo tempo eu vou, não que eu vá passar pano para tudo, mas eu vou criticar, mas construindo, porque é muito fácil também, muito fácil estar distante, dizer, isso aqui não funciona, mas tu não te propões a construir nada, sabe? (Participante 2, 2023)

Os objetivos dos coletivos se desenvolvem por meio de interações e trocas de conhecimento, o que resulta em um processo educativo, ou seja, da educação não formal. Quando as relações sociais são fundamentadas em princípios de igualdade e justiça social, esse grupo social fortalece o exercício da cidadania e o bem-estar coletivo. Dessa forma, a educação não formal contribui para a formação de uma sociedade mais solidária e consciente, promovendo valores que visam ao bem comum e à melhoria da qualidade de vida de todos.

Tem coisas que dão certo. Por exemplo, no momento da pandemia, a gente fez uma coisa que foi, sabe, a gente foi nessas famílias, a gente conseguiu mapear algumas mães solo, mulheres sapatão que precisavam de auxílio com as suas crianças. E atender as mulheres negras, as mulheres trans. Então, isso foi, cara, que trabalho foda, isso no meio de uma pandemia. A gente de forma, passando o álcool e tal, mas, sabe, se colocando a risco também pra ajudar essas mães (Participante 2, 2023)

Logo, a construção de identidade e de conhecimento dessas professoras lésbicas dentro dos coletivos se dá principalmente por meio da experiência prática, em conjunto com uma formação reflexiva. Ao refletirem sobre suas ações e vivências, essas docentes adquirem um arcabouço teórico sólido, que emerge dessa reflexão crítica sobre sua prática. Essa abordagem promove uma aprendizagem significativa e enriquecedora, capacitando-as para atuar de forma mais efetiva no contexto educacional, considerando as demandas e realidades dos educandos e suas comunidades.

Nos coletivos, há também espaço para as divergências e pensamentos distintos. Trata-se de um espaço regido pelo princípio democrático, onde todas/os têm voz e direitos participativos. É um erro achar que por estarem no mesmo coletivo, as mulheres são obrigadas a pensarem da mesma forma. As falas das participantes 1 e 3 elucidam que os coletivos são espaços em formação, não espaços prontos e acabados.

Quando você se reúne em grupo, você diz “pronto, agora temos um coletivo”. Não, é ingenuidade. Por isso que muitos se desfazem. Porque o coletivo é uma construção. Uma construção que não acaba, porque entra gente, sai gente, a sociedade produz novos anseios, você conhece novas instituições, novos grupos e ela está sempre se remoldando. Então, os coletivos não estão prontos e quando você deu o nome, chamou de coletivo, ele não se tornou coletivo. Ele não está pronto, assim como nada do campo social está pronto. (Participante 1, 2023)

Neste relato, a participante evidencia que os coletivos são organismos em constante (re)construção, influenciados pelas dinâmicas sociais em que estão inseridos. Suas ações e objetivos se movem em harmonia com a sociedade, respondendo às demandas emergentes e adaptando-se às transformações sociais. Dessa forma, novas pautas de luta e de formação vão surgindo à medida que as necessidades e os desafios se modificam.

A sinergia com a sociedade permite que os coletivos acompanhem as mudanças, sejam elas culturais, políticas ou econômicas, e se posicionem de maneira a promover a inclusão, a diversidade e a justiça social. Isso implica em constantes reflexões e ajustes, para que as ações sejam coerentes com as demandas contemporâneas e capazes de alcançar seus objetivos de forma efetiva.

Os coletivos são espaços de resistência e de articulação política, onde indivíduos unem forças para lutar por causas que consideram justas e necessárias. Eles constituem uma poderosa ferramenta de mobilização social, proporcionando apoio mútuo e promovendo o diálogo e a troca de experiências.

Ao se (re)construírem, os coletivos assumem um papel fundamental na promoção de mudanças sociais e na construção de uma sociedade mais inclusiva, igualitária e justa. Seu papel é essencial para ampliar vozes marginalizadas e combater opressões, contribuindo para a construção de um mundo mais plural e respeitoso com a diversidade humana.

É importante o entendimento de que o coletivo não é um grupo que pensam a mesma coisa em todos os momentos. Não é isso. E também, as mulheres que estão lá não tem a mesma luta. Se aproximam em algum momento, mas são diferentes. Por isso acho que tem sempre uma grande mobilidade sabe? As pessoas entram num coletivo achando que todo mundo vai concordar 100% e quando chegam lá quebram a cara e saem. Não querem construir, querem apoio somente. (Participante 3, 2023)

A partir desses relatos observa-se a necessidade do entendimento de que, apesar de serem militantes no mesmo coletivo e por lutarem por suas existências e pela visibilidade de suas vidas, é fundamental o entendimento de que essas sujeitas possuem individualidades que as diferenciam e as individualizam.

Logo, começa a ficar nítidos os desafios para a construção de identidades relacionadas ao gênero, sexualidade e raça de mulheres em movimentos sociais, pois partem das diferenciações e particularidades que se estabelecem entre o entrecruzamento dessas categorias em espaços coletivos.

Eu pude ver isso. Incrível ver, não é? Se permitir ver como, dentro de um coletivo, se formulam os conflitos, internos entre mulheres, entre as de fora e como também elas superam isso. Como elas produzem processos de resolução e elas aprendem ali dentro. Por isso que eu digo, não estava pronto. A gente aprendeu a ser coletivo sendo do coletivo. Não dá para tu saberes ser coletivo, se tu não estás no coletivo. (Participante 1, 2023)

Na análise dessas identidades inseridas em movimentos sociais, em contextos de ativismo, observa-se na fala da Participante 1, essas diferenças dentro dos movimentos que,

direta ou indiretamente, atingem mulheres lésbicas inseridas nesses contextos e que, para além de um papel de ativista que desenvolvem, estão moldando suas identidades e obtendo uma maior compreensão acerca de si mesmas e das outras.

Além disso, é notável e relevante observar, a partir desse relato, como as mulheres enfrentam e lidam com seus conflitos por meio da aprendizagem. Ao longo de suas vidas, as mulheres são confrontadas com diversas situações desafiadoras e complexas, nas quais a busca pelo conhecimento e a aquisição de habilidades se tornam instrumentos poderosos para compreender, superar e transformar essas adversidades.

Através da aprendizagem, as mulheres podem desenvolver uma compreensão mais profunda de si mesmas, de suas identidades, desejos e potencialidades. Além disso, a educação proporciona ferramentas para que elas analisem criticamente as questões sociais, culturais e de gênero que as afetam, permitindo que se posicionem de maneira mais empoderada diante das adversidades e desigualdades.

A busca por conhecimento também favorece o desenvolvimento da resiliência e da capacidade de adaptação, habilidades fundamentais para enfrentar os conflitos com mais segurança e confiança. A educação contribui para a formação de mulheres autônomas e críticas, que buscam soluções e alternativas para suas dificuldades, bem como para questões mais amplas que afetam a sociedade.

esse coletivo preto dá liberdade para as mulheres desabafarem suas dores e desabafar significa resignificar, significa “nunca nem saiu da minha boca essa reclamação”. Eu não podia reclamar. Então, é um espaço coletivo em que pode reclamar dessa opressão, entendeu? Eu quero reclamar disso, não pude nunca reclamar e aqui eu tenho um espaço do jeito que eu quiser reclamar. Se eu quiser, vou usar palavrão, do jeito que eu conseguir me expressar para pôr para fora aquela raiva, aquela amargura, aquela tristeza, aquela memória ruim. O coletivo é muito forte nesse sentido de que ele potencializa essa possibilidade de se expressar, coisa que tu não podes fazer em espaços com brancos, porque ele não vai te entender. Ele vai te olhar com de uma forma não pejorada, mas de uma forma que a pessoa tá exagerando, sabe? (Participante 1, 2023)

Patricia Collins (2000) destaca que os coletivos, grupos, associações, organizações e redes têm se estabelecido como os principais espaços de mobilização política para as mulheres negras, visando alcançar a justiça social e garantir sua participação na sociedade. Ao longo da história, as mulheres negras têm utilizado tanto espaços formais quanto informais para fortalecer o coletivo.

A autora denomina esses espaços como "espaços seguros", onde os grupos oprimidos

podem se expressar e garantir sua existência, escapando do controle da ideologia dominante. Nesses espaços, as mulheres negras retratam a si mesmas, atuam como sujeitos sociais, políticos e históricos, impedindo que sejam definidas pelos outros e, principalmente, evitando que sejam subjugadas aos interesses alheios (Collins, 2000, p. 288-290).

Além disso, a aprendizagem em conjunto com outras mulheres pode criar espaços de apoio e solidariedade, onde experiências compartilhadas e conhecimentos compartilhados fortalecem as lutas coletivas por igualdade e justiça.

Portanto, é importante valorizar e apoiar a busca contínua de conhecimento pelas mulheres, reconhecendo o papel transformador que a aprendizagem desempenha em suas vidas e nas suas lutas por direitos e emancipação.

Outrossim, a crença em uma militância que chegue e seja acessível a todas as mulheres lésbicas negras periféricas é o motor propulsor das lutas dos coletivos, mas na prática ainda não é assim. A maior dificuldade de movimentos sociais lésbicos é abarcar as individualidades das mulheres lésbicas, principalmente no que diz respeito às mulheres periféricas. No movimento lésbico, o classismo é uma das principais queixas das participantes desse projeto, observadas na fala das participantes 3 e 2

O grupo [coletivo] teve muita força após o impeachment da Dilma, a gente conseguiu fazer encontros, organizar eventos, e também acho que o Brasil todo estava assim, né, querendo derrotar o governo, se organizar. Mas foi esfriando porque só eram demandas. É difícil falar de luta e organização quando o grupo tem obrigações mas não é levado em consideração o econômico de cada uma. Não dá pra eu falar pra uma menina que ela tem que estar a manhã toda de uma quarta-feira em uma formação se ela trabalha. Ou dizer que ela tem que ir ao sábado se ela não tem condições de pagar o transporte. São pessoas diferentes, com estrutura diferente. (Participante 3, 2023)

O preconceito de classe também é uma forma do racismo, que, segundo Carneiro (2023), as noções de apartheid social e supremacia não reconhecem adequadamente — e, em alguns casos, invisibilizam ou disfarçam — a contradição racial presente nessas sociedades multirraciais, especialmente no Brasil, onde raça, cor e etnia são variáveis que impactam a própria estrutura de classes. O racismo, como uma pseudociência, busca legitimar a produção de privilégios simbólicos e materiais para a supremacia branca que o criou. São esses privilégios que perpetuam e reproduzem o racismo como um instrumento de dominação, exploração e, mais recentemente, exclusão social, apesar de todas as evidências científicas que invalidam qualquer sustentação para o conceito de raça. (CARNEIRO, 2023, p. 20)

Fica evidenciado na fala da Participante 3 a importância da inclusão de classe nos debates dos movimentos, que como relata a Participante, pode levar ao enfraquecimento da luta e inviabilidade dos coletivos, caso não seja levado em consideração. Sobre isso, a Participante 2 também relata

algo que eu sempre negligenciei foi a pauta de classe. Eu sempre ficava assim, ai, classe, não sei o quê, parece que não dava conta. Mas, hoje, eu entendo que também é algo que transpassa o coletivo e que uma das grandes confusões é justamente por isso. Porque, às vezes, não somos todas manas, sapatão, sabe? nós somos manas, sapatão, preta, mas tem as pobres, tem as que não têm muitos recursos e tem ações que a gente é deixado justamente por isso. Quando a gente fala de sexualidade, quando a gente fala de negritude, às vezes, a gente negligencia. A gente negligencia. A gente tem que estar muito atento pra isso, cara. (Participante 2, 2023)

Lugones (2014, p. 940) afirma que “em nossas existências colonizadas, racialmente gendradas e oprimidas, somos também diferentes daquilo que o hegemônico nos torna”, ou seja, a diversidade de opressões, fazem com que as estratégias de resistência também não são iguais.

Outro ponto importante para entender essa diversidade é as dificuldades que as mães-solos enfrentam, que sem uma rede de apoio, não detém de tempo para as atividades do coletivo, como observada pela Participante 1

Foi incrível ter passado pelo Sapato Preto, porque eu não estou agora como membra direta, porque, como eu exerço agora uma maternidade solo, parece que a infância é ok e a adolescência chega e fica pior. Não tive muito tempo mais para me dedicar ao coletivo. Aí, eu me afastei. (Participante 1, 2023)

O corpo da mulher lésbica tem sido socialmente desvalorizado, em relação à sua livre expressão sexual, justamente por defender uma concepção de liberdade que não impõe a heterossexualidade como obrigatória por natureza.

Para todas as interlocutoras, os espaços de militância correspondem a locais de infinitas possibilidades de mudanças e de encontros com outras mulheres. Não obstante, ainda representam espaços incompletos e em construção.

Além de refletir sobre as relações que perpetuam a subordinação da mulher lésbica, é essencial questionar os movimentos sociais como espaço de mudança e quais mudanças sociais eles promovem. Isso nos ajuda a compreender a importância dos coletivos e das abordagens que neles depreendem.

Sendo, portanto, os coletivos lésbicos espaços de mais inclusão, que reconhecem e valorizam a diversidade das experiências femininas, esse trabalho também reconhece a necessidade de criação de mais espaços de diálogo e reflexão que gerem transformações positivas na sociedade em relação à igualdade de gênero e liberdade sexual das mulheres.

5.4. Identidade Lésbica, militância em coletivos lésbicos e docência lésbica: Identificando relações e atravessamentos

Esta parte da pesquisa destina-se à análise das dinâmicas identitárias e mobilizadoras de opressão carregadas por esses corpos lésbicos para que possamos identificar e pontuar, assim, as estratégias utilizadas por essas mulheres em seus espaços de docência.

Para Louro (2007), a sexualidade vai além de uma questão individual, ela é uma dimensão social e política que nos remete à essência do que somos como seres subjetivos e sociais. Nossa sexualidade reflete e é moldada pelas interações com a sociedade e as estruturas políticas que nos cercam, desempenhando um papel fundamental na construção da nossa identidade como seres humanos inseridos em um contexto coletivo.

A inclusão de discussões sobre questões de gênero, diversidade sexual e identidade no ambiente escolar pode proporcionar aos discentes uma conscientização sobre a importância de respeitar o outro, especialmente no que se refere à sexualidade, uma dimensão inerente ao ser humano.

Ao abordar esses temas, promove-se uma sensibilização que contribui para a construção de um ambiente mais inclusivo e empático, valorizando e respeitando a diversidade. Logo, é necessário pensar sobre as práticas cotidianas, e as formas de aprendizagem, para desenvolver ferramentas e usá-las para inserir discussões sobre raça, gênero e sexualidade em sala de aula, como relata a Participante 3

Eu falo, discuto muito raça, gênero e sexualidade em sala. As vezes em conversas com os alunos. Eu dou aula para o Ensino médio, eles estão no auge da descoberta do corpo e da sexualidade. São muitos hormônios, muitas mudanças. Eles perguntam e vamos conversando de forma descontraída. Como uma conversa, vou aconselhando e mostrando que é importante o respeito, respeitar o seu corpo, o seu tempo. O corpo do outro, o tempo do outro. Eles são jovens, são crianças que não têm esse diálogo com os pais. É importante ter com a gente. (participante 3, 2023)

A adolescência é uma fase de muitas descobertas e conflitos, algo que se intensifica em virtude do próprio racismo e da homofobia, isto é, o adolescente passa por mudanças corpóreas e hormonais e, simultaneamente, precisa lidar com o modo com a sociedade avalia seu modo de ser, sua idade. Caso seja uma pessoa negra, o adolescente sofrerá com o racismo, caso seja LGBTQIA+ lidará com a LGBTQIA+fobia, se for de classes populares sofrerá com as desigualdades socioeconômicas.

O contato destas professoras com estes adolescentes resulta em uma troca de grande valor, haja vista que essas mulheres viveram situações de opressão e, no âmbito do coletivo,

construíram um olhar crítico para cada uma dessas situações, além de fortalecerem suas identidades. Em sala de aula, as/os adolescentes têm contato com professoras que não ensinam apenas conteúdos programáticos disciplinares, mas dialogam sobre experiências de vida. E, quando ensinam os conteúdos, tratam com uma abordagem diferenciada, a partir de um olhar interseccional, de enfrentamento das opressões. É diferenciado e, certamente, possui um sentido muito importante para as/os adolescentes das escolas em que atuam.

Logo, essas estratégias educacionais promovem a expansão dos espaços onde os processos de ensino-aprendizagem ocorrem, bem como a reflexão sobre os tensionamentos presentes na sociedade. Isso permite repensar as teorias que moldam a compreensão dos processos que definem sujeitos e subjetividades, possibilitando uma visão mais reflexiva e crítica da educação.

Ao ampliar tais espaços e refletir sobre as teorias subjacentes, busca-se aprimorar a forma como a educação é concebida e praticada, fomentando um ambiente mais inclusivo, dinâmico e propício ao desenvolvimento pleno dos alunos, como relata a Participante 1

Eu percebi que, há um tempo, vocês estão querendo conversar sobre o assunto. Como a gente está em uma aula de Sociologia e tudo o que é do mundo social a gente vai falar aqui, na nossa aula, porque é importante e nos interessa, a gente vai falar sobre o assunto. Vamos começar. Quem quer falar?”, “não, professora, porque...”. Aí começou. Começou a falar daqui e dali. Porque um dos colegas era gay e o outro colega falou assim “ele não tem que falar isso para o meu colega, não sei o quê”. Começou esse debate entre eles. Para te ver que eles nunca estão discutindo algo de fora, eles nunca estão discutindo uma teoria lá da caixa prego, eles estão falando do seu lugar, do que ele passa, das suas dores, das suas aflições. Isso é muito bacana. Ele precisa se expressar para poder falar. Eu acho que esse negócio de não parte, que é o que eu carrego muito comigo, esse negócio de não deixar o outro ser parte, não ser parte, não constrói nele potência. Porque tu só constróis potência, se tu és parte. É um processo disso. Eles falando e tudo mais, um disse assim, eu fui ouvindo, fui ouvindo. Aí, fala o fulano, “não, porque é assim, professora, se o ciclano, com 21 anos de idade, pode de repente decidir não ser mais gay?”. Aí, eu disse assim, “é o seguinte, primeiro, você está falando sobre o corpo de uma outra pessoa. Você tá falando do outro. E aí, eu me pergunto, que é uma pergunta que quero que você faça para você, não precisa ter resposta agora, uma coisa que você pensa, por que que você quer saber da vida do outro? Sobre a escolha dele? Por que você se faz essa pergunta?”, ele ficou me olhando assim. “Qual é a produção de sentidos se ele vai fazer uma escolha x ou uma escolha y lá na frente? No que que isso interfere nas suas escolhas? Na sua vida? Por que a lente sobre o corpo do outro e as ações de outros é uma preocupação para você? (Participante 1, 2023)

A temática de gênero e sexualidade é considerada polêmica justamente devido à prevalência de valores socioculturais e morais em nossa sociedade, que defendem exclusivamente a união entre pessoas de sexo oposto, preferencialmente no matrimônio. Isso leva à discriminação daqueles que não se encaixam em certas regras morais e sociais estabelecidas por uma cultura fortemente heteronormativa, patriarcal e falocêntrica. Sobre a função que a escola exerce, Louro (1997) elucida

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (LOURO, 1997, p.57)

Louro (2010) traz relevantes questões sobre a prática pedagógica em sua relação com os discursos sobre sexualidade e suas implicações na formação das identidades de gênero. Segundo a autora, a escola pratica a pedagogia da sexualidade, inclusive quando opera através do ocultamento do tema, apresentando modelos de masculinidade/feminilidade “normais” a serem seguidos

A sociedade busca, intencionalmente, através de múltiplas estratégias e táticas, ‘fixar’ uma identidade masculina ou feminina ‘normal’ e duradoura. Esse intento articula, então, as identidades de gênero ‘normais’ a um único modelo de identidade sexual: a identidade heterossexual (LOURO, 1997, 1998). Nesse processo, a escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade ‘normal’ e, de outro, simultaneamente, contê-la. Um homem ou uma mulher ‘de verdade’ deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso. Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta (LOURO, 2010, p. 25-26).

Dessa forma, tornar-se mulher ou homem socialmente aceito pressupõe, portanto, aceder às expectativas do regime heterossexual em suas múltiplas instituições, inclusive a escola.

Ter que lidar com esses quatro anos de permissão de falar do corpo do outro, de falar do outro de forma violenta. Teve muito esse processo de permissão mascarado de liberdade de expressão. E muito sensível. A gente tem que lidar com isso agora e a gente está nessa formação, porque está tendo muita violência, inclusive aqui no estado (Participante 1, 2023)

Logo, é necessário enfrentar a lesbofobia, porém, enfrentar também, entre todas as outras formas de desigualdade social e dominação, a ação da norma que determina que vidas podem ser vividas e que vidas não importam ou que dizem não valem ser vividas (BUTLER, 2005). Nesse aspecto, os coletivos são espaços fundamentais para auxiliar as docentes em desenvolver estratégias para esse enfrentamento em sala de aula, como afirma a Participante 3:

Através do coletivo, conheci um texto lindo que eu amo, da Djamila Ribeiro, que ela fala da filha e como o racismo acompanha a filha dela desde a infância. Amo esse texto, discuto em sala de aula há mais de 4 anos. Nas turmas que eu entro levo para os meus alunos. É muito importante debater sobre o racismo, sobre a homofobia, para que eles sejam jovens respeitosos. Adultos respeitosos. (Participante 3, 2023)

A formação política promovida nos coletivos é um processo que transcende os limites desses espaços específicos, pois influencia e transversaliza a construção de identidades em

diferentes contextos sociais. Isso significa que as vozes e perspectivas dos coletivos não ficam restritas apenas aos encontros internos, mas ecoam para além, alcançando outros ambientes e, especialmente, o ambiente escolar.

Por meio da participação em coletivos, as docentes adquirem uma consciência política e desenvolvem uma compreensão mais ampla das questões sociais, culturais e de gênero que as cercam. Essa formação política contribui para que elas se tornem agentes de mudança em suas salas de aula, levando as discussões e reflexões dos coletivos para outros espaços em que atuam, incluindo a escola.

Ao trazer essas vozes e perspectivas para a escola, as professoras podem estimular debates e reflexões mais críticas sobre questões sociais e de identidade, promovendo um ambiente mais inclusivo e respeitoso para a diversidade. Além disso, a formação política nos coletivos pode inspirar outras pessoas, dentro e fora da escola, a se envolverem em iniciativas de transformação social.

Dessa forma, a atuação dos coletivos e a formação política que proporcionam têm um potencial significativo de reverberação, impactando não apenas as próprias membras do coletivo, mas também a comunidade escolar e outros espaços da sociedade. Essa transversalidade contribui para uma educação mais aberta, plural e comprometida com a promoção da igualdade e da justiça social.

Para que isso aconteça, entende-se que a escola desempenha um papel fundamental no estudo das relações raciais entre crianças, sendo um ambiente privilegiado, pois proporciona o primeiro contato e convívio inter-racial, e também tem grande importância na construção da identidade negra. Sobre isso, Gomes afirma

São, talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e adolescência. A escola representa uma abertura para a vida social mais ampla, em que o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no círculo de amigos mais íntimos. Uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos. (GOMES, 2002a, p. 45).

Por isso, o envolvimento e a participação em movimentos sociais proporcionam às docentes uma aprendizagem ativa e contextualizada. Essas experiências complementam e enriquecem o aprendizado formal, permitindo aos jovens desenvolver habilidades práticas e uma consciência crítica mais engajada com as questões sociais.

Eu, sempre, já estou em uma defensiva quando apresento a temática, seja da comunidade, dos povos originários que estão reivindicando parte de participação mesmo, de tomada de decisão sobre os efeitos do garimpo. Então, eu estou sempre falando de uma perspectiva assim. Desse lugar de fala. Porque se não, desanda e quando eu for tratar, justamente, da comunidade LGBT, eles vão levar como se fosse uma imposição de um assunto que não tem nada a ver com eles, entendeu? Isso é uma estratégia para poder falar de um assunto. (Participante 1, 2023)

Com esse relato, fica evidente que a escola é um espaço que permite discutir assuntos sociais de forma mais ampla, entretanto, como afirma a participante, é importante ter estratégia para que isso aconteça. A sala de aula é um ambiente que deve proporcionar aos alunos um espaço seguro e acolhedor para que possam ser ouvidos, além disso, a escola precisa ser o espaço onde as pessoas possam explorar e compreender suas identidades e expressões sexuais de forma saudável e respeitosa.

Ao reconhecer e abordar a sexualidade de maneira adequada, a escola contribui para uma educação mais aberta, inclusiva e que respeita a diversidade sexual de seus alunos, porém o que acontece é justamente o contrário, como afirma Louro (1999)

A escola, ao longo da história, ao mesmo tempo em que negou seu interesse na sexualidade, dela se ocupou. As instituições escolares constituíram, nas sociedades urbanas, em instâncias privilegiadas de formação de identidades de gênero e sexuais, com padrões claramente estabelecidos, regulamentos e legislações capazes de separar, ordenar e normalizar cada um e a todos. Por muitos anos, mesmo afirmando que essa dimensão da educação dos sujeitos cabia prioritariamente à família, as escolas preocuparam-se, cotidianamente, com a vigilância da sexualidade de seus meninos e meninas. Não restam dúvidas de que houve muitas transformações nas formas de exercício dessa vigilância e regulação, mas a escola continua sendo, hoje, um espaço importante de produção dessas identidades (LOURO, 1999, p. 40)

Justamente por entender que o espaço educacional é um importante espaço de formação de identidade, assim como afirma Louro, observa-se a importância do relato da Participante 1

eu falo de forma consciente do campo social sem as ilusões, das criações ilusórias, distorcidas, desse campo, do assunto que eu estou abordando. Eu produzo uma reflexão sobre ele, porque eu apresento uma nova forma de olhar para ele. [...] Eu te ensino a olhar para o conflito e naquele momento, qual é o mata-leão daquela situação. Então, eles se sentem impactados com a minha aula, eu vejo isso. Eu vejo, falando bem sinceramente sim. (Participante 1, 2023)

No Brasil, nos últimos anos, tem sido evidente o avanço de grupos conservadores religiosos e neoliberais em diversas áreas da sociedade. Lideranças político-partidárias, empresariais e religiosas têm se organizado em torno de pontos cruciais, como a defesa de valores morais cristãos tradicionais e o controle das expressões de gênero. Esse movimento busca influenciar políticas públicas e impor visões restritivas sobre questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero, impactando o debate e a promoção da igualdade e dos direitos humanos no país. O movimento conhecido como *bolsonarismo* deixou muitas marcas sociais, uma delas é o medo

Nesses 8 anos, essas questões se intensificaram, Parece cada vez mais difícil poder falar sobre sexualidade em sala de aula. Com o *bolsonarismo* então, a gente precisa ter muito cuidado. Uma vez eu fiz a interpretação de uma música e o pai de uma aluna foi reclamar na escola que eu estava doutrinando a filha dele a ser feminista. Acho que foi sobre violência doméstica, tipo, muito comum quando falamos de ensino médio. Então precisamos ter cuidado, ter mais atenção. Mas isso não pode nos fazer parar. Temos que continuar inserindo essas discussões, plantando umas sementinhas. (Participante 3, 2023)

A partir do relato da Participante 3, observa-se a intensificação da repreensão a partir das escolas, para o debate de alguns assuntos em sala de aula. Um dos principais atores nesses processos é o movimento Escola sem Partido (ESP). Criado em 2004 pelo advogado católico Miguel Nagib, o movimento tem como objetivo combater "a instrumentalização do ensino para fins ideológicos, políticos e partidários" nas escolas e universidades brasileiras (MIGUEL, 2016). Inicialmente, o movimento criticava a educação escolar, os livros didáticos e os professores que supostamente realizavam uma "doutrinação marxista", mencionando autores como Paulo Freire. Suas ações tiveram pouco impacto no país até 2011, quando a discussão em torno do ensino de questões de gênero ganhou destaque com as controvérsias em torno do lançamento do Kit Escola sem Homofobia (MIGUEL, 2016).

Em 2014, Flávio Bolsonaro, filho de Jair Bolsonaro, ex-presidente da república, encomendou a Nagib a redação de um projeto de lei instituindo o Escola Sem Partido. Posteriormente, esse projeto foi apresentado à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, onde Flávio atuava como deputado. Desde então, o movimento Escola sem Partido tem sido um fator influente nas discussões sobre a educação brasileira, gerando debates acalorados e polêmicas em torno do tema.

Mesmo com a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) em 2020 declarando a inconstitucionalidade de uma das leis, aprovada no estado de Alagoas (lei 7800/2016, "Escola Livre"), os efeitos do Escola Sem Partido (ESP) ainda são sentidos por professores, coordenadores pedagógicos, diretores e outros funcionários de escolas em todo o país. Apesar de a decisão do STF servir como precedente para rejeitar outras leis semelhantes, esses profissionais continuam enfrentando a exposição e o constrangimento nas redes sociais, sendo filmados e criticados por supostas "doutrinações ideológicas".

Esse contexto de pressão e censura tem impactado o ambiente escolar e o livre exercício da educação de forma significativa, como é observado na fala da Participante 3. Logo, estratégia pedagógica de combate a essa repreensão se torna mais necessária quando se considera o momento político atual, por isso, observa-se a importância de buscar romper com a neutralidade

forçada por um paradigma científico tradicional e também por um currículo escolar que atua como um mecanismo de poder e discriminação. Ao questionar e desafiar essas estruturas, aspira-se uma abordagem mais inclusiva e equitativa da educação, que reconheça e valorize a diversidade de perspectivas, identidades e experiências presentes em nossa sociedade. Dessa forma, pode-se promover um ambiente educacional mais aberto, respeitoso e enriquecedor para todos os estudantes

E tem uma perspectiva também política externa dos quatro anos do *bolsonarismo* e a gente está em um turbilhão. A gente voltou a discutir questões que antes eram comuns nas escolas e começou a ter uma perseguição contra o ambiente escolar, uma demonização do ambiente escolar. (Participante 1, 2023)

Observa-se, portanto, que apesar de estarem inseridas em um contexto desafiador, marcado por tentativas de silenciamento impulsionadas pelo pensamento conservador do *bolsonarismo*, essas mulheres professoras-militantes não se deixaram calar. Pelo contrário, demonstraram uma postura resiliente e corajosa ao continuarem engajadas em suas lutas.

Diante das adversidades e ataques à liberdade de expressão e à diversidade de ideias, essas professoras não abriram mão de seus princípios e valores. Pelo contrário, reforçaram sua atuação na defesa da educação inclusiva, do respeito à diversidade sexual e de gênero, e da promoção da igualdade e justiça social.

Essas mulheres se tornaram verdadeiras vozes de resistência e transformação em seus ambientes de trabalho e na sociedade em geral. Enfrentando o silenciamento imposto por setores conservadores, elas levantam a bandeira da liberdade de expressão e do direito à diversidade, mostrando que a luta por uma educação mais inclusiva e justa é essencial para a construção de uma sociedade mais democrática e plural.

Em suma, essas mulheres professoras militantes são verdadeiras protagonistas na luta por uma educação inclusiva e pela garantia dos direitos fundamentais de todas as pessoas, independentemente de suas identidades e orientações. Suas vozes ecoam como exemplo inspirador para outras pessoas que também resistem e se unem na defesa respeito à diversidade sexual e de gênero, e da promoção de igualdade racial.

Logo, discutir questões diversas relacionadas ao gênero, à sexualidade e à identidade é fundamental na formação dos alunos, pois a sexualidade é intrínseca aos sujeitos, não sendo algo que possa ser desconectado ou do qual alguém possa se desassociar, como afirmado por Louro (2010, p. 81). Essas discussões contribuem para a compreensão da complexidade da

sexualidade humana e promovem uma educação mais inclusiva e sensível às diversidades presentes em nossa sociedade.

Olha, eu lembro que no ano de 2020, ainda estava no coletivo, né? 2020 é pandemia, né? A gente fez mais ações com doações de cestas básicas ali para a região das ilhas. E aí, eu fui com mais de duas meninas, né? Quando a gente chegava lá para perguntar e para doar as cestas básicas, identificava o coletivo, eu sentia que, [elas pensavam] eu vou pegar, mas não concordo muito com isso. Então, tem, sabe? Mas as outras, tu via que era algo assim, sabe? Eu não quero associar a minha imagem. Mesmo recebendo uma cesta básica. Então, eu sentia isso. Agora, tu imagina a gente trabalhando isso dentro da educação, né? Esse constrangimento é muito maior. E eu acho que a sexualidade, e eu te falo, por mim, no meu entendimento, que eu tinha muito mais, e de vez em quando eu me agarro nisso também para fugir de algumas coisas, ainda vista como algo muito individual, não é algo muito politizado, sabe? Ainda está dentro daquela esfera, ah, isso é uma escolha pessoal, isso é da vivência da pessoa, e isso não tem que virar uma pauta coletiva e política. Eu vejo que a sexualidade é uma pauta nesse sentido, que envolve a lesbianidade. (Participante 2, 2023)

Com o relato da Participante 2 fica evidenciado a forma de tratamento de questões de gênero em sala de aula, muito além disso, o olhar à sexualidade de professoras lésbicas, logo, a sexualidade lésbica – tanto das professoras, quanto das alunas – é tratada pelas instituições como uma mera escolha pessoal, negando a profundidade psicossocial que é a descoberta e aceitação na vida dessas mulheres e jovens.

Como é observado no relato da Participante 2, é necessário refletir constantemente sobre o papel que é exercido como educadoras/pesquisadoras e sobre a modificação do mundo é construído e reproduzido a partir de suas aulas que abarcam também a vida e a família desses discentes

Então, eu espero muito, o pouquinho que eu tenho de conversar com a família, de fazer trabalho em conjunto, que eu modifique não só, que eu modifique não, mas que eu contribua não só para a educação do aluno, mas que eu consiga modificar um pouquinho a cabeça daquele responsável, sabe? Daquela avózinha. Essa é a minha proposta também. Eu trabalho com o aluno. Trabalho, de fato. Mas eu também lido muito com os pais nesse sentido, converso muito com eles. (Participante 2, 2023)

Ainda sobre isso, a Participante 2 também afirma que produz estratégias para desenvolver discussões sociais no espaço educacional que está inserida, a partir de pequenas mudanças

Como eu estou te falando, a gente, eu e a Ju, a gente é muito fechada, assim, não vamos fazer isso, vamos, né? Então, a gente pediu para que o dia da mãe, dia do pai, fosse o dia da família, para se tornar mais inclusivo, né? (Participante 2, 2023)

Negar essa diversidade é atuar como forma de consolidação do preconceito, tanto dentro do ambiente escolar como socialmente, o que fundamenta ainda mais as estruturas colonizadoras e torna a luta mais complexas de serem enfrentadas.

Por isso, a valorização das diversidades de raça, sexualidade e identidade de gênero presentes nos ambientes de educação formal precisa existir. Ao abraçar a pluralidade cultural e social, a instituição proporcionará um ambiente educacional mais inclusivo e enriquecedor. Essa pluralidade já faz parte da realidade das escolas, como afirma a participante 1

Agora, o que é que eu vi, é que tem muitas crianças. Muitas crianças trans, crianças lésbicas, crianças gays. Maquiadérrimas na minha sala, entendeu? Monta o corpo como se é, como se vê, mas quem fez essa discussão não foi o ambiente escolar. Claro que me dá um aperto, porque o menino se chama Pedro. Vou fazer a chamada, chamo o nome dele. Eu não sei como aquilo atravessa esse menino, porque ele é uma menina. Todo maquiado, só que vou fazer a chamada, chamo por Pedro. Eu vou ter que sentar para conversar com ele, eu estou há um mês na escola só. Eu vou sentar para conversar para entender o que ele prefere, sabe? Para mim, parece atroz aquilo. Eu perguntei “Pedro” e é uma menina me respondendo. E eu não sei, entendeu? A escola não tem nada, uma coisa. Agora, o que eu vi que é bacana é que a presença desses corpos é maravilhosa. Porque, lembra? Tu dialogas com corpo. Tu não dialogas com o imaginário, tu dialogas com o corpo ali presente participando e negociando os seus interesses ali presentes no processo de participação naquele ambiente, que afronta o outro, que instiga o outro a se perguntar se com 20 anos ele vai deixar de ser o que é. Então, o conflito está bem ali no processo de existência. E é isso, as escolas não estavam fazendo isso não, só estavam sendo conteudistas mesmo e quando faziam, era muito dentro do material. (Participante 1, 2023)

Com o relato da Participante 1, reforça-se a importância de abordar questões diversas relacionadas à raça, à sexualidade e à identidade de gênero como temáticas fundamentais na formação dos discentes. Isso se justifica pelo fato de “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir” (LOURO, 2010, p. 81). Além disso, também é notável a partir da fala da participante, a ocorrência de um certo apagamento e silenciamento por parte da escola em relação à diversidade sexual.

Os jovens, por sua vez, enfrentam diversas experiências frustrantes na escola, como desentendimentos entre amigos, recuperações, notas baixas, entre outros. No entanto, as experiências mais traumáticas estão relacionadas à homofobia, ao racismo e ao machismo, que refletem uma matriz de poder colonial, eurocêntrica, heterossexual e cristã. Essas formas de discriminação e opressão são profundamente enraizadas em nossa sociedade e podem ter efeitos devastadores na vida desses jovens que as enfrentam. É fundamental combater essas manifestações de preconceito e violência, promovendo um ambiente escolar inclusivo, respeitoso e seguro para todos os estudantes, independentemente de sua identidade de gênero, etnia, religião ou orientação sexual.

Dessa forma, é necessário o reconhecimento dos esforços das sujeitas ao mostrarem que apesar das dificuldades impostas por um sistema educacional colonizador, e de uma estrutura

educacional que se nega olhar para a diversidade de seu corpo discente, continuam com esse enfrentamento, como afirma a Participante 2

Mas, tipo assim, não dá para recuar. Às vezes, a gente não tem como recuar porque tem muitos atrás da gente que precisa, sabe? Precisa desse enfrentamento. E é isso. Então, eu acho, assim, sabe? Que modifica algumas coisas. (Participante 2, 2023)

. É fundamental que os educadores estejam abertos a abordar questões relacionadas às questões de raça, à diversidade sexual e de gênero, oferecendo aos alunos oportunidades para expressar suas experiências e pontos de vista, promovendo, assim, um diálogo mais aberto e empático. Entretanto, a partir do relato da Participante 1 observa-se a falta de diversidade que ainda impera nos ambientes escolares:

No ambiente escolar, a maioria das pedagogas é branca. Todas são brancas, em todas as escolas. Nas duas escolas, todas as pedagogas e a direção é branca. Tem um tempo até conhecer, que eu ainda estou nesse processo. A gente tem que ser tão inteligente, que a gente tem que criar esse espaço. Ele está pronto e está pronto para a gente não ser parte dele. Quando a gente entra nesses espaços, a gente tem que fazer o movimento. Porque a gente vai trabalhar ali, a gente vai entrar, vai estar ali presente. Para a gente preservar nossa vida mesmo, a nossa saúde, a gente começa a trabalhar a nossa presença. (Participante 1, 2023)

No processo educacional, o silêncio por parte dos educadores pode ser interpretado como uma forma de exclusão do outro, que lhe nega o direito à expressão e voz. Nesse ambiente escolar, os alunos são estimulados a esconder ou tentar transformar suas diferenças. Isso pode se dar tanto através de violência quanto na falta de referenciais e debates

A educação infantil é tida como um espaço que não debate essas questões. Entendeu? Então, isso daí é fora da escola. Isso não entra. E eles sempre são muito pequenos para a gente trabalhar com qualquer questão. Então, já começa por aí. Né? E aí, de uma forma mais ampla. Eu não posso te dizer diretamente, mas eu nunca participei de nada relacionado ou, tipo, um evento, uma formação contra a homofobia, LGBTQI+fobia. Não tem. Nunca participei. Então, isso já reflete muitas coisas. Muitas coisas (Participante 2, 2023)

A partir desse relato, observa-se um apagamento e silenciamento por parte da escola em relação à diversidade sexual presente na sociedade. Essa falta de atenção às diferentes orientações e identidades sexuais resulta em um ambiente educacional que não reconhece plenamente a diversidade dos estudantes, limitando seu desenvolvimento e afetando negativamente sua inclusão e bem-estar.

Outro ponto importante no relato da Participante 2 é a falta de formação para os docentes, pela escola. Essa formação continuada deveria ter espaço ininterrupto e permanente na escola, onde os conteúdos curriculares absorvessem a realidade cotidiana e as formas de ensinar envolvesse também processos concernentes aos discentes.

Juntamente com o exposto, a Participante 1 também expõe essa falta de diálogo sobre questões de gênero e sexualidade na escola

Lesbo não. O lesbo é que nem o gay, ele é o mais corpo. Ele é o mais que tu vêes que as meninas são e elas não escondem o que são, entendeu? Não tem um armário. Tu vêes menos o armário. Então, o que eu posso te dizer é que não é da escola, mas sim dos próprios sujeitos que tem uma formação política em outro lugar, que é pessoalmente, no Instagram, no YouTube, no Twitter. Eles têm uma formação política do processo deles de existência em outro lugar e não é no ambiente escolar, entendeu? E quando eles estão ali, com os seus corpos, estão fazendo política. Porque eles estão sendo e são com os seus corpos. Isso inibe alguns, alguns não a fazer gracinha, a interferir no espaço do outro, porque ele está ali presente e tu vais ter que confrontar isso. Assim como está ali o negro, sabe que ainda tem isso, mas, cada vez mais, não é um negro apagado. (Participante 2, 2023)

A questão da sexualidade transcende os aspectos biológicos e é influenciada por diversos discursos que vão além das práticas sexuais, por isso a escola é o foco desses debates. Logo, a escola se recusa a abordar as questões trazidas pelas crianças e reforça uma postura de controle em relação à sexualidade infantil, negando suas demandas. Para ela, o comportamento padrão é suprimir qualquer discussão sobre a sexualidade na infância, incluindo a negação de qualquer referência à homossexualidade, uma vez que esse tema não é abordado no currículo escolar.

Observa-se, a partir da fala das participantes, que a escola promove um apagamento e silenciamento por não considerar a diversidade sexual dos alunos. Sobre isso, Louro afirma que “uma escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão” (LOURO, 2010, p. 85). Ou seja, o silêncio por parte dos educadores pode ser interpretado como uma forma de exclusão ou omissão, pois nega ao aluno o direito de ser incluído como um ser social. Sobre o silêncio das escolas e participação de docentes nesse processo, a Participante 3 relata que

Não tem. Na escola em si não. Ainda mais na escola particular né. É quase proibido. Mas a gente vai tentando, vai mudando. Com cuidado, mas vai incluindo de uma forma mais branda um texto, uma música, um filme pra tentar levar. Mas na escola em si isso não é pauta. Não é falado, é proibido. Ainda mais se for escola religiosa. (Participante 3, 2023)

Trata-se, portanto, de uma prática de silenciamento sobre questões que podem gerar desconfortos ou incômodos. Essa omissão acaba por restringir o debate e a reflexão sobre tópicos importantes, impedindo a criação de um ambiente inclusivo e enriquecedor para todos os estudantes. A escola precisa, não somente, ouvir o que é dito sobre os sujeitos, mas também perceber o que não é dito, aquilo que é silenciado. Essa prática de silenciamento acaba consolidando o preconceito, tornando mais difíceis de serem combatidos.

De acordo com Lélia González (1984), a interseção entre racismo e sexismo tem efeitos violentos, especialmente sobre a mulher negra. Isso ressalta a importância de desconstruir um espaço necessário para minimizar os abusos frequentes e o silenciamento naturalizado que afetam essas mulheres.

A escola não aborda, através do currículo, de forma adequada e inclusiva questões relacionadas à diversidade de raça, orientações sexuais e identidades de gênero, o que resulta em uma falta de representação e reconhecimento das experiências dos discentes negros e LGBTQ+. Esse silenciamento pode gerar exclusão e discriminação, privando os estudantes de uma educação mais aberta, respeitosa e empática em relação à diversidade.

O currículo, nessa perspectiva, atua como um instrumento de dominação e exclusão de certos grupos marginalizados na sociedade. Ele reflete e reforça padrões culturais, sociais e políticos dominantes, deixando de incluir perspectivas e experiências de grupos minoritários e marginalizados. Isso resulta na perpetuação de desigualdades e na reprodução de estereótipos e preconceitos, que, como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2011):

o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas permaneceram imersas, o tempo todo nesse código. [...]. Em contraste, para como crianças e jovens das Aulas dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem fazer que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível. [...]. O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem-seguidos na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho (SILVA, 2011, p. 35).

É necessário repensar e transformar o currículo de forma a torná-lo mais inclusivo, diverso e sensível às necessidades e realidades de todos os estudantes, promovendo uma educação mais justa e equitativa para todos. Para isso, é essencial que a escola promova um ambiente acolhedor e inclusivo, onde todas as raças, orientações sexuais e identidades de gênero sejam valorizadas e respeitadas, contribuindo para uma educação mais igualitária e livre de preconceitos, sobre isso, Silva (2011) afirma que

diferentes currículos com diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, aplicáveis à classe, à raça, ao gênero. Dessa forma, uma história do currículo não deve ser focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo como fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais certas, mas também como produzir identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou

exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade (SILVA, 2011, p.10)

A falta de representações LGBT nos materiais didáticos e em outras mídias contribui para que a escola evite abordar a diversidade de raça, sexual e de gênero. Além disso, embora essa formação diversa de raça, gênero e sexualidade seja reconhecida como essencial, ela ainda é ausente nas salas de aula, o que indica um desinteresse por parte da docente em atender às necessidades e vivências dos alunos.

Dessa forma, a escola tem um papel crucial nesse processo de autoaceitação e descobertas, não somente pelo papel fundamental de combater essas práticas e promover uma cultura de respeito e igualdade, onde as vozes das mulheres negras sejam ouvidas e suas experiências sejam valorizadas e reconhecidas, mas também por ser ambiente em que muitas meninas encontram alicerces e inspiração a partir do ambiente escolar.

Nesse aspecto, as docentes são as principais agentes na incumbência de aproximação da instituição de ensino e do currículo com os estudantes, já que desenvolvem e executam os processos de ensino e aprendizagem, e que, através desses processos, têm a possibilidade de estabelecer conexões com o universo social do discente.

É através da influência dessas professoras que as alunas modificam o modo de pensar e de ver o mundo, como é observado no relato da Participante 1:

“olha, eu posso fazer isso”, então ela se sente mais forte. As meninas, eu posso ver, as meninas pretas, quando me olham na sala de aula, meu Deus, os olhinhos delas ficam assim brilhando. É maravilhoso. É uma experiência incrível nessa mesma escola. Eu dou [aula] em uma escola mais centro, que trabalho com crianças brancas, mas também periféricas. Mais centro. Eu dou [aula] em uma com crianças mais negras no turno da tarde. 80% das crianças são retintas. (Participante 1, 2023)

Desde muito cedo, a população negra é ensinada a não valorizar a si mesmo, seja a cor, ou traços que marcam a sua cultura ancestral. Esse processo de negação de sua identidade é gradualmente construído no ambiente social em que estão inseridos, e reafirmado todos os dias, a partir da falta de representatividade na televisão, no cinema e principalmente em lugares que historicamente somente a população branca teve acesso.

Essa falta de representação adequada leva a juventude negra a se espelharem em padrões que foram estabelecidos ao longo da história da sociedade, padrões que são predominantemente eurocêntricos e que não incluem o acesso da população negra. Esses padrões foram organizados e impostos para que essa parcela da população não tivesse acesso, sempre às margens e com

espaço sociais que negam a beleza e a identidade do povo negro, levando-os a acreditar que precisam se adequar a um modelo construído e que, naturalmente, não podem acessar camadas sociais de prestígio.

A autoaceitação está intrinsecamente ligada à representatividade, pois envolve atribuir novos olhares, sentidos e valores dentro do contexto de aceitação e posicionamento diante da realidade em que as pessoas estão inseridas. A formação da identidade negra é um processo gradual e complexo, influenciado por diversos fatores que contribui com a quebra de lugares imposto e pré-definidos para homens e mulheres negras.

Essas mudanças na forma de pensar e se enxergar socialmente não acontecem de forma instantânea, exigem um tempo de reflexão individual e coletiva, mas também têm na escola um espaço necessário para que isso aconteça. As professoras negras inspiram meninas que tiveram, desde muito cedo, lugares negados, atribuindo novos olhares, sentidos e valores, levando a mudança de posicionamento diante da realidade em que elas estão inseridas

A autoaceitação é um caminho para construir uma identidade mais forte e positiva, e a representatividade é um passo importante para que as pessoas negras se reconheçam e se valorizem em sua cultura e história, rompendo com os padrões eurocêtricos e encontrando uma nova perspectiva de mundo e de futuro.

Por isso, é necessário que as escolas promovam um espaço seguro e acolhedor para todos, abrindo espaço para discussões e reflexões sobre gênero e sexualidade, a fim de combater preconceitos e estereótipos, e garantir que cada indivíduo seja respeitado em sua singularidade, pois como relata a Participante 3, é o que muitos estudantes procuram:

Muitas meninas vêm falar comigo. Me contam que estão namorando outras meninas. Elas sentem mais liberdade em compartilhar comigo que com outras professoras, é aqui que eu te disse, acolhimento. Elas precisam. (Participante 3, 2023)

Louro (2013), sobre a relação entre a educação e o “armário”, entende ser uma forma de esconder a sexualidade não hegemônica, evidenciando o paradoxo de que um espaço de conhecimento, como deve ser uma instituição formal de educação, seja um local de ocultamento, quando o assunto é a sexualidade.

O "armário" lésbico se diferencia dos demais, pois ele também reflete a desigualdade enfrentada pelas mulheres, mesmo dentro do contexto LGBT. Por exemplo, uma mulher lésbica

não assumida precisa reforçar sua feminilidade de acordo com os padrões socialmente aceitos para manter seu emprego e resistir às violências.

Essa realidade demonstra como a discriminação e as expectativas de gênero ainda se apresentam como obstáculos adicionais para mulheres que se identificam como lésbicas, mesmo dentro de comunidades que lutam por igualdade e inclusão.

E justamente por isso, as jovens que estão “quebrando os armários” procuram identificação acolhimento, como afirma a Participante 3

Eu sinto a diferença só de estar ali, naquele espaço, sabe? Elas me olham, só o olhar diz muita coisa. Como se tivesse dizendo “obrigada por estar aqui”. Elas se identificam, veem em mim uma forma de continuarem, porque eu estou ali, elas podem também. Podem se mostrar, não esconder. É como se eu desse permissão a elas, ou sei lá, uma força. (Participante 3, 2023)

Dessa forma, a escola precisaria rever também seus conteúdos e práticas a fim de conscientizar a comunidade escolar acerca das questões de gênero, discutindo e problematizando o regime heterossexual, podendo até, a partir disso, findar situações de bullying com os “diferentes”, como afirma Louro (2010)

Todas essas práticas e linguagens constituíam e constituem sujeitos femininos e masculinos; foram — e são — produtoras de ‘marcas. Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido ‘gravados’ em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas (LOURO, 2010, p. 25).

Urge, portanto, estratégias a serem desenvolvidas para a democratização da sexualidade e que rompa com o tratamento subalterno reservado a mulheres lésbicas, apreendidos a partir de modelos tradicionais de pensamentos coloniais, que como afirma Louro: “ao fazer a história ou as histórias dessa pedagogia talvez nos tornemos mais capazes de desarranjá-la, reinventá-la e torná-la plural” (LOURO, 2000, p. 86).

Uma educação crítica, antirracista e anti-lgbtfóbica faz com que o educando não seja apenas um ouvinte, mas transforma-o no narrador de suas próprias histórias. Essa educação valoriza a compreensão e interpretação, intermediado pelo diálogo. E através do diálogo, inclusive, que o estudante se torna ativo na construção do seu aprendizado, exercendo seu papel como protagonista na sua jornada educacional. Sobre essa educação libertadora, Freire (2015) afirma que

a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira

da educação “bancária”. [...] a bancária serve à dominação [...] a problematizadora serve à libertação. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador e educandos, a segunda realiza a superação. [...] Para realizar a superação, a educação problematizadora [...] afirma a dialogicidade e se faz dialógica (FREIRE, 2015, p. 78).

A partir das narrativas das sujeitas, entende-se a grande importância de tê-las nestes espaços, e também as mudanças desencadeadas por elas nas pedagogias educacionais no ambiente de educação formal, pois, acredita-se no que afirma Ochy Curiel (2014)

que é mais importante ser anti racista do que ser orgulhosamente negra, acho mais importante ser feminista do que nos reconhecermos mulheres, acho mais importante eliminar o regime heterossexual do que ser lésbica, acredito que o mais importante são projetos políticos de transformação, que surgem dos movimentos sociais, mas também da academia crítica (CURIEL, 2014, p. 21)

A escola precisa ser um ambiente que respeita as diferentes perspectivas e experiências dos estudantes, estimulando uma aprendizagem mais abrangente e significativa. Deixando no passado essa forma configurações fragmentadas e conteudistas, que nega uma educação mais inclusiva e enriquecedora. Nessa missão, espaços de educação não formal, como os coletivos lésbicos, podem ser de grande auxílio para as docentes, a partir de trocas, debates e formações para prepará-las no desenvolvimento de debates de questões de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo representa uma valiosa contribuição para a compreensão da relevância dos coletivos lésbicos em Belém do Pará no processo de formação de identidade política e na influência positiva no contexto da prática docente, por meio da discussão de temas sociais em sala de aula.

Compreende-se, a partir desse trabalho, que as docentes lésbicas são socialmente formadas no contexto da colonialidade da sexualidade e, nesse sentido, torna-se fundamental debater sobre as possibilidades e limites dos papéis a serem desempenhados pelos movimentos sociais e pelas instituições de ensino.

Ao analisar a atuação desses coletivos, foi possível identificar como suas ações e debates transcendem suas próprias esferas e alcançam o espaço escolar. Os conhecimentos e reflexões compartilhados nesses grupos influenciam as participantes que transcendem para o espaço docente.

Os coletivos lésbicos fornecem um ambiente seguro e acolhedor para a troca de experiências e aprendizados, possibilitando que seus membros se empoderem e encontrem apoio na construção de suas identidades políticas. Essas vivências influenciam diretamente a postura e a prática docente, contribuindo para uma atuação mais sensível, inclusiva e comprometida com a diversidade em sala de aula.

Ao trazer as discussões de temas sociais para o ambiente escolar, as professoras-militantes participantes dos coletivos promovem um espaço de reflexão e diálogo com os estudantes, abrindo espaço para o desenvolvimento de uma consciência crítica e uma compreensão mais profunda das questões que permeiam a sociedade.

Assim, este trabalho evidencia o importante papel dos coletivos lésbicos na formação de identidades e na colaboração para uma educação mais engajada e consciente. Ao trazer tais discussões para o contexto educacional, os coletivos contribuem para uma escola mais inclusiva, reflexiva e atenta às demandas sociais, e, por conseguinte, promovem o desenvolvimento de uma cidadania mais ativa e participativa.

A partir das narrativas das participantes, torna-se evidente que a participação nos coletivos não apenas proporcionou um espaço de compartilhamento de experiências pessoais, mas também possibilitou a discussão aprofundada sobre questões de raça, gênero e sexualidade em sala de aula de maneira mais assertiva e segura. As três participantes relataram modificações em suas práticas docentes a partir do ingresso nos coletivos.

Ao participar dos coletivos lésbicos, as professoras se sentiram mais empoderadas e preparadas para abordar assuntos relacionados à diversidade sexual e identitária em seus ambientes de trabalho. Essas discussões se tornaram mais incisivas, pois as participantes passaram a compreender a importância de fomentar debates sobre questões sociais relevantes na formação de seus alunos.

As temáticas de raça, gênero e sexualidade, que anteriormente poderiam ser consideradas tabus ou evitadas, passaram a ser tratadas com naturalidade e sensibilidade nas aulas das professoras. A partir de suas experiências nos coletivos, elas adquiriram maior consciência sobre a relevância dessas discussões para o desenvolvimento dos alunos como cidadãos críticos e engajados.

Essa postura das professoras também reflete a compreensão de que a educação vai além da transmissão de conhecimentos formais e deve incluir a formação de valores, a promoção da diversidade e o combate a preconceitos e discriminações.

Assim, a participação nos coletivos lésbicos possibilitou às professoras uma abordagem mais aberta, inclusiva e respeitosa em relação a temas sensíveis e importantes, enriquecendo o processo educativo e contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e tolerantes em relação às diferenças.

Ademais, um ponto importante desta pesquisa é ajudar a sanar com a forma errônea da criação do pensamento de uma “lésbica universal”, em que não sejam consideradas outras questões estruturais na formação identitária e social dessas mulheres, especialmente no que tange à matriz de opressões, a partir da noção de lesbianidades. A abordagem da decolonialidade interseccional permitiu uma compreensão mais profunda dos percursos das participantes 1, 2 e 3, possibilitando enxergá-las não apenas como vítimas das opressões sociais, mas como agentes de transformação e potência. Possibilitou, ainda, desvendar as complexidades de suas lutas, mostrando como elas transitam entre as diferentes dimensões de suas identidades para construir uma atuação política mais abrangente e empoderada em sala de aula.

Ao adotar essa perspectiva, foi possível reconhecer as múltiplas dimensões de suas identidades e como as interseções entre gênero, sexualidade e raça moldam suas experiências e posicionamentos. Essas mulheres se destacam como sujeitos ativos na luta contra a opressão, buscando enfrentar as adversidades impostas pela sociedade. A decolonialidade interseccional também proporcionou a compreensão de como essas participantes atuam em movimentos

sociais, utilizando suas vivências de dor e enfrentamento como ferramentas para pautar questões relacionadas à lesbianidade e ao racismo. Elas transformam suas experiências em estratégias para ampliar o debate e promover mudanças não só nelas, mas também nos alunos.

A formação política desenvolvida nos coletivos transcende seus espaços de encontro, influenciando e ecoando em outros âmbitos da sociedade. As vozes desses coletivos ressoam além das fronteiras das suas reuniões, alcançando diferentes esferas, inclusive o ambiente escolar. Esse efeito se torna ainda mais poderoso quando se conecta com a juventude, pois os jovens desempenham um papel crucial na disseminação dessas ideias para outras instâncias sociais.

A partir da formação política proporcionada pelos coletivos, as identidades são transversalizadas, o que significa que os indivíduos são incentivados a olhar para além de suas experiências individuais e a compreender as interseções de gênero, sexualidade, raça e outras dimensões que moldam suas vidas. Essa abordagem promove uma visão mais ampla e inclusiva, permitindo a conexão de diferentes lutas e pautas, fortalecendo a construção de identidades coletivas.

Compreende-se também, a partir dessa pesquisa, as vozes políticas e identitárias, desenvolvidas nos coletivos, têm o poder de se expandir para outras esferas da sociedade, inclusive para a sala de aula. Portanto, a formação política desenvolvida nos coletivos não se limita aos seus próprios ambientes, mas cria um efeito de propagação que influencia e transforma outros cidadãos em outros espaços.

Observa-se que as participantes 1, 2 e 3 emergem como agentes de mudança que desafiam as estruturas opressivas e trabalham para ampliar de sujeitos por muitas vezes marginalizados. Concomitantemente, a sala de aula é um campo estratégico para tratamento de temas da igualdade de gênero e aceitação da alteridade, a fim de auxiliar na formação de sujeitos de direitos, dignos de direitos e respeito.

Os potentes relatos das participantes apresentam uma luta diária de resistência ao racismo, lesbofobia, misoginia e outras formas de opressão que aparecem como centrais nas vidas das docentes. Assim, a necessidade de se mover, modificar e (re)criar, formas de introdução e debate de uma pauta antirracista e antilesbofóbica para garantia de uma educação formal menos excludente e preconceituosa e para garantir, no futuro, gerações respeitadas e educação libertadora é o que movimenta as nossas interlocutoras, mesmo diante de tantos

desafios. Vale ressaltar, portanto, que a escola é vista como um dos espaços importantes de formação humana.

Organiza-se, a partir do exposto, a importância de abordar, problematizar e questionar os discursos relacionados à sexualidade e aos gêneros na escola, pois esse é um campo político em que as relações de poder estão intrinsecamente envolvidas na construção das diferenças (LOURO, 2010, p. 84). Ao fazer isso, reconhece-se a importância de analisar criticamente como as normas e representações são estabelecidas e perpetuadas, e assim, busca-se promover uma educação mais emancipatória e consciente, que acolhe e respeita a diversidade de identidades e vivências presentes no contexto educacional brasileiro.

Compreende-se, à luz dos expostos, que os objetivos deste trabalho foram totalmente atingidos, permitindo a caracterização detalhada dos participantes e a identificação das práticas formativas nos coletivos lésbicos de Belém do Pará que transcendem para o fazer docente. É importante ressaltar que os dados e resultados obtidos nesta pesquisa estão delimitados em um espaço e tempo específicos, o que pode torná-los transitórios ou passíveis de mudanças futuras. Contudo, os achados constituem um valioso ponto de partida para compreender e aprimorar a formação nesse contexto de luta e militância.

Logo, assim como eu sentia a necessidade de pesquisar e visibilizar esses temas, como mulher lésbica, por viver situações de preconceito e discriminação que, como professora e pesquisadora, me fez sentir a necessidade de tratar desses assuntos. Sinto, ao final desse trabalho, que o mesmo ocorre com as participantes, pois acreditamos que falar sobre o assunto e impulsionar muitas outras mulheres a também falar é uma forma de lutar contra o preconceito e o apagamento das vivências lésbicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. S. de. **Da invisibilidade à vulnerabilidade: percursos do “corpo lésbico” na cena brasileira face à possibilidade de infecção por DST e Aids.** 2005, 344 p. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

ALONSO, Angela. As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. **Revista Lua Nova.** São Paulo: vol. 76, n. 49-86, p. 64, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1998.

ANDRÉ, Marli E.D.A; LUDKE; LUDKE, Ludke. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986.

ANZALDÚA, G. Queer(izar) a escritora: loca, escritora y chicana. Tradução feita por Tatiana Nascimento do ensaio To(o) queer the writer – loca, escritora y chicana. *In:* KEATING, A. (Ed.). **The Gloria Anzaldúa Reader.** Durham: Duke University Press, 2009, p. 163-175

BORRILLO, Daniel. **L'homofobia.** Paris: Prensas Universitaires de France, 2000.

BONNET, M. As relações entre mulheres: o impensável?. Trad.; NAVARRO-SWAIN, T. *Labrys - Estudos Feministas*, n. 3, jan./jul., 2003. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys3/web/bras/bonnet1.htm> Acesso em: 25 set. 2022.

BRAGA, K. D. S. **LESBIANIDADES, PERFORMATIZAÇÕES DE GÊNERO E TRAJETÓRIA EDUCACIONAL.** 2019. 324 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo, 2019.

BUENO, J. G. S. **Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais.** 2006. Projeto de pesquisa. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/ehps/downloads/inclusao_exclusao_escolar.pdf Acesso em: 16 ago. 2022.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade.** Trad Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do "pos-modernismo". **Cadernos Pagu**, n. 11, p. 11-42, 1998.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. *In:* LOURO, G.L.(org.). **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BUTLER, Judith.. "Como os corpos se toram matéria: entrevista com Judith Butler". Trad.: Suzana BornéoFunck. **Revista de Estudos Feministas.** n. 1, v. 10, p. 155-167, jan. 2002.

- BUTLER, Judith. Regulações de Gênero. **Cadernos Pagu**. n. 42, p. 249-274, 2014.
- BUTLER, Judith. **Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción**. Madrid: Ediciones Cátedra, 2001.
- BUTLER, Judith. **Vida precaria: el poder del duelo y la violencia**. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAMPOS, Núbia Carla. **A lesbianidade como resistência: a trajetória dos movimentos de lésbicas no Brasil – 1979-2001**. 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Programa de Políticas Públicas e Formação Humana, UERJ, Rio de Janeiro, 2014.
- CARDOSO, Claudia Pons. Por uma epistemologia feminista negra do sul: experiências de mulheres negras e o feminismo negro no Brasil. *In: 13º Mundos de Mulheres e Fazendo Gênero 11: Transformações, conexões, deslocamentos. Anais [...]* Florianópolis: 2017.
- CARNEIRO, Sueli. Mulher Negra. **Cadernos Geledés**. Caderno IV. São Paulo: Geledés – Instituto da Mulher Negra, Abril de 1993.
- CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. Coleção Consciência em debate. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. São Paulo, 2005. Tese de doutorado apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo.
- CARNEIRO, Sueli. Gênero e Raça. *In: Gênero Democracia e Sociedade Brasileira*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Editora 34, 2002.
- CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. *Revista Estudos Feministas*. Ano 10. 209-214 p. Jan./Jun. de 2002.
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. *In: Estudos avançados*, v. 17, n. 49, p.117-137, 2003
- CARNEIRO, Sueli. A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. 1. ed. - Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p.325-333.
- CARNEIRO, S. Dispositivo de Racialidade: A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser. 1º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023
- CARVALHO, Priscila. Epistemologia e Colonialidade de Gênero. *In. Estudos em decolonialidade e gênero Org. Marim, Caroline e Castro, Susana Coleção Pindorama (Organização Caroline Marim e Susana de Castro) – Rio de Janeiro: Ape’Ku, 2021*

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga-PT, v. 16, n.2, p. 221-236, 2003.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Intersectionality**. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity Press, 2016.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. Trad. Juliana de Castro Galvão. **Sociedade e Estado**. Brasília: v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia feminista negra. In: Bernadino-Costa, Joaze; MALDONADOTORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.) *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p.139-170.

COLLINS, Patrícia Hill. Pensamento feminista negro: o poder da autodefinição. In: *Pensamento feminista: Conceitos fundamentais*. Hollanda, Heloisa Buarque de (org). Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p.278-323.

CURIEL, Ochy. Descolonizando el feminismo: una perspectiva desde America Latina y el Caribe". In: **Primer colóquio latinoamericano sobre praxis y pensamiento feminista**. Buenos Aires/Argentina, 2009

CURIEL, Ochy. **El Lesbianismo Feminista**: una propuesta política transformadora. *America Latina en Movimiento Online*, maio 2007. Disponível em: <http://www.alainet.org/es/print/121025>. Acesso em: 25 de out. 2022.

CURIEL, Ochy. **La Nacion Heterossexual**: Análisis del discurso jurídico y el régimen heterossexual desde la antropología de la dominación. *Brecha Lesbica y em la frontera*. Colombia: Enero, 2013.

CURIEL, Ochy. **Género, raza, sexualidad. Debates Contemporaneos**. Colombia:Universidad del Rosario, 2014. Disponível em: <https://www.urosario.edu.co/Subsitio/Catedra-deEstudiosAfrocolombianos/Documentos/13-Ochy-Curiel---Genero-raza-y-sexualidad-Debates-.pdf>. Acesso em: 25 de out. 2022.

CURIEL, Ochy. Hacia la construcción de un feminismo decolonizado. In: MIÑOSO, Yuderkys Espinosa; CORREAL, Diana Gómez; MUÑOZ, Karina Ochoa (orgs.). **Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala**. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2014.

CURIEL, Ochy. De las identidades a la imbricación de las opresiones. Desde la experiencia. In: FLAUZINA, Ana; PIRES, Thula (Org.). *Encrespando. Seminário Internacional: Refletindo a Década Internacional dos Afrodescendentes (ONU, 2015-2024)*, I, 2016, **Anais [...]**. Brasília: Brado Negro, 2016.

CURIEL, Ochy. (2020). Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: Hollanda, E. B. de (org.). **Pensamento feminista hoje: sexualidades no sul global**. 1. ed. – Rio de Janeiro: Bazar do Tempo. Disponível em:

https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-dasmulheres/obras_digitalizadas/heloisa-buarque-de-hollanda-pensamento-feminista-hoje_-sexualidades-no-sul-globalbazar-do-tempo-20.pdf Acesso em: 25 de out. 2022.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELARI JR., A. **Consciência e linguagem em Vigotski**: aproximações ao debate sobre subjetividade. 2000. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000.

FACCHINI, Regina. Movimento homossexual no Brasil: recompondo um histórico. **Cadernos AEL**, São Paulo, v. 10, n. 18/19, p. 81-125, 2003.

FALQUET, Jules. De la cama a la calle: perspectivas teóricas lésbico-feministas. Bogotá: Brecha lésbica, 2013.

FERNANDES, Florestan. A Natureza sociológica da Sociologia. São Paulo: Ática, 1992.

FERNANDES, Marisa. O movimento das mulheres lésbicas feministas no Brasil. *Revista Cult*, 2018.

FERNÁNDEZ, June; MOMOITIO, Andrea. L-E-S-B-O-F-O-B-I-A: ¿Por qué y como hay que nombrarla?. **Revista Viento Sur**, n.146, p. 81-85, 2016.

FERREIRA, Verônica. Gênero violência e Diversidade: desafios no enfrentamento às formas de opressão étnico-racial, de orientação sexual e de gênero. In: II SEMINÁRIO NACIONAL: O serviço social no campo sociojurídico na perspectiva da concretização de direitos. Brasília: CFESS. 57 – 77p 2., 2012.

FORTES, Ana Carolina Magalhaes. **A ESCOLA E A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR**: experiências da mulher lésbica afrodescendente. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal Do Piauí, Piauí, 2013.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: Nascimento das prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, M. História da sexualidade 1: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal ed., 2009.

FOUCAULT, Michel. A Arqueologia do Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GREEN, James N. Desire and militancy: lesbians, gays, and the brazilian Worker's Party. In: DRUCKER, P. (Org.). Different rainbows: same-sex sexuality and popular struggle in the third world. London: Gay Men's Press, 2000a.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos.** São Paulo: Loyola, 1997.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN, Maria da Glória. Lutas e Movimentos pela Educação no Brasil a partir de 1970. **EccoS - Revista Científica.** São Paulo. V. II, n. 1, p. 23 – 38, janeiro-junho, 2009.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, nº 47, maio – agosto 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais.** 5a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GOHN, M. G. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. *Investigar em Educação – II a série*, n. 1, 2014.

GOMES, Margareth Cristina de Almeida. **Tambores e corpos sáficos:** uma etnografia sobre corporalidades de mulheres com experiências afetivo-sexuais com mulheres da cidade de Fortaleza. 2013. 137f. Dissertação (Mestrado em Saúde e Ciências Humanas) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social, Rio de Janeiro, 2013.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino . Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: HENRIQUES, Ricardo. (Org.). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03. 'ed. Brasília: SECADMEC, p. 39-62. 2005.

GOMES, NL Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*,[sl], v. 33, n. 120, p.727-744, conjunto. 2012.

GOMES, NL. “Educação e identidade negra”. *Aletria*, 2002a, 38 – 47.

GOMES, NL. “Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?” *revista brasileira de educação*, no 21 (dezembro de 2002b): 40– 51

GONÇALVES, M. de F. da C. Sentido e valor da sociologia compreensiva de Max Weber. **Revista de Políticas Públicas**, v.8, n.1, p.1-18; 2004.

GONZALEZ, Lélia. Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. 1ª ed. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

GONZALEZ, Lélia. Racismo sexismo na cultura brasileira. In: Revista ciências sociais hoje. Anpocs, 1984, pp. 223- 244.

HAGUETTE, Teresa M. F. Metodologias qualitativas. In: **Metodologias qualitativas na sociologia**. 10. ed. (1. ed. 1987). Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, Stuart (org). **Representation. Cultural Representatation and Signifying Practices**. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T.T. **Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo. Rio de Janeiro: Rosas dos tempos, 2020.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. Revista Estudos feministas, nº 2. 1995, pp. 464-478.

HOOKS, Bell. Tudo sobre o amor: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2020. HOOKS, Bell. Vivendo de amor, 2010.

HOOKS, Bell. Olhares negros: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

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

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In.: SILVA, Tomaz T. **O sujeito da educação**. Petrópolis - RJ. Ed.: Vozes, 1994, p. 35-86.

LERNER, G. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. Trad. Luiza Sellera. – São Paulo: Cultrix, 2019.

LIMA, V. B. C. **“Mentir pra si mesmo é sempre a pior mentira”**: a heteronormatividade na narrativa da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

LORDE, Audre. **Não há hierarquias de opressão**. Traduzido: “I Am Your Sister - collected and unpublished writings of Audre Lorde”. Oxânia, UK: Oxford University Press, 2009.

LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria *queer*: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001.

LOURO, G. L. Mulheres na Sala de Aula. *In*: PRIORE, D. M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. Carla Bassanesi. (coord), São Paulo: Contexto, 2004.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1999.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, 935-952, set-dez. 2014

LUGONES, M. Colonialidade e Gênero. *In*: **Pensamento Feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

MALHOTRA, Naresh. Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v. 1, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, v. 7, n. 15, 14 set. 2016

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

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

MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. *In*: O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 261-297, 2010.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOTT, Luiz. **O lesbianismo no Brasil**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

MOTTER, Julianna. **Falar do ódio fora do ódio: testemunho de ativistas lésbicas sobre o discurso de ódio nas redes sociais**. 2018. 88 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) - Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania. Universidade de Brasília: 2018.

NASCIMENTO, Abdias. O quilombismo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Palmares, 2002.

NASCIMENTO, T. M. **TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS LÉSBICAS NO ENSINO PÚBLICO: Rompendo o Ciclo de Silêncios**. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2020.

NAVARRO, S. T. Feminismo e Lesbianismo: quais os desafios?. Labrys, estudos feministas. n.1-2, julho/dez. 2002. Disponível em: https://www.labrys.net.br/labrys1_2/femles.html. Acesso em: 5 mar. 2022.

PERUCCHI, J. **Dos estudos de gênero às teorias queer: desdobramentos do feminismo e do movimento LGBT na psicologia social**. Anais do Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social. Maceió, 2009.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Trad. de Angela M. S. Corrêa. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2012.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Org). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Cortez, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

RADICALESBIANS. **The Woman-Identified Woman**. Disponível em: <https://repository.duke.edu/dc/wlmpc/wlmms01011> Acesso em: 5 out. 2022.

REIS, Diego dos Santos. Saberes encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia. In: **DOSSIÊ - Educação, democracia e diferença**. Rio de Janeiro, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo, Editora Jandaíra, 2017.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p. 113-128, jul./dez. 2002.

- RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Trad. Carlos Guilherme do Valle. [1980]. **Revista Bagoas: estudos gays, gêneros e sexualidades**, Natal – RN, v. 4, n. 5, jan./jun. 2010, p. 17-44.
- SAUTU, Ruth; BONIOLO, Paula; DALLE, Pablo; ELBERT; Rodolfo. La construcción del marco teórico em la investigación social. *In: Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, CLACSO, 2005.
- SANTOS, A. **Tudo aquilo que sou perpassa a minha existência enquanto mulher e lésbica: narrativas de professoras lésbicas das instituições de ensino superior do Amapá**. 2020. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amapá, Amapá, 2020.
- SANTOS, Ana Cristina; LUZ, Robenilton dos Santos. Lésbicas Mulheres Negras: Crise de Representação a Partir da Suas Múltiplas Identidades. *In: IV Reunião Equatorial de Antropologia e XIII Reunião de Antropólogos do Norte e Nordeste*. Fortaleza – CE. Grupo de trabalho: intercessões de Gênero, Raça e Movimentos Sociais: Olhares comparativos sobre diferentes representações. **Anais [...]**. Fortaleza, 2013.
- SCOTT, J. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, jul./dez.1995. p.71-99.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia Científica. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, J. R. **Professor gay e professora lésbica: um estudo sobre homofobia na docência**. 2019. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Pará, 2019.
- SILV A, Tomaz Tadeu da. Teorias do currículo: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora Ltda, 2000.
- SILV A, T. T. Currículo e identidade social: território contestado. In: _____ (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- SOIHET, Rachel. 2005. Zombaria como arma antifeminista: instrumento conservador entre libertários. *Rev. Estudos Feministas*, Florianópolis, 13(3): 591-611, setembro-dezembro, p. 591-611
- SOARES, Gilberta Santos; COSTA, Jussara Carneiro Costa. Movimento lésbico e Movimento feminista no Brasil: recuperando encontros e desencontros: **Revista Labrys**. Brasília: UnB, 2012, n. 20/21, n. p. Disponível em: <<https://goo.gl/ZMC3iG>>. Acesso em: 22 mar. 2022
- SOUZA, A.R. De.; MOREIRA, C.R.B.S. **A Sociologia Weberiana e sua Articulação com a Pesquisa em Políticas Educacionais**. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Ahead of print, 2016. 1-19p
- SWAIN, Tânia Navarro. 2004. O normal e o “abjeto”: a heterossexualidade compulsória e o destino biológico das mulheres. *Labrys, estudos feministas*, nº 6, agosto/dezembro.. Disponível em: <http://e-groups.unb.br/ih/his/gefem/labrys6/lesb/anahita.htm>

TEIXEIRA, A. B., da Silva, A. M., & Figueiredo, Ângela. (2017). Um diálogo decolonial na colonial cidade de Cachoeira/BA: entrevista com Ochy Curiel. **Cadernos De Gênero E Diversidade**, 3(4), 106–120. <https://doi.org/10.9771/cgd.v3i4.24674>

TOLEDO, G. L. **Biopoder, gêneros e sexualidades: Articulando desejo, (in) visibilidade e processo de exclusão na vivência das lesbianidades.** *In:* Fazendo gênero: Diásporas, Diversidade, Deslocamentos; Florianópolis, 23 a 26 de agosto de 2010.

TOLEDO, G. L. Lesbianidade e Biopoder: um olhar genealógico. **Revista de psicologia da UNESP**, v.7, p. 176-188, 2008.

VALENTE, José Armando. Blended Learning e as mudanças no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista: Dossiê Educação a Distância**, Curitiba: UFPR, 2014, Edição especial n. 4/2014. p. 79-97 Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar>. Acesso em: 12 nov. 2022.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In:* LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 2.ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In:* **O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade.** 2.ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2000.

WITTIG, Monique. **O pensamento hétero.** EUA: 1980. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/266100494/Wittig-Monique-O-Pensamento-Hetero-pdf>.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANATTA, Elaine Marques. **Documento e identidade: o Movimento Homossexual no Brasil na década de 80.** Cadernos AEL, n. 5/6, p. 192-220, 1996/1997.

APÊNDICE I -ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Primeiro bloco – Identidade individual e ativismo político

1. Nome, idade, Profissão, Renda mensal aproximada.
2. Como você gosta de ser identificada? Lésbica, sapatona, sapatão? Nenhum desses?
3. Poderia me contar um pouco sobre você? Quem és; que fazes? Conte um pouco da sua trajetória de vida etc.;
4. Já vivenciou violências/opressão relacionada à sua sexualidade ou ao gênero; racismo? lesbofobia? Quer contar sobre isso?
5. O que você acha dessas situações e como enfrentou/enfrenta essas violências?
Como você conheceu a coletivo o qual faz parte? Como iniciou seu envolvimento com a organização? Porque buscou o coletivo?
6. Há Quanto tempo és militante com atuação no coletivo?
7. Há alguma diferença em você ou na sua vida de antes e após integrar o coletivo? O que mudou? Qual a importância do coletivo em sua vida?

Segundo bloco – Organização Coletiva e Docência (Identidade Coletiva)

1. Porque e como escolheu ser professora? Há quanto tempo exerce a docência? Como se sente? Quais as maiores dificuldades que enfrenta no trabalho?
2. Você já sofreu violências ou preconceitos ou opressões na escola ou na sala de aula relacionadas a sexualidade, ou gênero? Racismo? Lesbofobia? Quer falar sobre isso?
3. Você já presenciou estas violências com outras pessoas na escola ou em outro lugar? Quais? Como se sentiu? Como reagiu?
4. Como você interpreta essas situações e como as enfrenta/enfrentou? Recebeu apoio de alguém?
5. Como você acha que a instituição deve se posicionar em relação as isso?
6. Quais as implicações destas violências na sua vida? (emoções; trabalho; forma de ver a si e ao mundo etc...; alguma dificuldade na sua vida ou trabalho relacionada com as violências?);
7. Você discute questões de gênero, sexualidade e outras opressões dentro de sala de aula? Conte como costuma fazer isso? Já enfrentou alguma reação de estudantes, pais ou colegas

da escola relacionadas às suas aulas ou atividades?

8. O que move sua atuação dentro da sala de aula? Você acha que suas aulas contribuem para alguma mudança relacionada ao gênero ou sexualidade? Quais são as transformações que você espera do mundo a partir de suas aulas?

Terceiro bloco – Lesbofobia institucionalizada na docência

1. Você acredita que as instituições de ensino que você trabalha empreendem esforços na luta anti-lesbofóbica?
2. Em caso positivo, pode citar exemplos de ações que a instituição faz nesse sentido?
3. Quais os desafios/problemas que você enxerga nas instituições que trabalha no que se refere à lesbofobia e machismo?
4. Como você acha que as instituições podem melhorar para empreender maiores esforços na luta anti-lesbofóbica e anti-machista?

Final: você gostaria de dizer mais alguma coisa sobre as questões que conversamos?