

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
IFCH – INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – LICENCIATURA

CAMILA BONIN LIEBGOTT

TCL – Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura
**A LESBOFOBIA NO CONTEXTO ESCOLAR: UM OLHAR A PARTIR DA
SOCIOLOGIA DA MORAL**

Porto Alegre - RS
2019

Camila Bonin Liebgott

TCL – Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura
A LESBOFOBIA NO CONTEXTO ESCOLAR: UM OLHAR A PARTIR DA
SOCIOLOGIA DA MORAL

Trabalho de Conclusão para o Curso de
Licenciatura em Ciências Sociais - 2019 na
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UFRGS, como requisito parcial para
obtenção de título superior.

Orientador Prof. Dra. Raquel Weiss

Porto Alegre - RS
2019

RESUMO

A pesquisa em questão tem como objetivo analisar como, no espaço escolar, se fomenta ou se contesta a lesbofobia a partir de narrativas de professoras lésbicas. Como base teórica, recorre-se ao conceito de lesbofobia em estudos de Lorenzo (2012), que afirma ser a lesbofobia uma construção cultural que funciona como o mecanismo político de opressão, dominação e subordinação das lésbicas na nossa sociedade. O conceito é central na produção deste trabalho, uma vez que essa forma de opressão afeta apenas lésbicas, impactando sobre a realidade e, por consequência, o ofício dessas mulheres. Também se analisa o ambiente escolar e a trajetória de vida dessas professoras a partir dos conceitos de moralidade (Durkheim) e desvio (Becker) do campo da Sociologia da Moral. A metodologia envolveu a entrevista de quatro professoras da Educação Básica de Porto Alegre e região metropolitana que resultou em três eixos de análise: 1) a escola como espaço que fomenta a lesbofobia; 2) a professora lésbica como “desviante” e 3) as marcas de uma cultura lesbofóbica no trabalho.

Palavras-chave: Educação; Docência lésbica; Lesbofobia; Sociologia da Moral;

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Iara e Roberto, pelo amor que sempre me foi dado, pelo incentivo e apoio em todas as decisões que tomei. À minha mãe pela paciência de ler e reler o que escrevi (depois dos surtos de insegurança a respeito do meu trabalho) e pelos conselhos. Ao meu pai pela escuta, pelo carinho e cuidado nesse processo – e em toda a minha vida. Sem a estrutura que vocês me deram nada teria sido possível, sou grata pelo privilégio de ter vocês. Também agradeço ao resto da minha família pela alegria sempre compartilhada quando nos visitamos, pelo afeto e apoio.

À minha orientadora por ter aceitado orientar esta pesquisa, pelo tempo cedido, as sugestões, ideias e pela escuta. Raquel, te agradeço por ter me dado a oportunidade de escrever sobre esse tema e sob a tua orientação dentro do campo da Sociologia que foi importantíssima.

Aos colegas de curso pela compreensão e aprendizado nesse caminhar docente que aprendemos juntos. Um agradecimento especial a minha amiga (e colega) Júlia Lippo por ter compartilhado os estágios comigo e ter feito desse aprendizado algo muito mais rico e especial – lecionar ao teu lado foi essencial na minha formação como futura professora. Também aos nossos alunos dos dois estágios que tanto me ensinaram. Aos meus amigos por serem a minha família em tantos momentos, por estarem presentes independente da vida difícil e corrida, sou mais feliz perto de vocês. Todos são responsáveis por qualquer conquista minha, pois sem vocês qualquer passo seria muito mais complicado. Obrigada pelos conselhos, conversas, trocas e abraços. O amor, apoio e compreensão de vocês me deixa mais forte pra seguir.

Por fim, agradeço às professoras que me cederam seus tempos e histórias para a realização desta pesquisa, admiro muito cada uma. Obrigada por tudo o que compartilharam comigo, por cada fala e troca nos momentos em que nos encontramos. Sem vocês esse trabalho não existiria. Agradeço pela luta diária que realizam, resistindo a lesbofobia e construindo um novo mundo possível através da educação. Vocês me inspiram e me motivam a seguir lutando.

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO.....	6
2 - LESBIANIDADE E LESBOFOBIA	7
2.1. Lesbianidade: apontamentos gerais	7
2.2. Lesbianidade no contexto da América Latina	11
2.3. Lesbofobia.....	13
3 - BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA	16
3.1. Um olhar a partir da Sociologia da Moral	16
3.2. Metodologia: Entrevista Narrativa	21
3.3. Procedimentos para a produção de dados	22
4 - DOCÊNCIA LÉSBICA	26
5 - A PROFESSORA LÉSBICA ENQUANTO DESVIANTE	34
6 - MARCAS DE UMA CULTURA LESBOFÓBICA NO TRABALHO	41
7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	48

1 - INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu dos questionamentos que rondavam a minha cabeça durante minha primeira experiência enquanto professora no estágio obrigatório do curso de Ciências Sociais. Por ser uma mulher lésbica, ao pisar na sala de aula questionei para mim mesma: “Eu devo contar que sou lésbica?” “E se eu contar como vou ser recebida pelos alunos e pela escola?” “E se eu não contar? Eu vou estar escondendo quem eu sou?”. Conforme o tempo passava, parecia não haver resposta certa pra elas e, ao conversar com outras docentes lésbicas que conhecia percebi que isso afetava a todas nós. A partir disso, me propus a investigar se a escola enquanto instituição é um espaço acolhedor para professoras lésbicas ou se ela acaba por reproduzir a lesbofobia internalizada em nossa sociedade. Pensei que não haveria melhor maneira de estudar isso que não fosse através da perspectiva de docentes lésbicas da Educação Básica.

A pesquisa em questão se situa em um campo largamente explorado na Academia - o da sexualidade - porém, o recorte específico de lésbicas (e da docência lésbica) é um foco que ainda é pouco estudado e que acredito que demande especial atenção. O tema está no encontro da moral de uma instituição voltada para a constituição dos sujeitos e que reproduz as relações sociais vigentes, com a moral a respeito da infância - e da proteção desta - e, ainda, com uma moral que considera qualquer sexualidade (que não seja a heterossexual) desviante. Acredito que seja de extrema importância haver recortes como este dentro do campo da Educação, para que seja possível analisarmos as consequências de uma cultura lesbofóbica na vida e na profissão de mulheres lésbicas - que historicamente foram e são invisibilizadas e violentadas - bem como, o papel da instituição escolar nesta realidade social. Visto que a escola é um espaço potente de reprodução ou transformação da sociedade.

O propósito central deste Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura foi analisar como, no espaço escolar, se fomenta ou se contesta a lesbofobia a partir de narrativas de professoras lésbicas e, através dos estudos da Sociologia da Moral, analisar as consequências de uma moral ocidental - que visa normalizar os corpos e as sexualidades - na vida dessas docentes. Além disso, também tinha como objetivo compreender como se constituíam as representações das identidades lésbicas e como elas se expressavam no âmbito da docência, também discutir como opera a heteronormatividade nas narrativas de vida de professoras lésbicas e as implicações para a profissão e examinar, nas experiências narradas, as marcas de uma cultura lesbofóbica. Utiliza-se de dados empíricos produzidos a

partir de entrevistas realizadas com professoras lésbicas da Educação Básica de Porto Alegre e região metropolitana no período de setembro a dezembro de 2019.

Organizei o presente trabalho em sete capítulos, o primeiro é a introdução, o segundo - denominado “Lesbianidade e Lesbofobia” - é dividido em três seções: na primeira seção realizei um apanhado histórico a respeito de como a sociedade ocidental construiu marcas de anormalidade nos corpos lésbicos e como estes foram violentados por isso; na segunda seção analisei como isso se deu no contexto latinoamericano; na terceira seção trago o conceito de lesbofobia de Ángela Lorenzo (2012), definido pela autora como uma construção cultural que atua oprimindo, dominando e subordinando lésbicas em nossa sociedade e que tem como núcleo o sexismo - no qual se articulam o machismo, a misoginia e a homofobia. No capítulo três, intitulado “Bases teórico-metodológicas da pesquisa”, abordo - na primeira seção - os conceitos de moralidade para Émile Durkheim e de desvio para Howard Becker, bem como a metodologia utilizada e os procedimentos adotados para a produção de dados. O quarto, o quinto e o sexto capítulos são os meus eixos de análise que são denominados “Docência Lésbica”, “A professora lésbica enquanto desviante” e “Marcas de uma cultura lesbofóbica no trabalho”, nos quais analiso - através das narrativas das professoras entrevistadas - como a lesbofobia está presente no âmbito da docência e na vida dessas mulheres. Por fim, as minhas considerações finais - que estão no capítulo sete - são uma breve conclusão a respeito dos resultados obtidos nesta pesquisa e reflexões acerca do futuro da educação neste recorte específico.

2 - LESBIANIDADE E LESBOFOBIA

Neste capítulo realizei um apanhado histórico sobre a construção do corpo lésbico na sociedade ocidental, como ele foi violentado e invisibilizado pela moral religiosa e, mais tarde, pela ciência. Também faço o recorte latino-americano, pois é importante pontuar que há diferenças entre lésbicas que vivem em um contexto colonial e fora dele e, ainda, apresento o conceito de lesbofobia pela teorização de Ángela Alfarache Lorenzo.

2.1. Lesbianidade: apontamentos gerais

A palavra “lésbica”, quando dita ou ouvida, soa agressiva. Isso porque, historicamente, essa palavra carrega conotações negativas que reverberam na nossa sociedade principalmente pela invisibilidade da existência dessas mulheres que sempre estiveram na clandestinidade. De acordo com Lorenzo (2012), o nome é uma marca

identitária que posiciona as mulheres no mundo e permite tanto a sua autopercepção quanto as suas relações com as e os demais. Nesse sentido, Rich (1993) afirma que o processo de se nomear implica pensar a si mesma dentro do contexto de uma sociedade cuja a norma é a heterossexualidade obrigatória para mulheres e homens.

Luz Sanfeliu (2007) em seu artigo intitulado “Sexualidades Femeninas al margen de la norma heterosexual” focaliza o corpo lésbico enquanto um corpo que fora historicamente território de confrontação social, de subversão e utopia. A autora discorre sobre a construção do corpo lésbico dentro da cultura ocidental desde os séculos VII-VI a.C, em Grécia e Roma até a atualidade, demonstrando como essa existência foi sendo apagada e culpabilizada por séculos. De acordo com a autora, a cultura grega dos séculos VII-VI a.C aceitava como natural a existência de relações homoeróticas entre mulheres em espaços especiais como os *thiasoi* (cultos religiosos) ou as instituições de iniciação feminina para jovens solteiras que estavam perto de se casar. Ao lado disso está a imagem simbólica de Safo - “poetisa grega da ilha de Lesbos e professora”¹ - cujo nome ficou conhecido por escrever poesias sobre admiração e amor em relação a outras mulheres e sobre a qual há muitos estudos resgatando sua história e trajetória enquanto “lésbica”. Porém, conforme os vínculos cidadãos e as leis escritas na Grécia clássica foram conformando o corpo feminino como “reprodutor” - excluindo as mulheres de toda forma de educação as segregando ao espaço doméstico, os espaços em que a possibilidade de intercâmbio sexual entre mulheres foram deixando de ser habituais. A partir disso, mulheres que se relacionavam com outras mulheres passaram a ser denominadas “invertidas” ou “tribadas” (mulheres selvagens, incontroláveis e perigosas) como consta no texto “Banquete de Platão”, todavia as relações sexuais entre homens continuavam centrais na formação do cidadão na Grécia Clássica.

Ainda de acordo com Sanfeliu, na sociedade romana durante a época do Império se designou às mulheres também o espaço de reprodução física da vida e, por esse motivo, deveriam manter-se castas, caso fossem solteiras ou viúvas, e fiéis, caso fossem casadas - a homossexualidade feminina era considerada contra a natureza e criminosa. As descrições das lésbicas dessa época eram pejorativas e remetiam à masculinização de seus corpos: cabelos raspados, atletas e que “vomitaban en las cenas tras haberse saciado de vino” (SANFELIU, 2007, p. 37). Como afirma a autora, mulheres que praticavam a homossexualidade resultavam em paródias grotescas da virilidade (homens monstruosos e

¹ Informação retirada do Wikipédia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Safo>. Acesso em 25/09/2019.

patéticos). No século XII, São Anselmo e Pedro Abelardo explicitaram os motivos das penas e dos castigos aplicados às mulheres a respeito de algumas sexualidades femininas nos tribunais eclesiásticos e civis: “Contra natura, esto es, contra el orden de la naturaleza que creó los genitales femeninos para el uso de los hombres y a la inversa, y no para que las mujeres cohabiten con mujeres” (SANFELIU, 2007, p. 39). Foi, então, a partir do direito romano e canônico que - no século XII - os teólogos escolásticos classificaram as sexualidades consideradas antinaturais como pecados. Pessoas do mesmo sexo que mantinham práticas sexuais eram denominadas “sodomitas”, entendia-se que violariam as leis da natureza, e, por isso, recebiam castigos como a retirada de membros do corpo e morte na fogueira, por exemplo.

A partir do século XVI criam-se teorias a respeito da anatomia dos corpos femininos e masculinos e redescobre-se o clitóris, como afirma a autora, os médicos europeus passam a classificá-lo como equivalente ao pênis. Dessa maneira, afirmavam que mulheres que tinham relações sexuais com outras mulheres utilizavam-se desse “pênis invertido” para compor o ato. “(...) en ese contexto se comenzará a relacionar también en Europa la hipertrofia del clítoris y la sodomia” (SANFELIU, 2007, p. 41) e por essa razão, quando havia uma acusação de sodomia a respeito de uma mulher, ela era examinada por parteiras ou médicos que determinavam se ela era fisiologicamente capaz de cometer tal ato sexual - avaliando seu clitóris. Como afirma Sanfeliu, caso o clitóris fosse dilatado, a mulher poderia ser castigada ou ainda receber sentença de morte por enforcamento e, por três séculos, permanecia o imaginário que relacionava o tamanho do clitóris com as relações sexuais entre mulheres - a medicina ocidental seguiu descrevendo as “tríbadas” (mulheres não femininas) como possuidoras de um clitóris maior do que o normal.

Ao final do século XIX, a medicina e a psicologia passam a ganhar mais força com o alvorecer do pensamento científico e, a partir daí, passam a regular os corpos, classificando algumas condutas sexuais desviantes do padrão como “enfermidades orgânicas” ou psicológicas. As mulheres lésbicas eram consideradas doentes, denominadas de “pervertidas” ou “invertidas”. De acordo com Sanfeliu, “Fue entonces cuando el “cuerpo lesbiano” patologizado fue objeto de una representación “socio-etiológica”, cuya finalidad era el control de las sexualidades consideradas “perversas” mediante la ley escrita del tratado científico”. (SANFELIU, 2007, p. 45). Nessa perspectiva, a ciência passa a reunir - através de estudos científicos - “provas” da anormalidade da lesbianidade a partir de exemplos de mulheres internadas em manicômios ou em cárceres, sendo em 1869 catalogadas as condutas lésbicas como “anormalidades congênitas” pelo psiquiatra Karl

Wesrphald - como aborda Sanfeliu. Também estavam inseridas nesse contexto de “anormalidade” mulheres que lutavam pela equiparação dos gêneros, mulheres que haviam cometido crimes e, ainda, mulheres que eram consideradas “loucas”, demonstrando explicitamente o controle dos corpos femininos que a medicina visava na época. Esses discursos e categorizações médicas afirmavam o caráter patológico da lesbianidade reforçando a norma heterossexual e a binariedade entre o “correto”, a heterossexualidade *versus* o “incorreto”, a homossexualidade. Outro ponto salientado pela autora é a questão dos matrimônios, no período entre o século XVIII e o século XIX, ocorriam casamentos entre mulheres e - em alguns casos - uma das parceiras vestia-se como homem e poderiam socialmente ser convertidas em um.

Em contrapartida, Sanfeliu traz também informações a respeito da identidade das mulheres lésbicas no contexto dos séculos XIX e XX. Para ela, a partir das classificações da medicina cria-se uma categoria também cultural e, a partir disso, lésbicas passam a interpretar suas próprias experiências e se apropriar dessas definições para falarem de si mesmas, resignificando e criando suas identidades e desvinculam suas práticas sexuais de conceitos como a patologia ou a perversão. Principalmente nas cidades de Paris, Londres, Berlim e Nova York organizam-se subculturas lésbicas formadas principalmente de escritoras e artistas da classe média que discutem em grupos questões como o poder da norma heterossexual e o amor entre mulheres - um exemplo de grupo foi o chamado “Círculo Sáfico”, criado pela escritora Natalie Barney. Ainda sobre as referidas décadas, de acordo com Molina e Figueiró (2012) citando Neil Franco, é após a consolidação das sociedades industriais no ocidente (no século XIX) que a “homossexualidade” passa a referir uma pessoa distinta - oposta a heterossexualidade. E com os processos de industrialização, desenvolvimento econômico e urbanização - já no século XX - se estruturam “(...) as identidades gays e lésbicas em diversas sociedades ocidentais, inclusive na brasileira” (MOLINA; FIGUEIRÓ, 2012, p. 61).

As primeiras décadas do século XX foram marcadas, então, por novas imagens da lesbianidade a partir da literatura, da arte e do blues e de uma construção da identidade dessas mulheres que, infelizmente, foi fugaz e transitória quando inicia-se a II Guerra Mundial. Nesse contexto, muitas lésbicas foram enviadas a campos de concentração nazistas - de acordo com a autora, em sua maioria trabalhadoras e de classes baixas - enquanto as de classes mais altas se fecharam em um silêncio. Porém, a partir da década de 1960, iniciam-se muitos movimentos de luta visando assegurar direitos civis e também a liberação sexual, acarretando a articulação entre grupos homossexuais que lutavam por

seus direitos e também os movimentos de mulheres. Assim, as lésbicas passam a ocupar um espaço importante no feminismo, evidenciando a sua não anormalidade e reforçando a heterossexualidade compulsória na qual as mulheres estão submetidas dentro do sistema de gênero. Graças à luta do movimento lésbico, junto do movimento feminista e do movimento LGBT, ocorrem muitas conquistas a partir dos anos 1980 - principalmente - como, por exemplo, a eliminação da homossexualidade como patologia, na lista da Organização Mundial da Saúde em 1993.

2.2. Lesbianidade no contexto da América Latina

Acredito ser de extrema importância a delimitação da experiência lésbica em um contexto ocidental não colonizado e no contexto da América Latina. No subtítulo anterior foi explanado de um modo mais geral como se deu a construção da lesbianidade na sociedade ocidental, - contexto europeu e norte-americano, principalmente - porém, para esse subtítulo irei me basear nos textos “Identidad lésbica. Una mirada histórica” de Cecilia Ugarte e “Lesbianas en América Latina: de la inexistencia a la visibilidad” de Alejandra Sardá, Rosa Maria Guinea e Verónica Morales para abordar o recorte da experiência lésbica em um contexto latinoamericano, visto que, eu enquanto lésbica brasileira e, por consequência, as professoras por mim entrevistadas, vivemos em um contexto diferente e mais opressor do que lésbicas europeias. Vivemos a experiência de uma sociedade colonizada, que tem como base na sua estrutura o sexismo e o racismo, acarretando em vivências distintas de opressão em muitos aspectos - incluindo a construção de nossas subjetividades.

Ugarte (2006) afirma que as primeiras descrições de práticas homoeróticas em diversas etnias da atual América Latina foram feitas pelos colonizadores já colocando-as como “sodomia” ou “vício nefando”. Cartas de jesuítas e missionários como Pero Correa, Pero de Magalhães de Gândavo e Gabriel Soares de Souza, demonstram a análise das práticas de alguns povos do nosso continente e estes afirmam que, em muitos casos, mulheres tomavam o lugar masculino naquele contexto participando da caça, se relacionando com outras mulheres e tendo seus cabelos cortados. Um exemplo muito rico trazido pela autora é do artigo “Sodomía en Bahía” do antropólogo Luis Mott que afirmava que a homossexualidade era comum nas terras brasileiras, e que o povo Tupinambá tinha, inclusive, nomes específicos para designar esses sujeitos: “Tibiras”: homens que se

relacionavam com outros homens e “Çacoaimbeguiras”: as mulheres que tinham relações com outras mulheres.

Com a inquisição do Santo Ofício, entre séculos XVI e XVIII, a sodomia passa a ser considerada um delito - como foi abordado no subtítulo anterior - e um dos mais castigados aqui pelos colonizadores. Nos fins do século XVI, como afirma Ugarte, das 29 denúncias registradas no Nordeste brasileiro a lésbicas, cinco receberam sanções econômicas e espirituais, três foram banidas e duas condenadas a açoites públicos. Ainda, a autora afirma que vários processos de sodomia por parte de mulheres estão incluídas nos arquivos da Inquisição Portuguesa que recebiam castigos variados que iam desde orações especiais, leituras edificantes até açoites públicos ou banimento de seus territórios de origem permanentemente. Ainda, ocorreram casos em que lésbicas eram consideradas “bruxas”, “feiticeiras” e de vida infame, como foi o caso de Isabel de Urrego e Juana María, exemplo dado por Ugarte.

y tal vez la transgresión más fuerte la representa la constante denuncia de los amoríos de Isabel de Urrego con Juana María, quien aparece citada también como “la sierva”, a la que según se dice en los interrogatorios, Isabel sienta sobre su falda y le da pedacitos de su propia comida diciéndole, como si fuera su amor: ¡come mi vida! ¡come mi alma! (...) En este caso, se juzga no sólo la hechicería, sino la indecencia, el vivir infame. (UGARTE, 2006, s/p).

Passado esse período histórico na América Latina, durante o século XIX, a imprensa Mexicana publicava em alguns de seus jornais notícias sobre mulheres lésbicas - informações também resgatadas por Ugarte. Descreviam-nas como “marimacho” ou que estavam vestidas de homens tratando isso de forma horrorizada e debochada - em um dos jornais, inclusive, Ugarte afirma que faziam piada sobre o casamento de duas mulheres, questionando-se quem deveria ganhar as calças. A partir do século XX, em meados de 1960, lésbicas latinoamericanas passam a se organizar coletivamente. Inicialmente essas mulheres vinham de movimentos de esquerda ou do feminismo, construindo diversos eventos e criando organizações específicas de lésbicas - como foi o caso da Fação Lésbica Feminista no Brasil, a Frente de Liberacion Homosexual, Grupo de Autoconciencia de Lesbianas Feministas (GALF), Las Entendidas e Mulas de México e o I Encuentro Lésbico Feminista Latinoamericano y del Cariba no México em 1987, citados por Sardá, Guinea e Morales (2006) e assim seguiu nos anos seguintes.

É importante salientar que, mesmo com a construção desses coletivos e organizações de eventos, as mulheres lésbicas continuam extremamente invisíveis e estigmatizadas dentro da América Latina sendo discriminadas de forma estrutural pela sociedade. Sardá, Guinea e Morales (2006) afirmam que, no âmbito do trabalho, por

exemplo, quando o patrão descobre a sexualidade da empregada pode submetê-la a pressão de ser demitida, ou a invasão de sua vida privada e até mesmo o assédio sexual. De acordo com as autoras, na maioria dos casos, lésbicas são obrigadas a esconder sua orientação sexual por medo da descoberta e vivem em constante medo e tensão por conta disso. Outro ponto salientado por Sardá, Guinea e Morales é o da pobreza:

Como vimos por los datos anteriores, las mujeres latinoamericanas perciben salarios inferiores a los de los hombres, en consecuencia, "por el hecho de estar formadas por mujeres, las familias lésbicas están más expuestas a la pobreza que en las familias en las que hay varones (tanto heterosexuales como de hombres gays)". (SARDÁ; GUINEA. MORALES, 2006, p. 3)

Além de estarmos expostas à violência no âmbito educacional, por exemplo – esse é um importante dado para este trabalho em específico. As autoras afirmam que as adolescentes e jovens que iniciam sua vida sexual e afetiva com outras mulheres se enxergam em situação de vulnerabilidade consequência das barreiras encontradas em escolas e faculdades e da falta de compreensão e abertura das famílias, além do medo de exposição que muitas vezes as deixam em silêncio sobre o que sentem e não fazem denúncias. Elas exemplificam com a história de uma aluna que foi expulsa da escola Juan Francisco Vergara en Viña del Mar na cidade de Valparaíso no Chile, bem como de alunas que estavam sendo submetidas a castigos por funcionários da escola Carmela Carvajal também no Chile em 2003.

Nesse sentido, a partir desse panorama histórico a respeito da violência a qual lésbicas estão expostas desde o início da história da civilização ocidental, passando pelo recorte de opressão sofrida por lésbicas latino-americanas, exponho o conceito de “lesbofobia” como central a este trabalho de conclusão do curso de Ciências Sociais por acreditar na importância de abordarmos a opressão sofrida por mulheres lésbicas como estrutural e específica.

2.3. Lesbofobia

O termo “homofobia” é comumente utilizado para designar “atitudes e sentimentos negativos em relação a pessoas homossexuais, bissexuais e, em alguns casos, contra transgêneros e pessoas intersexuais”² - incluindo as lésbicas. Porém, estudos que incluem esses “outros” sujeitos dentro dessa categoria deixam de analisar suas especificidades - comumente as análises enfatizam experiências dos homens gays. Partindo desse

² Informação retirada do Wikipédia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Homofobia>. Acesso em 01/10/2019.

pressuposto, tomo como base o conceito de lesbofobia de Ángela Alfarache Lorenzo (2012) – que afirma que a lesbofobia é uma construção cultural, definida como o mecanismo político de opressão, dominação e subordinação das lésbicas na nossa sociedade. Para ela, o núcleo da lesbofobia é o sexismo, no qual se articulam o machismo, a misoginia e a homofobia.

Sobre esse conceito, a referida autora afirma que essa opressão é estrutural dentro do sistema de ordem sexual dominante no qual estamos inseridos e no qual organizam-se as relações erótico-afetivas dos sujeitos. Ainda, Lorenzo argumenta que a lesbofobia implica em uma especificidade vivida pelas mulheres lésbicas, visto que essas sofrem uma dupla opressão – o machismo e a homofobia. O machismo, por um lado, inferioriza o feminino e coloca a mulher em condição de subordinação em relação ao homem, e a homofobia, por outro lado, trata a homossexualidade como a sexualidade desviante do padrão heterossexual – construído na sociedade ocidental como a sexualidade “natural” e única aceita por ser a reprodutiva. Em seus termos:

En relación concreta a la homofobia y lesbofobia, el sexismo deviene de la consideración de la heterosexualidad como natural, superior y positiva y, con base en el pensamiento binario, se le opone la homosexualidad como antinatural, inferior y negativa. La homofobia, así, describe un tipo de sentimiento que incluye las ideas de miedo (pánico) y repulsión (u odio). (LORENZO, 2012, 130 - 131).

A autora se baseia no conceito de “estigma” de Goffman (1988) como um atributo “desacreditador” (LORENZO, 2012, p. 126), ou seja, desqualifica os sujeitos frente à sociedade desumanizando-os a partir de um processo sócio-cultural e histórico específico que, no caso da lesbofobia, é marcado pelo sexismo. Ainda é importante pontuar que é intrínseco à construção do estigma que a marca seja compartilhada socialmente.

Diante disso, a autora aborda como se constrói a lesbofobia a partir das características estruturais da sociedade ocidental. De acordo com ela, a estrutura social predominante se organiza - em primeiro lugar – tendo como base um sistema binário, hierárquico e excludente. Isso quer dizer que há o reconhecimento de apenas dois gêneros e que estes correspondem estritamente aos dois sexos: feminino e masculino, havendo a separação entre o que são os “homens” (masculino) e as “mulheres” (feminino). A partir dessa construção social sobre os corpos, há a hierarquização de um deles sobre o outro, acarretando na supremacia dos homens sobre as mulheres e na construção de suas sexualidades estabelecendo sua complementaridade visando a reprodução social pela via da procriação. Em segundo lugar está a hierarquização das sexualidades, isto é, a distinção entre heterossexualidade e homossexualidade como práticas sexuais excludentes. Nesse

sentido, Lorenzo afirma que, a partir dessa relação construída sobre o homem e a mulher enquanto sujeitos que se complementam, apenas se reconhece como possível o desejo heterossexual, excluindo qualquer outro tipo de prática sexual e estabelecendo a heterossexualidade como forma correta e valorizada de ser, e a homossexualidade como desvio, antinatural e negativa.

Nesse sentido, Lorenzo afirma que a lesbofobia está conformada por quatro elementos principais: a não aceitação da diferença e a sua construção como desigual; a desumanização das lésbicas; a exclusão e a violência. Em relação ao primeiro elemento, a autora destaca que, no caso das mulheres lésbicas, a construção da desigualdade é conformada pelo gênero e pela sexualidade. Elas são diferentes em relação ao masculino e aos homens - definidos como superiores socialmente - por serem mulheres, e também se diferenciam em relação a heterossexualidade (única sexualidade validada e possível socialmente) por se relacionarem com outras mulheres. Sobre o segundo elemento, Lorenzo declara que lésbicas são estigmatizadas e, por isso, é retirado o caráter humano dessas mulheres, visto que mulheres só são consideradas razoavelmente humanas se cumprem com o papel de esposas (a partir da heterossexualidade) e de mães. De acordo com a autora, o terceiro elemento é a exclusão, lésbicas são excluídas do grupo conformado pelos indivíduos heterossexuais, do grupo formado por mulheres que são heterossexuais e, ainda, excluídas do espaço social e político de luta pelos seus direitos - justamente pelo estigma carregado por elas que as impede de fazer parte dos sujeitos considerados detentores de direitos (os que estão dentro da norma). Por fim, o quarto elemento é caracterizado pela intersecção do machismo, da misoginia e da lesbofobia que coloca em risco a vida das lésbicas. Sobre a violência específica da qual as lésbicas estão submetidas, Lorenzo afirma (2012, p.135-136),

La violencia específica que enfrentan las lesbianas es más difícil de reconocer y de combatir por la invisibilidad de las mujeres, por la reclusión de la violencia en el ámbito privado y por la misma lesbofobia que considera que la violencia contra las lesbianas está justificada como forma de control y de opresión a las mujeres por salirse de su condición genérica.

Ainda, de acordo com ela, a lesbofobia está justificada como forma de controle e de opressão das mulheres que saem de sua condição genérica e do padrão heterossexual. Adrienne Rich (1993) foi uma das autoras que fomentou a discussão de Lorenzo, a partir da sua análise sobre a heterossexualidade compulsória afirmando que esta constrói as relações entre mulheres e homens como o paradigma para legitimar todas as relações sociais, tendo um peso político que acaba por invisibilizar as mulheres lésbicas.

A exposição completa desse conceito é importante para a compreensão de que as mulheres lésbicas, e por consequência, as professoras lésbicas fogem de uma norma construída historicamente que define o comportamento dos sujeitos e, por esse motivo, sofrem sanções e violências cotidianamente em qualquer ambiente que estejam. O conceito de lesbofobia é central nessa pesquisa por fazer o recorte de gênero e de sexualidade e especificar a opressão que lésbicas vivem, que é diferente da opressão que vivem outros grupos sociais. Como afirmam Sardá, Guinea e Morales (2006), não abordar “lésbicas” ou “lesbofobia” como um grupo distinto gerou um silenciamento e uma ocultação que acarreta em uma difícil compreensão dos problemas dessa categoria específica, pois há o imaginário de que seus problemas são similares aos das mulheres heterossexuais ou aos homens homossexuais, sendo que não são. As autoras ainda afirmam que as lésbicas constituem uma “exceção” quando falamos de mulheres e quando falamos de homossexuais justamente por sofrerem com a dupla opressão. A partir disso, utilizo desse conceito para analisar a construção da sociedade ocidental enquanto lesbofóbica, dentro de uma moral heterossexual e misógina, e quais as consequências disso na vida de um grupo de professoras lésbicas.

3 - BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Neste capítulo irei discorrer sobre o conceito de moral, a partir de Émile Durkheim, e também de desvio para Howard Becker. Em seguida discorro sobre Entrevista Narrativa, método utilizado por mim para entrevistar as docentes nesta pesquisa e, por fim, abordo sobre a coleta dos dados.

3.1. Um olhar a partir da Sociologia da Moral

De acordo com Rosati e Weiss (2015), o interesse sociológico pela moral nos remete à própria origem da Sociologia e se faz presente na teoria de Durkheim. Para Durkheim (2007), moral é tudo o que é fonte de solidariedade, tudo o que força o homem a contar com outrem e que rege seus movimentos (não o deixando ser regido pelos impulsos do seu egoísmo) e, ainda, afirma que o homem só é um ser moral porque vive em sociedade - visto que a moralidade consiste em ser solidário de um grupo, quanto mais fortes os laços mais sólida ela será. Serge Paugam (2017) ao analisar o vínculo aos grupos a partir da teoria de Durkheim, alega que é o vínculo dos seres humanos à sociedade que funda a moral e que não é a liberdade, mas sim o estado de dependência, que faz do

indivíduo uma parte integrante do todo social, logo, um ser moral. Para Paugam (2017), o vínculo a sociedade é fonte da moral, se desaparece a vida social, logo desaparecerá também a vida moral. Os sujeitos se constituem a partir de uma pluralidade de vínculos sociais e nenhum deles convive dentro de um só grupo ou vive uma única experiência social. Paugam afirma que existe uma pluralidade de regras morais, constituídas na diversidade de laços e vínculos entre as pessoas.

Para Durkheim - e para Rosati e Weiss (2015) - a moralidade é um fenômeno social e, portanto, diz respeito à criação coletiva de um conjunto de regras e valores sagrados. O caráter “sagrado” está relacionado ao enlace entre moral e religião, “(...) para determinar os elementos formais que caracterizam a moral, devemos investigar a religião, pois por um longo período e em todas as culturas, a moral sempre existiu sob a forma religiosa” (ROSATI; WEISS, 2015, p. 115). Desta perspectiva, a moral moderna e ocidental assemelha-se à religião, tendo três elementos como base: os dois primeiros, o dever e o bem, são intrínsecos a qualquer sistema moral e um terceiro elemento, que é a racionalidade.

Em relação aos dois primeiros elementos, Rosati e Weiss afirmam que Durkheim considera o *dever* como o aspecto mais externo dos fatos morais, pois, a moralidade toma a forma de uma regra, ou seja, o que é moral é obrigatório e não opcional - torna-se uma necessidade ao sujeito agir de determinada maneira, pois é um dever. Nesse sentido, as regras morais devem ser seguidas por todos que fazem parte do grupo social e funcionam como um imperativo para os indivíduos, visto que não foram criadas por eles, mas sobre eles se impõem. Sobre isso, Rosati e Weiss nos apresentam a noção de autoridade, que está relacionada ao aspecto da moral como dever, alegando que o princípio moral é uma ideia que transmite respeito e remete a origem daquele grupo ou comunidade, estabelecendo padrões e limites para as ações dos sujeitos de forma obrigatória e acarretando no reconhecimento de que aquilo é o “certo a fazer”. Posso pensar, nesse sentido, que a heterossexualidade é constituída como dever, como conduta ligada a certas regras sexuais que devem ser seguidas por todos os membros das sociedades ocidentais, e que opera como imperativo - implica a todos e marca aqueles que não seguem tais regras como sujeitos desviantes. Em relação a autoridade mencionada pelos autores, é possível afirmar que a medicina, como campo de saber especializado, reforça como não patológicas as relações heterossexuais. Conforme mencionei no capítulo anterior, o estudo dos corpos femininos pela ciência também conformou um saber que marcou o órgão genital feminino como não desenvolvido, comparativamente ao órgão masculino, e isso era utilizado como

explicação fisiológica para a lesbianidade (clitóris mais “avantajados” como traço orgânico observável).

Em relação ao segundo elemento, o *bem*, os autores afirmam que para Durkheim a moral nunca é puramente uma obrigação, visto que, nós enquanto sujeitos não somos puramente razão. Assim, agimos quando sentimos algo - seja medo ou atração - e, por isso, um princípio moral é desejado pelo indivíduo, pois ele considera aquilo bom e certo. De acordo com Rosati e Weiss, “(...) um princípio moral expressa, mais que um mandamento, uma ideia persuasiva para o indivíduo, por acreditar que seguir a regra é também fazer a coisa certa, fazer o bem” (ROSATI; WEISS, 2015, p. 117). Observo nos espaços em que transito, e também nas narrativas das entrevistadas que analiso adiante, que há diversos elementos que compõem a heterossexualidade como uma ideia persuasiva, somos persuadidas - por meio das instituições que reforçam a norma heterossexual (Igreja, família, escola, etc) - a assumirmos uma inscrição normativa em nossos corpos ou a silenciar nossa lesbianidade. Algumas vezes por considerarmos a “coisa certa a fazer”, outras vezes por medo da violência e da repressão, negociamos com a norma vigente - acatando-a.

Com o advento da modernidade, constrói-se o ideal de racionalidade que seria intrínseco nos seres humanos, e dentro desse ideal, a moralidade não seria religiosa e sim estritamente racional. Por esse motivo, o terceiro elemento fundante citado por Rosati e Weiss é a racionalidade que, dentro desse ideal moderno, construiria a moralidade como algo não religioso, ou seja, os indivíduos agirem conforme ela sabendo que é uma criação social, e por esse motivo a seguem e a respeitam. Porém, como afirmam os autores, na perspectiva de Durkheim, o aspecto coercivo é constitutivo da moral e necessário para a garantia da vida social. O autor afirma que as crenças fazem parte de uma dimensão afetiva e emocional dentro dos sujeitos que extrapola o nível racional e é por isso que o “bem” enquanto elemento se faz tão presente na moralidade. Nesse sentido, sugiro pensarmos que a moralidade - mesmo após a chegada da modernidade com o ideal racional e, mais tarde, da pós-modernidade - segue mantendo resquícios da moral cristã no que se refere à sexualidade. Como explanado no capítulo anterior, o corpo lésbico era abominado por ser considerado, primeiramente, antinatural e, também, “sodomita” - imaginário construído a partir da visão da Igreja Cristã e da Bíblia. As punições a essas mulheres, inclusive, eram escritas por teólogos escolásticos, como apresentou Sanfeliu (2007). Ainda hoje a lesbianidade é vista como algo incomum e anti-natural pela sociedade ocidental em decorrência da norma heterossexual - que é constituída por essa moralidade que contém

resquícios da religiosidade cristã - assim, o sentimento de “certo” e “errado” são fundamentados nessa mesma moral, classificando a lesbianidade como o “errado” e gerando o sentimento de rejeição nos indivíduos. Partindo da perspectiva de Durkheim e dos autores citados, mesmo sendo regidos pela moral racional, continuamos compartilhando desse sentimento negativo em relação à homossexualidade, pois as crenças religiosas fazem parte da dimensão emocional dentro de nós, sujeitos ocidentais, que somos orientados por essa moral que também toca no âmbito afetivo. Por isso, lésbicas ainda hoje são consideradas “ruins” e “más”.

Seguindo, o fenômeno moral - tendo o dever o bem como aspectos centrais - é desenhado duplamente: como ideal e como regra, tendo ambas dimensões emocionais e cognitivas. Como afirmam Rosati e Weiss, o ideal tem prioridade sobre a regra, pois é a representação daquilo que é considerado mais importante para um grupo social ou uma comunidade, enquanto a regra é um tipo de mecanismo regulatório que propõe-se a garantir que as ações dos sujeitos respeitem o ideal. Possuem dimensão emocional por tocar nossos sentimentos e está relacionada com a nossa faculdade de sentir prazer e dor - e também cognitiva, pois são representações mentais. Para os autores, o dever é uma regra - representa de forma imperativa o que é o certo a se fazer - na qual reconhecemos a autoridade moral da imposição desta obrigação de maneira racional e também emocional, pois nos toca. O bem, uma representação mental - confere a ideia sobre um estado de coisas consideradas certas, justas e corretas - que fazem sentido a partir de um ponto de vista argumentativo, mas que também tocam as nossas emoções, provocando sentimentos de adesão ou identificação e respeito. O respeito, inclusive, é o elemento constitutivo de qualquer regra e ideal moral, visto que, tem relação tanto com o dever quanto com o bem sendo a emoção chave.

Ainda, Rosati e Weiss abordam o sagrado como um papel determinante nos julgamentos morais e, junto com o profano, está na base das nossas categorias de certo e errado. O “bem”, ou seja o sagrado, é o que representa o que é moralmente bom, aceito e aprovado, enquanto o “mal”, também sagrado, reflete o moralmente errado, o mau. O profano é considerado o que é moralmente neutro, desde que não desacute ou toque o sagrado. Os autores trazem a perspectiva de Durkheim sobre o sagrado, afirmando que na obra “Les Formes Elementaires” é possível compreender que para o autor o sagrado é definido como uma “propriedade” ligada a coisas, práticas, ideais e indivíduos que acarreta a ideia de serem essas dotadas de um caráter excepcional “de outro mundo” e que não tocamos. Nesse sentido, “(...) o dever é assim percebido, porque as regras morais são

regras sagradas e o bem é desejado por constituir um conjunto de valores sagrados” (ROSATI;WEISS, 2015, p. 121). Em relação ao ideal moral, Rosati e Weiss afirmam que o ideal é o cerne e a alma de toda moral, isso significa que precisa ser algo criado pela comunidade em momentos de interação social - pois só se torna um ideal moral quando passa pelo processo de consagração coletiva. Ele nunca será algo que o sujeito acredita de forma individual, é sempre uma representação coletiva que é internalizada pelos sujeitos e possui essa condição de sagrado, sendo qualquer objeção rejeitada implicando sanções ao grupo.

Nessa perspectiva, lésbicas foram historicamente construídas como desviantes pela moral compartilhada na sociedade ocidental que tem como norma a heterossexualidade e que é conformada pela misoginia, ou seja, o ódio às mulheres. Seguindo nesse ângulo, trago a contribuição de Howard S. Becker com sua obra intitulada “Outsiders”, na qual ele aborda os indivíduos considerados desviantes socialmente ou “outsiders”. Becker (2008) afirma que todos os grupos sociais criam regras e tentam impô-las em algum momento, as regras sociais definem situações e tipos de comportamentos a elas apropriados - classificando determinadas ações como certas ou erradas. Quem infringir essas regras é considerado um “tipo especial”: são os outsiders. Ou seja, sujeitos desviantes são aqueles que desviam das regras do grupo. Porém, um ponto importante explanado por Becker é que diferentes grupos consideram diferentes coisas desviantes, logo, a pessoa rotulada pode ter uma opinião que não vai de acordo com o grupo que a enxerga dessa maneira. De acordo com o autor, os sujeitos desviantes partilham o rótulo e a experiência de serem rotulados como tal por algum segmento da sociedade. O desvio é definido pelo autor como uma infração de uma regra socialmente aceita, é criado pela sociedade e não é homogêneo, mas sim uma consequência para quem não age conforme a regra e, principalmente, envolve as reações sobre determinadas ações. O autor afirma que um ato é considerado desviante ou não dependendo das reações dos indivíduos a ele: “É antes o produto de um processo que envolve reações de outras pessoas ao comportamento” (BECKER, 2008, p. 26), ou seja, o desvio existe na interação entre a pessoa que comete um ato e quem reage a ele.

Sobre a origem da criação das regras, Howard Becker declara que as regras sociais são criação de grupos sociais específicos e podem se chocar e haver desacordo sobre o comportamento apropriado em determinadas situações. Isso porque, regras são objeto de conflito e divergência, pois são parte do processo político da sociedade e terão suas regras impostas e obedecidas quem detém poder. “Aqueles grupos cuja posição social lhes dá armas e poder são mais capazes de impor suas regras” (BECKER, 2008, p. 30). Nesse

sentido, os sujeitos podem sentir que estão julgados segundo normas que não estão de acordo e não ajudaram a construir, mas que são assim aplicadas por consequência de poder político e econômico de um determinado grupo.

A partir dessa perspectiva, pode-se analisar a experiência lésbica na sociedade ocidental enquanto desvio, visto que nós, mulheres lésbicas, temos nossas vivências e ações constantemente questionadas pela norma, justamente porque desviamos das regras que tem como base a heteronormatividade. Nós, lésbicas, carregamos conosco o status de desviantes e, dessa maneira, sofremos com os estereótipos criados historicamente sobre nós que nos desqualificam e nos diminuem enquanto sujeitos. Sobre essa condição que nos é imposta, Becker afirma: “A posse de um traço desviante pode ter um valor simbólico generalizado, de modo que as pessoas dão por certo que seu portador possui outros traços indesejáveis presumivelmente associados a ele” (BECKER, 2008, p. 43). Ainda, de acordo com o autor, o status de desviante é o status principal ou dominante, isso porque o indivíduo recebe esse signo como resultado da violação de uma regra e essa identificação é mais importante que a maior parte das outras - a lésbica será identificada primeiro como desviante antes de qualquer outra coisa e pode sofrer com o isolamento ao ser impedida de participar de grupos convencionais. É por isso que parece tão ameaçador assumirmos nossa sexualidade em determinados espaços, como o espaço da docência, pois estamos sujeitas a enfrentar a violência de sermos resumidas a imagem construída sobre nós e, dessa maneira, nos tornarmos indesejáveis, correndo o risco de sofrermos violência e perdermos nossos ofícios.

3.2. Metodologia: Entrevista Narrativa

Nadir Zago na obra “Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação” (2003) afirma que as entrevistas são empregadas conforme diferentes perspectivas teóricas, dessa maneira, a escolha pelo tipo de entrevista, bem como, dos outros instrumentos de coleta de dados não é neutra. De acordo com a autora, o uso de entrevista se justifica pela necessidade originada na problemática do estudo, que leva o pesquisador a fazer determinadas interrogações sobre o social e buscar as estratégias para respondê-las. Para ela, definimos a natureza da entrevista e como ela será orientada “(...) para melhor se ajustar às nossas preocupações” (ZAGO, 2003, p. 294) e o pesquisador se apropria da entrevista como parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo.

Nesse sentido, com o apoio da minha orientadora, decidimos que o tipo de entrevista empregada seria a Entrevista Narrativa. De acordo com Muylaerte, Sarubbi Jr., Gallo, Neto e Reis (2014), as entrevistas narrativas “(...) se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional” (p. 194) e tem como objetivo estimular o indivíduo entrevistado a contar algo sobre algum acontecimento importante da sua realidade e do contexto social. Tem como base reconstruir acontecimentos sociais a partir do ponto de vista de quem está sendo entrevistado e, por isso, emprega-se uma comunicação não formal (cotidiana) de contar e escutar histórias. Os autores afirmam que, nas entrevistas narrativas, há uma característica colaborativa, pois a história emerge da interação, da troca e do diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

Esse tipo de entrevista recebe o nome de “narrativa” pois, como na Literatura, a narrativa sugere a posição de participante por parte do escritor em face do que ele está contando, logo, é de extrema importância a interpretação de quem está narrando. Como afirmam Muylaerte, Sarubbi Jr., Gallo, Neto e Reis (2014), a forma oral de comunicar ressignifica o tempo vivido e, assim, emerge o passado histórico dos sujeitos a partir de si mesmos - das suas próprias palavras. Para os autores, uma das funções da entrevista narrativa é contribuir com a construção histórica da realidade e, com os relatos de fatos do passado, possibilitar um futuro, pois o futuro se constrói também através do passado. De acordo com eles, narrar o vivido torna a vivência, que antes era finita, infinita. A narrativa só existe porque existe a linguagem, e através dela se enraiza no outro, dessa maneira, a “narrativa é fundamental para a construção da noção de coletivo” (p. 194).

A Entrevista Narrativa é um método de se produzir pesquisas qualitativas, pois, como afirmam Muylaerte, Sarubbi Jr., Gallo, Neto e Reis (2014), ao romper com a tradicional forma de entrevistas baseadas em perguntas e respostas dispõe-se aos pesquisadores,

(...) dados capazes de produzir conhecimento científico comprometido com a apreensão fidedigna dos relatos e a originalidade dos dados apresentados, uma vez que permitem no aprofundamento das investigações, combinar histórias de vida a contextos sócio-históricos, tornando possível a compreensão dos sentidos que produzem mudanças nas crenças e valores que motivam (ou justificam) as ações dos informantes. (p. 196).

3.3. Procedimentos para a produção de dados

Nesta seção apresento os procedimentos adotados para a produção dos dados da pesquisa, isto é, como realizei as entrevistas, os critérios por mim utilizados na seleção dos dados e a organização dos dados.

1) A realização das entrevistas

Por não conhecer muitas professoras lésbicas dentro do meio em que faço parte, utilizei a internet para chegar às minhas quatro entrevistadas. Criei um *post* no Facebook de modo público, perguntando se alguém conhecia alguma professora lésbica da Educação Básica que estivesse atuando nas redes pública ou privadas de Porto Alegre - e região metropolitana. Dessa maneira, muitos “amigos” da rede social foram me indicando nomes de quem conheciam e fui fazendo o contato. Eu havia estabelecido como critério que gostaria de entrevistar entre quatro e cinco professoras e destas, pelo menos, uma da rede privada e uma em idade mais avançada. Dessa maneira, consegui chegar nas minhas quatro entrevistadas, iniciei o contato com elas online - pelo Messenger do Facebook ou pelo Whatsapp - e conversamos sobre as disponibilidades de horário. Realizei as entrevistas no período de setembro e outubro de 2019, sempre em encontros únicos presenciais e utilizei o aplicativo de “gravador” do meu celular para registrar esses momentos.

Em relação a utilização do recurso de gravação, Zago (2003) indica a gravação do material, pois, com base nela o pesquisador está mais livre para conduzir as questões ou avançar na problematização. Além disso, ter o registro mais completo permite uma análise completa dos dados - que só as anotações não possibilitam - pois é possível ouvir as gravações quantas vezes forem necessárias e, dessa maneira, reexaminar o conteúdo, abrindo caminhos para novas interpretações do que foi dito ou atenção a algum ponto específico que pode ter sido ignorado no momento do encontro.

Como explanado na seção anterior, utilizei como metodologia a Entrevista Narrativa por considerar que é possível extrair elementos importantes de análise para além das perguntas formuladas, conforme o entrevistado retoma lembranças específicas e momentos de vida que podem ser utilizados e que não haviam sido contemplados pelas questões trazidas pelo entrevistador. Ainda assim, foi elaborado um roteiro semi estruturado com nove perguntas que funcionaram como guia para a entrevista, são elas:

<ol style="list-style-type: none"> 1. Me conta um pouco sobre ti, quando tu se percebeu enquanto mulher lésbica, como isso foi pra ti e para as outras pessoas? 2. Conta um pouco da tua trajetória profissional, desde que tu iniciou a carreira na docência - como iniciou, há quanto tempo, passou por quantas escolas? 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Que lugar o trabalho ocupa na tua vida? É parte da tua identidade, da tua vida como um todo, ou é uma esfera separada? 7. Tu acredita que a escola é ou deveria ser um espaço para que se discuta diferentes possibilidades afetivas e de sexualidade? De que modo o cotidiano do teu trabalho se
--	---

<p>3. Já trabalhou em outro lugares antes? Tem algo de diferente do lugar em que tu trabalha atualmente?</p> <p>4. Como te sente no espaço da escola? Acredita que é um espaço de acolhimento ou de disputas?</p> <p>5. Já viveu alguma situação de lesbofobia dentro da tua profissão?</p>	<p>aproxima ou se distancia dessas concepções ideais que tu tem?</p> <p>8. Acredita que no espaço da docência há abertura para que uma professora lésbica assuma a sua sexualidade?</p> <p>9. Participa de algum espaço de militância política ou coletivo no qual a questão da sexualidade seja tematizada?</p>
---	--

A partir dessas questões, as entrevistadas iniciavam suas narrativas e, por vezes, acabavam respondendo algumas delas sem que eu precisasse oralizar. Um outro ponto importante é que a construção das perguntas foi pautada na teorização sobre Entrevista Narrativa, na qual aconselha-se que estas refiram-se às questões da pesquisa ou do interesse do pesquisador a partir da revisão da literatura e que não conttenham indagações como “por quê?” ou que expressem a opinião do entrevistador.

Outro aspecto sobre os procedimentos adotados é a preservação do anonimato das entrevistadas. Por se tratar de um tema delicado que atravessa questões emocionais como sentimentos a respeito de sua sexualidade ou de aceitação da sociedade e também questões de segurança como a manutenção dos seus empregos atuais, decidi desde o início, solicitar às minhas entrevistadas que escolhessem um nome fictício para que eu utilizasse em minha pesquisa. Sobre esse aspecto, Zago (2003) destaca que o entrevistador deve conquistar a confiança do entrevistado. A autora afirma que é necessário, desde o momento inicial, a explicitação dos objetivos da pesquisa, bem como o destino das informações e o anonimato das pessoas e lugares - possibilitando que o entrevistado se sinta mais confortável e que a relação de confiança vá sendo construída pouco a pouco.

2) Os critérios de seleção dos dados

Após realizar todas as entrevistas, voltei a ouvi-las integralmente, fiz as transcrições e selecionei trechos para incluir nesta pesquisa. Zago (2003) afirma que ouvir a entrevista novamente e transcrevê-la possibilita a reavaliação da produção, a modificação de certas formulações e, ainda, a verificação de aspectos aos quais não demos suficiente atenção. Da mesma maneira, para Muylaerte, Sarubbi Jr., Gallo, Neto e Reis (2014), após a transcrição deve-se analisar o material desenvolvendo-se categorias de análise, porém retirando dos dados apenas o que de fato eles significam sem impor uma interpretação com base em teorias preexistentes.

Seguindo as recomendações desses autores, utilizei como critério para a escolha dos trechos específicos das entrevistas pontos que considerei relevantes nas narrativas de cada uma delas para o meu tema de pesquisa, e que contribuíram na criação dos meus eixos

de análise. A partir disso, realizei a escrita de meu texto aproximando excertos das diferentes entrevistadas que convergiam para um mesmo sentido, de modo a reforçá-lo ou contestá-lo, o que será apresentado no capítulo seguinte.

3) Organização dos dados

Para iniciar minhas análises, criei uma tabela com o perfil das entrevistadas, reunindo informações sobre suas trajetórias pessoais e profissionais (lembrando que os nomes são fictícios e escolhidos por elas) aspecto que facilitou a minha compreensão dos contextos e realidades de cada uma, dando a devida atenção a cada relato mas, também, para que o leitor conheça um pouco da vida de cada uma. Abaixo está exposta a tabela:

1 – Maria

Maria tem 34 anos, está em um relacionamento sério e atua há 3 anos como professora. Assumiu sua sexualidade aos 20 anos e, na época, não teve uma boa recepção de sua mãe - porém do resto dos amigos e familiares sim. Hoje ela e a mãe tem uma relação boa. Tem graduação em Artes Visuais pela UFRGS. Trabalha em uma escola privada de Porto Alegre (RS) como professora de Artes do 6º ao 9º ano, e é a primeira escola em que atua profissionalmente. Não assume sua sexualidade neste ambiente, pois tem muito receio da reação dos pais dos alunos e sente não há segurança neste emprego por ser uma instituição privada. Afirma que utiliza uma “máscara profissional” na qual é apenas a professora e não expõe nada de sua vida privada aos seus alunos. Em relação aos seus colegas, Maria afirma que contou que é lésbica para alguns deles, mas nem todos sabem - muitos são conservadores. Não considera a escola um lugar acolhedor e tem muito medo de ser vista na rua. Atualmente não participa de espaços de militância que abordem o tema da lesbianidade, apenas grupos mais voltados para o Feminismo na Arte.

2- Dilma

Dilma tem 25 anos, está em um relacionamento sério e atua há 3 anos como professora. Assumiu sua sexualidade aos 14 anos para a família, enquanto bissexual, porém ao ingressar na Universidade se identificou como lésbica e, assim, se assumiu novamente. Não teve uma boa recepção de sua mãe e afirma que hoje a relação melhorou, mas ela ainda solicita que Dilma não aborde esse assunto em espaços familiares, apesar do resto da família ter aceitado a sua sexualidade. Tem graduação em Pedagogia pela UFRGS. Trabalha em uma escola municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre (RS) lecionando para o 1º ano do Ensino Fundamental. Em relação a assumir ou não a sua sexualidade no espaço escolar, ela afirma que aborda esse tema quando questionada para os colegas de profissão, porém para os alunos ela prefere não assumir. De acordo com ela, isso poderia não ser bem aceito entre os pais dos alunos, principalmente, porque se tratam de crianças. Já viveu uma situação de lesbofobia por parte de uma colega de profissão nessa escola em que trabalha e, na anterior, viveu por parte de alunos. Acredita que a escola deveria ser um espaço acolhedor, mas ainda não é. Atualmente não participa de nenhum espaço de militância, pois afirma não ter tempo - porém, durante toda a sua graduação participou.

3 – Clara

Clara tem 25 anos, está em um relacionamento sério e atua como professora há 8 anos. Assumiu a sua sexualidade aos 20 anos sendo bem recebida pela mãe, irmã e amigos, porém não pelo pai - cortaram contato desde essa época. É graduada em Letras pela UFRGS. Trabalha em uma escola municipal em Gravataí (RS) para o Ensino Fundamental e para a EJA. Em relação a sua sexualidade, Clara fala abertamente sobre com os professores e a direção da escola, porém com os alunos não - só em casos específicos e de forma particular. Ela afirma não gostar de falar da vida privada com os alunos, não abordando nenhum âmbito. Já sofreu lesbofobia junto com uma outra colega de profissão que também é lésbica por parte da mãe de uma aluna. Acredita que a escola em

que trabalha é um espaço acolhedor e que a escola em um geral deveria ser um espaço para se falar sobre tudo, porém, de acordo com ela, ainda há muito medo e despreparo para trabalhar sexualidade neste espaço. Não participa de espaços de militância atualmente, porém durante a sua graduação deu aula em cursinhos populares e acredita que esses ambientes são por si só uma resistência.

4 – Tulipa

Tulipa tem 46 anos, está em um relacionamento sério e atua como professora há 17 anos. Assumiu a sua sexualidade para si mesma aos 15 anos, apesar de não mencionar o assunto para os pais - afirma que era algo subentendido por todos. Após a morte do pai teve uma conversa mais sincera com a mãe, anos mais tarde, e a mãe hoje diz que a aceita - apesar de Tulipa acreditar que é difícil que isso seja verdade. É graduada em Educação Física pela UFRGS. Atualmente trabalha em uma escola municipal de Porto Alegre e leciona para o Ensino Fundamental. No que tange a sua sexualidade, Tulipa conversa com os colegas de profissão mas não com seus alunos. Afirma que não fala sobre sua vida privada, pois acredita que sua sexualidade não é o principal sobre quem é. Já sofreu lesbofobia por parte do pai de uma aluna enquanto atuava como diretora de uma escola. Acredita que a escola tem potência para ser “o” lugar para se discutir sobre sexualidade desde que isso seja feito com propriedade e cuidado. Participa de espaços de militância que fazem trabalhos com crianças ligados a Astrologia e Transpessoalidade, bem como grupos de Danças circulares e rodas de conversas com mulheres que abordam a ancestralidade e a natureza.

Nos próximos capítulos apresento os resultados deste estudo, organizados em torno dos seguintes eixos: docência lésbica; a professora lésbica enquanto desviante; marcas de uma cultura lesbofóbica no trabalho.

4 - DOCÊNCIA LÉSBICA

Para Durkheim (1975), a sociedade tem a tendência de se auto reproduzir através da educação. De acordo com o autor, “(...) cada sociedade faz do homem certo ideal” (p. 40) e é esse ideal que constitui a parte básica da educação. A educação se apresenta como função coletiva - é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que ainda não estão preparadas para a vida social com o objetivo de suscitar e desenvolver nelas um certo tipo de estados físicos, intelectuais e morais que são reclamados pela sociedade no seu conjunto e também pelo meio especial a que elas pertencem. Nesse sentido, a sociedade – por meio da educação - cria no homem um ser novo que será conformado por todos esses aspectos já construídos historicamente pelas gerações anteriores e que devem ser reproduzidos. Assim, é difícil que a educação fuja da moralidade instituída pelo coletivo, justamente porque ela tem o papel de seguir propagando esses princípios. A educação é, sob esta perspectiva, transmissora dos valores morais. Como afirma Durkheim (1975) a educação, “(...) quer se trate dos fins, a que vise, quer se trate dos meios que empregue, é sempre às necessidades sociais que ela atende; são idéias e sentimentos coletivos o que ela exprime” (p. 89).

A partir dessa perspectiva, a escola acaba atuando como reprodutora de padrões e convenções sociais, normalizando certas práticas já perpetuadas pela sociedade num geral e reforçando normas - como é o caso da heteronormatividade. De acordo com Molina e Figueiró citando Dinis e Lionço (2009), a escola reproduz padrões sociais, dissemina valores hegemônicos e concepções, naturaliza relações autoritárias, reitera hierarquias opressivas e legitima a acumulação desigual de recursos e prestígio. Isso porque a educação ocidental está localizada em uma determinada cultura e em um determinado contexto no tempo, além de contar com a bagagem histórica que a conforma - no caso do Brasil, bagagem de uma colonização européia. Guacira Lopes Louro na obra “Gênero, sexualidade e educação” (1999) afirma que desde o início a instituição escolar exerceu uma ação distintiva, se incumbiu de segregar os sujeitos colocando os que estavam lá dentro como distintos dos que não conseguiam estar, além de criar uma divisão interna - “(...) através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização” (p. 57), separando alunos católicos de protestantes, os ricos dos pobres e os meninos das meninas, por exemplo. Ainda nessa perspectiva, Dagmar Meyer (2003) destaca que o espaço escolar (e as práticas pedagógicas) é conformado por uma identidade que é norma: heterossexual, judaico-cristã e da classe mais favorecida socialmente, sendo aceita e legitimada. Assim, “(...) será a diferença que marcará e reduzirá o indivíduo ou grupo de indivíduos a ela” (MOLINA; FIGUEIRÓ, 2012, p. 62).

Partindo dessa perspectiva, a docência lésbica é conformada também dentro desse espaço e é constituída pela fuga da norma heterossexual e caracterizada pelo desvio - como abordado nos capítulos anteriores. Baseando-me nas quatro entrevistas que realizei com as docentes lésbicas, posso pensar que o medo caracteriza o ofício quando se está fora da norma e, principalmente, que a escola é uma instituição que ainda fomenta e reproduz a lesbofobia. Como afirmado anteriormente neste capítulo, por ser um espaço que segrega os indivíduos, os distingue e os marca como “diferentes” das normas sociais estabelecidas, qualquer existência não heterossexual será questionada ou invisibilizada neste ambiente. É possível ilustrar este fato, inicialmente, apenas com a informação de que, das quatro professoras entrevistadas por mim - que atuam em realidades escolares distintas - nenhuma assume a sua sexualidade para os alunos por medo de perderem seus empregos ou de retaliação por parte de pais dos alunos e, em alguns casos, de colegas de trabalho. Maria relata que o sentimento de medo e de “perda de controle” são característicos desse lugar de professora e lésbica:

Prefiro não falar [sobre sua sexualidade]... Mas sair na rua é sempre uma questão, né? Sair com a Joana³ (namorada), se anda de mão dada, ou se a gente vai, por exemplo... Um dia desses a gente foi na Orla [Orla do rio Guaíba] (...) e a gente chegou e eu disse “lugar pra encontrar alunos” e aí eu terminei de falar e passei por duas... Não tava de mão (...) mas assim, é uma coisa que... Por causa disso, porque eu tenho “algo a esconder”, eu sempre sou pega de surpresa. Sempre fico um pouco, como que chama? Paranóica. E se me encontram eu fico desconcertada... Essa é a palavra: desconcertada. Como se eles tivessem tendo acesso, tipo perdi o controle assim, né? (...) Estão me vendo civil. [Maria, 09/10/2019]

Em outra parte da entrevista, ela relatou a visibilidade das redes sociais e do temor de ser marcada como desviante por alunos ou pais.

Mas aí antes de começar a dar aula eu fechei meu Instagram, eu tive que fazer um luto gigante assim, porque eu não tava pronta pra isso, eu queria manter, mas eu sabia que ia acontecer... Eu fechei meu Instagram, aí eu comecei a dar aula “etc” e aí no início era uma sombra muito grande pra mim. Eu tinha... O que eu mais pensava era “vão descobrir”, era isso assim, o meu medo era ser descoberta, mais do que não sentir que eu não estava falando a verdade, porque eu decidi isso desde o início, que eu não falaria sobre a minha vida pessoal. Então, a faceta que eu ia mostrar pra eles seria profissional, ponto. Porque são muitos (...) Tu perde um pouco o controle da coisa assim... [Maria, 09/10/2019]

Diferente de Maria, que tem receio de que sua sexualidade seja tornada pública, Dilma parece negociar entre manter velada ou revelar aspectos de sua sexualidade, considerando o grupo de interlocutores. Como se pode ver a seguir:

Com os professores se entra o assunto... O assunto já surgiu, já perguntaram “tem namorado?” e eu “não, tenho namorada” e a pessoa tipo “como assim? Namorado?” e eu “‘da’, namorada, acho que você não entendeu” [risos] mas, mas assim, mais pra quem tipo me pergunta ou quando tipo surge o assunto. Porque, tipo, minha namorada trabalha na escola X e “ai to indo na escola X pegar o meu filho” “ai que legal, que série que ele tá?” “ah tal, por que?” “ah, porque minha namorada trabalha lá”, daí tipo, mas pras mães dos meus alunos não e nem pros meus alunos. Já me perguntaram “prof, tem namorado?” e eu “não” [risos] “prof, tu é solteira?” e eu “não” [risos] mas daí eles “mas tu não tem namorado?” e eu “não” [risos] [Dilma, 15/10/2019]

Nunca escondi nada de ninguém, as pessoas todas sabiam, mas eu levo isso como uma coisa tranquila, tento levar da forma mais tranquila (...) [sobre contar] Pros colegas sim, quando eu tenho uma relação mais próxima sim, as pessoas que eu me aproximei que ficaram minhas amigas e que eu lidava mais, com certeza. (...) então pras minhas colegas nunca escondi, nunca troquei o gênero “ah meu companheiro”, não, “minha companheira”, as pessoas que se aproximaram - tenho amigas que iam na minha casa - eu levava a minha companheira, né? Nas festas (...) Pros alunos eu nunca tive uma relação em que eu realmente falasse tão intimamente da minha vida. Então eu nunca cheguei e disse “eu sou lésbica” (...) Mas eu acho que, assim, muito aluno sabia, né? E o que que isso se expressava na minha prática? Pela minha condução frente as questões de preconceito, né? Eu sempre tive um discurso muito claro e sempre externei que as pessoas se relacionam com mulher, ou com homem, todas as minhas intervenções sempre foram nesse sentido. Isso já me expunha a um lugar diferente... Mas que eu dissesse assim “eu sou”, pra fazer essa discussão não (...) Eu não gosto dessa proximidade tão grande, eu acho que eu posso ser próxima, mas não no sentido de me expor. E não só nessa questão (...) Mas pra qualquer questão eu nunca coloco minha vida pessoal tão abertamente pros alunos, acho que tem que manter uma certa distância

³ Nome fictício escolhido pela entrevistada.

(...) Pra mim me sentir bem, eu não gosto dessa proximidade tão grande assim, em nenhuma questão. [Tulipa, 01/12/2019]

Parece relevante destacar que, para Dilma e Tulipa, a sexualidade pode ser exposta em um contexto de interação conversacional cotidiano, com seus pares e, nesse sentido, elas entendem que deve ser tomado como algo trivial. Ainda em relação a esse aspecto, Clara também se posiciona de forma semelhante a Dilma, ao definir quem deve ou não tomar conhecimento de sua sexualidade. Ao fazer isso, defende que sua vida pessoal, incluindo o fato de ser lésbica, é questão privada e não deveria configurar um problema a ser abordado no âmbito profissional.

Eu sou uma pessoa que não fala muito da vida pessoal com alunos, em termos gerais. Então, com alunos eu não sou muito aberta, mas eu não sou muito aberta em nenhum aspecto, assim, alguns alunos que já vieram conversar comigo particularmente eu não tenho problema de falar, sabe? Porque é a minha vida, assim, acho que é tranquilo. Mas eu não sou de expor, tipo professor que chega e conta do seu filho, da viagem que fez, eu não sou esse tipo de professor, assim, acho que eu não falo muito assim. (...) eu não sou muito aberta assim com eles pra falar da minha vida em termos gerais, assim, mas quando alguém chegou pra mim e perguntou, e veio em particular conversar, eu nunca tive problema de dizer, e todos os meus colegas sabem, não é [risos] convivem com a minha namorada e tal, não é nenhuma surpresa pra ninguém da escola. Acho que nunca foi uma questão pra eles, nunca me senti discriminada nessa escola. [Clara, 18/10/2019]

Se por um lado, o silêncio pode ser uma estratégia de proteção para essas professoras, em função do espaço em que atuam, por outro, também desencadeia tensões e questionamentos morais para as próprias docentes. Isto porque, por ser um ambiente reprodutor da norma, a escola acaba aprisionando os corpos dessas professoras que evitam falar de suas vidas privadas por receio de sofrerem algum tipo de violência. Isso fica explícito na fala de uma das entrevistadas na qual ela expõe o desconforto que sente toda vez que precisa abordar temas como “gênero e sexualidade” em aula - desconforto este que ela percebe não existir entre seus colegas heterossexuais.

(...) Por que será que minha colega de Matemática é super tranquila, ela fala do filho, da filha, do marido, não sei o que. E eu não falo assim, eu fico pensando, será que é por que eu não me sinto a vontade pra falar, assim? E, por exemplo, essa iniciativa de falar sobre gênero e sexualidade não parte de mim, eu acho meio louco assim, eu não me sinto tão à vontade assim pra falar sobre as coisas como outros colegas heterossexuais se sentem, acho que porque não atravessa eles, eles se sentem mais tranquilos de falar sobre elas, sabe? E, às vezes, eu dou um passo pra trás assim (...) Porque eu penso em mim, assim, se eu não sou aberta - e eu tô numa escola que teoricamente teria abertura pra isso - imagina quem não está em uma escola que tenha abertura. [Clara, 18/10/2019]

Retomando as narrativas anteriores, vejo que algumas palavras são empregadas para descrever e caracterizar o contexto de atuação profissional e os sentimentos

experimentados. Destaco: paranóica, desconcertada, insegura. Também observo sentimentos expressos nas narrativas, tais como, indecisão, desconforto, medo de perder o controle, de “ser descoberta” (como se isso significasse um desvio moral repreensível) ou de sofrer represálias. Expressões empregadas pelas entrevistadas marcam uma consciência desse lugar de desvio, a exemplo de: “(...) *prefiro não falar*”; “(...) *[parece que tenho] algo a esconder*”; “(...) *o medo nos põe no silêncio*”. Nas narrativas elas também negociam esse lugar e justificam as razões de não revelarem sua lesbianidade para o público em especial de estudantes. “(...) *existe uma invisibilidade muito grande*”; “(...) *não sou muito aberta, não sou de me expor*”; “(...) *não sou aberta com os alunos*”. Negociação contida também na pergunta feita por uma das entrevistadas, “(...) *mas às vezes eu fico perguntando pra mim mesma se eu realmente não sou aberta, ou se eu não me sinto a vontade para ser? Né?*”.

Chama a atenção, ainda, expressões como: “dar um passo atrás”, no sentido empregado por uma das entrevistadas, que marca a instabilidade entre manter velado ou revelar um aspecto de sua vida que é considerado problemático socialmente. A entrevistada pensa a si mesma como sujeito “atravessado” por uma sexualidade tida como desviante. Nesse sentido, a orientação sexual é constituída em relações de poder nas quais se estabelecem um campo de possibilidades de ação para as pessoas em conformidade com a norma heterossexual, aspecto que discuto no próximo capítulo. “(...) *eu não me sinto tão à vontade assim pra falar sobre as coisas como outros colegas heterossexuais se sentem, acho que porque não atravessa eles, eles se sentem mais tranquilos de falar sobre elas, sabe?*”. Tal como Clara, penso que abordar temas como gênero e sexualidade - enquanto professoras lésbicas - carrega a suspeita de “doutrinação” de nossa parte, especialmente, por estarmos inseridas em um contexto político de vigilância sobre as ações dos professores⁴.

Quando questionadas se acreditam que a escola é ou deveria ser um espaço para que se discuta diferentes possibilidades afetivas e de sexualidade e, se sentem que é um lugar acolhedor, as docentes afirmam:

A gente tá em um contexto muito maior, né? E isso se reflete dentro da escola que eu tô, porque enfim, pela delicadeza, que as pessoas acabam tratando de certos assuntos ou escorregando de certas questões porque, igual, a escola lida de um jeito muito torto com isso, né? Tem uma normatividade e a normatividade e ela segue pesada, assim, (...) eu penso sobre o que eu venho estudando, tá? (...) De pensar outras histórias, que tem uma história hegemônica “piriri”, aquela coisa e aí tu vai pra sala de aula e pensa

⁴ Sobre isso posso mencionar as discussões em torno da proposta de uma “Escola sem Partido”, bem como os polêmicos pronunciamentos da Ministra da Família, Mulher e Direitos Humanos, Damare Alves.

“como que eu trago isso pra sala de aula?” (...) E aí isso é difícil de fazer, (...) mas é louco porque exige muito trabalho. E é por isso que a mudança é pequena, porque exige muito do trabalho... Hora de trabalho mesmo. (...) Eu sou a única lésbica da escola, pelo menos entre os professores. Parece que tem um medo da instituição de falar sobre isso, é óbvio que tem, porque eu acho que não é uma coisa “eu tenho medo de falar que eu sou lésbica”, a instituição tem medo de falar, porque enfim, é uma empresa, tem toda uma relação cliente e empresa que acontece ali (...) A escola tem que tá pronta pra bancar. [Maria, 09/10/2019]

Na comunidade aonde eu vivo, já que não se fala nada, tudo é um tabu, né? Como eu te falei, menstruação é um tabu. Então se a menstruação é um tabu, imagina a sexualidade, o gênero da pessoa, nossa, isso não se discute. E os pais tem muito de “a sexualidade é ensinada em casa bababa no relho” e tu fica assim, sabe? Pô, agora que eu recém entrei no município (...) vou me meter em discussão com pais? Tudo isso, assim, é complexo. Óbvio não tem espaço pra eu levantar uma bandeira lésbica e dizer “nossa, aqui estou”, “nossa, cheguei”, não tem, as professoras tentam tratar com naturalidade. [Dilma, 15/10/2019]

Pra mim a escola é o lugar de falar de tudo, pra mim se tu não vai falar as coisas na escola, tu vai falar aonde? (...) A escola é o lugar de falar, ponto. E de escutar, e aprender a escutar os outros, as opiniões. Então, sim, pra mim a escola é o lugar de falar de tudo [risos] Não deveria existir um filtro assim de “isso não pode ser falado na escola” e a questão de gênero e sexualidade, principalmente (...) Isso acontece na escola, a todo momento as crianças estão negociando umas com as outras as suas identidades, e estão trocando e se formando, e como tu vai fechar os olhos pra isso? (...) Tem que parar e discutir as coisas, tem que parar e falar sobre as coisas, orientar, sabe? (...) Ao mesmo tempo que existe um medo muito grande de se tocar nesses assuntos, sim, medo e despreparo. Mas principalmente medo, dos professores, assim, de falar sobre as coisas e tal. (...) Acho que ser professor é ter coragem, né? E acho que ser um professor aberto pra discutir questões de gênero e sexualidade dentro da escola é ter mais coragem ainda. Porque sim, vai acontecer, vão ter pais que vão vir falar com a direção, (...) tu tem que sentir no ambiente que tu pode. Como que tu vai falar sobre isso em sala de aula se o professor não te apoia, sabe? Se a tua Secretaria de Educação não te apoia, tu te sente muito isolado, sabe? [Clara, 18/10/2019]

A escola pra mim é um lugar hostil [...] [sobre discutir sobre sexualidade na escola] Eu acho que sim, acho que todos os lugares são lugares pra discutir essas coisas, porque isso é uma coisa da dimensão nossa, humana, e é uma coisa que a gente tem que tematizar sempre. Acho que a escola poderia ser, deveria ser, um lugar de privilégio de discussão disso - privilegiado - porque todo mundo passa por lá e porque toda criança vai pra lá, né? Então deveria. Porém, eu acho que, às vezes, determinadas discussões eu acho que é melhor não fazer do que fazer do jeito que se faz. Acho que isso é muito sério (...) tem coisas que eu acho que se discute que eu acho que, não, é um desserviço, então que discussão? Né? E aí a gente entra nas discussões éticas, de valores (...) eu acho que sim. Na Restinga [escola que trabalhou] a gente levou muito movimento social pra dentro (...) e a gente foi apedrejada por muita gente, mas foi muito legal. Então é trazer o mundo (...) trazer quem sabe, quem discute, quem vive, a gente não pode ser tudo, então a gente vai buscar. Eu acho que a escola é esse grande lugar que pode ser mosaico de relações, onde encontros podem acontecer, então se a gente propicia essas experiências e, se a gente abre de alguma forma pra discutir, trazendo como possibilidade e tendo esse cuidado pra ver quem fala o que, como, eu acho que é “o” lugar. [Tulipa, 01/12/2019]

Retomando Durkheim (1975), a educação está a serviço da sociedade, isto é, há um conjunto de princípios que dirigem a educação e que são obra das gerações passadas. Nesse sentido, ela é pensada como a reprodução desses princípios e valores historicamente consagrados para a adaptação da criança ao meio social para o qual ela se destina.

Podemos analisar como a heterossexualidade enquanto norma é um desses princípios reproduzidos no espaço escolar quando percebemos, na fala das docentes, a não existência de um trabalho por parte da escola a respeito das outras sexualidades existentes, bem como a perpetuação da “história hegemônica” - como afirma Maria. É consequência disso o medo sentido pelas professoras que é causado pela moralidade vigente dentro desse espaço que considera “antinatural” qualquer outra sexualidade que não seja a norma e que considera os alunos como seres que precisam de proteção. Nesse sentido a educação conforma o sujeito a um suposto destino à sexualidade. Por isso, os alunos não podem ser submetidos a narrativas contrárias a padrão com o discurso de que poderiam ser influenciados - exemplo disso é o receio de reclamação dos pais de alunos por parte das docentes, algo que irei discorrer de maneira mais ampla no próximo capítulo.

Isso gera o silenciamento: silenciam-se professores e professoras que tentam trazer este debate para a sala de aula, e oprimem-se docentes que não estão dentro da norma e que não se sentem seguras para abordarem a sua própria existência. Dilma explicita isso quando afirma: *Óbviamente não tem espaço pra eu levantar uma bandeira lésbica e dizer “nossa, aqui estou”, “nossa, cheguei”, não tem, as professoras tentam tratar com naturalidade*, bem como Clara quando diz que ser professor é ter coragem: *Acho que ser professor é ter coragem, né? E acho que ser um professor aberto pra discutir questões de gênero e sexualidade dentro da escola é ter mais coragem ainda*. Penso ser importante pontuar que apesar de estarem incluídas neste espaço, as entrevistadas consideram importante que isso se altere, todas acreditam que a escola deva ser um lugar de discussão de outras possibilidades afetivas e de sexualidade e que ela se prepare para isso. Ademais, pode-se pensar que na sociedade civil, principalmente nos últimos anos, tem havido amplo debate sobre sexualidades não-hegemônicas demonstrando que a sociedade se transforma. Porém, as instituições escolares parecem reproduzir a moralidade mais tradicional, ou seja, ela não está cumprindo o seu papel. É necessário que na educação se inicie um processo de mudança que altere esse pensamento historicamente instituído, contemplando as necessidades sociais – inclusive a diversidade.

Quando, também, questionadas sobre qual é o lugar da docência em suas vidas - se é parte constitutiva de suas identidades - todas as professoras afirmaram que não existe a possibilidade de separar a docência de quem são, pois ser professora é central naquilo que elas pensam sobre si mesmas. Destaco, inicialmente, quatro recortes de entrevistas para comentá-los conjuntamente em seguida.

Eu acredito que eu não tenho como fazer essa separação, é tipo, ser professora forma quem eu sou - querendo ou não. Inclusive, por isso, forma quem eu sou quando eu ando na rua, no meu tempo livre em casa, no meu tempo de trabalho em casa, as roupas que eu uso pra tá lá ou não... Então eu acho que eu simplesmente não tenho como fazer essa separação (...) Dentro da tua pergunta, talvez pudesse falar assim: eu não me via como professora de escola (...) o meu caminhar acadêmico foi direcionado pra uma coisa e a minha trajetória como professora anda paralelo a isso (...) eu gosto de ser professora, eu gosto de tá lá, ao mesmo tempo eu odeio tá lá, porque é caótico, é difícil, me esgota, é muito grito, é muita voz, ao mesmo tempo, tem uma troca incrível eu gosto de falar, de saber (...) então é uma relação de amor e ódio. [Maria, 09/10/2019]

Eu adoraria que fosse uma esfera separada, mas eu acho que quando a gente trabalha como professor não tem como ser uma esfera separada, porque tu leva o trabalho pra casa. Não tem, é óbvio, eu tento não misturar a vida pessoal com o trabalho, tento, até porque ninguém no meu trabalho merece saber o que tá acontecendo na minha vida pessoal e vice-versa. Mas eu tenho uma namorada que tá se formando em Pedagogia também então a gente discute coisas... Tipo, bá, a minha mãe trabalha em escola, então são coisas assim, que se cruzam... Tu vai ter que discutir uma hora isso (...) O salário que eu recebo é da escola, que eu pago as minhas contas, sabe? (...) Não tem como eu virar e dizer “agora estou vestindo minha capa de professora”, “agora estou tirando minha capa de professora”. [Dilma, 15/10/2019]

Ser professora é quem eu sou, assim, não tem, assim, eu sempre... E isso não é 100% bom assim, porque tem momentos que o trabalho te suga demais, assim, e tu acaba adoecendo. Várias vezes já me vi adoecida por trabalho, stress, carga, por essa responsabilidade que eu te falei (...) ser professora é quem eu sou. Então se acontece alguma coisa na minha escola, aquilo vai pra casa comigo, assim, eu não consigo desligar, e - às vezes - tu tem que criar uma casquinha. Não de ser uma armadura impenetrável assim, mas que tu te projeta um pouco também assim, do exterior e tal. E isso eu tenho dificuldade assim [risos] eu sou muito atravessada, eu levo tudo assim, a escola me atravessa assim. Claro, com o tempo eu tô aprendendo a não levar tanto, assim, mas muita coisa que acontece na escola vai comigo pra casa. E ser professora é quem eu sou, assim, a primeira coisa é “oi, tudo bem, eu sou a Clara, professora” já começo me apresentando assim, já saio falando que eu sou prof, é como eu me entendo - faz parte de mim. Não é nada separado não. [Clara, 18/10/2019]

Não separo, não tem como. Essa coisa de fundir, né? Eu sou uma pessoa que se funde com quase tudo, então, eu separar qualquer coisa da minha vida é muito difícil pra mim, nem sei como fazer isso, não tenho essa habilidade, tenho inclusive problema por me fundir demais. Então levar uma coisa da outra pra outro lugar e tal, eu tenho que me preocupar em manter algumas distâncias pra (...) pra não confundir coisas, não, sabe? É, não, acho que é muito junto tudo. [Tulipa, 01/12/2019]

É recorrente, nas quatro narrativas, o posicionamento de que a profissão é constitutiva daquilo que se é - principalmente na docência existe essa articulação estreita e interpelação para que a profissão ocupe a parte central do viver. São várias as representações de docência como abnegação, doação, missão, vocação - aspectos problematizados em escritos de diversas pesquisadoras do campo da Educação. Nesse sentido, Louro (1999) discute a presença de mulheres na sala de aula a partir de aspectos históricos que marcam, não apenas a presença feminina, como também a feminização da profissão (aspectos como o cuidado, a maternagem, especialmente com crianças pequenas). A autora argumenta que há um estreito vínculo entre docência e doação e abnegação, que seriam atitudes supostamente maternas. Costa e Silveira (1998) analisam representações de

professoras na Revista Nova Escola e mostram os enlaces entre magistério como vocação, algo que não demandaria um campo especializado o que contribui para a desvalorização do ofício.

Na narrativa de duas entrevistadas há a marca da profissão como algo inscrito na sua essência - inclusive, justificam a partir de suas trajetórias de vida e vínculos sociais (mãe professora, namorada professora ou se apresentar enquanto professora - “*Oi eu sou a Clara, professora*”). Expressões como: “*faz parte de mim*”; “*ser professora é quem eu sou*”; ou a afirmação de que não há como vestir/despir a capa de professora, mostram que esta é uma dimensão identitária fundamental. Por outro lado, uma das entrevistadas afirma que se tornou professora, que isso não fazia parte de sua trajetória acadêmica profissional até aquele momento e que, antes de assumir esse ofício, não se via como professora de escola. Ela também salienta que existe um vestuário e um gestual específico da profissão e que esta foi aprendendo ao longo de sua atuação. De todo modo, a docência e vida pessoal são dimensões que se cruzam e que estão mutuamente implicadas.

As entrevistadas também abordam os desafios da profissão - para além da sua lesbianidade, tais como: sobreposição do tempo de trabalho sobre o tempo livre, marcada pela necessidade de levar trabalho pra casa; as condições de trabalho nem sempre adequadas; o desgaste emocional de uma atuação com crianças; a desvalorização da profissão, inclusive em termos salariais - que representam o atual estado de precarização e desprestígio da docência no Brasil.

5 - A PROFESSORA LÉSBICA ENQUANTO DESVIANTE

Neste capítulo reúno e discuto as narrativas das entrevistadas respondendo a seguinte indagação: “Já viveu alguma situação de lesbofobia dentro da tua profissão?”. A pergunta possibilitou que Maria, Dilma, Clara e Tulipa relatassem acontecimentos vivenciados na escola que expressam a lesbofobia internalizada neste espaço. Nesse sentido, é possível observar que todas sentiram-se, de algum modo, posicionadas como desviantes no contexto social em que estão inseridas. O desvio foi caracterizado em distintas relações, tais como, com alunos, pais de alunos ou colegas professores - conforme se pode ver nos recortes que serão discutidos neste capítulo.

Sobre a constituição da moral, Rosati e Weiss (2015) argumentam - com base no pensamento de Durkheim - que, por viver em sociedade e em laços de dependência, os indivíduos se tornam seres morais. A moral diz respeito a um processo de regulação das

ações e condutas, para afastá-las dos impulsos egoístas. Quanto mais inserido em um grupo o indivíduo está, mais ele molda-se e é moldado pelas regras construídas naquela coletividade. As entrevistadas demonstram consciência do conjunto de regras que regem os espaços sociais, em particular os da docência, negociando com as normas que definem qual sexualidade é tida como normal ou desviante. A partir dos preceitos sociais, elas reconhecem a si mesmas como sujeitos de uma sexualidade marcada pelo desvio.

Posso observar que essa moralidade é conformada a partir do olhar do outro - a maneira como o outro me julga, aspecto que destaco nos próximos parágrafos. Nesse sentido, Dilma relata uma situação vivenciada na qual se sentiu julgada por uma colega de trabalho ao expor sua sexualidade:

Eu tenho uma colega, ela tava me dando carona, e aí ela falou “ah eu moro em tal lugar” e eu “ah, que legal, o mesmo condomínio que a minha namorada tem um apartamento...” e ela “ah, teu namorado mora ali?” e eu “namorada”, e aí, ela me olhou assim na hora, sabe quando tipo a pessoa tá conversando contigo normal e ela te olha de cima a baixo e tu fica, tipo, “é pois é, né?” (...) Mas não tem muito o que fazer, né? Tu fica tipo “ok” assim, mas é, não tem muito o que fazer, tu vai dizer o que né? Tu vai fazer o que? [Dilma, 15/10/2019]

Na cena descrita, a colega imagina que a entrevistada teria um namorado homem, com base nessa norma heterossexual. E, assim, mesmo quando corrigida, ela insiste na palavra “namorado”, demonstrando como a norma está internalizada para a colega de Dilma, que nem sequer considera a possibilidade de sua colega ter uma relação lésbica. No relato, a entrevistada marca o olhar da colega após a compreensão, o que parece indicar que sentiu-se oprimida. Em outra parte da entrevista, Dilma também relata uma situação que envolveu alunos - enquanto fazia estágio obrigatório do curso de Pedagogia:

(...) No estágio, por exemplo, foi com os alunos, tipo eu me vestia da mesma forma que eu me visto hoje, aí os alunos, não sei, EJA, eles tendem a falar as coisas. Mas não os meus alunos, os meus alunos eram mais tranquilos (...) mas as outras turmas falavam “bá, a sora acho que é sapatão” “ah, a sora se veste de menino”, “ah gurizão”, e isso me magoava muito. Eu levei pros meus orientadores do estágio [da universidade] e meio que os meus orientadores trataram como se não tivessem falado nada. Tipo “ah esquece, assim” ou, uma orientadora chegou a me falar “acho que, então, tu tem que mudar o teu jeito de se vestir” e eu fiquei assim tipo (...) minha vestimenta é a minha identidade e acho que não define quem a pessoa é (...) na verdade define, né? Mas eu acho errado. [Dilma, 15/10/2019]

Nestes trechos, Dilma expõe seu desconforto com normas padronizadas de vestir, indicadas tanto na fala dos alunos, quanto na orientação recebida dentro da Universidade - “acho que, então, tu tem que mudar o teu jeito de se vestir”. Considero importante marcar este trecho, pois ele demonstra como lésbicas que não performam feminilidade (isto é, em seu corpo não utilizam signos do que é considerado “feminino”) e que são lidas socialmente como lésbicas, estão mais sujeitas a sofrer com a lesbofobia do que lésbicas que performam feminilidade - e podem ser lidas como heterossexuais caso não exponham

sua orientação sexual ao público. Como afirma Brandão (2015), o “homoerotismo” não é um atributo visível, logo, é possível “passar por heterossexual”, pois, há uma naturalização da heterossexualidade em nossa sociedade na qual os sujeitos presumem que aqueles com quem se cruzam são heterossexuais. Para a autora, citando Ponse (1976), “(...) “Passar” equivale, assim, a manter uma identidade comum, indistinta na interação social, por parte de um indivíduo que, se descoberto, seria considerado fora do comum, ou diferente, nalgum aspecto crucial” (BRANDÃO, 2015, p. 04).

Reyes (2017), utiliza o termo “tomboy” para descrever esse grupo de indivíduos (que inclui crianças meninas e mulheres lésbicas) e as define a partir de concepções estadunidenses - visto que o termo nasceu nos Estados Unidos: “(...) as características que a maioria dos estadunidenses entende por *tomboy* incluem gostar de brincar em espaços abertos, especialmente com atividades atléticas, um espírito corajoso e independente e uma tendência de vestir roupas masculinas e de adotar um apelido masculino” (REYES, 2017, p. 5356). De acordo com a autora, na segunda metade do século XX, o movimento LGBTQ passa a adotar esse termo fortalecendo a conexão entre “tomboys” e a lesbianidade. É importante destacar uma citação de Brandão (2010), na qual a autora salienta que a adoção dessa imagem “masculinizada” não implica, “(...) pois, obrigatoriamente, o desejo por parte das mulheres que a adoptaram de serem homens ou de serem confundidas com homens” (Brandão, 2010: 319), mas sim, que estas mulheres podem ter se servido dos quadros de referência dominantes para criar um modelo de identidade que seja distinto dos modelos sexuais e de gênero dominantes - justamente para contestar essa norma. Ainda, de acordo com Reyes (2017), por adotarem vestimentas, apelidos e comportamentos que socialmente são considerados “masculinos” e, por consequência, “inadequados” (não estão dentro do padrão de feminilidade), “(...) as tomboys estariam propícias a sofrer violência por parte de integrantes de seu grupo social e a tornarem-se alvo da violência coletiva por recusarem-se a se conformar a determinadas expectativas sociais.” (REYES, 2017, p. 5364). Nesse sentido, professoras lésbicas que não estão dentro do padrão considerado “feminino” socialmente estão também mais vulneráveis a sofrerem com a lesbofobia, seja por parte de alunos, seja pela comunidade escolar como um todo, justamente por serem mais facilmente “lidas” como lésbicas. O posicionamento da orientadora de Dilma - professora da UFRGS - também demonstra que lesbofobia e padrão de feminilidade são constitutivos da sociedade.

Para prosseguir, recorto e apresento mais dois fragmentos - o primeiro de Maria e o segundo de Clara - nos quais ambas relatam efeitos imaginados e reais em consequência de uma lesbofobia internalizada em nossa sociedade.

Aí aconteceu um dia (...) um professor veio me dizer, um professor que era amigo, tá? Ele veio me dizer que ouviu alunos falando, um dia em um passeio que eles fizeram, que eles tinham me visto na rua... Alguém tinha me visto na rua beijando uma mulher. E aí ele disse que chamou a atenção dos alunos “isso não é da conta de vocês, não sei o que”, quando ele disse isso foi assim “nossa, meu Deus”, porque eu acabei... Eu dou aula em uma escola que não é aqui perto, é longe, então de certa forma eu pensava que essa distância física me deixava imune a ser vista na rua, e foi aqui, entendeu? (...) aqui no bairro, que é um lugar que a princípio eu me sentia protegida, e eu me dei conta que não. Então uma coisa é eu, dentro da escola, mantendo um aparente controle, uma máscara profissional e etc, mas aí chega um momento em que tu te dá conta que tu não tem o menor controle sobre isso, né? [Maria, 09/10/2019]

Teve uma situação, eu coordenava o Mais Educação, (...) articulava, eu era articuladora na minha escola (...) e aí tinha uma mediadora de aprendizagem também, também era lésbica, assumidamente lésbica e ela não era nada reservada, e tudo bem, né?(...) Mas é que ela era muito mais aberta com os alunos, os alunos perguntavam coisas, ela respondia coisas, tranquilamente. E os alunos eram super tranquilos com ela, e tal, no entanto uma mãe veio (...) a mãe de uma aluna tirou ela do Mais Educação e veio reclamar pra direção. Inclusive, insinuou que eu e ela tínhamos um relacionamento. E eu me lembro que a minha diretora, na época, falou assim, do tipo, “não, elas não têm relacionamento nenhum e se elas tivessem não é da nossa conta, assim”. Então, a diretora bateu o pé com a família e com a mãe, em defesa, em minha defesa e da minha colega. Então, pra mim, foi uma situação que não foi difícil dentro da escola, sabe? Mas que, em um primeiro momento, dói assim, né? Imagina, a mãe tirou a menina do Mais Educação, ela precisava de reforço, e não pôde fazer porque (...) Foi intolerante, enfim, foi bem punk assim na época, eu fiquei bem chateada na época. A outra monitora também, acho que até foi pior pra ela do que pra mim, a gente contou pra ela e tal, mas foi a única situação que eu tenho lembrança, comigo, pelo menos. [Clara, 18/10/2019]

Vou dar um exemplo, acho que um dos únicos casos... Eu fui diretora de uma escola (...) e aí a gente tem muita questão de denúncia de abuso de criança e as pessoas tem muito medo de denunciar, né? (...) E aí eu tive a denúncia de uma menina - acho que ela tinha uns 10 anos - escreveu uma carta pra supervisão relatando os abusos que o padrasto fazia. Quando chegou na minha mão a carta eu disse “bom a gente não pode ignorar” (...) só que eu me dava muito bem com a mãe da menina e ela era conivente. Então tu fica em uns lugares assim, e eu chamei ela pra conversar e falei sobre a questão, aí a mulher se desmanchou na minha frente, disse que queria ajuda e a gente foi levando o caso, chamou o Conselho Tutelar... Só que o que acontece, né? As mulheres vão pra casa, sofrem ameaça, elas voltam e se arrependem (...) Aí uma vez esse padrasto chegou na minha frente, sabendo que a escola tava fazendo o processo, e ele tocou nesse assunto [sobre ser lésbica] quando me ameaçou... Acho que foi uma das únicas vezes assim, foi tudo muito leve, mas ele chegou a falar, né? Então eu sei que a comunidade toda sabia. [Tulipa, 01/12/2019]

Acredito ser importante analisar o medo experimentado pelas quatro professoras ao perceberem que podem ocorrer atravessamentos entre sua vida privada e seu espaço de trabalho. Na primeira narrativa, a entrevistada é surpreendida com o fato de que alunos de sua escola - localizada longe de onde mora - teriam visto algo que poderia ser julgada como desvio, o comentário do colega de profissão expressa a força do “olhar do outro” ao ter que censurar estes comentários feitos pelos alunos. A expressão empregada por ela - *quando ele disse isso foi assim “nossa, meu Deus”, porque eu acabei* - demonstra o quanto a situação foi desestabilizadora e, portanto, o quanto ela tem consciência de uma norma a

partir da qual está sendo julgada. A professora imaginava que estava protegida dentro de seu bairro, por certa distância geográfica da escola em que trabalha. De qualquer modo, o relato mostra que há um tipo de cuidado da professora para com os seus alunos, aspecto que discuto adiante.

Ainda sobre o medo, mesmo que as docentes indiquem situações nas quais receberam apoio dentro da escola – por colegas ou pela direção – o medo está internalizado trazendo a marca de um estigma social. Logo, não basta ter o apoio da instituição apenas quando são “descobertas”, mas é importante um papel mais ativo por parte da escola na construção afirmativa desse direito.

Por fim, observo também, que parece haver especial atenção das entrevistadas com relação a sua atuação com as crianças. Isso porque, há uma rede de atenção à infância que a coloca na condição de imaturidade e incapacidade de julgamento do que seria o “não adequado”. Destaco um trecho em que Dilma afirma:

E ainda é uma conversa bem difícil(...) Eu sei que se eu contar vai gerar alguma coisa nos meus alunos, mas eu não tenho certeza, se eu tivesse em um terceiro, quarto ou quinto ano, se eu ia viver as mesmas coisas (...) Tudo o que eles vêem, o que eu imagino que os pais vêem, de lésbica e gay é pornográfico, então, tipo, “nossa, é uma puta essa professora, é uma vadia”.
[Dilma, 15/10/2019]

Para Debert (1997), por muito tempo a criança não foi considerada uma questão central, pois significava algo como um “adulto em miniatura” que, na medida de suas forças, ia sendo inserida na vida social adulta - eram inseridas no trabalho das fábricas, no cuidado dos rebanhos, na agricultura e não havia uma concepção de que isso não era adequado para a infância. A autora explica que, na medida em que se construiu um sentido de infância, surgem também roupas específicas (diferenciadas das dos adultos), bem como, jogos, brincadeiras, atividades e formas de proceder pensadas como próprias desta etapa da vida. Inclusive a própria escola - moderna - surge nesse contexto para separar a população infantil da adulta. Para Debert, a modernidade alargou a distância entre adultos e crianças, cerceando (no adulto), instintos e emoções que deveriam ser reprimidos, moralizados e civilizados.

De acordo com Bujes (2000), as crianças passam a ser objeto do olhar científico e moralizador, a partir do século XII. A autora avalia (2000, p. 27):

Cabe ao trabalho pioneiro de Ariès o mérito de ter inaugurado uma nova compreensão acerca da infância: situando-a como um acontecimento caracteristicamente moderno, produto de uma série de condições que se conjugam e que estabelecem novas possibilidades de compreensão de um fenômeno que antes de uma realidade biológica, como se quis fazer crer, é um fato cultural por excelência. Lançar um olhar sobre as crianças, circunscrever o âmbito das experiências que lhes são próprias em cada idade, descrever os cuidados de que elas devem ser objeto, estabelecer critérios para julgar de seu

desenvolvimento sadio, de sua normalidade, das operações necessárias para garantir sua transformação em cidadãos úteis e ajustados à ordem social e econômica vigente tornam-se preocupações sociais relevantes apenas muito recentemente.

As preocupações com a infância envolvem toda uma rede de atenção que, conforme a autora, inicia com a separação dos corpos das crianças e seu confinamento em instituições como a escola. Historicamente vai se constituindo sentidos para a infância que variam entre inocência, imaturidade, incapacidade para discernir o certo e o errado, o que justifica investimentos na sua educação e moralização. Constituem-se também, mais recentemente, sentidos de uma infância consumidora que deve, desde cedo, aprender a fazer escolhas e também de uma infância protagonista que precisa decidir e participar de ações voltadas para elas. Como exemplo, posso citar, o que se estabelece na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil que determina, entre os direitos de aprendizagem das crianças, o de participar das decisões no âmbito escolar.

Junto a constituição desse sentido moderno de infância, também ocorreu a emergência de um modelo de família heteronormativo e centrado em um núcleo unicelular e, não mais em relações de parentesco alargadas. De acordo com Gonçalves (2018, p. 38), essa nova conformação familiar está,

(...) centrada em um núcleo unicelular, cuja conformação respondia particularmente aos interesses burgueses, à manutenção de patrimônio, por exemplo. No âmbito doméstico se consolida um tipo de educação que colabora para naturalizar lugares sociais para homens e mulheres. O mundo da criança passa a ser visto como separado daquele comum aos adultos. A emergência da escola como espaço para a educação das crianças, para seu disciplinamento e sua moralização.

Neste momento, penso ser relevante sinalizar elementos constitutivos da lesbica enquanto desviante. Conforme já argumentei, é - a partir de um conjunto de regras sociais que são estabelecidos os tipos de comportamento desejáveis e, também, os parâmetros para classificar aquilo que é considerado certo ou errado - aceitável ou inaceitável na conduta das pessoas. Em diferentes contextos e, dependendo dos grupos sociais, o que é considerado desvio pode variar. Retomando a narrativa de Maria, observo que, o bairro e o espaço de vizinhança não constituem para ela interdições sobre a sua sexualidade, ao menos aparentemente, ela poderia expressar publicamente os seus afetos - pois dentro deste espaço o conjunto de regras que opera entre os sujeitos pode contrariar a moral vigente ou, pelo menos, expandir as possibilidades de vida que não apenas regradas pela heteronormatividade. O bairro é o âmbito da sua vida pessoal e privada - distante do

mundo profissional, no qual, ao que parece, existe uma forte moralização em torno das professoras e professores em função do público que eles atendem (as crianças e jovens).

É importante pontuar que as entrevistadas expõem determinados rótulos que estão associados a uma conduta desviante - e, neste caso, lésbica. Elas mencionam, por exemplo, termos como “sapatão”, “gurizão” e, também, uma possível vinculação entre homossexualidade com pornografia em um imaginário social estereotipado. Em suas falas, elas demonstram discordar dessas criações sociais e do peso que elas têm no julgamento dos sujeitos e, de uma forma geral, as professoras problematizam as situações vividas. Como destacado nos capítulos anteriores, Becker (2008) afirma que diferentes grupos vão considerar diferentes coisas desviantes e o sujeito rotulado pode ter uma opinião que diverge do coletivo que, neste caso, são as professoras lésbicas. Por mais que estejam incluídas na categoria do desvio pela sociedade heteronormativa, estas mulheres não estão de acordo com o status imputado sobre elas e explanam isso tanto em suas falas quanto em algumas de suas atitudes frente às situações de violência.

Essa análise me permitiu entender como os traços desviantes são inscritos nas condutas dos indivíduos e como eles têm valor simbólico. O sujeito desviante será sempre reduzido socialmente ao suposto desvio. Penso, por fim, que assumir a sexualidade no espaço escolar pode significar perda de controle sobre uma situação profissional em que se quer ser visto por suas qualidades no trabalho - e não por juízos de valor sobre a sua conduta enquanto sujeito. Ainda, a afirmação da sexualidade vista como desviante, pode colocar em risco seu sustento, seus vínculos de trabalho e pode significar redução de oportunidades. Por fim, pode significar risco a própria integridade e, a submissão, a uma violência física e simbólica implicada com uma cultura lesbofóbica.

Para finalizar este capítulo trago dois recortes das narrativas de Maria e Clara:

Parece que tem um medo da instituição de falar sobre isso, é óbvio que tem, porque eu acho que não é uma coisa “eu tenho medo de falar que eu sou lésbica”, a instituição tem medo de falar, porque enfim, é uma empresa, tem toda uma relação cliente e empresa que acontece ali... Enfim, são muitas camadas mesmo, todo mundo fica receoso. (...) A escola tem que tá pronta pra bancar. [Maria, 09/10/2019]

(...) pra mim a escola é o lugar de falar de tudo, pra mim se tu não vai falar as coisas na escola, tu vai falar aonde? Sabe? A escola é o lugar de falar, ponto. E de escutar, e aprender a escutar os outros, as opiniões. [Clara, 18/10/2019]

Assim como as entrevistadas concordo que abordar temas como gênero e sexualidade é tarefa da escola e, não apenas deve ser iniciativa individual dos professores. A escola deve encarar como um projeto institucional, de modo a construir relações sociais menos segregadoras e mais igualitárias.

6 - MARCAS DE UMA CULTURA LESBOFÓBICA NO TRABALHO

Neste capítulo pretendo analisar como, na trajetória de vida das professoras entrevistadas, a cultura lesbofóbica se fez presente e, de certa maneira, ainda se faz. Iniciei as entrevistas solicitando que falassem sobre o momento em que se perceberam enquanto mulheres lésbicas e o que significou, tanto para elas mesmas quanto para as outras pessoas. Todas as entrevistadas relataram dificuldades de aceitação por parte dos parentes mais próximos - como a mãe ou o pai, por exemplo - e violências sofridas no âmbito familiar causadas pela lesbofobia internalizada em nossa sociedade. Retomo essas narrativas porque entendo que elas estão relacionadas com o modo como as docentes lidam com a explicitação de sua sexualidade no contexto do trabalho.

Início com alguns fragmentos, nas quais se expõem reações e sentimentos experimentados:

Tudo o que poderia acontecer, aconteceu. Ser expulsa de casa, a minha mãe me chamar de “machorra”, de tudo que é nome [...] De ela me expor no meio de um ônibus, ou seja, de um local público, gritando pras pessoas assim. E acho que isso contribuiu pra eu só perceber na faculdade [que era lésbica], porque na faculdade a independência é maior também. (...) E quando eu me admiti como lésbica, foi pra minha mãe um baque muito grande, ela demorou pra aceitar. Aí, ela meio que “aceitou” mas ela continuava sem querer que eu passasse pro resto da família e foi o nosso combinado, por muito tempo, nisso eu apresentava algumas namoradas, primeiro como amiga, pra depois apresentar como namorada e assim ia. Aí, atualmente, que a minha prima meio que já sabia, (...) e aí a minha prima espalhou pra todo mundo da família e fez com que a aceitação desse certo (...) e fez a minha vó ver que tava tudo bem, fez a mãe dela entender que tava tudo bem - a minha dinda entender que tava tudo bem - e a minha mãe vive, tipo, tanto que até hoje ela não chama a minha namorada atual de nora assim, ela chama de “uma amiga da Dilma, uma conhecida da Dilma” não a namorada. [Dilma, 15/10/2019]

Eu sempre tive uma relação muito próxima com a minha mãe de conversa, assim, mais de amizade assim, porém quando eu falei pra minha mãe que tinha ficado com mulher foi horrível... Ela não conseguiu lidar bem, a gente começou a brigar muito, a gente não tinha uma relação muito reativa, assim, sabe? E, enfim, foi bem ruim, aí eu comecei a namorar uma guria, ela não conseguiu lidar com essa situação e aí chegou em um ponto em que ela pediu pra eu ir embora de casa e aí eu acabei saindo de casa... Não foi tipo uma expulsão “sai agora”, mas foi um pedido, tipo assim, tu vai sair de casa, quero que tu te organize, te dou um tempo, mas aqui não tá mais legal aí eu saí, enfim, juntando um dinheiro aqui um dinheiro ali, fui morar com um monte de gente e aí começa aquele momento, que nunca termina, que é sair do armário, né? Com meu pai foi mais tranquilo, com o resto da minha família, também, foi acolhedor. Com a minha mãe: a gente nunca deixou de se falar, mas foi um processo lento, mas eficaz. [Maria, 09/10/2019]

Minha família, minha mãe e minha irmã são bem tranquilas comigo, o meu pai foi um relacionamento que eu perdi. A partir do momento que eu falei, que eu declarei pra ele, eu perdi meu relacionamento com o meu pai, eu não falo com ele desde então. Então, é um relacionamento perdido, assim, então a gente se vê, mas ele não conversa comigo, ele se recusa a falar comigo (...) A gente morava na mesma casa e ele não falava comigo, então, é mais ou menos por aí, assim. Foi o único relacionamento que eu perdi, assim, e desde então, não nos falamos mais, não tem o interesse de retomar nenhum tipo de relação comigo, então é uma escolha dele, eu não vou deixar de ser quem eu sou pra agradar ele. [Clara, 18/10/2019]

[com os pais] (...) nunca foi falado. Com o meu pai nunca, e o meu pai atrapalhava a minha vida bastante, mas eu brigava com ele por causa de muitas coisas, então a gente não se dava bem. E a minha mãe mais ou menos, eu nunca tive uma relação muito boa com os meus pais, né? Muito próxima... Então era uma coisa meio, né? Todo mundo fingia que tava tudo bem, eles tentavam fazer as coisas que eles achavam que era certo e eu sempre desobedecia e fiz o que eu bem entendia, então a gente brigava muito e ao mesmo tempo ninguém chegava a ter uma certa influência a ponto de atrapalhar alguma coisa... Acho que a gente acabou aprendendo muito nisso, porque meu pai acabou morrendo, já é falecido e eu nunca toquei nesse assunto com ele. E a minha mãe sim, daí depois que meu pai morreu, a gente estreitou um pouco mais (...) e aí eu abri tudo e a gente conversava sobre isso. E ainda assim, a minha mãe diz que aceita, mas na verdade as pessoas não conseguem muito aceitar. Aquela coisa de que dizem mas não é, mas é tudo sob controle assim. [Tulipa, 01/12/2019]

Considero importante destacar como, nos quatro relatos, as professoras contaram ter vivido algum tipo de violência dentro do âmbito familiar, seja porque foram expostas em público - e ofendidas, seja porque tiveram que se retirar de casa ou porque perderam o contato com algum membro da família ou mesmo pelo silêncio. Todos esses acontecimentos demonstram como a lesbofobia age dentro da instituição familiar que acaba por reproduzir o que é disseminado culturalmente e que atravessa, inclusive, as relações de afeto.

Parto do princípio de que, como explanado no capítulo dois desta pesquisa, a lesbofobia é uma construção cultural definida como o mecanismo político de opressão, dominação e subordinação das lésbicas na nossa sociedade (Lorenzo, 2012) e, como construção cultural, está internalizada nos sujeitos que acabam por reproduzir as representações criadas sobre mulheres lésbicas. É o caso dos familiares das docentes entrevistadas que, em um momento crucial da vida e da afirmação como indivíduo, demonstraram rejeição a sexualidade que não corresponde à normativa. As representações estereotipadas sobre lésbicas reverberam socialmente e produzem sofrimento e constituem estigmas. Pierre Bourdieu (1999) traz o conceito de violência simbólica e a caracteriza como “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (p. 7, 8). Além disso, quando traz esse conceito, Bourdieu se refere aos mecanismos sutis de dominação e de exclusão social que são utilizados pelas instituições ou mesmo pelos indivíduos e grupos. Uma das consequências dessa violência simbólica vivida por lésbicas é a invisibilização de sua sexualidade, e por consequência de sua identidade, causando, muitas vezes, um silenciamento por parte das mesmas por medo de retaliações ou outros tipos de violência - como narrado nos fragmentos anteriores.

Nesse sentido, pode-se afirmar que há uma relação entre a violência simbólica e as estruturas de dominação que foram historicamente construídas - a família e a escola, por exemplo. Nessas instituições ocorrem violências físicas e simbólicas que contribuem para a reprodução das estruturas de dominação - uma moral heteronormativa, uma família patriarcal - gerando no dominado o ponto de vista internalizado do dominante (Bicalho e Neto, 2017) e essa relação passa a ser naturalizada pelos sujeitos. Como afirma Bourdieu (2005), (...) quando os esquemas que ele (o dominado) põe em ação para se ver e para se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/ feminino, branco/negro, etc.) resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto. (p. 147).

Partindo dessa perspectiva, apresento um trecho da entrevista de Clara, na qual se expressa uma internalização do contexto de dominação vivido pela entrevistada.

(...) Teve uma época que eu achava que não tinha interesse por ninguém, porque se eu não tinha interesse em meninos, então eu não podia ter interesse em ninguém, nunca passou pela minha cabeça ter um interesse por outra mulher, era uma coisa completamente negada, talvez seja pela heteronormatividade mesmo... Foi quando eu tinha uns 18, 19 anos que comecei a me relacionar com pessoas e com mulheres, na verdade, foi depois dos 20. Foi um processo bem tardio assim, e de bastante negação no início (...)[Clara, 18/10/2019]

Nas palavras da entrevistada, podemos ver o que Bourdieu (2005) denomina como um “dominado” que se vê pelos olhos do dominador, ou seja, com critérios que estabelecidos desde fora mas que causam sofrimento - muitas vezes - dificultando a aceitação de quem se é. Me proponho a pensar que o medo sentido pelas professoras é constituído também das experiências de violência experimentadas por elas ao longo de suas vidas, principalmente pela família. A não aceitação familiar pode influenciar no medo de rejeição e de um novo sofrimento no ambiente de trabalho. Acredito que o medo de assumir sua sexualidade vem do medo de viver mais algum episódio violento, ou de assistir episódios já experienciados. Isso fica bem explicitado quando Dilma afirma:

A minha própria mãe, se ela pudesse escolher ela não escolheria que eu fosse sapatão, sabe? Lésbica... Então, se a minha própria mãe não me aceita, por que que eu vou achar que as outras pessoas vão me aceitar, sabe? Sempre fica essa insegurança assim, agora eu tô mais segura porque sei que a minha vó me aceita, a minha tia, as minhas tias me aceitam, mas é bem difícil assim, diariamente... [Dilma, 15/10/2019]

Outras narrativas do contexto de trabalho, feitas pelas docentes, mostra que declarar sua lesbianidade é um aspecto problemático, ou no mínimo, tenso. Há exemplo de quando uma professora é vista em seu bairro beijando a namorada, ou quando a professora lésbica não se sente tão à vontade para trabalhar o tema de gênero e sexualidade em suas aulas - por medo de tal atitude ser interpretada como um desvio moral, ou ainda quando

uma das entrevistadas preocupa-se com o fato de lecionar para crianças pequenas e teme o julgamento dos pais. Bicalho e Neto (2017), ao analisarem as violências simbólicas vividas por lésbicas na área laboral, afirmam que a invisibilidade e o silenciamento a que estas mulheres estão submetidas - ou se submetem - indicam uma “realidade paradoxal” (p. 262), visto que, mesmo que seja uma estratégia para lidar com a discriminação é também um meio de perpetuação do tabu e da negação das lesbianidades. O “não contar” sobre a sexualidade no âmbito do trabalho, estratégia utilizada por todas as professoras entrevistadas, é um efeito da invisibilização da lesbianidade e do silenciamento ao qual estamos submetidas - um duplo processo que implica, por um lado, que não explicitemos nossa sexualidade (muitas vezes pelo medo) e, por outro lado, que as pessoas não empreguem termos que deveriam ser usuais, tais como: lésbicas e namorada (preferindo utilizar o termo “amiga”). Para Goffman (1988), “o objectivo deste tipo de estratégias [silenciamento] é, frequentemente, o de reduzir a tensão facilitando a interacção e evitando confrontar-se e confrontar os outros com o estigma” (p. 113 - 116). O questionamento que Dilma faz a si mesma quando afirma: “(...) *se a minha própria mãe não me aceita, por que que eu vou achar que as outras pessoas vão me aceitar, sabe?*” demonstra que a explicitação da sexualidade gera insegurança, ansiedade e temor de não ser aceita ou de sofrer constrangimentos no trabalho. Há, entre lésbicas, a consciência do estigma - e do desvio - e do quanto isso pode desvalorizá-las enquanto profissionais gerando nelas reações adversas dentro da profissão, seja na tentativa de ajustar suas condutas, seja na omissão para a própria segurança.

Seja no contexto familiar, seja no contexto do trabalho, observo que as entrevistadas têm enfrentado o desafio de confrontar a norma heterossexual vigente, sob diferentes formas. Em algumas circunstâncias romper o silêncio se faz possível, e a experiência familiar mostra que há possibilidades de se construir relações respeitadas. Em outras circunstâncias manter o silêncio pode ser estratégico e integrar uma linha de ação que, de certa forma, também é enfrentamento. Talvez seja possível pensar que se possa recusar a norma hegemônica sem deixar de ser o que se é, finalizo retomando as palavras de Clara em resposta a lesbofobia inscrita na atitude de seu pai: “ (...) *então é uma escolha dele, eu não vou deixar de ser quem eu sou pra agradar ele.*”

7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu acho que quem é heterossexual nunca parou pra pensar assim “será que eu posso contar pra eles?”, sabe? Isso é uma pergunta nossa, sabe? O medo de falar das coisas é nosso - este é um recorte de um trecho de uma das entrevistas concedidas a mim e que acredito que resuma o foco da minha pesquisa para o TCL. Professores LGBTQs, e no recorte deste trabalho, professoras lésbicas, são os sujeitos que vivem o cotidiano do medo de falar sobre si mesmos por fazerem parte de um grupo que não está dentro da norma heterossexual vigente. O medo e o questionamento constante é nosso.

O meu propósito neste estudo era o de analisar como, no espaço escolar, se fomenta ou se contesta a lesbofobia a partir de narrativas de professoras lésbicas. Através dos relatos das quatro professoras lésbicas entrevistadas é possível constatar que a escola segue sendo um espaço reprodutor da lesbofobia e, ainda, um espaço que invisibiliza qualquer outro tipo de sexualidade que não seja a heterossexual - contribuindo para o silenciamento da existência de corpos lésbicos. Ao mesmo tempo, esta pesquisa também possibilitou entender que há pequenas aberturas no espaço da docência, nas relações entre professores, na tematização de alguns aspectos da sexualidade nos currículos escolares, ainda que, seja longo o caminho a trilhar. A própria existência de professoras lésbicas no âmbito de uma instituição moderna e moralizadora como a escola já é, em si, uma forma potente de contestação. Algumas delas contestam o normativo quando não performam os signos de feminilidade estipulados, outras confrontam padrões ao se colocarem frente aos colegas como mulheres lésbicas, e, ainda, ao educarem seus alunos para relações que não reproduzam machismo, misoginia e LGBTQfobia.

Também foi minha intenção compreender como se constituem representações das identidades lésbicas e como elas se expressam no âmbito da docência. Para isso, reuni argumentos históricos a respeito de como a sociedade ocidental estabelece marcas de anormalidade nos corpos lésbicos e, ainda, como isso ocorreu no recorte latinoamericano. As narrativas sobre a docência e o cerceamento de ser lésbica foram abundantes, mostrando que na instituição escolar estão mais vivos do que nunca os projetos moralizadores que nos conformam a certos padrões sociais restringindo o campo de ação de alguns sujeitos.

Considerando o modo como a lesbianidade foi recebida no contexto familiar das docentes (expressas em reações e resistências enfrentadas com os parentes próximos), posso afirmar que, no espaço da casa, foi/é preciso romper o silêncio, pois a não

explicitação da sexualidade pode produzir uma sensação de sofrimento. Isso porque, “a não revelação e a tensão que ela gera podem, portanto, ter resultados ainda mais negativos do que a revelação na saúde psicológica e no bem-estar pessoal (Wells e Kline, 1998: 192; Markowe, 1996: 82-83).

Nas narrativas de vida de professoras lésbicas observei que a heteronormatividade opera silenciando a sexualidade no contexto escolar, marcando sujeitos como desviantes, estabelecendo limites para abordagem de temáticas como gênero e sexualidade - porque, como lésbicas, são permanentemente vistas sob suspeita. Há, na atitude de colegas professores e de alunos, expressões de lesbofobia, mas também há manifestações de respeito pelas múltiplas formas de ser no mundo. O silenciamento opera como estratégia de normalização e, ao que parece, romper o silêncio ainda causa sofrimento e produz temor. No contexto da docência as professoras temem que se restrinjam suas oportunidades, temem o julgamento moral por parte dos pais, também temem perder o emprego - em caso de instituições privadas, e ainda a violência simbólica e física a que toda mulher lésbica está submetida.

Na docência, parece se efetivar o que afirmam Neto e Bicalho (2017), quando afirmam que “a escolha por assumir socialmente uma identidade lesbiana, tida como estigmatizadora, raramente se efetiva, cabendo às lésbicas conciliar uma vida pública heterossexual e uma vida privada homossexual” (p. 252). Os autores declaram que, em determinadas profissões, lésbicas não apenas silenciam sua sexualidade, como também afirmam ser heterossexuais. Isso não ocorre entre as professoras que entrevistei - de acordo com o que me relataram - mas o espaço da docência é ainda um espaço de silenciamento de lesbianidade, no que concerne a relação com os alunos e pais. Isso porque, em uma sociedade regida pela heteronormatividade, corpos considerados desviantes são vigiados e estão sob suspeita.

Nas mais diversas situações narradas nesta pesquisa se faz possível vislumbrar a força de uma cultura lesbofóbica a partir da qual a sexualidade lésbica é marcada como desviante e estigmatizada. Pela voz das professoras, observei que funciona, na instituição familiar e escolar, um sistema binário, hierárquico e excludente em relação a sexualidade que marca os corpos lésbicos como antinaturais e desviantes. O medo de uma sexualidade não orientada pelo pensamento binário se expressa, especialmente, quando a professora lésbica se vê impossibilitada de falar de si, e muitas vezes, de problematizar atitudes de seus alunos referentes a não aceitação de um corpo não heteronormativo. Tal conduta da professora parece, ainda, ser vista como perigosa - no sentido de ser capaz de influenciar a

conduta de seus alunos. Neste aspecto, a própria infância é constituída como tempo de imaturidade, de incapacidade de discernimento, de maleabilidade e é também vigiada e orientada sob uma perspectiva moral.

Contudo, apesar do silenciamento, do estigma, dos estereótipos, do medo, a atitude dessas professoras não é passiva - como afirmei anteriormente neste trabalho. De muitas formas elas reagem e resistem a moralização e normalização de seus corpos, seja por não deixarem de ser o que são, seja por não se enquadrarem aos padrões impostos para o feminino, para o corpo, para a sexualidade. Como afirma uma das professoras entrevistadas ser professor é ter coragem, coragem pra enfrentar o descaso com a nossa profissão por parte do Estado, e enquanto lésbicas, coragem pra enfrentar a lesbofobia reproduzida em todos os âmbitos e instituições da sociedade - incluindo a escola.

Por fim, tenho ciência de que minha pesquisa está inserida em um campo mais amplo - o dos estudos sobre sexualidade - porém acredito que o recorte sobre a lesbianidade e lesbofobia corresponde a um campo novo com um pouco menos de produção no âmbito acadêmico e, dessa maneira, demanda maior atenção por parte dos pesquisadores. Nesse sentido, minhas afirmações são provisórias e dizem respeito estritamente ao contexto de narrativas para essa pesquisa, nos limites de um TCL, sendo um esforço inicial de estudo a respeito de um importante aspecto da vida social que merece atenção por suas implicações nas vidas de mulheres lésbicas que têm suas possibilidades de vida e seus afetos cerceados no contexto de uma cultura lesbofóbica.

REFERÊNCIAS

- BECKER, Howard S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Zahar, 2008.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- Brandão, A. M. (2010) Da sodomita à lésbica: O gênero nas representações do homo-erotismo feminino, **Análise Social**, vol. XLV(195), 307-327.
- BRANDÃO, Ana Maria. A gestão do segredo: homo-erotismo feminino e relações familiares e de amizade, **LES Online**, v. 7, n.1, 2015, p. 03-16.
- BUJES, Maria Isabel. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação & Realidade**, v. 25, n.1, p. 25-44, jan/jun, 2000.
- BUJES, Maria Isabel. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação & Realidade**, v. 25, n.1, p. 25-44, jan/jun, 2000.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas. **Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 343-378, 1998.
- DEBERT, Guita G. Envelhecimento e o Curso da Vida. **Estudos Feministas**, v.5, n.1, p.120-128, 1997.
- DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. 10ª Edição. **São Paulo: Edições Melhoramentos**, 1975.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**, Rio de Janeiro, Guanabara. 1988.
- GONÇALVES, Kátia Simone da Luz. **Representações de personagens com deficiência visual na Literatura Infantil**. Diss. (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil. Canoas, 2018.
- LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio. In: **Homofobia & educação: um desafio ao silêncio**. 2009.
- LORENZO, Ángela Alfarache. A. "La construcción cultural de la lesbofobia. Una aproximación desde la antropología". **Homofobia: laberinto de la ignorancia**, p. 125-146, 2012.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1999
- MARKOWE, Laura A. Redefining the Self: Coming out as lesbian, s.l., **Polity Press**. 1996.
- MEYER, D. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p.9-27.
- MOLINA, Luana; FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Professores homossexuais: suas vivências frente à comunidade escolar. **Revista ibero-americana de estudos em educação**, v. 7, n. 2, p. 58-77, 2012.
- MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, p. 184-189, 2014.
- NETO, Henrique Luiz Caproni; DE ALMEIDA BICALHO, Renata. Violência simbólica, Lesbofobia e Trabalho: Um Estudo Em Juiz De Fora. **HOLOS**, v. 4, p. 249-265, 2017.
- PAUGAM, Serge. Durkheim e o vínculo aos grupos: uma teoria social inacabada. **Sociologias**, v. 19, n. 44, p. 128-160, 2017.
- REYES, J. Lendo as adolescentes tomboys de Carson Mccullers em diálogo com a Teoria Mimética de René Girard. **XV Congresso Internacional ABRALIC**. Brasília, p. 5355 – 5366, 2017.
- RICH, Adrienne. "Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence". En abelove, Henry, Barale, michèle aina y David m. Halperin (eds.). **The Lesbian and Gay Studies Reader**. New York/London: Routledge, pp. 227-254. 1993.
- ROSATI, Massimo; WEISS, Raquel. Tradição e autenticidade em um mundo pós-convencional: uma leitura durkheimiana. **Sociologias**, v. 17, n. 39, p. 110-159, 2015.
- SANFELIU, Luz. " Escrito en el cuerpo": sexualidades femeninas al margen de la norma heterosexual. Arenal: **Revista de historia de mujeres**, v. 14, n. 1, p. 31-57, 2007.
- SARDÁ, Alejandra; GUINEA, Rosa; MORALES, Verónica. Lesbianas en América Latina: de la inexistencia a la visibilidad. **Aportes Andinos**, n° 15, p. 1-11. Recuperado de: <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/798/1/RAA-15-Sarda%2c%20Posa%2c%20Villalba-Lesbianas%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf>
- UGARTE, C. (2006). **Identidad lésbica. Una mirada histórica**. Recuperado de: <http://www.viencuentrolesbicofeminista.org/es/identidad.shtml>.
- WELLS, Joel W., KLINE, William B. "Self-Disclosure of Homosexual Orientation", **Journal of Social Psychology**, 127 (2), pp. 191-197. 1998.
- ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, v. 14, n. 9, 2003.
- ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. **Rio de janeiro: DP&A**, v. 9, 2003.