

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL PRÓ-REITORIA DE  
PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO**

**TRABALHADORAS LÉSBICAS EM INSTITUIÇÕES ESCOLARES: HISTÓRIAS DE VIDA  
NO LESTE DE MATO GROSSO DO SUL**

**PARANAÍBA – MS  
2018**

LAIS TOSTA MENDES DE FREITAS

**TRABALHADORAS LÉSBICAS EM INSTITUIÇÕES ESCOLARES: HISTÓRIAS DE VIDA  
NO LESTE DE MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação de mestrado apresentada à UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade. Linha de pesquisa: História, sociedade e educação.  
Orientador: Prof. Dr. Ademilson Batista Paes

PARANAÍBA – MS

2018

F936t Freitas, Lais Tosta Mendes de  
Trabalhadoras lésbicas em instituições escolares: história de vida  
no leste de Mato Grosso do Sul/ Lais Tosta Mendes de Freitas. –  
Paranaíba, MS: UEMS, 2018.  
138p.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade  
Estadual de Mato Grosso do Sul, 2018.

Orientador: Prof. Dr. Ademilson Batista Paes.

1. Gênero 2. Sexualidade 3. Lesbianidades 4. Educação 5.  
História oral. I. Paes, Ademilson Batista II. Título

CDD 23. ed. - 306.7663

**LAIS TOSTA MENDES DE FREITAS**

**TRABALHADORAS LÉSBICAS EM INSTUIÇÕES ESCOLARES: HISTÓRIAS DE VIDA  
NO LESTE DE MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade. Linha de Pesquisa: História, Sociedade e Educação

Aprovada em 09 de novembro de 2018

**BANCA EXAMINADORA DE DEFESA**

---

Prof. Dr. Ademilson Batista Paes (Orientador)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Daniela Auad  
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

---

Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

## Agradecimentos

Às colaboradoras desta pesquisa, que fizeram possível a realização deste trabalho e que, com tanta generosidade, compartilharam comigo suas histórias de vida, suas lutas e vivências em uma sociedade que reproduz preconceitos e ignorância. Agradeço imensamente a vocês, Iris, Alba, Gilda, Ilma, Elza e Denise!

À minha mãe, Odete, que foi, sem dúvida, meu primeiro exemplo de força e poder feminino. Sempre trabalhou pela sua independência e crescimento pessoal, desdobrando-se entre as funções de casa, seu trabalho, o negócio da família e a criação dos filhos. Um mulherão da qual me orgulho de ter como mãe.

Ao meu pai, Batista, que, ainda que não compreenda todos os meus ideais e posicionamentos, sempre me apoia e auxilia na realização dos meus sonhos. Como típico pai coruja, faz questão de compartilhar o orgulho que sente desta menina que “acha que vai transformar o mundo”, como ele mesmo diz. Sei que não posso transformar o mundo, mas, com você ao meu lado, posso me tornar alguém melhor a cada dia.

Ao meu querido orientador, professor Dr. Ademilson Batista Paes, que, ao propor-me o desafio de pesquisar sobre questões de gênero e diversidade sexual na perspectiva histórica, proporcionou-me uma importante e essencial experiência de pesquisa, que tornou o percurso do mestrado tão enriquecedor. Obrigada por toda a confiança e apoio!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão das bolsas durante todo o período de permanência no curso, as quais viabilizaram a realização desta pesquisa.

A todas e todos as/os discentes que compõem o Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PGEDU), nível de Mestrado da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que, com toda competência e dedicação, contribuem para a qualidade e excelência desse Programa. Um agradecimento especial às secretárias do PGEDU, Divania e Neuzeli, que, sempre tão solícitas e prestativas, auxiliaram-me em questões burocráticas, recordando-me de prazos e dirimindo minhas dúvidas.

À professora Dra. Daniela Auad, que realiza um importante trabalho na pesquisa sobre gênero no Brasil e que aceitou o convite de contribuir com este trabalho como membro da banca de qualificação e de defesa, e que compartilhou seus conhecimentos científicos e o engajamento na militância feminista e LBT.

À professora Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro, por aceitar participar da banca de defesa desta pesquisa, e que muito colaborou para a sua elaboração por meio dos temas e discussões abordados na disciplina Currículo, Cultura e Diversidade, que ministrou com tanta excelência.

À professora Dra. Estela Natalina Montovani, pela participação na banca de avaliação do exame de qualificação desta dissertação, contribuindo imensamente com suas colocações extremamente pertinentes e pontuais. Admiro sua competência e seriedade!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira (GEPHEB) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Gênero e Diversidade (GEPHis) que, por meio do compartilhamento de pesquisas e estudos no âmbito da história da educação e de gênero e diversidade, cooperaram para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço em especial à querida colega Fabiana De Pieri, que comigo partilhou sua experiência de pesquisa, e assim, muito me auxiliou.

À turma do mestrado de 2016, em especial a estas mulheres fortes e incríveis que foram minhas companheiras de jornada: Crisleine Crispin, com sua escuta e reflexões críticas sobre o mundo acadêmico, acolheu e fortaleceu-me; Maria Carla Santos, minha parceira de viagem e amiga para a vida, comigo compartilhou não só experiências acadêmicas, mas também muitas vivências; Rosa Emília Soares, minha Rosinha, que foi para mim “mãe” e amiga durante todo esse período, trocando confidências, conselhos e incentivos; e minhas “irmãs” de orientação, Willianice Maia e Ariane Xavier, com quem tanto dividi as angústias e conquistas do processo de escrita. A força e garra de vocês me inspiraram!

Ao querido professor Fernando Luís Oliveira Athayde Paes, que, com sensibilidade e empatia, me supervisionou durante o estágio de docência no curso de Pedagogia (UEMS Paranaíba).

Ao meu irmão, Bráulio, que deixou de ser, com o passar dos anos, apenas o meu maninho mais velho com quem eu sempre brigava e passou a ser meu cúmplice e parceiro nesse eterno desafio que é a vida adulta. Conte sempre comigo, *my Brother!*

À minha “primã”, Lara Nunes, por quem tenho tanta admiração e agradeço tanto pelo apoio e parceria infinita. Uma mulher trabalhadora e guerreira, que trabalha pelo sustento da mãe e irmão, mas que nunca se esquece de ser essa menina doce e criativa que é.

À minhas amigas e amigos de infância e adolescência, que comigo cultivaram aquilo que mais valorizo na vida: a amizade verdadeira. Line, Guto, Túlio, Jú, Tammy, Per, Luana,

Isa, Marquinhos, Emili, Pablo, Rerison, Iully, Muriel e Elliel, gratidão pelas suas risadas, suas palavras de apoio e seus abraços fortificantes!

À minha outra família que escolhi, com quem compartilhei as aflições e alegrias da época da faculdade. Carol, Lu, Gabi, Binho, Gui, Mac, Paula e Tomaz, com vocês aprendi muito sobre a vida. Agradeço por ter crescido tanto com vocês!

À Duda, com quem tive uma relação de muita beleza e respeito, e com quem hoje cultivo uma amizade igualmente bonita e respeitosa.

À Cristiane Martins, em quem descobri uma verdadeira amiga, parceira para todos os momentos. Agradeço por termos construído essa amizade cheia de carinho, apoio, admiração e, claro, poesia!

À minha amiga Letícia Moraes e sua história de vida, que é para mim inspiração. Com suas palavras firmes e certeiras, sempre me mostra que a vida não é mesmo muito fácil, mas que também não precisa ser tão difícil assim.

À minha amiga Maiara Auck, pelas nossas reflexões sobre a vida, a academia, os astros, as relações interpessoais e sobre nós mesmas. Nossas conversas são potencialmente fortalecedoras e transformadoras. Gratidão pelos nossos diálogos!

À Bruna Silva e Stephani Andrade, e às surpresas da vida que trouxeram a amizade de vocês para mim. Agradeço cada ideia e projeto compartilhados. Estamos juntas!

À Paula Curti, que tanto contribuiu para que a finalização deste trabalho não representasse para mim desgaste psíquico ou emocional, mas sim um fechamento de ciclo tão fortalecedor e significativo.

À Leila Betoni e ao grupo FARD (Fortalecendo Amor e Respeito na Diversidade), pelo incrível trabalho com familiares de pessoas LGBT's e por todo o acolhimento e apoio à minha família.

À Associação das(os) Psicólogas(os) da Região do Bolsão Sul-Mato-Grossense, da qual componho a diretoria, que me permite vivenciar a psicologia para além da prática profissional. Agradeço em especial à Mônica Dantas e Leandro Castro, que, além de colegas de profissão, são amigxs queridxs com quem compartilho ideais e por quem tenho muita admiração.

Ao coletivo feminista MaLu (MAnas em LUta), da UFMS/Cpar, que me acolheu e permitiu que, junto a essas mulheres incríveis, pensássemos em maneiras de enfrentamento ao machismo e sexismo em nossa sociedade, mais especificamente em nossa cidade, Paranaíba-MS.

## RESUMO

A presente dissertação está vinculada ao GEPHis — Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Gênero e Diversidade — e à linha de pesquisa “História, sociedade e educação” do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, (UEMS). Este trabalho, ao considerar todo o debate que tem crescido em torno das questões de gênero e sexualidade no Brasil, e visando a maior compreensão e visibilidade acerca da lesbianidade, constitui uma investigação sobre a história de vida de lésbicas residentes da região leste de Mato Grosso do Sul que trabalharam em instituições escolares e suas relações com estas, a fim de compreender a vivência dessas mulheres em meio ao ambiente escolar, assim como nos demais contextos sociais pelos quais transitam, tais como o espaço familiar, profissional e as relações interpessoais. Pretende-se apresentar como embasamento teórico questões referentes à sexualidade, mais especificamente à sexualidade feminina e suas invisibilidades ao longo da história, considerando aspectos culturais, sociais e históricos, levantando, dessa maneira, reflexões sobre gênero interligadas com a educação. Considerando o aspecto histórico da pesquisa, assim como a relação com a história das minorias sociais — as mulheres e, mais precisamente, as lésbicas — é de extrema importância ressaltar a escolha da História Oral como metodologia de pesquisa na investigação dos relatos de vida dessas mulheres que, sob o olhar da história tradicional, se constituem duplamente como marginais, sendo, portanto, invisibilizadas em diversos contextos sociais. As histórias de vida das colaboradoras revelam aspectos referentes aos períodos em que viveram, aos ambientes e instituições que frequentaram, bem como às regiões que foram cenários para suas histórias de vida. A partir das narrativas, é possível notar como os padrões de gêneros e a heterossexualidade foram e são impostos como norma em seus contextos sociais, uma vez que as análises, elaboradas a partir das histórias de vida, demonstram que a discriminação e/ou o silenciamento por conta da identidade sexual estão presentes em todos os relatos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero. Sexualidade. Lesbianidades. Educação. História oral.

## ABSTRACT

The present dissertation is tied to the GEPHis - Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Gênero e Diversidade (History, Gender and Diversity Study and Research Group) and to the line of research “História, sociedade e educação” (History, society and education) of the *stricto sensu* graduate program in Education at the Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). This work, considering all the debate that has grown around questions of gender and sexuality in Brazil, and aiming at a broader comprehension and visibility of what concerns lesbianism, presents an investigation of the life story of lesbians who live in the east region of Mato Grosso do Sul State and worked in educational institutions, as well as their relationship with these establishments, in order to comprehend their living not only in a school environment, but also in other social contexts through which they pass, such as the family and professional backgrounds, and the interpersonal relationships. It is intended to provide questions regarding the sexuality as a theoretical basis, more specifically about the feminine sexuality, along with its invisibility throughout history, considering cultural, social, and historical aspects, raising, thus, thoughts about gender intertwined with education. Considering the historical element of the research, in addition to the history of the social minorities – here addressing women and, more precisely, lesbians – it is of extreme importance to highlight the choice of Oral History as research methodology in the investigation of the life reports of these women who are considered, under the traditional history look, as outsiders becoming, therefore, invisible in a diversity of social contexts. The collaborators’ life stories reveal aspects of the periods in time they lived, the environment and the institutions they were used to attend, as well as the geographic regions that were the scenario for their life stories. From these narratives, it is possible to note how gender patterns and the heterosexuality were imposed and still are as a rule in their social context, since the analysis, elaborated from the life stories, enlighten that the discrimination and/or silencing due to the sexual identity is evident in all the reports.

**KEY-WORDS:** Gender. Sexuality. Lesbianism. Education. Oral History.

## **LISTAS DE SIGLAS**

AIDS – Síndrome da Imuno-Deficiência Adquirida

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEI – Centro de Educação Infantil

GEPHis – Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Gênero e Diversidade

GEPHEB – Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis

LGBT+s – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis e + todas as identidades de gênero e orientações sexuais subalternizadas

PGEDU/UEMS – Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, nível de Mestrado, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba

UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Mapa do Estado de Mato Grosso do Sul, com destaque para as cidades de Cassilândia, Paranaíba e Três Lagoas.....	18
Gráfico 01 – Produções sobre lesbianidade por década.....	44
Gráfico 02 – Teses e dissertações sobre lesbianidade por região geográfica brasileira.....	45
Gráfico 03 – Dissertações de mestrado sobre lesbianidade por área de conhecimento.....	46
Gráfico 04 – Teses de doutorado sobre lesbianidade por área de conhecimento.....	46

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 01 – Produções acadêmicas sobre lesbianidades utilizadas na pesquisa como apresentação da temática, separadas por instituição, ano e região.....	48
Quadro 02 – Identificação (idade, profissão, raça e cidade) das colaboradoras.....	68

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	13
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1 QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE FACE À EDUCAÇÃO</b> .....	23
1.1 Divisão binária de gênero como construção social.....	23
1.2 Feminização da docência.....	28
1.3 Heterossexualidade compulsória.....	31
1.4 Lesbianidades e a (des) construção do feminino.....	36
1.4.1 Lesbianidades ao longo da história.....	37
1.4.2 A lesbianidade para além da prática sexual e/ou amorosa e o <i>continuum</i> lésbico.....	40
<b>2 LEVANTAMENTO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA NO BRASIL</b> .....	44
2.1.1 Produções acadêmicas sobre lesbianidade por década.....	44
2.1.2 Produções acadêmicas sobre lesbianidade por região.....	45
2.1.3 Produções acadêmicas sobre lesbianidade por área de conhecimento.....	45
2.2 Lesbianidade no contexto escolar.....	47
<b>3 MEMÓRIA, REPRESENTAÇÕES DAS MULHERES E HISTÓRIA ORAL</b> .....	56
3.1 Memória e história de vida.....	56
3.2 Representações das mulheres ao longo da história.....	59
3.3 História oral.....	61
<b>4 HISTÓRIAS DE VIDA</b> .....	67
4.1 “Hoje eu não tenho vergonha de mais nada”.....	68
4.2 “É por isso que eu me fechei muito, né?”.....	77
4.3 “Levei, como se diz, esse tabu dentro de mim”.....	84
4.4 “Eu já vinha de lutas e lutas de preconceito”.....	88
4.5 “Eu lidei com esse preconceito trabalhando, trabalhando muito”.....	97
4.6 “O meu conflito interno durou por 10 anos”.....	100
<b>5 CATEGORIAS E ANÁLISES</b> .....	110
5.1 Infância e adolescência: a memória, a imposição dos padrões de gênero e o silenciamento.....	110
5.1.1 A memória.....	110
5.1.2 A imposição dos padrões de gênero.....	111
5.1.3 O silenciamento.....	113
5.2 Família, heterossexualidade compulsória e patologização da lesbianidade.....	114
5.3 Religião e não aceitação da lesbianidade.....	116
5.4 Ambiente escolar na formação: a discriminação e a lesbofobia em suas diversas formas, e o esporte e a arte como refúgio.....	117

5.5 Ambiente escolar na profissão: as experiências pessoais como incentivo na luta contra o preconceito.....	118
5.5.1 De onde parte o preconceito?.....	118
5.5.2 As experiências pessoais como incentivo na luta contra o preconceito.....	120
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO A - Roteiro de entrevista em História Oral de vida.....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE A – DECLARAÇÃO 1.....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE B– DECLARAÇÃO 2.....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE C – DECLARAÇÃO 3.....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE D – DECLARAÇÃO 4.....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE E –DECLARAÇÃO 5.....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE F – DECLARAÇÃO 6.....</b>	<b>138</b>

*“Por que você não aceita*

*E vai*

*Viver a sua vida?*

*Amor de igual é igual*

*Normal*

*Não faz mal, nenhum*

*Por que você não aceita*

*E vai*

*Viver a sua vida?*

*Amor de igual é igual*

*Normal*

*Não faz mal, nenhum*

*Não fique triste*

*Mas nem de brincadeira*

*O amor é bom e amar é*

*Sonho meu de manhã*

*Novamente*

*Vamos acordar*

*Vamos acordar*

*Sol nasceu dois em um*

*Novamente*

*Vamos acordar*

*Vamos acordar*

*Diz que é normal*

*Não é comum, mas é*

*Normal*

*Diz que é normal*

*Não é comum, mas é*

*Normal”*

*(Lan Lanh e Nanda Costa, 2018)*

## APRESENTAÇÃO

*“Nunca e sempre são palavras a ser evitadas: “nunca existiu”, “sempre foi assim”: nada tem uma permanência inquestionável na História. Talvez apenas o existir. Mas quantas modalidades de existência possíveis!”*

*Tania Navarro – Swain (2000, p. 21)*

Assim como está expresso na epígrafe que dá início a este texto, a certeza cega sobre tudo é algo que há algum tempo tento evitar, tanto na profissão de psicóloga como na minha trajetória como pesquisadora e nos outros âmbitos da vida. Mesmo que, de maneira retraída e comigo mesma, eu me recorde de, ainda na adolescência, questionar-me se as coisas eram como pareciam ser, e sentir-me incomodada sempre que ouvia alguém dizer com tanta rigidez expressões como: “Isso não é certo!”, “Isso não é normal!”, “Isso é errado!”. Mas, afinal, quem definiu o que é certo e errado? Será que as coisas sempre foram assim? Claro que foi só a partir de certo momento da minha vida que pude elaborar melhor tais questionamentos, mas recordo-me de sentir um certo incômodo diante da certeza quase petulante de quem não conseguia ou não queria enxergar as coisas para além do que elas aparentavam ser.

Com a formação acadêmica em Psicologia, o hábito de questionar as verdades absolutas tem se desenvolvido cada vez mais em minhas práticas. E optar por um mestrado na área de educação é algo que caminha nessa direção. Desde a época da graduação, quando lia ou estudava qualquer conteúdo relacionado com a educação, entendia que as pesquisas nessa área deveriam ser elaboradas com a finalidade de romper com práticas e concepções ultrapassadas e conservadoras. Desde então nutri em mim o desejo de cursar mestrado em educação. E a realização desse desejo representou, acima de qualquer coisa, mais um momento de desconstrução de certezas.

Quando realizei o processo seletivo para o mestrado, submeti um projeto de pesquisa relacionado com a psicologia e sobre desempenho escolar. Escolhi a linha de pesquisa com base nesse projeto, porém, na entrevista, a terceira e última etapa do processo, percebi que os caminhos seriam outros. Diante da pergunta do professor Dr. Ademilson Batista Paes, que futuramente seria meu orientador, se eu aceitaria o desafio de trabalhar com questões de gênero e diversidade sexual numa perspectiva histórica, mais que depressa respondi positivamente e fiquei esperançosa ao me ver diante da possibilidade de poder trabalhar

com algo que há um tempo despertava tanto meu interesse. Desde a graduação, interessei-me em participar de eventos e discussões sobre tais questões, mas, por algum motivo, ainda não havia tido a oportunidade de desenvolver uma pesquisa nessa vertente. Seria, então, uma grande oportunidade, e de fato está sendo.

Questões de gênero e sexualidade faziam parte da minha vida de alguma forma, mas e a perspectiva histórica? Confesso que essa sim seria uma novidade e um desafio muito maior. Desenvolver uma pesquisa na linha de História, Sociedade e Educação me proporcionou conhecer um outro universo teórico e metodológico, o que confesso não tem sido muito fácil. Nesse momento esforcei-me ao máximo para desfazer todas as minhas certezas absolutas que, até então, eu pensava não possuir e, assim, coloquei-me aberta a essa nova visão de mundo. Mais do que nunca, compreendi, por meio das disciplinas e dos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira (GEPHEB) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Gênero e Diversidade (GEPHis), a importância do questionamento, de buscar na história como se constituem os fatos, as relações, a sociedade, enfim, as coisas como elas se apresentam hoje.

Assim, minha trajetória no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, nível de Mestrado, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba (PGEDU- UEMS) foi se constituindo e se aproximando mais do que esperava da minha própria trajetória. Em conversas com meu orientador, mais uma vez encontrei-me diante de um desafio: definir a lesbianidade<sup>1</sup> como tema da minha pesquisa. Desta vez, o desafio se fazia não pelo distanciamento, mas pela proximidade. Como lésbica, e agora como pesquisadora, questionava-me até que ponto tal proximidade seria benéfica ou não para o desenvolvimento da pesquisa.

À medida que, por meio das disciplinas e leituras sobre a elaboração de pesquisa, entendia que, como pesquisadora, não cabia a mim a neutralidade, compreendi que, embora seja necessário estabelecer um certo distanciamento com o objeto da pesquisa, minha própria vivência, assim como das mulheres com quem me relacionei, e a de amigas próximas serviam como um estímulo para investigar os aspectos culturais e históricos que contribuía para o ocultamento do tema.

---

<sup>1</sup> Quanto ao termo, Tania Navarro Swain, em toda sua obra, opta pelo termo “lesbianismo”, porém o termo que se encontra nas discussões de militantes lésbicas e feministas nos movimentos sociais é “lesbianidade”. Também opto pelo segundo termo pelo seu caráter de militância e também por considerar que o sufixo “ismo” é frequentemente utilizado para se referir a patologias, embora Navarro-Swain não utilize o termo “lesbianismo” com tal intenção. Em “Lesbianismos, cartografia de uma interrogação”, a autora explica a sua opção por tal termo.

A motivação em pesquisar o tema foi muito além de tais fatores, visto que, à medida que realizava as leituras de artigos e trabalhos acadêmicos acerca da temática, a importância de tal investigação ia se justificando. Não por uma suposta necessidade científica de definir o que é a lesbianidade. Definitivamente não. Mas pela emergência de trazer às discussões científicas questões que perpassam essa temática, que dizem respeito a muitos aspectos sociais, culturais e históricos. Além, claro, da importância em trazer para a academia discussões que vêm de encontro a qualquer caráter conservador que ainda se encontra no âmbito da pesquisa na área da Educação.

## INTRODUÇÃO

Ao iniciar a elaboração do projeto de pesquisa, busquei compreender como se apresenta o cenário de pesquisas acadêmicas sobre questões de gênero e diversidade sexual na área da Educação no país. Conforme ressalta Patrícia Maciel (2016), no Brasil, pesquisas referentes à homossexualidade têm crescido gradativamente na área da Educação. Tal ascendência tem ocorrido desde o final da década de 1990 e começo dos anos de 2000, “[...] com a inserção da temática da Orientação Sexual nos currículos escolares a partir da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) na educação brasileira” (MACIEL, 2016, p. 255).

Tal como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mais especificamente no volume destinado à Orientação Sexual, ao que se refere à temática da sexualidade, a demanda por discussões a esse respeito apresentou um crescimento a partir da década de 1980. Isso ocorreu devido à preocupação de professoras e professores com o grande índice de doenças sexualmente transmissíveis, em especial a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), assim como os de casos de gravidez prematura e indesejada entre adolescentes e jovens.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam a importância de não se ignorar ou reprimir questões referentes à sexualidade de crianças e adolescentes, uma vez que esta é natural e presente em qualquer fase da vida, sendo importante se discutir e trabalhar tais questões em cada uma dessas fases, considerando as demandas e limitações. O documento leva em consideração o fato de que cabe principalmente à família fazer tais orientações junto às crianças e adolescentes, porém, devido a uma série de fatores, tais como o preconceito e conservadorismo de muitas mães e pais, torna-se função da escola trabalhar a orientação sexual.

Assim, propõe-se que a Orientação Sexual oferecida pela escola aborde as repercussões de todas as mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pela sociedade, com as crianças e os jovens. Trata-se de preencher lacunas nas informações que a criança já possui e, principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhe é ou foi apresentado. A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e explicitar os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegeu como seus. (BRASIL, 1997, p. 83).

Já no que se refere ao gênero, segundo Maciel (2014), estudos a respeito de tal conceito têm se tornado fecundos no campo da educação desde 1980, quando, por meio deles, se começa a analisar e questionar a relação entre o determinismo biológico presente no conceito de sexualidade e a formação do sujeito na docência. Segundo um levantamento bibliográfico realizado por Patrícia Maciel (2014), das dissertações de mestrado e teses de doutorado selecionadas contendo as palavras-chave “educação e homossexualidade”, “homossexualidade e professores” e “homossexualidade e docência”, havia apenas uma relatando a história de vida de uma professora lésbica. Já no levantamento realizado por Costa (2013) no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a respeito de temáticas referentes a lésbicas (atreladas à diversidade sexual), até o ano de 2013, havia 34 dissertações de mestrado, sendo sua maioria nas regiões sudeste e sul.

A partir do levantamento de produções acadêmicas previamente apresentado aqui<sup>2</sup>, é possível definir que esta pesquisa tem como objetivo investigar como e em que medida aspectos culturais e históricos presentes na sociedade e no ambiente escolar interferem nas vivências de mulheres que se identificam como lésbicas. Seriam tais aspectos responsáveis por possíveis silenciamentos, discriminações ou violências sofridas por essas mulheres? Assim, esta pesquisa tem como tema lésbicas que trabalharam em instituições escolares no leste de Mato Grosso do Sul.

A escolha das colaboradoras se deu por meio de uma rede de contatos que me permitiu chegar até Iris, Alba, Gilda, Ilma, Elza e Denise<sup>3</sup> de maneira não invasiva e sem que partisse de mim o estabelecimento de qualquer denominação ou identificação. Considerando que a auto identificação é um processo individual, desde a elaboração da pesquisa, tive a preocupação de respeitar tal processo e, por isso, estabeleci como critério a escolha por mulheres que trabalharam ou trabalham há um tempo considerável em instituições escolares e que, ainda que apenas em determinados ambientes, já houvessem expressado, de alguma forma, sua identidade sexual ou se definido como lésbicas. É sob essa perspectiva, portanto, que optei por estabelecer uma rede de contatos em que, por meio de amigas/os em comum ou por meio das próprias colaboradoras, eu pudesse estabelecer contato com cada uma delas, tendo uma resposta prévia de seus interesses em colaborar com a pesquisa.

---

<sup>2</sup> Um levantamento realizado por mim será apresentado e esquematizado na sessão

II.

<sup>3</sup> Trata-se de pseudônimos.

Iris, eu já conhecia de vista, mas foi por meio de uma colega com quem fiz disciplina no mestrado, que é amiga de Iris, que me aproximei dela. Entrei em contato com Alba por meio de Iris, com quem trabalhou no serviço de moto táxi e em uma escola. Gilda era, na época, casada com Alba, que foi quem sugeriu que Gilda também participasse da pesquisa. O contato com Elza se deu por meio de meu orientador, Ademilson Batista Paes, que é amigo da colaboradora e com quem já havia trabalhado, anos atrás, em uma escola de Cassilândia-MS; e foi por meio de Elza que conheci Ilma. Uma colega do mestrado apresentou-me Denise, com quem ela havia trabalhado um tempo em um CEI (Centro de Ensino Infantil) em Três Lagoas, Mato Grosso do Sul.

É importante salientar que o cenário desta pesquisa é a região leste do Estado de Mato Grosso do Sul, aqui representada pelas cidades de Cassilândia, Paranaíba e Três Lagoas<sup>4</sup>, uma vez que tal região, com suas características e constituições sociais próprias, se faz cenário para as memórias e vivências das colaboradoras deste trabalho. Essas três cidades estão localizadas na mesorregião do leste de Mato Grosso do Sul (Figura 1).

FIGURA 1 - Mapa do Estado de Mato Grosso do Sul, com destaque para as cidades de Cassilândia, Paranaíba e Três Lagoas. Fonte: Google Imagens.



A Região Leste de Mato Grosso do Sul é formada por quatro microrregiões e 17 municípios: Cassilândia, Chapadão do Sul, Costa Rica,

<sup>4</sup> São duas colaboradoras da cidade de Cassilândia, Ilma e Elza; três da cidade de Paranaíba-MS, Iris, Alba e Gilda; e uma da cidade de Três Lagoas-MS, Denise.

Aparecida do Taboado, Inocência, Paranaíba, Selvíria, Água Clara, Brasilândia, Ribas do Rio Pardo, Santa Rita do Pardo, Três Lagoas, Anaurilândia, Bataguassu, Bataiporã, Nova Andradina e Taquarussu. (MILANI; SILVA; SILVA, 2013, p.6).

Paranaíba, segundo Hildebrando Campestrini (2002)<sup>5</sup>, foi fundada em 1833; em 1894 Santana do Paranaíba, como era chamada, se tornou cidade. Já Cassilândia foi fundada em 3 de agosto de 1954. Assim como aponta Fabiana de Pieri (2017)<sup>6</sup> em sua dissertação de mestrado, *Memórias de professoras transexuais do leste de Mato Grosso do Sul*, Paranaíba e Cassilândia são cidades vizinhas que apresentam características culturais semelhantes. “Dentre suas características históricas mais marcantes e que permite compreender melhor a história cultural de Paranaíba é observar que seus filhos ilustres, seus maiores orgulhos, ganham grande notoriedade.” (PIERI, 2017, p. 28).

Segundo Karla Bittencourt em sua dissertação, “a vila de Três Lagoas foi fundada em 15 de junho de 1915, pela Lei Estadual nº 706, tendo sido desmembrada da Comarca de Sant’Anna do Paranaíba, por meio do Decreto Lei nº 768, de 27 de dezembro de 1916” (BITTENCOURT, 2015, p. 29). Diego Pacheco e Camila Lara (2017) destacam a pecuária como tendo um importante papel no desenvolvimento econômica dessa cidade. “A atividade se tornou a principal fonte de economia e de colonização, por gerar emprego, a socialização e o abastecimento do comércio local” (PACHECO; LARA, 2017, p. 2621). É importante destacar, também, a construção da Estrada de Ferro e da Hidrelétrica de Jupia na cidade de Três Lagoas, que foram responsáveis pelo seu desenvolvimento, conforme citam Pacheco e Lara (2017). Porém, “foi a partir do ano de 1997 que o município realmente começou a apresentar um salto na industrialização fato este devido aos estímulos do governo local como a doação de terras, incentivos fiscais e isenções” (PACHECO; LARA, 2017, p. 2624).

Políticos, professores e professoras, juizes de paz, artistas, fazendeiros, dentre outros, são destaques no livro *Santana do Paranaíba de 1700 a 2002* de Campestrini (2002), como figuras importantes na história da cidade. E, como demonstra Pieri (2017), os livros sobre a cidade de Cassilândia também trazem como destaque personalidades que foram consideradas de grande relevância para o município. No entanto é importante considerar que

---

<sup>5</sup> O uso de obras memorialistas como referência ao que se refere a dados históricos e culturais das cidades de Cassilândia e Paranaíba se dá pela ausência de textos acadêmicos que apresentam tais informações. No entanto é preciso considerar as limitações científicas dessas obras, as quais possuem um compromisso com a preservação da memória de alguns nomes e personalidades em detrimento de outros.

<sup>6</sup> Pesquisa desenvolvida no Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Gênero e Diversidade (GEPHis), do qual também faço parte.

as histórias dessas cidades — incluindo Três Lagoas, a qual também possui proximidades com Cassilândia e Paranaíba não apenas em termos geográficos, mas também históricos, uma vez que, até o começo do século passado, pertencia à Comarca de Sant’Anna do Paranaíba — não são compostas apenas por tais personagens, mas também por aqueles e aquelas que, por diversos motivos, não tiveram suas histórias de vida destacadas nas obras.

Dessa maneira, as colaboradoras desta pesquisa, com suas memórias individuais referentes às vivências, sejam pessoais, sejam profissionais, compõem a memória coletiva e histórica dessas cidades, pois fazem parte da história da região e contribuem na compreensão de seus aspectos culturais e sociais. Tais histórias de vida demonstram como a memória pessoal ou individual se constitui como parte da memória coletiva ou histórica dessa região da mesma maneira que os aspectos sociais que compõem a memória histórica da região se apresentam como auxílio na elaboração da memória individual das colaboradoras.<sup>7</sup>

Ao se pensar na presença das mulheres no ambiente educacional, é conveniente questionar o que esse espaço espera delas. Qual é a representação de mulher que se espera presente nos espaços de docência ou mesmo de cuidado com as alunas e alunos? A respeito disso, Maciel (2016) informa que, até o final do século XX, o que persistia nas análises de trabalhos docentes era a ideia de que as mulheres tinham vocação para o trabalho de cuidado com as crianças. Sobre esse estereótipo da mulher professora, a autora acrescenta que “é evidente que no campo da Educação, no Brasil, ainda há também um regime hierárquico que privilegia o entendimento de uma visão universal de mulher, pretensamente branca, de classe média e *heterossexual*” (MACIEL, 2016, p. 258, grifo meu).

Quando o objeto de pesquisa é a história de vida de mulheres lésbicas e suas relações com o ambiente escolar, vemo-nos diante de um grupo de pessoas que se encontram duplamente à deriva nos espaços que ocupam, visto que, em uma sociedade historicamente construída como tendo a heterossexualidade como o padrão normal<sup>8</sup>, “a mulher é representada como ‘o segundo sexo’ e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual” (LOURO, 2000, p. 09).

Em vista do exposto, para finalizar a introdução desta pesquisa, apresento um sumário das sessões desenvolvidas ao longo do trabalho. As discussões sobre gênero e sexualidade

---

<sup>7</sup> Os conceitos de memória individual ou pessoal e memória coletiva ou histórica serão explicados no primeiro item da terceira sessão, “MEMÓRIA, REPRESENTAÇÕES DAS MULHERES E HISTÓRIA ORAL”.

<sup>8</sup> Tal afirmação é explicada ao longo do texto, mais especificamente no terceiro item da primeira sessão.

face à educação se desenvolvem na primeira sessão, por meio de autoras(es) como Guacira Lopes Louro (2000, 2003), Joan Scott (1995), Jeffrey Weeks (2000), Michael Foucault (1988), Teresa de Laurents (1994), Daniela Auad (2005), Fúlvia Rosenberg (2012), Tânia Navarro-Swain (2000, 2016), Monique Wittig (2006) e Adriene Rich (2010). Por meio da articulação de ideias e teorias entre tais autoras(es) apresentadas no decorrer da sessão, foi possível trazer à tona discussões a respeito da divisão binária de gênero no âmbito da educação, dando aqui destaque a Louro (2000,2003); da heterossexualidade compulsória, tendo como principais referências Rich (2010) e Navarro-Swain (1999,2000, 2016); e da feminização da docência, com Louro (2000, 2012) e Rosenberg (2012).

Ainda na primeira sessão, a lesbianidade é apresentada numa perspectiva histórica, dando destaque ao contexto brasileiro por meio de Navarro-Swain (2000, 2010,2016), Ligia Bellini (1989) e Ronaldo Vainfas (2000). E, para finalizar essa parte, proponho, assim como Jules Falquet (2004), Navarro-Swain (2000, 2016) e Rich (2010), pensarmos na lesbianidade para além de relações afetivas/sexuais, buscando apresentar o conceito de *continuum* lésbico.

A segunda sessão apresenta um levantamento de produções acadêmicas acerca da lesbianidade no Brasil, que permite compreender como se encontra hoje o cenário da pesquisa científica sobre a temática no país, considerando períodos, regiões geográficas e áreas de conhecimento. Essa sessão é composta, ainda, pela análise de alguns trabalhos acadêmicos, dissertações e teses sobre lesbianidade no contexto escolar.

Ao visar os objetivos — investigar como e em que medida aspectos culturais e históricos presentes na sociedade e no ambiente escolar interferem nas vivências de mulheres que se identificam como lésbicas — e, principalmente, o objeto — histórias de vida de trabalhadoras lésbicas<sup>9</sup> na educação — da pesquisa, faz-se importante pensar na metodologia por meio da qual se chegará até essas histórias de vida de lésbicas que trabalharam em instituições escolares no leste de Mato Grosso do Sul. É, portanto, na terceira sessão que são apresentados os aspectos relacionados com a metodologia utilizada: a História Oral.

Destarte, o conceito de memória é apresentado, na terceira sessão, em articulação com o de história de vida, tendo como referência Michael Pollak (1992) e Maurice Halbwachs (1990), a fim de que se possa compreender a função da memória nesta pesquisa. De modo a manter o diálogo com as outras questões discutidas nas sessões anteriores, em concordância

---

<sup>9</sup> As categorias abordadas serão apresentadas e explicadas na última sessão.

com Michelle Perrot (2007), Marta Gouveia de Oliveira Rovai (2017) e Carla Pinsky (2012), é demonstrado como as mulheres foram representadas ao longo da história, mais especificamente no Brasil, suscitando a reflexão acerca da forma de se fazer e registrar a memória das mulheres das diversas classes sociais, raças, etnias e identidades sexuais. É nesse momento que, junto a José Carlos Sebe Meihy (2006, 2007), Verena Alberti (2011), Jorge Eduardo Lozano (2006) e Etienne François (2006), proponho a História Oral como possibilidade diante das problemáticas apresentadas no decorrer dessa sessão.

Na quarta sessão são apresentadas as histórias de vida das colaboradoras<sup>10</sup> da pesquisa. Por fim, na quinta, são realizadas, por meio de categorias<sup>11</sup>, as análises elaboradas a partir de todo o aporte teórico no qual se embasa esta pesquisa<sup>12</sup>; proponho, ainda, na última sessão um diálogo com outras pesquisadoras que dissertaram sobre lesbianidades em trabalhos acadêmicos.

---

<sup>10</sup> Termo proposto por Meihy (2007) para se referir aos entrevistados dos trabalhos de História Oral.

<sup>11</sup> As categorias, bem como a explicação sobre suas escolhas, são apresentadas na quarta sessão.

<sup>12</sup> O projeto de pesquisa referente a esta dissertação foi submetido à plataforma Brasil, passando, portanto, pela avaliação do Comitê de Ética da UEMS. Em todo o processo, segui as orientações e realizei as correções propostas. No entanto, na terceira versão do projeto, houve uma considerável demora por parte do comitê em enviar-me uma devolutiva e, quando entrei em contato com a secretária, fui informada de que o parecerista responsável por minha pesquisa não havia comparecido na última reunião, acarretando o atraso da avaliação do projeto e contribuindo para que as datas definidas no cronograma não correspondessem mais com a data em que finalmente ocorreu a análise da terceira versão, o que resultou na reprovação do projeto. Porém obtive informações da própria plataforma de que tal reprovação não impedia que eu prosseguisse com a elaboração da pesquisa, conferindo tal questão a critério do programa. Com o aval do meu orientador, dei continuidade ao trabalho. Por considerar de extrema importância ter como premissa as questões éticas que envolvem esta pesquisa, respaldei-me nas discussões e proposições da História Oral brasileira a respeito da ética nos trabalhos que utilizam essa metodologia.

## 1 QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE FACE À EDUCAÇÃO

Esta primeira sessão apresenta uma revisão bibliográfica acerca de questões teóricas abordadas, tais como a divisão binária do gênero, a heterossexualidade compulsória, a feminização da docência e a lesbianidade em seus aspectos históricos, teóricos e de militância. Tais questões irão auxiliar a compreender como todas as instituições sociais — dando aqui destaque à instituição escolar — são atravessadas pela sexualidade e pelas questões de gênero.

### 1.1 Divisão binária de gênero como construção social

Conforme explicita Weeks (2000), questões referentes ao sexo e à sexualidade têm sido frequentes no mundo ocidental há muito tempo, sendo, entretanto, até o século XIX, foco de preocupação da religião e da filosofia moral, que contribuíram para que o assunto passasse a carregar consigo tanta importância moral, cultural e política. Há, portanto, até este século “uma ênfase no sexo como um ‘instinto’, expressando as necessidades fundamentais do corpo [...] isso reflete uma preocupação pós-darwiniana do final do século XIX, em explicar todos os fenômenos humanos em termos de forças identificáveis, internas, biológicas”. (WEEKS, 2000, p. 37). O autor afirma que “a linguagem da sexualidade parece ser avassaladoramente masculina”.

Questionamentos e reflexões sobre o sexo e sua função social já haviam sido elaborados por Foucault (1988), quando coloca em questão o mistério e a onipresença que acompanham esse tema que, por consequência de séculos de repreensão, passa a estar por toda parte e ser visto como uma causa e um fim de todas as coisas, por meio de explicações misteriosas e permeadas de estigmas e tabus. “Há séculos, de modo sem dúvida bem pouco “científico”, os inúmeros teóricos e práticos da carne já tinham transformado o homem no filho de um sexo imperioso e inteligível. O sexo, razão de tudo.” (FOUCAULT, 1988, p. 75).

Sobre a concepção da sexualidade como uma origem de tudo, a historiadora Tania Navarro-Swain (2016) apresenta o dispositivo da sexualidade como algo que perpassa por todos os âmbitos sociais e que, dessa forma, determina os modelos de representações dos indivíduos e dos seus corpos. Assim se faz possível pensar na identidade sexual como um eixo da existência social. São definidos, a partir do sexo, as relações que se estabelecem

socialmente, substantivando, então, as identidades daqueles que constroem a si e aos outros em meio a essas relações.

Conforme se observa em Foucault (1988), a imagem de uma sexualidade contida, disfarçada e escondida, estabelecida desde do século XVII até os dias hoje, não é algo inerente à humanidade, inato à essência de cada indivíduo. É um fator resultante da ascendência do poder vitoriano e do desenvolvimento do capitalismo, que se davam a favor de uma ordem burguesa que atribuía à sexualidade a função única e exclusiva da reprodução.

Diz-se que no início do século XVII ainda vigorava uma certa franqueza. As práticas não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticência excessiva e, as coisas, sem demasiado disfarce; tinha com o ilícito uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, se comparados com os do século XIX. Gestos diretos, discursos sem vergonha, transgressões visíveis, anatomias mostradas e facilmente misturadas, crianças astutas vagando, sem incômodo nem escândalo, entre risos dos adultos: os corpos “pavoneavam”. (FOUCAULT, 1988, p. 9).

Tem-se, assim, a concepção do sexo e da sexualidade como uma construção histórica e cultural que, segundo Guacira Lopes Louro (2003), deve ser vista para além de um determinismo biológico que define a identidade sexual a partir das características físicas, mais precisamente da genitália, do sujeito que se vê, portanto, preso a papéis de gênero. Faz-se importante identificar quais os fatores que contribuem nessa construção da sexualidade e também do gênero, que se dão por meio do sexo e do corpo, nas dinâmicas sociais afetadas por fatores culturais e históricos.

Louro (2000, p. 26) explica, a partir do conceito de identidade como algo mutável e em construção, a distinção entre identidade sexual e de gênero, não de forma a esquematizar tais dimensões, mas de se fazer compreender a que fatores estão ligados a sexualidade e o gênero, que, embora sejam frequentemente confundidos, se constituem de maneiras distintas, porém articuladas. Assim, a sexualidade, ou identidade sexual, é exercida de múltiplas formas pelo indivíduo que, por meio do seu corpo sexuado, pode vivenciar prazeres e satisfazer desejos de diversas maneiras, seja “com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as”.

A identidade de gênero está relacionada com a identificação ou não identificação das pessoas como feminino ou masculino. Portanto, é importante ressaltar que tais identidades

são construídas histórica e culturalmente, de forma que ser mulher, ser homem, ser heterossexual e ser homossexual são construções que se dão por meio do social, assim como o ser negro, ser branco, ser de classe média, ser pobre ou qualquer outra identidade se constroem por meio das relações sociais que se dão em determinados contextos históricos. (LOURO, 2000)

Não é possível fixar um momento — seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade — que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja "assentada" ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação. (LOURO, 2000, p. 27).

Falar de gênero é, portanto, falar de relações. Relações que se estabelecem em diversas vias e âmbitos da sociedade, pois, segundo a pesquisadora Joan Scott (1995, p. 72), nas utilizações mais atuais do termo gênero, que se iniciou com os discursos das feministas americanas da década de 1960, ele “[...] enfatiza igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade.” Essa palavra passa a carregar uma função de oposição ao biologicismo e determinismo frequentemente atribuído ao sexo e à sexualidade.

Louro (2000) alerta, no entanto, que não se pode, por causa do caráter relacional e social do termo gênero, pensá-lo como uma formulação de papéis femininos e masculinos, visto que tais papéis tratam de padrões de comportamento determinados pela sociedade por meio de regras que visam atingir diretamente a forma de agir, de se vestir, de se relacionar, enfim, de se “apresentar” ao mundo, de mulheres e homens. E vale ressaltar, como faz a autora, que a intenção é compreender e apreender o gênero como sendo parte da identidade desses indivíduos.

Sobre as diferenças sexuais, Teresa de Laurentis (1994) discute as limitações do conceito “diferenças sexuais”; dentre elas, está o fato de esse termo trazer consigo uma oposição universal do sexo, colocando, assim, a mulher como algo diferente do homem, como se o homem representasse um padrão normal, e as mulheres, o oposto a isso. Ideia esta que elimina qualquer possibilidade de se pensar nas diferenças entre as próprias mulheres, e mesmo entre os homens.

Uma segunda crítica que essa autora faz ao termo é que, ao ser usado nos estudos feministas, embora tente “[...] reacomodar ou recuperar o potencial epistemológico radical do pensamento feminista” (LAURENTIS, 1994, p. 207), mantém o ideal patriarcal que, por meio da manutenção das diferenças entre os sexos, reforça nada mais do que uma divisão

binária do gênero que dita às pessoas o que é ser mulher e o que é ser homem, não permitindo meio termos, nem mesmo novos “termos”.

É nesse ponto que se faz possível estabelecer a relação entre tal divisão binária do gênero e a manutenção da hegemonia social do homem heterossexual de classe média com a ideia, já citada aqui, da sexualidade como função de reprodução, no sentido empregado na biologia. Sem visar ao prazer ou à satisfação de desejos, o sexo se coloca em prática no intuito de reproduzir os descendentes desse sujeito hegemônico de forma a “reproduzir” tais concepções hegemônicas de sociedade. “Complementares ou diferentes, os sexos biológicos foram dotados de uma importância crucial, de uma evidência indiscutível; entretanto, enquanto divisor do humano esta distinção é também arbitrária, é também construída em torno de um critério básico: a reprodução.” (NAVARRO-SWAIN, 2000, p. 16).

Mulheres e homens — assim fomos designados ao nascer, assim somos olhados, avaliados em tons de apreciação ou menosprezo, segundo critérios de beleza, sedução, fecundidade. Assim também nos olhamos, nos criticamos, nos julgamos, submissos ou rebeldes à norma. (NAVARRO-SWAIN, 2004, p. 16).

Mas, assim como faz Navarro-Swain (2000), cabe aqui questionar como ocorreu essa divisão e quais fatores a mantêm, uma vez que em milhões de anos de história são múltiplas as maneiras de ser e de se apresentar dos seres humanos que fazem tal história. Torna-se, portanto, no mínimo superficial e redutor assegurar que assim sempre foi e sempre será. É por esse motivo que Louro (2000, p. 32) afirma que a lógica da divisão binária do gênero “é problemática [...] já que ela nos “amarra” numa posição que é, aparentemente, consequente e inexorável” e que a desconstrução sugere que se historicize tal oposição e polarização, a fim de desvendar a hierarquia nela contida.

Ao se definirem as diferenças entre homens e mulheres a partir de distinções biológicas, e assim destinar papéis aos sujeitos de acordo com tais distinções, é estabelecido nas relações uma dinâmica que se dá de maneira não igualitária. “Revela-se, assim, que a consideração da categoria gênero pode potencializar a percepção dessas desigualdades como construções sociais, tanto na escola quanto nas demais instituições sociais” (AUAD, 2005, p. 39).

Tal desigualdade, segundo Louro (2000), a escola não só entende, como produz de alguma forma. A autora explica como, por meio de vários mecanismos presentes no ambiente escolar, essa instituição, assim como as demais, desde o início produziu e

reproduz as diferenças sociais, de raça e de gênero. E sobre, especificamente, a divisão binária de gênero, “ela imediatamente separou os meninos das meninas”. (LOURO, 2000, p. 57). Dessa maneira, a autora levanta questionamentos a respeito da “naturalização” das diferenças no ambiente escolar, em que desde as séries iniciais fica estabelecido o que é brinquedo de menina ou de menino; o que é “normal” ou “anormal” entre garotas ou entre garotos; e até mesmo quais são os privilégios de cada criança de acordo com seu sexo biológico.

Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. (LOURO, 2000, p. 61).

A escola, então, fica encarregada de, por meio do processo de escolarização, separar aquilo que é de menino daquilo que é de menina, definir as brincadeiras, as posturas e até mesmo com quem se deve relacionar ou não. Claro que é importante assumir que tal processo talvez não se dê de uma maneira totalmente “consciente” da parte da equipe escolar que, conforme aponta Louro (2000), se for questionada, provavelmente declarará que não possui tal preocupação ou que vê a escola como um lugar para o ensino da matemática, português, geografia, história, enfim, das disciplinas formais, e que questões de sexualidade são para ser tratadas em casa.

No entanto, conforme é observado em uma pesquisa realizada por Daniela Auad (2005), é possível sim constatar tal divisão de gênero em todos os espaços da escola, por meio do que ela chama de jogo “mistura/separação” que ocorre entre meninas e meninos. “A separação era a regra para os grupos, ou seja, meninas andavam, brincavam, sentavam-se na classe e no pátio com as meninas. E os meninos faziam a maioria das atividades com os meninos também”. (AUAD, 2005, p. 42).

Dentre as formulações do que seria “ser homem” e “ser mulher”, ou melhor, “ser menina” ou “ser menino” estipuladas na intuição escolar, nota-se, conforme aponta Louro (2000), a constituição de uma identidade sexual heterossexual. É nessa perspectiva que se observa a naturalização da heterossexualidade, de forma que qualquer outra identidade sexual diferente desta é tida como anormal, não natural, e é dessa maneira, portanto, que passa a existir um grande empenho, da parte das intuições, inclusive a escolar, de manter o que seria tido como “natural”.

Na visão das colaboradoras desta pesquisa (lésbicas que trabalharam em instituições escolares do leste de Mato Grosso do Sul), compreender como se dá a divisão binária de gênero se faz essencial na medida em que é por meio dessa divisão que as representações de mulher e de homem são construídas, e que a heterossexualidade é imposta como a norma e o natural, sendo a homossexualidade masculina e a lesbianidade tidas como fora da norma.

## **1.2 Feminização da docência**

Assim como, na instituição escolar, foi-se definindo, por meio da divisão binária de gênero, os padrões de feminino e masculino que devem transitar nesse ambiente, também ficou definido, ao longo da história, a quem seria destinada a função de ensinar e acompanhar alunas e alunos em suas trajetórias escolares. Faz-se relevante, portanto, expor como se deu o processo de feminização da docência e também de outras funções (secretaria, limpeza, inspeção de alunos) cujos autores são predominantemente femininos, tendo em consideração qual seria esse padrão de feminino esperado na instituição.

O forte caráter feminino da docência, na perspectiva da divisão sexual do trabalho, aponta maioria absoluta de mulheres na Educação Infantil (97,9% para creches e 96,1% para pré-escolas). O Ensino Fundamental ainda indica a presença majoritária de 82,2% de mulheres, mas aqui com distinções significativas quanto aos anos iniciais (90,8%) e finais (73,5%). Já o Ensino Médio registra 64,1% de mulheres e o Ensino Superior conta com 44,8% de mulheres, incorporadas em diferentes proporções, com alterações importantes da presença feminina tanto na graduação quanto na pós-graduação e também para as áreas disciplinares distintas (BRASIL, MEC/INEP, 2009) apud (VIANA, 2013, p. 166).

É válido ressaltar aqui — seguindo a premissa da qual se parte toda esta pesquisa — que a configuração da docência como hoje se apresenta nem sempre foi assim. A presença predominantemente feminina nos espaços escolares ocorreu a partir de um conjunto de fatores sociais e econômicos que contribuíram para que essa instituição, que até então, assim como a demais, era fortemente masculina, se tornasse um “lugar de mulher”. Ademais, ainda que as mulheres tenham integrado de maneira massiva tal espaço, este se mostra dominado por um “poder” masculino, de forma que, conforme aponta Louro (2000), tudo o que se é trabalhado e reproduzido na escola, desde o próprio conhecimento até a dinâmica e as condutas as quais as/os estudantes e as professoras devem assumir, foram definidas e/ou produzidas por homens no decorrer da história.

Segundo Cláudia Viana (2001), tal movimento, que ocorre também em outros países, tem seu início no Brasil no final do século XIX junto com a expansão do ensino público primário. Nesse ponto, pode-se observar a inserção da mulher na função de docente para o ensino de crianças, o que já dá algum indício de como o processo de feminização da profissão se constitui às custas da representação de um feminino hegemônico e, assim, carrega consigo uma série de estereótipos e preconceitos ao entorno da mulher, que é aqui de fato colocada no seu sentido singular.

De qualquer modo, parece ingênuo buscar nos decretos ou nas leis da iniciante "nação independente" as razões deste movimento. Talvez mais adequado seria entender que, naquele momento, um processo de urbanização estava em curso, no interior do qual — além da presença de outros grupos sociais, como os imigrantes, de outras expectativas e práticas educativas e de outras oportunidades de trabalho — um novo estatuto de escola se instituía. (LOURO, 2000, p. 95).

No decorrer do processo de independência do Brasil, surge a preocupação com educação ao mesmo tempo em que ocorre um desenvolvimento industrial muito grande que ocasionou maiores oportunidades de emprego para os homens, “destinados” aos trabalhos com melhores condições salariais. Naquele momento, os movimentos sociais começam a ganhar força, e a reivindicação por uma melhor educação também. É no começo do século XX, portanto, que são criadas as primeiras escolas, por iniciativa de grupos de trabalhadores com ideias socialistas e/ou anarquistas. E é também nesse momento que se tem a preocupação com a educação feminina (LOURO, 2012).

Na medida em que surge, da parte do governo e da sociedade, a preocupação com a educação das mulheres, há também a preocupação de se definir qual seria tal educação, se ela se diferenciaria daquela dos homens, assim como se difere inclusive entre as mulheres, de acordo com as classes sociais e questões raciais. “Para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo suficiente, provavelmente, doses pequenas, ou doses menores de instrução”. (LOURO, 2012, p. 446).

As concepções e formas de educação das mulheres nessa sociedade eram múltiplas. Contemporâneas e conterrâneas, elas estabeleciam relações que eram também atravessadas por divisões e diferenças, relações que poderiam revelar e instituir hierarquias e proximidades, cumplicidades ou ambiguidades. (LOURO, 2012, p. 446).

Portanto, havia a preocupação com a educação das mulheres, sobretudo porque era considerado como obrigação sua a primeira educação dos filhos. Assim como se verifica em Fúlvia Rosenberg (2012), a defesa por uma educação formal para as mulheres no Brasil não se deu em nome de uma emancipação feminina, mas sim pensando justamente no que a autora chama de “função doméstico-maternal”. É com tal objetivo que toda a educação feminina é constituída e colocada em prática.

Ainda nesse período pós-colonial, surgem as escolas normais, com o objetivo de formar alunas e alunos para se tornarem professores. De acordo com Rosenberg (2016), elas eram, a princípio, frequentadas apenas por rapazes, mas, segundo Louro (2010), acabaram sendo procuradas cada vez mais pelas moças enquanto eles procuravam por outras oportunidades de trabalho oferecidas pelo desenvolvimento industrial. Esse fato leva à reflexão de que a prevalência feminina no ambiente docente e escolar não tenha sido apenas causada pelo aumento da procura das mulheres pelas escolas normais, mas pela não procura dos homens por tal área. Contraditoriamente, por um lado, pode ter representado para as mulheres a ascendência no mercado de trabalho, por outro, pode ter significado o surgimento de melhores oportunidades de trabalhos para os homens.

Assim como aponta Rosenberg (2012), foi conturbado o período entre 1830 e 1840, quando as escolas normais públicas começaram a abrir suas portas também para as mulheres. De acordo com a autora, eram diversas as estratégias e “artimanhas” para manter a segregação sexual, de forma que mulheres e homens se mantivessem sempre separados e tivessem, também, formações diferenciadas segundo seu gênero. “A convivência de meninos e meninas e de rapazes e moças em um mesmo espaço público não era vista como prática recomendável nem pela igreja Católica, nem pelo ideário positivista que foi se alastrando no país no século XIX.” (ROSEMBERG, 2012, p. 336).

Segundo Louro (2012), este “acontecimento”: o aumento da formação de mulheres em detrimento dos homens nas escolas normais causou preocupação entre as autoridades e a sociedade visto que, embora houvesse preocupação com a “educação” da mulher, e houvesse surgido tal espaço para as mulheres na docência, o magistério não era tido como o lugar “natural” delas. “O processo não se dava contudo sem resistências e críticas. A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece tão natural, era alvo de discussões, disputas e polêmicas”. (LOURO, 2012, p. 449).

O magistério se tornará, neste contexto, uma atividade *permitida* e, após muitas polêmicas, *indicada* para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de resignificação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar. (LOURO, 2003, p. 95).

Havia aqueles que acreditavam que a mulher não seria inteligente e capaz o suficiente para tal função; em contrapartida, havia os que acreditavam que as mulheres seriam as ideais responsáveis por essa função na medida em que aproximavam a ideia de educar da de cuidar. É assim que a docência vai se moldando a essa representação hegemônica de feminino e permitindo que ocorra o processo de feminização da docência. “Estimulou-se a formação de professoras porque elas, “verdadeiras mães”, têm “vocação para o sacerdócio” que é o magistério”. (ROSENBERG, 2012, p. 339).

Como se nota em Viana (2001, p. 90), a feminização do magistério passa a se associar, também, “[...] às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola”. Diante de tais informações, o questionamento que surge é: neste espaço em que ainda hoje predomina a heteronormatividade e a diferenciação do papel do homem e da mulher, que são enquadrados em padrões preestabelecidos, onde se enquadrariam aquelas e aqueles que manifestam sua sexualidade de maneira diferente da heterossexualidade? Estariam esses sujeitos e “sujeitas” se enquadrando nesse espaço ou construindo sua própria maneira de existir e resistir no ambiente escolar?

É, portanto, emergente compreender como a heterossexualidade é posta socialmente de maneira a limitar padrões de gênero, possuindo, assim, uma função quase que de regulamentação social.

### **1.3 Heterossexualidade compulsória**

Navarro-Swain aponta, portanto, a normatização da heterossexualidade como uma forma de organização social. “A heterossexualidade como norma e as relações assimétricas entre os corpos sexuais ficam assim instituídas no imaginário ocidental, ordenando as práticas e relações no ocidente cristão” (NAVARRO-SWAIN, 2000, p. 17). Para que se mantenha a “ordem” da sociedade, é necessário estabelecer normas que irão pautar as decisões, as posturas e as funções que cada uma e cada um devem tomar, normas estas que foram elaboradas e instituídas ao longo da história de forma que, aos olhos de todas e todos,

acabam por se tornar de fato “naturais”. É, portanto, por meio também da sexualização dos corpos que tais regras se estabelecem.

Dessa maneira, dá-se a formulação, no decorrer da história, do que podemos chamar de heterossexualidade compulsória. “A heterossexualidade compulsória, fenômeno relativamente recente na história humana, passa a ser a regra universal, o que determina a integração social nos papéis do “verdadeiro” masculino e feminino.” (NAVARRO-SWAIN, 2000, p. 18). E é a partir disso que a lesbianidade, assim como a homossexualidade masculina, a transexualidade e qualquer outra identidade sexual (que não a hétero) são postas à margem do “natural”, por meio da discriminação, da violência ou mesmo da invisibilidade ou silenciamento.

Monique Wittig (2006) mostra como a heterossexualidade compulsória se constrói inclusive por meio da linguagem: são denominados “diferentes” as mulheres lésbicas, os gays, os transexuais e todas e todos que “fogem” à norma heterossexual. É o discurso heterossexual que torna mulheres héteros, lésbicas, gays e transexuais diferentes, não normais.

Tal fenômeno, conforme pode-se interpretar em Adriene Rich (2010), se constrói inclusive pela linguística, ciência e psicanálise. Corroborando a ideia, Navarro-Swain (2000, p. 17) aponta também a história “científica” que, desde seu início no século XIX, se apresenta impregnada dos valores heteronormativos presentes nas relações entre homens e mulheres. “Eles produzem uma leitura científica da realidade social na qual os seres humanos são dados como invariantes, não tocados pela história nem trabalhados pelos conflitos de classe com uma psyche idêntica para cada um deles porque geneticamente programados.” (WITTIG, 2006, p. 01).

Rich (2010) suscita reflexões acerca da normatização da heterossexualidade e sugere, inclusive, que esta seja mais do que uma identidade sexual, mas uma “instituição política”, por meio da qual se rege toda uma dinâmica de relações de poder dentro das quais a mulher é subjugada em relação ao homem. A heterossexualidade passa a ser um dispositivo por meio do qual o homem garante sua posição de poder na sociedade ocidental.

Sob essa perspectiva, Rich (2010) disserta sobre as maneiras como esse “poder masculino” é imposto por meio de diversas práticas dos homens nas relações com as mulheres, que perpassam por diversos âmbitos da sociedade, seja nas relações afetivas, sexuais e de trabalho, seja no cotidiano em geral, podendo ser de maneira concreta ou simbólica. Alguns exemplos são “o cinto de castidade, o casamento infantil, o apagamento da

existência lésbica (exceto quando vista como exótica ou perversa) na arte, na literatura e no cinema e a idealização do amor romântico e do casamento heterossexual”<sup>13</sup>. (RICH, 2010, p. 26).

Navarro-Swain (2010) também disserta sobre as formas variadas de imposição da heterossexualidade; dentre elas, aponta a criação da ideia de público e privado, sendo o público um espaço destinado ao patriarcado, e determinando que o “privado” é reservado ao “doméstico”. É por meio de tal dinâmica, por exemplo, que a mulher é destinada à função da reprodução, do cuidado do lar e da obrigação de satisfazer o homem.

Nota-se assim que a heterossexualidade faz parte desse construto e é dele fundadora, já que assegura a posse do corpo, da mão de obra e da produção executada pelas mulheres. Já que a categoria “mulher” adquire materialidade e sentido a partir de uma função reprodutora, ligada intrinsecamente a seu corpo e sexo, passa a ela reduzir-se. Cumpre essa função na relação heterossexual, que é, portanto, pedra fundamental do sistema de dominação das mulheres pelos homens e de sua exclusão sistemática do domínio “público”. (NAVARRO-SWAIN, 2010, p. 47).

Navarro-Swain (2010) reafirma a ideia de Rich da heterossexualidade como uma instituição política e traz a “diferença sexual” como fundadora da heterossexualidade compulsória, uma vez que define as funções sociais de homens e mulheres. Mas por que política e por que compulsória? Porque...

A heterossexualidade é, da mesma forma, politicamente compulsória, o que significa um intenso processo de convencimento cultural em políticas familiares e educacionais ou a imposição pela coerção de normas de submissão e devoção ao masculino, construindo-o de forma imperiosa como definidor da divisão de trabalho, remuneração e importância social. (NAVARRO-SWAIN, 2010, p.47).

Wittig (2006) ressalta como esta sociedade hétero, como ela nomeia, se faz com base nas diferenças. É preciso diferenciar a mulher, a lésbica, o gay, a/o transexual dentre outros e outras para que se permaneça assim o homem e a mulher heterossexual como o normativo, e para que assim toda a dinâmica “hétero” se mantenha “satisfatória”. E por isso torna-se político, social, econômico e moral, porque perpassa por todos os âmbitos de uma sociedade.

Navarro-Swain (2010), ao se apropriar do termo “dispositivo sexual”, tão utilizado por Foucault, faz uso do termo “dispositivo amoroso” para se referir ao mecanismo utilizado

<sup>13</sup> Esse “poder masculino” pode ser encontrado também no currículo escolar.

na designação da mulher e de seu corpo sexuado para a função de cuidado e doação ao outro, por meio do “amor”. É também por meio da ideia de amor romântico que se naturaliza e romantiza tal relação de poder, e se negligenciam até mesmo abusos e dominações nas relações entre homens e mulheres.

Sob esse prisma, Rich (2010) traz à reflexão o fato desse amor heterossexual ser construído por meio da literatura, do cinema, dos contos de fadas, de toda uma ideologia do amor romântico, corroborando “ [...] a ideologia do romance heterossexual, irradiada na jovem desde sua mais tenra infância por meio dos contos de fada, da televisão, do cinema, da propaganda, das canções populares e da pompa dos casamentos.” (RICH, 2010, p. 31). Tal ideologia do amor romântico age em favor também do poder masculino, poder este que se expressa pela sua liberdade sexual.

“Em grande medida, a doutrinação prematura das mulheres pelo “amor” como emoção pode ser um conceito ocidental, mas uma ideologia mais universal subentende a primazia e o caráter incontrollável da pulsão sexual masculina.” (RICH, 2010, p. 31). Assim a autora aponta a ideia de uma ideologia do amor feminino que é construída no ocidente, e que legitima, portanto, a ideologia da sexualidade masculina.

Como já visto, toda a divisão binária se dá pela atribuição à sexualidade da função de reprodução e manutenção de uma sociedade hegemônica que estipula uma maneira normativa de toda uma sociedade estabelecer relações, inclusive as de poder. Por conseguinte, prevalece a necessidade de manter a heterossexualidade como uma norma dita como natural por meio do esforço em todos os âmbitos sociais de reproduzir o que podemos chamar de heteronormatividade, dinâmica que ocorre em todas as instituições, inclusive a escolar.

Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la? Por que "vigiar" para que os alunos e alunas não "resvalem" para uma identidade desviante"? (LOURO, 2000, p.81).

Uma vez que há na escola toda uma preocupação com uma divisão binária dos gêneros, há também, de maneiras diretas ou indiretas, empenho e dedicação a se estabelecer a heterossexualidade como uma norma, por meio de muitos mecanismos utilizados em todos os âmbitos da sociedade na reprodução da heterossexualidade compulsória.

Se existe tal esforço e preocupação em manter definidas as condutas de meninos e meninas na escola, assim como em casa e na rua, é importante reconhecer de onde parte tal inquietação e de quem parte a função de vigilância. São, portanto, as mães, pais e adultos de forma geral os agentes vigilantes que, a todo momento, irão dizer para meninas e meninos como devem agir, com quais brinquedos devem brincar e, até mesmo, com quem devem se relacionar. E podem ser inúmeras as maneiras de se fazer isso, seja por meio de regras que separam os ambientes de meninos e meninas, seja por meio de repreensões que corrigem a menina toda vez que ela se acomoda na cadeira com as pernas abertas ou que recriminam o menino que se diverte com uma boneca, por exemplo.

Na escola, não seria diferente; há também aquelas e aqueles responsáveis pela vigilância, em geral as professoras, professores e demais funcionários de toda a equipe. Mas a que “gênero” pertence o espaço escolar e a função disciplinar? Como foi estabelecido, ao longo da história, a conduta disciplinadora do professor e da professora?

As respostas para tais questionamentos estão, certamente, no currículo escolar, o qual recebeu “um poder regulador que se somou à capacidade igualmente reguladora de outros conceitos, como de classe (ou turma), empregado para distinguir os alunos entre si e agrupá-los em categorias que os definam e classifiquem.” (SACRISTÁN, 2010, p.18). Para José Gimeno Sacristán (2010), no currículo está inserida uma cultura que é selecionada, organizada e praticada a fim de se construir uma cultura escolar. “O usos escolares delimitam o significado do que chega a se converter em uma cultura específica: o conhecimento escolar.” (SACRISTÁN, 2010, p.20). Tal cultura escolar pode expressar e reproduzir valores e modos de ser que dizem respeito a determinados grupos sociais.

“A importância fundamental do currículo para a escolaridade reside no fato de que ele é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado. Por meio desse projeto institucional, são expressas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc.” (SACRISTÁN, 2010, p. 23).

com base nesse argumento que se nota a função reguladora do currículo e sua importância na manutenção e reprodução de concepções e valores sociais que podem, também, em alguma instância, dizer respeito à permanência de uma sociedade patriarcal e heteronormativa.

#### 1.4 Lesbianidades e a (des) construção do feminino

É importante ressaltar que, ao se pesquisar e discutir a lesbianidade, não há uma busca por explicações ou definições estigmatizantes e arbitrárias do que ela seja, mas uma investigação acerca das variadas formas de vivências de mulheres que se identificam como lésbicas e as diversas questões que perpassam tais vivências, como o preconceito, a discriminação e a invisibilidade, com o propósito de buscar compreender como eles são construídos social e historicamente.

Em relação a qualquer tentativa de definição da lesbianidade, Navarro-Swain (2016) traz a impossibilidade de tal definição ao considerar as múltiplas formas de ser das lesbianas, uma vez que são diversas as maneiras de ser mulher.

Não há uma resposta possível, não há, em substância, algo que possa definir o lesbianismo de uma forma homogênea; de fato, aqui pensamos em “lesbianismos”, em multiplicidades, tão numerosas quanto as próprias mulheres, assim construídas socialmente. Não há um referencial estável, uma prática única, sólida, partilhada por todas que se dizem lesbianas. (NAVARRO-SWAIN, 2016, p. 22).

Ao considerar que, na sociedade atual, ainda se observam reflexos dessas concepções e reprodução das condutas machistas, dissertar sobre a lesbianidade é, acima de tudo, dissertar sobre a sexualidade e autonomia de mulheres que tiveram, no decorrer de séculos, suas práticas e liberdades sexuais tolhidas, ou simplesmente invisibilizadas, em nome do protagonismo masculino concretizado por meio da heterossexualidade compulsória.

O que é afinal o lesbianismo em uma rede de sentidos dominada pela heterossexualidade, tal como se apresenta em grande parte das teorias feministas? Práticas desviantes, ligadas à sexualidade? Sentimentos que se dirigem às pessoas do mesmo sexo? Uma erótica particular? Uma escolha política, como nos primeiros tempos do feminismo, as hetero dykes? Ou práticas de recuo e de frustração diante dos homens como aparece em Beauvoir? (NAVARRO-SWAIN, 1999, p. 117).

A partir dessa reflexão de Navarro-Swain, é possível entender que pensar em lesbianidades é atravessar e ultrapassar concepções heteronormativas acerca da mulher e do feminino. Nenhuma elucidação ou explicação sobre lesbianidade elaborada a partir dessas concepções previamente dadas sobre sexualidade, amor e desejo podem, de fato, explicá-la. É por esse motivo que este trabalho não se propõe à construção de uma definição da

lesbianidade, mas sim à desconstrução da heterossexualidade, bem como de padrões normativos de gênero.

#### 1.4.1 Lesbianidades ao longo da história

Assim como aponta Jules Falquet (2004), é sabido que, em outros tempos e culturas, sempre existiram mulheres que se relacionaram com outras mulheres, amorosa e/ou sexualmente. Porém, como afirma a autora, cada sociedade irá, a partir da concepção que tem do que é ser mulher e ser homem, estabelecer interpretações e maneiras diferentes de compreender e legitimar, ou não, as relações e as vivências lésbicas.

Em diferentes culturas e épocas, há existido mulheres que se relacionam sexualmente, amorosamente e/ou afetivamente com outras mulheres. Os exemplos são dos mais variados. Se encontra uma larga lista de poetas, que em primeira pessoa deram testemunho de sua vivência lésbica, desde Safo, da antiga ilha de Lesbos, até a afro-norte-americana Audre Lorde, falecida em 1993, que foi por sua vez teórica, militante e notável escritora (Lorde, 1982, 1984). Na Índia na época pré-védica, se encontram mitos que falam do papel destacado das mulheres e esculturas muito explícitas de relações sexuais entre mulheres (Thadani, 1996). Em Zimbábue, a recém desaparecida Tsitsi Tiripano e o grupo lésbico-gay *GALZ* no qual militava, são uma prova fidedigna de que o lesbianismo existe em culturas africanas (Aarmo, 1999). Em Sumatra, Indonésia, as *tomboys* são mulheres "masculinas" que estabelecem relações afetivas com outras mulheres (Blackwood, 1999). *apud* (FALQUET 2004, p. 3).

Ao buscar apresentar “o” ou “os” significado(s) do termo lésbica ou lesbiana, Navarro-Swain (2000) explica que toda palavra possui múltiplos significados; afinal, podem ser diversas as interpretações e significações atribuídas a essa palavra que podem tomar sentidos diferentes de acordo com cada contexto social e histórico. O termo “lésbica”, segundo Navarro-Swain (2010, 2016), tem sua origem no mundo grego-oriental no século VI a.C. e veio da ilha de Lesbos, onde morou Sapho, sacerdotisa de Afrodite, “poetisa de talento excepcional cuja inspiração era insuflada pela paixão e desejo pelas mulheres.” (NAVARRO-SWAIN, 2000, p.29). Em sua época, Sapho era muito poderosa e admirada, mas, segundo a autora, a imagem da sacerdotisa nem sempre permaneceu assim.

Considerada uma das maravilhas da antiguidade por seus contemporâneos, sua obra “foi posteriormente destruída, queimada, esquecida pela história oficial, apagada dos livros escolares, prova de que o amor entre mulheres deve ser negado pelo silêncio” (NAVARRO-SWAIN, 2000, p. 30).

Já no século XVI, como ainda afirma a autora, o “amor” entre as mulheres deixa de carregar consigo qualquer conotação sexual e, num contexto onde é somente a partir do sexo masculino que se norteia, estabelece e define valores, tal relação se apresenta sem nenhuma importância. Marie-Jo Bonnet (*apud* NAVARRO-SWAIN, 2016, p. 14) aponta o desinteresse da religião cristã em relação ao que ela chama de “ramo feminino da luxúria” e, de forma irônica, explica que não há por que se preocupar com algo insignificante, destituído de qualquer valor falocêntrico.

No Brasil, tal desinteresse pode ser notado também no período da Inquisição, em que a sodomia era um dos pecados investigados pela igreja católica, que parecia demonstrar maior preocupação com as relações entre homens do que entre mulheres. O poder do falo parecia, de fato, muito mais ameaçador do que as trocas de carícias das mulheres, assim documentadas nos registros da Inquisição, sem muitos detalhes de posições e atos sexuais.

Segundo Ronaldo Vainfas (2000, p. 117), dentre todos os “pecados” perseguidos pela Inquisição, o mais violentamente perseguido talvez tenha sido a sodomia, também chamada de “abominável pecado nefando”. O autor a define como sendo, de acordo com o cristianismo, a relação homossexual, termo que poderia ser atribuído a um conjunto de atos, os quais, ainda conforme o autor, nem mesmo a Inquisição conseguia definir de maneira concreta. Se “[...] já demonstravam dúvidas quando tinham que processar os sodomitas masculinos, se hesitavam entre punir o acusado de praticar cópulas anais ou os ‘fanchonos’, os inquisidores ficariam completamente atordoados diante da sodomia *foeminarum*” (VAINFAS, 2000, p. 117, grifo do autor).

É possível, portanto, notar a “pouca vontade” da Inquisição em investigar mais profundamente as práticas sodomitas entre as mulheres, principalmente por meio da conduta do visitador da Inquisição, Heitor Furtado, o qual “[...] jamais tentou esmiuçar os detalhes das relações sexuais e não pareceu desconfiar das inquiridas. Se acaso desconfiou, aqui e ali, não demonstrou empenho em desvelar a verdade ou ‘descobrir o erro’, tarefa em que era mestre” (VAINFAS, 2000, p. 138). O visitador, portanto, segundo o autor, retirou de sua alçada a investigação da sodomia feminina, não por piedade a essas mulheres, mas por simples desconhecimento a respeito dessa prática.

O desdém de Heitor Furtado não foi, todavia, um ato isolado, exprimindo, antes, uma faceta da misoginia então reinante na cultura letrada ocidental. A mesma cultura que inspirava leis proibitivas mais rigorosas contra a exibição do corpo feminino em relação à do masculino; a mesma que, reproduzindo o “corpo hipocrático”, estigmatizava a vagina e o útero como

órgãos imperfeitos e doentios, quando comparados ao falo. (VAINFAS, 2000, p. 138).

Ligia Bellini (1989), no entanto, em aprofundada investigação acerca de casos de sodomia *foeminarum* no período da Inquisição no Brasil colonial, levanta questionamentos e apresenta informações que podem, de certa forma, contradizer as afirmações que alegam total desprezo dos olhares julgadores e punitivos dos visitantes da Inquisição.

Assim, essa autora nos direciona para uma reflexão muito importante: talvez o fato não esteja em uma “negligência” da parte da Inquisição em relação ao “pecado nefando” entre as mulheres, mas sim na forma inadequada e, como a própria autora denominou, “obscura” com a qual se investigaram e julgaram essas mulheres e seus atos. Mais do que isso, faz-se importante pensar na maneira “obscura” como, na realidade, a sexualidade da mulher era lidada.

Segundo Bellini (1989) e Vainfas (2000), ao se analisar as descrições feitas pelas indiciantes, é possível notar que, devido a todo o constrangimento pelo qual essas mulheres passavam em ter que relatar suas intimidades diante do Visitador, elas teriam limitado suas respostas, poupando detalhes, e reproduzindo em seus relatos descrições que se aproximavam das relações sexuais heterossexuais.

Não são assim tão poucos os olhares, as menções que a toda-poderosa moral da época lançou e produziu sobre elas. A despeito disso, seriam o desinteresse e a misoginia as qualificações mais apropriadas para o modo como foram encaradas? Em que medida era considerado um dano público, na época, o escândalo maior ou menor que tais atos sodomíticos provocavam? Em qualquer hipótese, o que certamente houve é que esses atos e suas protagonistas foram enquadrados e julgados segundo critérios inadequados e obscuros. (BELLINI, 1989, p.92).

Afinal, houve sim constrangimentos, repreensões e humilhações a essas mulheres. Pode ser que não tenham sido desvendados com tantos detalhes seus “atos nefandos”, mas foram essas mulheres expostas a situações de condenação de suas sexualidades. Por não serem admitidas e concebidas pela sociedade patriarcal e machista da época, elas foram “subjugadas”, não compreendidas e, muito menos, aceitas.

Como se verifica em Bellini (1989), ao contrário dos relatos dos homens considerados sodomitas, cujas relações sexuais despertavam curiosidade de se “entender” como ocorriam, no caso das mulheres, as sodomitas “imperfeitas”, que não possuíam o pênis, ou melhor, o instrumento “sexual”, não havia a intenção em compreender e entender, não havia nem

mesmo a intenção de reconhecer a sexualidade dessas mulheres. Não se pode compreender aquilo que é ignorado, mas é possível sim condenar e discriminar o desconhecido.

De acordo com Navarro-Swain (2016), não havia no Brasil do século XVI nem sequer um termo para se referir às relações afetivas e sexuais entre as mulheres, elas eram mencionadas como “sodomitas”, e suas relações eram assimiladas com a homossexualidade masculina. A verdade é que tal assimilação permaneceu e se estende por muito tempo, não havendo uma visibilidade sobre a lesbianidade que permita reconhecer as lutas e os desafios enfrentados pelas lésbicas, que não são mais ou menos relevantes do que os enfrentados pelos gays, mas que, como se pode constatar, se apresentam carregados de muito mais “obscuridade” e mistério, assim como a própria sexualidade feminina.

#### **1.4.2 A lesbianidade para além da prática sexual e/ou amorosa e o *continuum* lésbico**

Navarro-Swain (1999), em seu artigo “Lesbianismo: identidade ou opção eventual?”, apresenta algumas concepções de lesbianismo, tais como o “lesbianismo político” que, segundo Ti Grace Atkinson *apud* Navarro-Swain (1999, p. 1227), é “ [...] aquele que uniria as mulheres na recusa do patriarcado e da dominação masculina, mesmo que isso não implicasse em um relacionamento sexual”.

Em consonância, Falquet (2004, p. 6), em artigo que discorre sobre as teorias lésbicas, apresenta também a lesbianidade como movimento social que surge no fim dos anos 1960 no ocidente e “se desenvolve em estreita vinculação ideológica e organizativa com outros dois movimentos muito fortes: por um lado, o movimento feminista chamado de Segunda Onda, e por outro, com o movimento homossexual”.

Ainda de acordo com Falquet (2004), embora muitas lésbicas tenham se identificado com o feminismo e se solidarizado com as feministas heterossexuais em relação a diversas causas que não lhe atingiam diretamente, como a luta pela utilização de métodos anticoncepcionais e a legalização do aborto, por outro lado, havia a percepção da parte de feministas lésbicas de uma certa “apatia” das demais mulheres com as causas que diziam respeito diretamente à lesbianidade. É assim, portanto, que algumas lésbicas passam a buscar por novos espaços para exercer de maneira autônoma a militância lésbica.

A suposição de que “a maioria das mulheres são heterossexuais de modo inato” coloca-se como um obstáculo teórico e político para o feminismo. Permanece como uma suposição defensável, em parte porque a existência

lésbica tem sido apagada da história ou catalogada como doença, em parte porque tem sido tratada como algo excepcional, mais do que intrínseco. (RICH, 2010, p. 35).

Navarro-Swain (1999) descreve como Simone de Beauvoir em seu livro *O Segundo Sexo*, pioneiro no movimento feminista da Segunda Onda, ao discorrer sobre a lesbianidade, apresenta um discurso carregado de senso comum e, de certa forma, de preconceitos e estigmas. Segundo Navarro-Swain (1999, p. 1231), para Beauvoir “[...] a lesbianidade aparece também como o fracasso de uma sexualidade "normal", último refúgio das mulheres cujo físico ingrato não atrai os homens”.

Tal descrição a respeito da lesbianidade feita por uma autora considerada referência do feminismo ilustra o impasse enfrentado pelas lésbicas em meio aos movimentos feministas da Segunda Onda. É assim que as convergências e divergências que se estabeleceram ao longo das décadas entre as lesbianidades e o feminismo trazem à tona reflexões acerca não apenas do patriarcado, do sexismo e do machismo, mas também a divisão binária de gênero e a heteronormatividade compulsória.

A busca por uma autonomia política não se deu em relação apenas ao feminismo, mas também ao movimento homossexual em geral. Tal independência ocorreu como uma resistência à predominância da autoridade masculina que prevalecia também nos movimentos de gays e lésbicas, contribuindo ainda mais para invisibilidade destas. O termo homossexualidade feminina não pode, portanto, representar a lesbianidade, uma vez que não transparece a real essência da luta das lésbicas.

Assim como a palavra gay, o termo homossexualidade tem a vantagem de marcar uma diferença com a população heterossexual e assinalar que aquelas e aqueles que se relacionam sexualmente ou amorosamente com pessoas de seu mesmo sexo têm uma vivência diferente de quem se apega à norma social da heterossexualidade. Porém, o paralelismo que estabelece o termo “homossexual” ou gay com a situação dos homens é muito redutor e enganoso. O feminismo demonstrou amplamente que a opressão patriarcal coloca as mulheres em uma posição social estruturalmente muito diferente da dos homens em quase todas as culturas que se conhece. Para viver seu corpo, exercer sua sexualidade e simplesmente, viver, as mulheres se encontram em condições bastante menos vantajosas que os homens, embora sejam estes homossexuais. (RICH, 2010, p. 5).

Ao que se refere à terminologia, Navarro-Swain (2016) considera o termo “lesbianismo” e lesbianas como os mais adequados, por acreditar que essas palavras não carregam consigo os estereótipos atribuídos ao longo da história ao termo “lésbica”, por

exemplo. “Quando se diz “lésbica” emergem os sentidos pejorativos que vem acompanhando esta palavra; é, aliás, por este motivo, que prefiro utilizar a palavra “lesbiana”, capaz de conter outras representações e imagens.” NAVARRO-SWAIN, 2016, p.15). No entanto Rich (2010) opta por usar termos como existência lésbica e *continuum* lésbico.

Entendo que o termo *continuum lésbico* possa incluir um conjunto – ao longo da vida de cada mulher e através da história – de experiências de identificação da mulher, não simplesmente o fato de que uma mulher tivesse alguma vez tido ou conscientemente tivesse desejado uma experiência sexual genital com outra mulher. (RICH, 2010, p. 35).

Pensar em um *continuum* lésbico é, portanto, pensar na lesbianidade para muito além de relações sexuais ou amorosas. É, de certa forma, ultrapassar os limites do conceito de “amor” e desejo definidos pela sociedade patriarcal e baseado na hegemonia das relações heterossexuais. “O *continuum* nos fala de amizade e de relações passionais, afetivas e/ou eróticas; o *continuum* acende o medo patriarcal, uma vez que desvenda os segredos ocultos pelos saberes oficiais e mostra seres não submissos à dependência masculina.” (NAVARRO- SWAIN, 2010, p.54)

O continuum lésbico de Adrienne Rich vai muito além do horizonte epistemológico habitual, da sediciosa utilização de palavras desconstruindo seus significados habituais! O continuum nos apresenta uma longa tradição de união, o que é totalmente contrário aos paradigmas sobre as mulheres, que seriam rivais e, logo, concorrentes ferozes. (NAVARRO- SWAIN, 2010, p.54).

Quando Rich (2010) sugere pensar num *continuum* lésbico, suscita também uma reflexão sobre a ideia de rivalidade feminina construída socialmente a partir de concepções patriarcais que naturalizam e reforçam a ideia de que as mulheres são rivais por natureza. Tal conceito diz respeito justamente ao contrário, e assim representa a união feminina que se constrói de diversas formas e que não contribuem para a reprodução de relações hierárquicas e desiguais entre as mulheres, ultrapassando laços sexuais e conjugais.

A ideia de um *continuum* lésbico reflete justamente a concepção de criações de vínculos que independem de uma divisão hierárquica de papéis, que não se sustentam por meio da relação de poder entre as pessoas definida a partir de gênero, raça ou classe. Segundo Navarro-Swain (2010), qualquer sistema político/social que não se pauta na divisão binária de gênero como algo inerente ao ser humano e que atribui valores a partir de

corpos sexuados divididos em femininos e masculinos, tendo este como o predominante, é tido como ultrapassado, não desenvolvido e, portanto, ignorado ou mesmo ocultado, por ser visto como uma ameaça ao sistema patriarcal.

## 2 LEVANTAMENTO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA NO BRASIL

Em uma busca refinada de produções acadêmicas<sup>14</sup> utilizando os termos “homossexualidade feminina<sup>15</sup>”, “lésbicas” e “lesbianidade” nos bancos de dados da CAPES, do IBICT e da SCIELO (Scientific Electronic Library Online), foram contabilizados cerca de 122 trabalhos que abordam exclusivamente a temática da lesbianidade, publicados no período entre 1992 e 2018, sendo 69 dissertações de mestrado, 23 teses de doutorado e, aproximadamente, 30 artigos<sup>16</sup>, de diversas áreas do conhecimento<sup>17</sup>.

### 2.1.1 Produções acadêmicas sobre lesbianidade por década

Conforme expõe o Gráfico 01, foram produzidas uma tese de doutorado e seis dissertações de mestrado durante a década de 1990. No decorrer da década de 2000, a quantidade de produções aumentou consideravelmente para 23 dissertações, seis teses e cerca de oito artigos científicos. Já na década de 2010, verificou-se outro aumento bastante significativo, sendo contabilizadas 40 dissertações, 16 teses e cerca de 30 artigos.

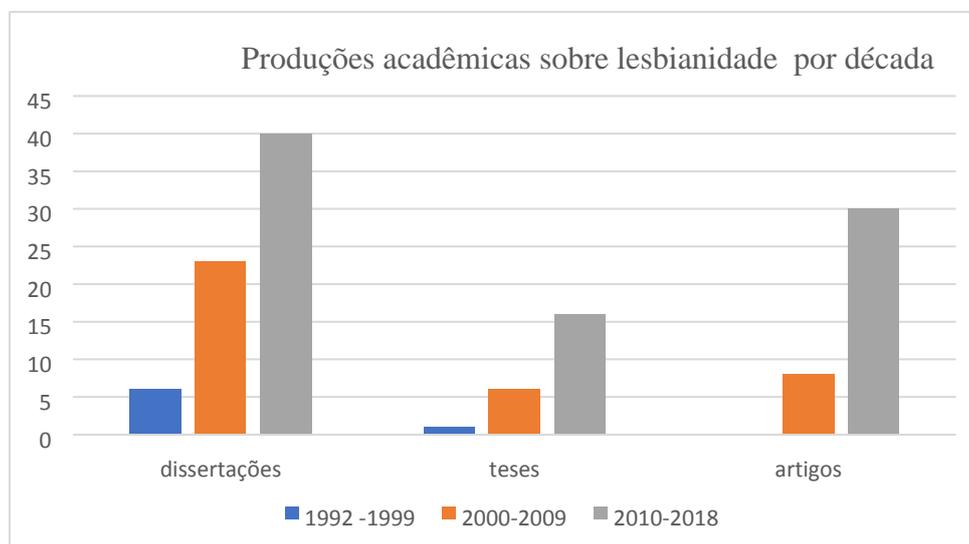


Gráfico 01. Produções acadêmicas sobre lesbianidade por década

<sup>14</sup> Dissertações, teses e artigos.

<sup>15</sup> Como já explicado na sessão I, no decorrer de toda a dissertação, opto pelo termo lesbianidade, porém a utilização dessa expressão nas buscas de dados se dá pelo fato dela ser utilizada em várias pesquisas.

<sup>16</sup> Quantidade correspondente ao artigos que abordam especificamente o tema lesbianidade e/ou que abordam a lesbianidade vinculada à bissexualidade feminina encontrados no banco de dados da SCIELO.

<sup>17</sup> Existem trabalhos tanto da área das ciências humanas (como psicologia, história, antropologia, literatura, educação, comunicação, dentre outros), como da área da saúde (como enfermagem, saúde coletiva, biologia, dentre outros).

### 2.1.2 Produções acadêmicas sobre lesbianidade por região

No que tange à quantidade de produções sobre lesbianidade por região no Brasil, conforme demonstra o Gráfico 2, das 69 dissertações, 30 são da região sudeste, 17 da região nordeste, 10 da região sul, 10 da região centro-oeste e duas da região norte. Das 23 teses, 14 são do Sudeste, seis do Sul, 3 do Nordeste, nenhuma do Centro-Oeste e nenhuma do Norte.

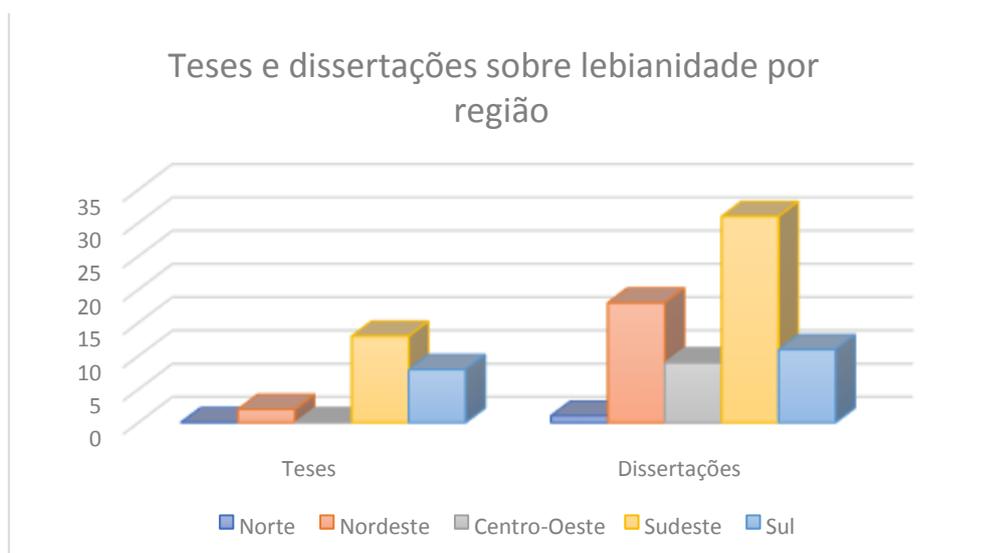


Gráfico 2. Teses e dissertações sobre lesbianidade por região geográfica brasileira

### 2.1.3 Produções acadêmicas sobre lesbianidade por área de conhecimento

Ao que se refere às áreas de conhecimento, o Gráfico 3 aponta que, das 69 dissertações com o tema lesbianidade, 23 são da área da psicologia, seis de letras, cinco da saúde coletiva, quatro da antropologia, quatro da educação, quatro da enfermagem, quatro do serviço social, quatro da sociologia, quatro da área da comunicação, quatro da história, três da área do direito, uma das ciências sociais, uma da filosofia, uma interdisciplinar e uma da área de políticas públicas. Sobre os trabalhos de doutorado, de acordo com o que se observa no Gráfico 4, das 23 teses, nove são da área da psicologia, três da antropologia, três da saúde coletiva, duas da comunicação, duas da educação, uma das ciências sociais, uma da enfermagem, uma da história e uma é interdisciplinar.

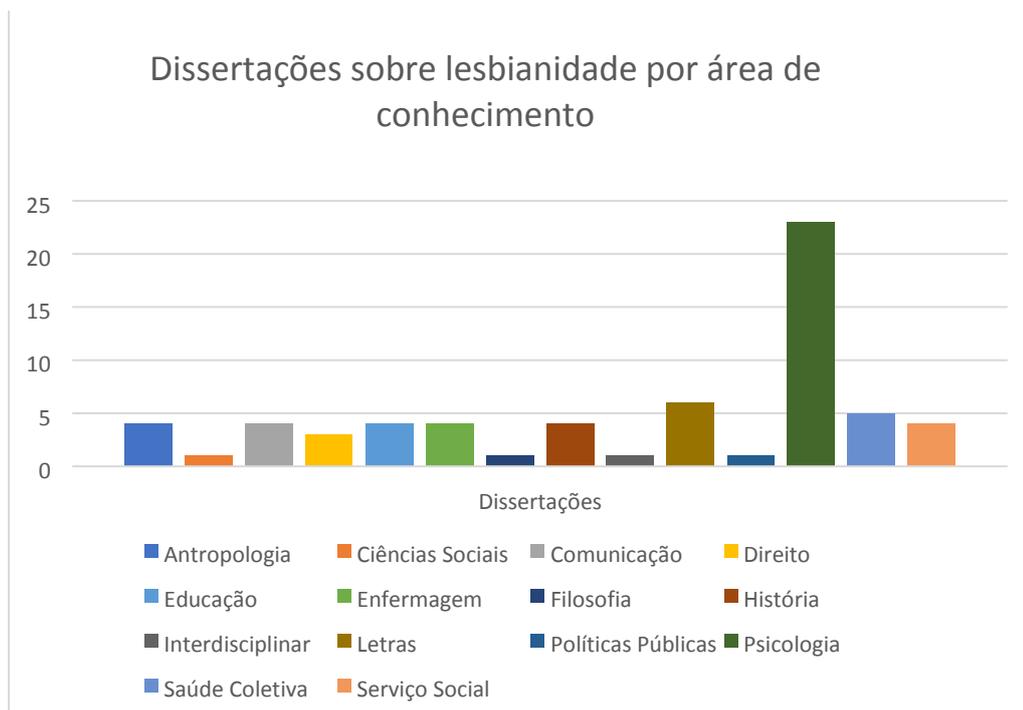


Gráfico 3. Dissertações de mestrado sobre lesbianidade por área de conhecimento

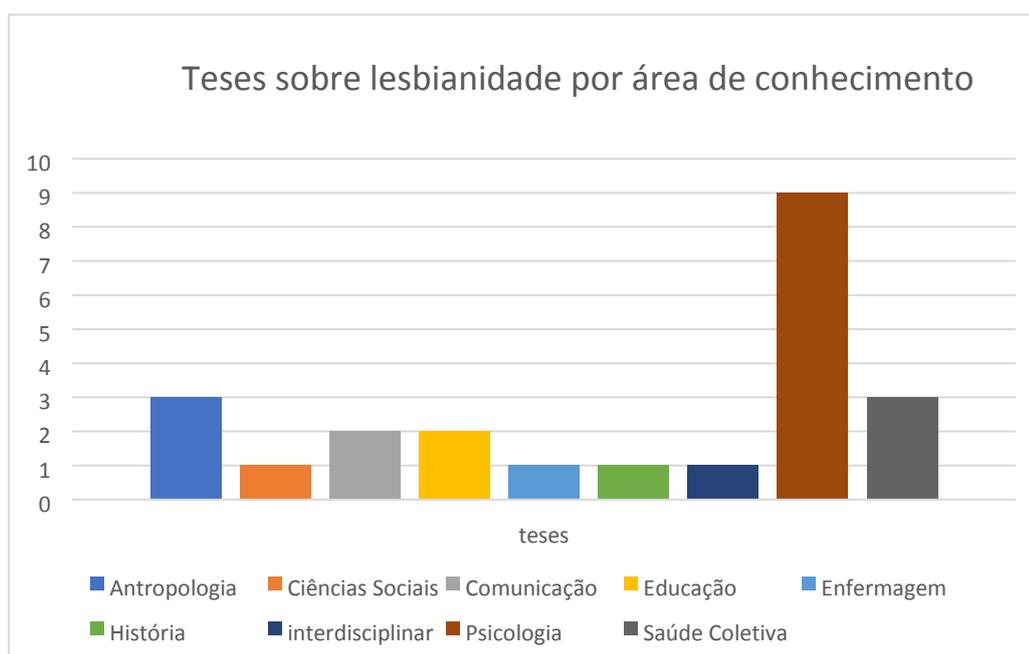


Gráfico 04: Teses de doutorado sobre lesbianidade por área de conhecimento

O levantamento de produções revela como tem sido crescente o interesse acadêmico e científico acerca da lesbianidade. É possível observar, porém, que as pesquisas se mantêm mais concentradas em algumas regiões, ou seja, Sudeste, Sul e Nordeste. Já nas regiões

centro-oeste e norte, tal temática ainda surge com uma frequência muito menor. Em relação às áreas de conhecimento, é notável a grande concentração de pesquisas acadêmicas sobre lesbianidade na área da psicologia, enquanto que, na área da educação, as produções se apresentam com uma frequência bem menor.

A partir da apresentação desses dados, é possível conhecer, com maior precisão, o campo de pesquisa no qual este trabalho se encontra, a fim de se estabelecer o diálogo entre os estudos já desenvolvidos sobre lesbianidade e aqueles que poderão ser elaborados. É também a partir das constatações aqui realizadas, que se torna evidente a necessidade de se pesquisar sobre lesbianidade na área da educação na região centro-oeste, mais especificamente no Estado de Mato Grosso Sul, onde não foi encontrada nenhuma pesquisa sobre o tema.

Além do levantamento realizado nos bancos de dados da CAPES, do IBICT e da SCIELO, foram realizadas buscas e levantamento bibliográfico nos anais da 11<sup>a</sup> (última) edição do Seminário Internacional Fazendo Gênero, realizado em 2017, e da segunda edição do Seminário Internacional Desfazendo Gênero, realizado em 2015, utilizando as palavras-chave “lesbianidade”, “lésbicas” e “homossexualidade feminina”. Dessa forma, no Fazendo Gênero 11<sup>18</sup> foram encontrados nove artigos científicos que dissertam especificamente sobre lesbianidade; e no Desfazendo Gênero II<sup>19</sup>, cinco artigos que abordam exclusivamente essa temática. Alguns desses serão utilizados, na última sessão, como referência para estabelecer diálogos com as análises feitas a partir das histórias de vida das colaboradoras desta pesquisa.

## 2.2 Lesbianidade no contexto escolar<sup>20</sup>

Com o intuito de expor as pesquisas que mais se aproximam desta, que trata das memórias de lésbicas que trabalharam em instituições escolares e que residem na região leste de Mato Grosso do Sul, foram selecionadas cinco cujos focos são o contexto escolar (Quadro 1). Dentre esses trabalhos, realizados no período de 2009 a 2014, três são

---

<sup>18</sup> A escolha por essa edição se faz pelo fato de ser a mais recente do Seminário Internacional Fazendo Gênero.

<sup>19</sup> A escolha por essa edição se faz pela indisponibilidade dos anais da terceira e última edição do Seminário Internacional Desfazendo Gênero.

<sup>20</sup> Esse tópico compõe também o artigo “Lesbianidades no contexto escolar e o feminino em suas múltiplas formas de ser: levantamento de produções acadêmicas”, de autoria de Laís Tosta Mendes de Freitas e Ademilson Batista Paes, presente no livro “A Educação em Perspectiva Histórica: temas e problemas” da editora MilFontes.

dissertações de mestrado (uma da área de políticas sociais e duas da educação) e dois são teses de doutorado (ambas da área de educação). No que se refere à localidade, uma pesquisa se concentra no Estado de São Paulo, uma no Rio de Janeiro, uma no Rio Grande do Sul, uma no Espírito Santo, e uma no Piauí.

<b>Título</b>	<b>Universidade</b>	<b>Ano</b>	<b>Estado e Região</b>	<b>Autoras</b>
Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas	Universidade de São Paulo	2009	São Paulo – Região sudeste	Maria Cristina Cavaleiro
A mulher e o poder da heteronormatividade: uma discussão no contexto escolar	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2010	Rio de Janeiro-Região sudeste	Lisis Fernandes Brito de Oliveira
Políticas públicas sobre diversidade sexual na educação e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola: notas sobre a cidade de Vitória	Universidade Federal do Espírito Santo	2012	Espírito Santo – Região sudeste	Ariane Celestino
A escola e a educação não escolar: experiências da mulher lésbica afrodescendente	Universidade Federal do Piauí	2013	Piauí – Região nordeste	Ana Carolina Magalhães Fortes
Lésbicas e professoras: modos de viver o gênero na docência	Universidade Federal de Pelotas	2014	Rio Grande do Sul-Região sul	Patrícia Daniela Maciel

Quadro 01 – Produções acadêmicas sobre lesbianidade e instituição escolar, separadas por instituição, ano e região. Fonte: biblioteca do IBICT e banco de dados da CAPES; palavras-chave: “lesbianidade”, “lésbicas” e “homossexualidade feminina”.

Maria Cristina Cavaleiro, em sua tese de doutorado “Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas”, inicia a discussão teórica e conceitual contextualizando o momento em que têm início as discussões sobre relações de gênero no Brasil. Segundo a pesquisadora, é na década de 80 que começa o período de redemocratização do país por meio de reivindicações de direitos individuais e sociais. “O marco definitivo desse processo [...] foi a elaboração da Constituição Federal de 1988 que ofereceu base para que as políticas de igualdade passassem a constar da pauta das políticas públicas ao ressaltar a defesa ampla dos direitos” (CAVALERO, 2009). Nesse viés, a autora prossegue a discussão tendo Joan Wallace Scott como uma de suas referências, questionando as diferenças de gênero, suscitando reflexões sobre o que seria ser homem ou mulher em nossa sociedade, e trazendo, portanto, a importância de se pensar tais

questões para além do biológico e considerar que se trata de construtos sociais que determinam as posições e os papéis exercidos pelo homem e pela mulher na sociedade.

Sobre a homossexualidade, Cavaleiro (2009) analisa como tais definições rígidas da sexualidade entre gays, lésbicas, bissexuais e outros reforçam a categorização da sexualidade, e retoma, então, a ideia do gênero e da sexualidade como construções sociais, ressaltando que as “categorias sexuais [...] teriam surgido a partir de um grande esforço, no final do século XIX e começo do XX, para definir estreitamente os tipos e as formas de comportamentos e de identidades sexuais, tornando homo e heterossexualidade termos cruciais e opostos” (CAVALERO, 2009, p. 39). Sobre os aspectos metodológicos, a autora utiliza o que denomina estudo do tipo etnográfico para investigar, por meio da pesquisa de campo, os relatos de meninas consideradas lésbicas, homossexuais, bissexuais ou que não se definiram sexualmente, mas que revelam seus desejos por outras meninas, em uma escola pública de ensino médio da cidade de São Paulo - SP.

Lisis Fernandes Brito de Oliveira abordou em sua dissertação de mestrado intitulada “A mulher e o poder da heteronormatividade: uma discussão no contexto escolar”, de 2010, aspectos socioculturais, políticos e históricos. Assim como o referencial já citado neste artigo, a pesquisadora, ao utilizar como referência algumas/alguns autoras(es) como Guacira Lopes Louro e Luiz Mott, também disserta sobre o tema por meio da perspectiva de que o gênero e a sexualidade fazem parte de um construto social, “prevalecendo neste estudo a perspectiva de que os desejos homoeróticos são socialmente construídos da mesma forma que os desejos heterossexuais” (OLIVEIRA, 2010, p.19).

Em uma perspectiva histórica, essa autora aponta que, ao estudar os movimentos homossexuais no mundo, é possível verificar a influência da educação na constituição dos papéis sociais de gênero, sendo as mulheres educadas para, de alguma forma, reprimir sua sexualidade. Sobre o termo mais adequado para se referir às mulheres homossexuais, Oliveira (2010, p.25), ao contrário de Swain, traz o termo “lésbica” como o mais correto, uma vez que, segundo ela, é a palavra “mais utilizada pelos movimentos que levam em consideração a significação política revolucionária de sua identificação afetivo-sexual opostas às concepções heteronormativas de caráter patriarcal”.

No que tange aos aspectos metodológicos, a autora utiliza o grupo focal, que se trata de “uma técnica, usada em sessões em grupos, que podem durar em torno de uma hora e meia, possibilitando ao pesquisador o entendimento das questões estudadas a partir da perspectiva dos participantes do grupo” (OLIVEIRA 2010, p. 50). Para Oliveira (2010), a

escolha por essa técnica decorre do intuito de proporcionar às participantes (sete meninas, dentre elas quatro que se declararam bissexuais e duas lésbicas, do ensino médio de um curso de formação de professores) um ambiente favorável para que se sentissem à vontade para expressar suas opiniões, sem que se limitassem apenas a perguntas e respostas.

No que se refere às questões teórico-metodológicas de sua dissertação de mestrado “Políticas públicas sobre diversidade sexual na educação e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola: notas sobre a cidade de Vitória”, de 2012, Ariane Celestino Meireles utiliza, como referencial teórico, autoras como Judith Butler, Joan Scott e Tania Navarro-Swain, e já inicia posicionando-se como uma pesquisadora que não pretende buscar respostas, mas sim trazer muitos questionamentos. Desse modo, como ela mesma postula, sua pesquisa não visa investigar a homossexualidade e a homofobia, já que esses temas já vêm sendo cada vez mais abordados pelas pesquisas acadêmicas e pela gestão pública, mas tem o objetivo de “colocar em pauta a voz de mulheres lésbicas e bissexuais, profissionais da educação, grupo altamente inviabilizado nos espaços onde gays e travestis transitam com muito mais frequência quando falamos em pesquisas acadêmicas...” (MEIRELES 2012, p. 26). É importante ressaltar que, assumindo tal posição, a autora não ignora o fato de que toda a comunidade LGBT+s enfrenta dificuldades em seu percurso em todos os ambientes sociais, quer na mídia, quer nas políticas públicas, quer na própria academia, mas apenas dá atenção especial ao fato das lésbicas sofrerem maior invisibilidade em seus percursos.

Ao expor sua familiaridade com o objeto de pesquisa por se identificar como professora lésbica, Meireles (2012) se posiciona em um lugar de não neutralidade científica que, embora possa ir contra ao que alguns pesquisadores defendem, é definitivamente posto como um fator positivo na investigação, uma vez que esse envolvimento, de forma alguma, representa um defeito, mas uma grande possibilidade de se fazer pesquisa consistente e coerente. O seu estudo, assim como todos os outros aqui expostos, é definido como qualitativo e se utiliza da História Oral como método da investigação feita com quatro professoras, dentre elas homo e bissexuais na faixa etária entre 20 e 45 anos, residentes na cidade de Vitória - ES.

Em sua dissertação de mestrado “A escola e a educação não escolar: experiências da mulher lésbica afrodescendente”, Ana Carolina Magalhães Fortes (2013, p. 21) assinala que, embora no decorrer de seu texto, separe em tópicos os elementos educação, gênero, afrodescendência e lesbianidade para a melhor compreensão do leitor, “no plano fático,

essas diferenciações e separações não se dão: todos esses elementos se misturam indissolúvelmente na personalidade dessas mulheres, e, portanto, exige-se a análise destas categorias de modo inter-relacionado”. Para suas reflexões, dentre muitas(os) autoras(es), Fortes se baseia em Kabengele Munanga no que tange a questões raciais, e em Luiz Mott, Michel Foucault e Tania Navarro-Swain no que se refere à sexualidade e à lesbianidade. Dessa maneira, a pesquisadora prossegue atentando-se para o fato de que, quando as discussões sobre opressão sexual, o poder do patriarcado e as relações de dominação entre homens e mulheres começaram a ser feitas pelas teóricas feministas, havia entre estas a crença de que todas as mulheres, independente da raça e da classe, sofriam com a mesma intensidade e pelos mesmos motivos em decorrência dessa dominação e opressão.

Assim, Fortes (2013) aponta a não percepção, até então, da parte das feministas para a desigualdade presente dentre as próprias mulheres, uma vez que a relação entre gênero, raça e etnia, ligada a outros marcadores culturais, define as relações de poder que afetam a vida das pessoas, consideradas aqui, principalmente, as mulheres negras, que sofrem por questões específicas de acordo com os estigmas que carregam no decorrer da história. Ao dissertar sobre as lesbianidades, a pesquisadora se preocupa em trazer as diferenças entre identidades de gênero e identidades sexuais, como é denominado por ela. Nessa visão, Fortes (2013, p. 44) nos atenta para o tratamento político que se deve ter ao pensar na lesbianidade como uma forma de expressar a sexualidade humana, e define as participantes de sua pesquisa “como mulheres lésbicas, que possuem envolvimento ou interesse afetivo/sexual por outras mulheres”. Após a definição das participantes, ao definir os procedimentos metodológicos, a pesquisadora argumenta que se trata de uma abordagem qualitativa e que, dentre os estilos possíveis de entrevista, foi escolhida a entrevista semiestruturada. Foram conduzidas entrevistas guiadas com três mulheres negras homossexuais na faixa etária entre 25 e 30 anos de idade que residem em Teresina - PI.

Na tese de doutorado intitulada “Lésbicas e professoras: modos de viver o gênero na docência”, de 2014, Patrícia Daniela Maciel inicia seu texto contextualizando as primeiras discussões e estudos sobre o processo de feminização do magistério a partir do século XIX e assinala, também, que o termo gênero como conceito surge na década de 1980 com as análises desse processo. A partir de referências como Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Joan Scott e Tania Swain, a pesquisadora prossegue, trazendo as diferenças de gênero como produto social e político que, definidos a partir do biológico, determinavam, portanto, as posições desiguais do homem e da mulher no mercado de trabalho, o que refletiu inclusive

no magistério, uma vez que “diante desses estudos, ficou perceptível que havia algumas articulações entre a produção cultural das práticas sexistas e as péssimas condições de trabalho das professoras” (MACIEL, 2014, p. 11). No entanto Maciel chama atenção para algo que, segundo ela, não havia sido foco das problematizações dos estudos de gênero sobre a prática docente: as diferenças entre as próprias mulheres. É seguindo essa vertente que a pesquisadora se dedica a elaborar um estudo que busca problematizar o significado do feminino, ou melhor dizendo, dos femininos na docência.

Destarte, Maciel (2014) define que o principal intuito de seu estudo é questionar o significado da mulher no magistério, recorrendo, para tanto, aos discursos de professoras que se assumem ou se assumiram como lésbicas em algum momento da vida. “Foi, portanto, a partir da delimitação deste grupo de mulheres, as professoras lésbicas, que comecei a pensar nas possibilidades de o magistério estar sendo um espaço onde poderia estar acontecendo ou vivendo-se outros femininos e outros modos de ser docente” (MACIEL, 2014, p. 33). Optou pela História Oral como método na investigação acerca da vivência e memória de sete professoras lésbicas, com idades entre 30 e 56 anos, naturais de cidades do Rio Grande do Sul. A partir das pesquisas apresentadas, foi possível discorrer sobre alguns resultados e conclusões das pesquisadoras.

Por meio de sua investigação etnográfica, Cavaleiro (2009) levanta algumas questões surgidas nos grupos de discussão e nas entrevistas individuais com alunas/alunos e profissionais da escola. Dentre tais questões, a pesquisadora traz o uso dos termos lésbica e gay com sentido pejorativo por parte de professoras e professores, assim como suas brincadeiras e piadas em relação à homossexualidade. “De início cabe dizer que o que parece irrelevante – afinal quem nunca ouviu dizer: ‘Mas é apenas uma piada!’ – pode ser o anúncio ou fundamento para a disseminação de uma cultura homofóbica que exclui, agride e humilha” (CAVALERO, 2009, p. 161). Ressalta, além do caráter homofóbico contido em tais “brincadeiras”, o machismo e sexismo arraigados nessas condutas, uma vez que, segundo as falas das estudantes entrevistadas, as repreensões dos professores (homens) são direcionadas principalmente às mulheres.

Oliveira (2010) traz a abordagem de duas importantes questões como objeto do grupo focal com jovens entre 16 e 19 anos, ou seja, a relação delas com a família e a interação no ambiente escolar. Segundo a pesquisadora, no que se refere a intolerância e discriminação, foi presente em todas as narrativas a não aceitação da sexualidade de suas filhas por parte dos pais. Quanto à escola, a jovens revelaram que a discriminação e perseguição (no sentido

literal da palavra) partem, principalmente, da equipe técnico-pedagógica, sendo que tal intolerância se apresenta de maneira mais proeminente do que em casa, não sendo verificada em nenhuma das falas das participantes a presença de algum professor ou profissional que tenha auxiliado tais jovens no momento em que suas sexualidades foram patologizadas. Conforme apontado, tais fatores acabam contribuindo para o ocultamento e silenciamento da orientação sexual por parte das adolescentes. “Ser homoafetivo na escola é razão de muito sofrimento psicológico e emocional pelo fato da homossexualidade ser percebida, nesse espaço, como um ‘desvio’.” (OLIVEIRA, 2010, p. 62).

Ao final de sua dissertação, por meio das análises feitas a partir das entrevistas com professoras lésbicas, Meireles (2012) conclui o quanto, na realidade, é inconclusivo falar sobre lésbicas e bissexuais, não pela orientação sexual destas, mas sim pela diversidade de formas de ser e viver que se encontram em cada mulher, o que não pode ser definido como uma identidade única. Assim sendo, a pesquisadora ousa resumir o que essas mulheres homossexuais não são, ou seja, não são “obedientes à heteronormatividade e buscam viver sua sexualidade como desejam, como querem, como gostam, ainda que os vigilantes olhares androcêntricos<sup>21</sup> que demarcam as fronteiras binárias de gênero e sexo estejam sempre à espreita” (MEIRELES, 2012, p. 141). A pesquisadora explana, então, como a postura vigilante, preconceituosa e discriminatória de boa parte dos atores da escola ora representa um empecilho para essas mulheres professoras na tentativa de enfrentar a homofobia consigo mesmas e com seus alunos, ora representa um motivador para que elas se posicionem como “sujeitas” políticas no enfrentamento de qualquer tipo de discriminação no ambiente escolar.

Em suas considerações finais, Fortes (2013) relata a diversidade das experiências vividas e narradas pelas participantes nas entrevistas e ressalta que, embora seja possível encontrar pontos de convergência entre as narrativas, é impossível reduzir todos os modos de ser uma mulher negra e lésbica a uma única identidade. “Embora sejam detentoras de uma condição marginalizante, imposta pelo estigma da cor e da homossexualidade, os caminhos percorridos por cada uma delas foram únicos” (FORTES, 2013, p. 127). A pesquisadora conclui suas análises evidenciando que ainda há muitas questões a serem investigadas sobre as temáticas abordadas pela pesquisa, atendo assim para as diversas possibilidades de métodos que podem ser utilizados para tal investigação. Dessa forma, Fortes sugere a continuidade de pesquisas a respeito da lesbianidade de mulheres negras, deixando, assim, algumas sementes a serem cultivadas no que diz respeito a tais temáticas no âmbito científico.

---

<sup>21</sup> Termo atribuído à visão de mundo em que se coloca o homem como centro.

Por meio de sua investigação, Maciel (2014) pôde comprovar a sua vaga impressão de como as professoras e a própria docência são impactadas pelo gênero, ou melhor, pelas diferenciações e pela divisão binária de gênero. Dessa forma, a pesquisadora chama atenção para uma disputa de forças opostas entre os discursos “que tentam cercear as mulheres a fim de produzir uma pretensa identidade feminina, heterossexual e compulsória, e os discursos que aumentam as possibilidades de as mulheres investirem em modos próprios de criar e viver as feminilidades” (MACIEL, 2014, p. 151). Assim, a autora mostra, a partir das narrativas das professoras entrevistadas, que cada uma apresentava maneiras particulares de si próprias em relação ao gênero, e que esse processo não se deu de uma maneira tranquila, mas sim por meio de vivências repletas de repreensões e rejeições às suas maneiras de comportar e assumir ou não suas sexualidades no espaço escolar.

A partir das pesquisas aqui discutidas, ressaltando seus aspectos teóricos e metodológicos, é possível observar diversos pontos de convergência entre as pesquisas e entre estas e o referencial teórico utilizado no início do artigo, de forma que fica evidente que, ao discutir e pesquisar a lesbianidade, é inevitável considerar e buscar compreender as questões de gênero que perpassam todos os âmbitos da sociedade. Quando falamos de gênero, seguindo a linha de pensamento das pesquisas analisadas, estamos falando mais precisamente da divisão binária de gênero, o masculino e o feminino, e de como tal diferenciação trata de uma construção histórica e social determinada a partir de relações de poder constituídas na sociedade, que tiveram, ao longo da história, a função de reforçar um sistema patriarcal, machista e heteronormativo.

Sob essa perspectiva, há grande relevância em ressaltar a importância dos estudos feministas, visto que foi por meio destes que surgem as primeiras discussões e desconstruções a respeito das diferenciações de gênero, sendo muito bem colocadas as diferenças impostas socialmente entre homens e mulheres. Porém, como se pode observar nas pesquisas, mais especificamente em Fortes (2013) e Maciel (2014), há também algumas críticas às primeiras teorias feministas pelo fato de não se atentarem, até então, para as diferenciações entre as próprias mulheres, considerando questões de classe, raça e orientação sexual. É nesse ponto que se torna essencial pensar em uma história das mulheres, considerando a multiplicidade de maneiras de ser mulher e, portanto, de ser lésbica, muito bem apontada por todas as pesquisas aqui mencionadas.

No âmbito da educação, também investigado nas pesquisas, nota-se como o ambiente educacional, formal ou não, se constitui como um espaço de reprodução dessas construções

de gênero e sexualidade, apresentando-se, portanto, como um importante cenário de investigação das temáticas aqui abordadas. Porém, como aponta Fortes (2013), há ainda muitas questões para se levantar a respeito das lesbianidades e das questões as quais elas perpassam e, assim como nos lembra a pesquisadora, são diversas as possibilidades metodológicas de se investigar tal tema. Tal diversidade metodológica é notável nas pesquisas uma vez que cada uma apresenta metodologias e/ou procedimentos metodológicos diferentes. Com as reflexões e articulações feitas por meio dos trabalhos científicos apresentados, temos aqui o que se tem produzido a respeito da lesbianidade, mais especificamente no âmbito da educação; a partir daí, é possível pensar em novas possibilidades de se investigar o tema uma vez que, como já foi posto nas pesquisas, há necessidade de se dar continuidade a tais investigações.

Neste ponto, destacamos, em primeiro lugar, a metodologia da História Oral como uma nova possibilidade, visto que, embora apareça como método e instrumento em duas pesquisas, não é utilizada como uma metodologia com suas especificidades e possibilidades. Outro ponto importante a se considerar é que, nas pesquisas com foco no espaço escolar, temos estudantes e professoras como colaboradoras, e não outras profissionais da escola (como responsáveis pela limpeza, inspetoras, dentre outras). Um último ponto que levantamos é a localidade da pesquisa por mim elaborada, ressaltando a ausência de estudos com tal temática no Estado do Mato Grosso do Sul e, muito menos, na região leste do Estado. Assim, definimos como objetivo geral desta pesquisa a pretensão de investigar, junto a lésbicas que trabalharam em diferentes funções em instituições educacionais, suas trajetórias de vida em meio ao ambiente docente e/ou escolar e suas estruturas, e o reflexo desse fator em outros âmbitos da sociedade.

Ao ter como ponto de partida as reflexões aqui apontadas e discutidas, é possível para demais pesquisadoras(es) pensar a lesbianidade como um importante tema de pesquisa científica e, portanto, considerar as questões de gênero como um caminho necessário para se discutir as relações sociais resultantes de diversos fatores que perpassam o contexto social, político e econômico, e que refletem na História.

### 3 MEMÓRIA, REPRESENTAÇÕES DAS MULHERES E HISTÓRIA ORAL

“E o que a história não diz... Nunca existiu! A regra geral é o silêncio: silenciar para melhor apagar, para melhor esquecer, para conjurar o perigo daquelas que escapam à norma de uma heterossexualidade tão "natural" e evidente, que mesmo entre as feministas demorou muito a ser questionada.” Tânia Navarro-Swain (1999, p. 1226).

#### 3.1 Memória e história de vida

Ao dissertar sobre identidades sexuais e de gênero, é importante considerar um aspecto constituinte da identidade: a memória. A identidade, conforme aponta Michael Pollak (1992), se constitui por meio da memória, seja individual, seja coletiva. E ainda que a memória pareça um fenômeno apenas individual, ela se dá, assim como a identidade, a partir da configuração social em que o indivíduo se encontra.

Aqui o sentimento de identidade está sendo tomado no seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria [...] Podemos portanto dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (POLLAK 1992, p. 204).

Sobre memória coletiva e individual, Maurice Halbwachs (1990) afirma que, embora a memória individual faça parte da memória coletiva, elas não se confundem. Segundo o autor, a memória de um grupo, de uma nação, ou mesmo a memória histórica, depende de memórias individuais ou pessoais para que a memória coletiva seja instituída “[...] evolui segundo suas leis, e se algumas lembranças individuais penetram algumas vezes nela, mudam de figura assim que sejam recolocadas num conjunto que não é mais uma consciência pessoal.” (HALBWACHS, 1990, p. 53).

Mas mesmo a memória individual ou pessoal se faz por meio do coletivo, como apontam esses dois autores. A memória pessoal não “está inteiramente isolada e fechada” (HALBWACHS, 1990, p. 54) uma vez que, para que alguém consiga ter lembranças do passado, precisa frequentemente de auxílio das lembranças de outras pessoas. Além do mais, a memória se dá por meio de elementos que se constituem no meio social, tais como o

pensamento e a palavra; portanto, é a partir de referenciais que se encontram e são definidos na sociedade que se constitui nossa memória.

Pollak (1992, p. 201) apresenta os elementos constitutivos da memória, tanto a pessoal como a social: “Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são acontecimentos que eu chamaria de "vividos por tabela", ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer”; e, além dos acontecimentos, o autor cita as personagens e os lugares como elementos que fazem parte da memória.

Tanto os acontecimentos como as personagens e os lugares podem ser de fato vividos, como podem também se referir a projeções de acontecimentos, personagens e lugares vividos pelo grupo (comunidade, nação) ao qual o indivíduo pertence. Tais projeções são como o que Pollak (1992) denomina “memória herdada”. São os eventos que ocorreram em um tempo e espaço ao qual o sujeito não pertence, mas que, por estarem tão presentes na memória do grupo, acabam por fazer parte, de alguma forma, das lembranças individuais das pessoas.

Além das projeções, esse autor discorre sobre a precisão ou não precisão referente a datas e períodos de eventos que ocorreram no espaço público, dependendo de como é a inserção da pessoa na vida pública. Basicamente, pode-se dizer que quanto mais ligado à vida pública, mais precisão de datas referentes a acontecimentos públicos/históricos o indivíduo terá, de modo que, na medida em que a pessoa está mais envolta em uma esfera privada, mais serão precisas suas informações referente às vivências pessoais. Isso não significa que a informações oferecidas por alguém envolta no privado sobre fatos públicos, ou mesmo o contrário, sejam falsas, ou irrelevantes, pois “[...] o que importa é saber qual é a ligação real disso com a construção da personagem.” (POLLAK, 1992, p. 205).

A memória está ligada a fatores afetivos, emocionais e também intelectuais. Ao se trazer à tona alguma lembrança, as relações entre as personagens, o espaço e os acontecimentos presentes na lembrança trazida são mais relevantes do que o conteúdo em si. Halbwachs (1990 p. 44) relaciona a memória que se constitui em relação a um determinado evento com a impressão que se tem no momento em que se vive a situação, e sobre esta, ele afirma que “a impressão se explica sem dúvida por aquilo que estava no centro da nossa vida afetiva e intelectual”. Pollak (1992) apresenta exatamente essas questões como essenciais na interpretação de entrevistas de histórias de vida.

Ao considerar tais preposições, é possível constatar que a memória é, portanto, seletiva? “A memória é uma construção psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social e nacional.” (ROUSSO, 2006, p. 94). As emoções vividas pelo sujeito no momento em que vive um determinado acontecimento, bem como as emoções que ele tenha estabelecido em relação às personagens e ao lugar, tudo isso constitui a memória. Fatores presentes no momento em que essa é expressa também a constituem. Portanto, são diversos os fatores, que podem ser desde emocionais a políticos, que constroem a memória, tornando-a não apenas seletiva, mas também flutuante e, em parte, herdada.

A memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória. Isso é verdade também em relação à memória coletiva, ainda que esta seja bem mais organizada. (POLLAK 1992, p. 204).

Diante do exposto, é possível afirmar que a memória, assim como a identidade, é algo construído socialmente. As memórias, tanto a individual como a social, são uma construção social. É, portanto, a partir dessa constatação que surgem críticas referentes às metodologias de pesquisas que utilizam a memória como fonte histórica, tais como a História Oral/história de vida, com base no argumento de que a memória apenas reproduz representações e não apresenta a realidade em si. Pollak (1992) rebate tal crítica afirmando que, ao considerar que a memória é construída, toda documentação também será assim construída, sendo qualquer investigação histórica já uma reconstrução, não havendo, portanto, superioridade da fonte escrita sobre a oral.

Henry Rousso (2006) desperta, assim, uma reflexão acerca do lugar da História Oral em uma história da memória, e também contra-argumenta as críticas feitas às fontes orais que condenam uma suposta “falta de memória”, a qual tornaria a fonte oral menos “confiável”. O autor afirma que as pessoas, ao falarem de suas histórias de vida, ao relatarem acontecimentos do passado, estão falando na verdade do presente “com as palavras de hoje, com sua sensibilidade do momento, tendo em mente tudo quanto possa saber sobre esse passado que ele pretende recuperar com sinceridade e veracidade”. (ROUSSO 2006, p.98).

Dessa forma, como afirma Pollak (1992, p. 209), as histórias de vida, por meio da História Oral, surgem na historiografia como um instrumento de análise de momentos de transformação na história, momentos ou circunstâncias até então não presentes na história tradicional. Isso porque “[...] a história está se transformando em histórias, histórias parciais e plurais, até mesmo sob o aspecto da cronologia.”

### **3.2 Representações das mulheres ao longo da história**

Michelle Perrot (2007, p. 22) afirma que “[...] no teatro da memória, as mulheres representam uma leve sombra”. Não porque possuem pouco ou quase nenhuma memória, ou porque não tenham o que recordar, pelo contrário, há muito o que se recordar, no entanto essas memórias vêm sendo silenciadas ao longo da história.

Na introdução do livro “História oral e história das mulheres” (ROVAI, 2017), Marta Gouveia de Oliveira Rovai explica por que as entrevistas apresentadas no livro não se referem ao silêncio, mas justamente à resistência a esse silêncio. Silêncio este provocado, dentre outras razões, principalmente pela “[...] historiografia marcada, por longo tempo, pelo olhar, pela interpretação e pela escrita de caráter majoritariamente masculino”. (ROVAI, 2017, p.7). Rovai (2017) argumenta que as mulheres sempre foram presentes na história, fizeram parte de eventos e acontecimentos, construindo suas próprias histórias, ainda que tais histórias tenham sofrido invisibilidade.

Sob esse mesmo prisma, Perrot (2007) apresenta alguns fatores que contribuíram para tanto. Uma primeira razão deve-se ao fato de que as mulheres, durante muito tempo, não compuseram de maneira efetiva o único espaço que era alvo de interesse e do qual existiam relatos: o público. Um segundo fator é a ausência de fontes históricas referentes às mulheres. Mas por que essa ausência? Segundo o autor, o silenciamento das fontes se dá devido ao fato das próprias mulheres, durante anos de repressão, acreditarem na sua insignificância e não deixarem muitos vestígios concretos de suas histórias. Embora registrassem suas memórias pessoais, ou mesmo suas versões de memórias históricas, estas não eram conservadas, sendo tais registros destruídos pelas próprias autoras, o que não significa que não havia histórias ou registros sobre as mulheres; existiam, sim, relatos sobre elas, e em quantidade considerável, contudo as imagens femininas apresentadas representavam muito mais o ideal dos escritores homens do que a realidade vivida por elas.

Quanto aos observadores, ou aos cronistas, em sua grande maioria masculinos, a atenção que dispensam às mulheres é reduzida ao ditado por estereótipos. [...] é claro que falam das mulheres, mas generalizando. “As mulheres são...”, “A mulher é...”. A prolixidade do discurso sobre as mulheres contrasta com a ausência de informações precisas e circunstanciadas. O mesmo ocorre com as imagens. Produzidas pelos homens, elas nos dizem mais sobre os sonhos ou os medos dos artistas do que sobre as mulheres reais. As mulheres são imaginadas, representadas, em vez de serem descritas ou contadas. (PERROT, 2007, p. 17).

A partir do século XVIII, com a história se tornando cada vez mais científica, as mulheres começaram a receber uma certa atenção de historiadores, mas, conforme pontua Perrot (2007), elas ainda continuam sendo enquadradas em estereótipos construídos a partir de divisões de papéis sexuais pré-definidos. Portanto, é somente no século XX, na década de 1960 que, ainda de acordo com o autor, dá-se o nascimento da história das mulheres nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha.

No Brasil, como descreve Carla Bassanezi Pinsky (2012a), há também a reprodução de uma “imagem feminina” em cada época da história do país. São muitas as representações construídas ao longo do tempo e, enquanto algumas persistem até hoje como um ideal feminino, outras passam a ser vistas com muito estranhamento ou são totalmente esquecidas nos tempos atuais. Mas a realidade é que nem sempre essas representações correspondem à realidade das mulheres, sejam elas brancas, negras, indígenas, burguesas ou proletárias. “É evidente que os modelos não descrevem a realidade, esta muito mais rica e cheia de possibilidades.” (PINSKY, 2012a, p. 470).

Essas representações do que seria a natureza da mulher e o seu papel na sociedade atingem, de maneira direta e indireta, várias questões que perpassam o aspecto social, político, legislativo, educacional, da religião, chegando até a vida privada (PINSKY, 2012b). Inclusive, a situação das mulheres no mercado de trabalho será definida a partir dessas representações; os baixos salários que persistem até hoje são resultantes de toda essa construção da imagem feminina. O próprio processo de feminização da docência, já apresentado na sessão I deste texto, está diretamente relacionado com essas representações.

Ocorre no Brasil, também na década de 1960, certa mudança de ideias acerca das vivências das mulheres.

O maior acesso feminino aos empregos remunerados e qualificados, impulsionado a partir de então, proporcionaria às mulheres maior independência econômica, segurança e um status mais elevado na sociedade e na família [...] Ao longo dos anos 1960 e 1970, as diferenças

curriculares entre alunos e alunas se dissolveriam, proporcionando melhores oportunidades às mulheres de concorrer a uma vaga na universidade e, claro, uma mudança de atitude com relação à educação superior da mulher. (PINSKY, 2012b, p.514).

Tais mudanças ocorreram, sobretudo, em virtude do movimento feminista da Segunda Onda, que levantava a bandeira do direito das mulheres e suscitava a reflexão e o questionamento sobre as representações construídas e reproduzidas sobre as mulheres até então. Dentro do movimento feminista, começa-se a refletir sobre as desigualdades sociais que se estabeleceram por meio da definição das diferenças sexuais, assim como das definições sobre o que é ser mulher e o que é ser homem.

É sob essa ótica que a história das mulheres se articula com os estudos femininos e de gênero. Ainda que haja diferenças, Rachael Soiet, em entrevista no livro organizado por Rovai (2017), ressalta a complementariedade entre a história das mulheres e os estudos de gênero, que “na verdade, caminham para uma interpenetração que impede a abordagem isolada de cada uma destas, às quais se juntam as abordagens sobre gays/ lésbicas e sobre masculinidades.” (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 296 *apud* ROVAI, 2017, p.22).

### 3.3 História Oral

Na década de 1960 tem início um movimento de transformação no que se refere ao feminismo e à luta por direitos iguais entre homens e mulheres, mas, desde a década de 1950, a História Oral já era praticada como metodologia de pesquisa na Europa, nos Estados Unidos e no México. No Brasil, foi introduzida com a criação do Programa de História Oral do CPDOC<sup>22</sup>, na década de 1970. Concebendo uma nova ideia de se fazer história, a História Oral se constitui fortemente carregada de um caráter de transformação, visando a novos objetos de pesquisa em suas investigações. De acordo com José Carlos Sebe B. Meihy (2007), é por meio da História Oral que aqueles considerados como minoria social, tais como as mulheres (héteros e lésbicas), os homossexuais, as mulheres e homens negros, os pobres, dentre outros(as), podem relatar suas vivências, ocupando, assim, um espaço na história que, até então, não os considerava.

Transformação, portanto, passa a ser o objetivo da história oral. Não se fala, contudo de uma transformação em sentido plano, restrito, simples,

---

<sup>22</sup> Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.

meramente imediato. Toda a ação da história oral é transformadora. E isto em todos os níveis, desde a elaboração do projeto, escolha dos colaboradores, operação de entrevista, produção textual e eventual análise. Durante todas as fases de execução da história oral temos um compromisso com a transformação sem o que a história oral não tem razão de ser. Sem isso, aliás, não se tem história oral e sim o velho e consagrado uso de entrevistas de cunho testemunhal. (MEIHY, 2006, p. 194-195).

Como já exposto no início desta sessão, e como confirma Meihy (2006), a História Oral, ao longo de todo seu desenvolvimento, sofreu muitas críticas que a colocavam em posição inferior à fonte escrita. Hoje a “História Oral como entidade teórica e definida já percorreu um caminho que, depois de filtrado por críticas, busca, com base no suposto passado, orientações para o próprio futuro” (MEIHY, 2006, p. 192). Mas a realidade é que a História Oral foi alvo de muitos debates e discussões. Houve os que a reduziram apenas a uma técnica de investigação, os que a defenderam como uma outra história, e os que a reconheceram como uma metodologia.

Jorge Lozano (2006, p.16), em “Prática de pesquisa na História Oral contemporânea”, inicia seu texto fazendo um questionamento muito relevante às discussões acerca da História Oral e seu uso em pesquisas acadêmicas: “Por que podemos ver na História Oral um método e não somente uma simples técnica?”. Esse mesmo questionamento sobre técnica, método e nova história é que conduz todo o percurso de argumentação de Etienne François (2006) em “A fecundidade da História Oral”, no qual o autor aborda algumas das concepções e definições atribuídas à História Oral, analisando, questionando e/ou reafirmando cada uma delas.

Sobre a concepção da História Oral como uma outra história, François (2006, p.4) traz como possível justificativa para tal pretensão o seu caráter inovador, seja pelos seus objetos de estudo, visto que “dá atenção especial aos dominados, aos silenciosos e aos excluídos da história (mulheres, proletários, marginais etc.)”, e à história do cotidiano e à história local, seja pela sua abordagem que remete a uma “história vista de baixo”. Entretanto o autor questiona essa definição ao concluir que tais razões não são suficientes para alegar a legitimidade de tal afirmação, visto que essas características são observadas para além dos limites da História Oral.

Verena Alberti (2011, p.158), em “Histórias dentro da história”, denomina “história oral militante” a História Oral inovadora que se opõe à história positivista desenvolvida nos anos 60. Sendo assim, é possível afirmar que tal caráter de militância na prática da História Oral, embora foi e tenha sido de grande relevância para a pesquisa histórica, não faz da

História Oral uma “outra história”, ainda que contribua para sua ascendência também em outras disciplinas.

Sobre essa multidisciplinariedade, Lozano (2006) apresenta a ideia de que a História Oral foi constituída por meio do contato multidisciplinar. Sobre essa teoria, Alberti (2011, p.156) explica que a História Oral se “[...] beneficia de ferramentas teóricas de diferentes disciplinas das Ciências Humanas, como a Antropologia, a História, a Literatura, a Sociologia e a Psicologia, por exemplo.” Tal “contato de influências interdisciplinares” é um dos fatores que Lozano (2006) utiliza para definir a História Oral como um método e não apenas uma técnica. Sobre isso, o autor diz, ainda, que “a história oral é mais do que uma decisão técnica ou de procedimento; que não é a depuração técnica da entrevista gravada; nem pretende exclusivamente formar arquivos orais; tampouco é apenas um roteiro para o processo detalhado e preciso de transcrição da oralidade.” (LOZANO, 2006, p.16).

Para argumentar que a História Oral é melhor que uma técnica, François (2006, p. 8) questiona a afirmação de Lutz Niethammer de que ela seria uma “técnica de investigação própria da história do século XX”, e argumenta que tal afirmação “não convence, em primeiro lugar, porque negligencia tudo o que a História Oral é capaz de trazer para o conhecimento de séculos mais remotos [...] em segundo lugar, pelos aportes, pelas contribuições e pelo alargamento de perspectivas que ela já trouxe” (FRANÇOIS, 2006 p.7).

Alberti (2011, p. 155) define a História Oral como “[...] uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita”. Por se tratar, portanto, de uma metodologia de pesquisa, por ser realizada no contexto de um projeto de pesquisa, assim como as demais metodologias, a História Oral contém procedimentos e requer determinadas condutas, cuidados e critérios que o pesquisador deve ter no decorrer de sua realização. Portanto, “definir os passos da História Oral implica estabelecer os cinco momentos principais de sua realização: elaboração do projeto; gravação; estabelecimento do documento escrito e sua seriação; sua eventual análise; arquivamento e devolução social.” (MEIKY; HOLANDA, 2007, p.30).

A primeira etapa consiste na elaboração do projeto, quando devem ser definidos os objetivos, como serão feitas as transcrições, se serão ou não elaboradas as análises das entrevistas e, principalmente, quem serão as(os) colaboradoras(os) da pesquisa. A segunda etapa se refere à gravação das entrevistas e, para tanto, é preciso definir previamente os

detalhes relacionados ao lócus (onde será realizada) e à participação (quem fará parte das gravações). A terceira etapa é o momento de confecção do documento escrito, quando se define de que maneira será feita a transcrição e como será usada. A quarta etapa (que pode ou não ser elaborada) trata da análise das entrevistas e depende do objetivo da pesquisa. A quinta etapa diz respeito à manutenção do material extraído, como e onde esse material será arquivado e preservado. Na última etapa, é realizada a devolução da pesquisa à sociedade para que, enfim, se cumpra com o compromisso social que a História Oral propõe como um de seus objetivos.

Diante do exposto, Alberti chama a atenção para algumas questões; “uma pesquisa que emprega a metodologia da História Oral é muito dispendiosa. Preparar uma entrevista, contatar o entrevistado, gravar o depoimento, transcrevê-lo, revisá-lo e analisá-lo leva tempo e requer recursos financeiros.” (ALBERTI, 2011, p. 165). São por esses motivos que Alberti (2011, p. 166) nos atenta para o fato de que o uso da História Oral não trará uma solução para todos os problemas, mas irá responder a algumas questões, sendo importante, portanto, que se pense e avalie os problemas nos quais a metodologia da História Oral poderá contribuir durante a investigação. Essa autora elenca alguns dos muitos campos nos quais a História Oral pode ser útil: “História do cotidiano”, [...] “História política”, “Histórias de comunidades”, [...] “Histórias de instituições” [...] e, principalmente, “História da memória”.

Uma vez que se tem claro o campo em que se quer conduzir uma pesquisa acadêmica utilizando-se da metodologia da História Oral, é importante também considerar as suas peculiaridades, dentre as quais François (2006) ressalta a relação entre o entrevistador e o entrevistado durante as entrevistas e seus desafios.

Que essa relação, diferente daquela que o historiador mantém com uma documentação inanimada, é de certa forma mais perigosa e temível, nem é preciso lembrar: uma testemunha não se deixa manipular tão facilmente quanto uma série estatística, e o encontro propiciado pela entrevista gera interações sobre as quais o historiador tem somente um domínio parcial. (FRANÇOIS, 2006, p.10).

Alberti (2011, p.171) explica, de maneira didática e minuciosa, o procedimento das entrevistas de História Oral e de todo o processo que compõe tal metodologia. A autora inicia sua explicação esclarecendo que “[...] o trabalho de produção de fontes orais pode ser dividido em três momentos: a preparação das entrevistas, sua realização e seu tratamento.”. E salienta, conforme descrito, que tal procedimento já deve ser concebido e sistematizado

na elaboração do projeto de pesquisa, no qual devem estar claros a qual questão e objetos de pesquisa a História Oral servirá, assim como deve estar definido também “que tipo de pessoa será entrevistada, quantos serão entrevistados e qual tipo de entrevista será realizado.” (ALBERTI, 2011 p. 172). Assim, a autora chama atenção, mais uma vez, para a imprecisão da História Oral, visto que “nem todas as entrevistas rendem o que se poderia esperar”.

Quanto à definição do tipo de entrevista a se empregar na pesquisa, é importante, antes de tudo, estipular o tipo de História Oral que será utilizado. Sobre essa questão, Lozano (2006) apresenta dois tipos e estilos sob os quais a História Oral pode se apresentar: a faceta técnica e a faceta metódica. Dentro de cada uma das duas modalidades, o autor traz outras duas variantes, sendo que, na técnica, encontra-se a arquivista-documentalista e o difusor populista e, na metódica, têm-se a reducionista e a analista complexa.

Ao tecer explicações e críticas sobre cada uma das modalidades e suas variantes, Lozano traz a História Oral metódica analista complexa como a mais completa de todas, visto que se trata de um estilo de se fazer História Oral que valoriza todos os seus aspectos e especialidades, uma vez que “a história oral é vista como um método particular, mas não exclusivamente isso, já que também é considerada um meio de estabelecer relações de maior qualidade e profundidade com as pessoas entrevistadas”<sup>23</sup> (LOZANO, 2006, p. 24).

Como afirma Lozano (2006), a História Oral, assim como outros aspectos da vida, se constitui e se constrói no decorrer de sua própria prática. “Aprende-se melhor a história oral experimentando-a, praticando-a sistemática e criticamente” (LOZANO, 2006, p.25). E é, portanto, dessa maneira que a História Oral se constitui e contribui também na constituição da história.

[...] conheço poucos setores da pesquisa histórica que atualmente esclareçam melhor do que a história oral como a pesquisa empírica de campo e a reflexão teórica sobre as problemáticas e os métodos estão indissociavelmente ligadas, e que demonstrem de maneira mais convincente que o objeto histórico é sempre o resultado de sua elaboração pelo historiador: em suma, que a história é construção. (FRANÇOIS, 2006, p. 13).

---

<sup>23</sup> É esta a perspectiva elegida para a elaboração desta pesquisa.

Dessa maneira, ao se analisar a rica e polêmica trajetória até então percorrida pela História Oral, é possível afirmar, assim como o faz François (2006), que a História Oral tem ensinado muito a história e a profissão de historiador.

Meihy (2007) apresenta a História Oral como “forma de saber” e aponta a sua despreocupação com enquadramentos científicos. Não há uma rigidez ou rigor ao se tratar os “dados colhidos”, mas existe um cuidado e sensibilidade ao registrar, transcrever e ‘textualizar’ as histórias de vidas contadas por meio das entrevistas. “A história oral é um recurso atento ao uso do conhecimento da experiência alheia, que se organiza com nítida vocação para essência de trajetórias humanas.” (MEIHY, 2007, p.73).

## 4 HISTÓRIAS DE VIDA

Se a existência lésbica, como denomina Rich (2010), é ignorada e silenciada, é preciso torná-la visível por meio da história. Não da história dos “grandes” homens, dos heróis, não daquela história tradicional que justamente contribui para o ocultamento dessas e de tantas outras existências, mas na história do cotidiano, nas experiências daquelas que vivenciaram, a seu modo, contextos culturais e históricos diferentes, tão únicos e, ao mesmo tempo, tão comuns, tão próprios, mas que pertencem a um lugar, a um tempo, a uma comunidade, à história.

A existência lésbica tem sido vivida [...] sem acesso a qualquer conhecimento de tradição, continuidade e esteio social. A destruição de registros, memória e cartas documentando as realidades da existência lésbica deve ser tomada seriamente como um meio de manter a heterossexualidade compulsória para as mulheres, afinal o que tem sido colocado à parte de nosso conhecimento é a alegria, a sensualidade a coragem e a comunidade, bem como a culpa, a autonegação, a dor. (RICH, 2010. P.36).

As histórias de vidas que compõem esta pesquisa serão aqui contadas por meio de narrativas elaboradas a partir de entrevistas realizadas por entrevistadora e colaboradoras. A utilização do termo narrativa, em detrimento do termo versão, até então usado para se referir às entrevistas de História Oral, melhor representa a que se propõe esta pesquisa, devido ao fato de que, segundo Alberti (2012), ao compreender a entrevista como narrativa, há uma valorização do que é documentado.

No *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, “versão” aparece como algo próximo disso: “cada um dos diferentes modos de contar ou interpretar o mesmo ponto, fato, história etc.”; “por extensão, notícia ou história infundada, boato, rumor”. Ao preferir “narrativa” estou me aproximando do conceito de “narrativa” da teoria da literatura. De acordo com Luiz Costa Lima (1989, p. 17, grifo meu), por exemplo, trata-se do “estabelecimento de uma organização temporal, através de que o diverso, irregular e acidental entram em uma ordem; ordem que *não* é anterior ao ato da escrita, mas coincidente com ela; que é pois constitutiva de seu objeto”. Podemos dizer que essa ordem é dada pelo “quem escreve (ou quem fala)”, “para quem”, “quando”, “por quê”, etc. (ALBERTI, 2012, p. 163).

Não há aqui apenas interpretações ou versões de fatos ocorridos com as colaboradoras. O que se tem são entrevistas de mulheres trabalhadoras de instituições escolares lésbicas (professoras, diretora, inspetora e educadora social). Tem-se, portanto,

narrativas “de experiências de vida produzidas no contexto de uma entrevista de história oral” (ALBERTI, 2012, p.165).

Ainda segundo a autora, “a entrevista de história oral é sem dúvida contingente – um momento único, com circunstâncias únicas, que produz aquele resultado único, como ocorre com muitos documentos e fontes na história” (ALBERTI, 2012, p.165). Sendo assim, a exclusividade de cada entrevista justifica que as narrativas sejam também únicas e, portanto, diferentes entre si. A forma como cada narrativa é apresentada revela um pouco como cada entrevista decorreu, considerando principalmente a subjetividade de cada colaboradora. Por meio do Quadro 2 são apresentadas as colaboradoras que contribuíram com suas histórias de vida na elaboração desta pesquisa.

Quadro 2 - Identificação (idade, profissão, raça e cidade) das colaboradoras.

Colaboradoras	Idade	Função exercida na instituição escolar	Raça	Cidade
Iris	60	Faxineira/inspetora	Branca	Paranaíba - MS
Alba	48	Professora de Educação Física	Branca	Paranaíba - MS
Gilda	41	Educadora social	Branca	Paranaíba - MS
Ilma	48	Professora de Biologia	Branca	Cassilândia – MS
Elza	63	Professora e diretora	Branca	Cassilândia – MS
Denise	30	Professora de Educação Física	Negra	Três Lagoas - MS

#### 4.1 “Hoje eu não tenho vergonha de mais nada”<sup>24</sup>

Sou Iris, tenho 60 anos, nasci em Aparecida do Taboado, aqui do lado. O que eu falo da minha infância? A minha infância foi tão triste... Sempre eu fui diferente, né, das outras meninas, das outras crianças. Os outros chegavam para perto da minha mãe e falavam: por que você não tem o cabelinho comprido? Eu me sentia mal. Desde pequenininha eu sentia que eu era diferente, eu queria fazer as coisas que o meu irmão fazia, não o que a minha irmã fazia. A gente morava na fazenda; somos três irmãos, duas meninas e um menino. Nessa época morávamos numa fazenda aqui perto, onde meus pais trabalhavam.

<sup>24</sup> Entrevistas realizadas em 14 de fevereiro de 2017 e 11 de julho de 2017, em Paranaíba-MS.

Então, se meu irmão montava num bezerro, eu queria montar no outro; se ele montava em um cavalo, eu queria montar em outro. Se a minha irmã pegava roupa pra lavar, eu chorava pra não ajudar; eu não gostava, eu não queria aquilo lá. Aquilo lá não era pra mim. Louça? Eu chorava. Um dia eu deixei uma pilha de prato cair de pirraça porque eu não queria lavar aquilo. Ela mandava eu tratar dos porcos, eu ia; mandava eu plantar mandioca, eu ia; mandava cuidar do gado, eu adorava.

Aí então toda vida foi assim, aí eu fui crescendo e dando aquela diferença em mim. Então minha mãe, também, ela era muito difícil pra mim. Minha mãe comprava calcinha pra nós, pra mim e pra minha irmã e eu roubava as cuequinhas do meu irmão, usava as cuecas dele. Ele vestia calça comprida, meu sonho era vestir uma calça daquela, eu não queria aquela saia que a minha mãe me dava. Naquela época, as meninas quase não usavam short, era mais saia e o meu sonho era vestir aquela calça, não era aquela saia. Então era aquela coisa... Aí eu fui crescendo, crescendo, e cada vez eu via que não dava jeito, via que não dava.

Aí nós fomos para a cidade<sup>25</sup>, eu já tinha 16 anos e o trem do mesmo jeito, cada vez piorando. Eu só queria brincar no meio dos moleques; quando tinha uma roda de moleques, era lá que eu queria estar. Se tivesse uma turma de menina brincando de casinha, se eu queria? Queria não. Se eu fosse brincar de casinha, eu era o papai, que tem o papai e a mamãe na casinha; eu era o papai, mamãe eu nunca era. Aí fui crescendo e aquilo daquele jeito, eu comecei a perceber que eu não era normal. Eu pensava: eu não sou normal. Naquela época, há 60 anos, era muito diferente, muito diferente de hoje, né?

Lá pelos 16, 17 anos eu procurei uma psicóloga por vontade própria, ninguém me falou nada. Aí eu fui, cheguei nela e falei: “Doutora, eu sou assim, assim, assim”. Conteí tudo, chorei, eu fiz muitas sessões. Daí ela falava: “Mas você tem que ser o que você quer ser”. Eu falava: “Mas minha mãe me mata se ela souber disso”. Minha mãe era casada com o pai, não sabia nem fazer o A, era analfabeta, “mentinha”<sup>26</sup> pequenininha, tadinha; e ela morreu sem saber que eu era atravessada. Na época, meus irmãos já tinham casado e meu pai também morreu de câncer, então ficamos só nós duas.

---

<sup>25</sup>Cidade de Paranaíba-MS.

<sup>26</sup> Diminutivo de mente.

E minha mãe falava: “Você tem que casar, menina, tem que arrumar um marido”. E falava pra mim: “Você parece um homem”. Queria morrer! Menina, aquilo meu coração ficou... olha, tinha dia que eu pensava: gente, mas por que eu sou assim? Eu achava que eu era toda errada, eu não gostava de sair de casa. Uma vez eu estava num velório de um conhecido dela, o filho da mulher que estava do lado falou assim para a mãe dele: “Por que ele usa brinco?” Aí, aquilo pra mim era uma morte, eu tinha medo da minha mãe descobrir o que sentia, eu tinha um medo dela, minha mãe era brava, ela não media consequência, não, ela pregava o cacete mesmo. Então era tão difícil pra mim, eu tive uma infância tão tumultuada, os outros falam: “Ai, que saudade da minha infância”. Mas eu não tenho nada de saudade da minha infância, nada. Tenho saudade dos meus pais, dos meus irmãos quando a gente era pequeno. Mas até o meu irmão falava: “Você parece moleque, eu acho que você é homem”. Então aquilo me magoava. Eu brigava na escola.

Ah, e na escola era uma peleja... Então, eu era muito boa pra jogar bola, sabe? Educação física, pra correr, eu era uma beleza; eu tinha umas pernas compridas, magrinha, olha, nenhum moleque me pegava. Uma vez eu bati em uma colega de classe porque ela falou que eu parecia homem. Então... eu não sou agressiva, mas eu estava me tornando agressiva. Ih! *Bullying* eu passei muitas, muitas, muitas vezes. Então não tenho a menor saudade, não gosto nem de lembrar, foi uma situação difícil na escola, quantas pessoas me chamavam de macho, de moleque. Eu chorava, mas eu não chorava da lágrima derramar, mas aqui dentro você pode ter certeza que eu chorava.

E quantas vezes eu peguei na mão de rapaz, de sair para mostrar para os outros que eu era mulher, sabe? Eu ficava com homens, com vários. Eu pensava assim: ah, esse eu não senti nada porque ele não sabe fazer. Aquele lá é mais bonitinho, vai saber; aí ia lá praquele outro, sabia nada (risos). Mas eu já sentia atração por meninas... Uh! demais, desde pequenininha. Eu tinha cinco anos, veio uma priminha da mesma idade... ninguém sabe, mas nós ficávamos atrás do paiol, mas só que ela, se ela é, ainda não descobriu (risos). Mas era isso. Mas eu não chegava em nenhuma menina não, nossa! Eu pensava: se eu falar isso pra alguma menina, ela dá na minha cara. Nossa, eu morria de medo, morria de vergonha! As meninas olhavam e faltava eu me enfiar dentro de qualquer buraco. Nossa Senhora, uma vergonha! Eu não queria que ninguém soubesse.

Aí minha mãe me arrumou um marido; eu conheci um moço, que é o pai da minha filha mais nova<sup>27</sup>, chama-se Marcos<sup>28</sup>. Ai, é um rapaz bom demais, sabe? Um cara excelente, muito boa pessoa. Aí minha mãe falou assim: “Casa com o Marcos”. Mas eu gostava dele como amigo, eu adorava ele como amigo, e ela: “Você vai casar com o Marcos, fala pra ele ir buscar a trouxa dele”. E então, ela me casou com ele. Na verdade, a gente não casou não, só morou junto, foram quase três anos. Mas eu não me arrependi, não, ele me deu a minha filha mais nova e foi um cara excelente, até hoje. Hoje ele está um alcoólatra caído na sarjeta e eu cuido dele, eu dou roupa, eu dou remédio, eu carrego ele pra cima e pra baixo, levo no médico, sou amigona dele, eu gosto dele como se fosse um parente de verdade mesmo.

E aí tive duas filhas, apesar de que eu queria ter de qualquer maneira, eu queria, sabe? Eu tinha muito medo de não ter família. E família da gente é o pai, a mãe e os filhos. Irmão... cada um vai viver sua vida. Meu irmão casou, vive a vida dele com a mulher dele e a família dela. A minha irmã morreu com 52 anos, deu depressão profunda por 46 dias. Eu ia acabar sozinha, não ia? Então eu pensava: eu tenho que ter filho, eu quero filho. Eu não gostava do trem não, mas eu falava: “Eu quero filho, eu preciso ter filho” e precisava de provar para a minha mãe que eu podia também, sabe?

Aí... vai daqui, vai dali, e minha mãe morreu nova, com 54 anos. Aí fiquei eu com duas meninas pequenas. Com as duas meninas pequenas, eu tive que arrumar uma babá, não tinha jeito, porque eu trabalhava na escola. Então arrumei uma menina, mas eu me apaixonei por essa menina, e eu estava com o marido ainda, né? Então deu aquele rolo, aquele rolo danado, larguei desse marido por causa daquela menina. Mas eu... com essa menina, também não deu em nada, não. Logo depois eu arrumei outra namorada, ela tinha três filhos também; ela teve um nessa época e foi embora. Depois eu arrumei uma outra; com essa outra, eu morei dez anos.

Mas quando eu me separei do meu ex-marido, as pessoas falavam assim: “Iris, você não tem vergonha de largar seu marido, um cara bom e trabalhador, pra morar com uma mulher? Isso é uma falta de vergonha!”. No meu trabalho, teve uma que falou pra mim que

---

<sup>27</sup> Antes de se casar com Marcos, Iris já tinha uma filha, porém nada revelou sobre o pai de sua filha mais velha.

<sup>28</sup> Foram utilizados pseudônimos também para fazer referência às pessoas citadas pelas colaboradoras.

ela achava uma pouca vergonha uma mulher com outra mulher e um homem com outro homem; pra ela, era uma vergonha.

Nessa época eu ainda estava na primeira escola em que trabalhei. Eu entrei lá em 82 como inspetora de alunos. Antes disso, eu trabalhava, mas em outras coisas. Já fui enfermeira, trabalhei em cozinha de lanchonete, serviço que eu não me enrosco até hoje. Eu trabalhei 14 anos como inspetora de alunos, me relacionando diretamente com as crianças sem o menor problema; nós nos dávamos super bem. Até hoje eu tenho uns alunos de lá que me acham no facebook e mandam mensagem. Tem muitos que são meus amigos até hoje, não me esqueceram; a gente se dava super bem.

Mas, como estava dizendo, a primeira mulher que eu assumi... eu tinha uns 35 anos e, quando fiquei com essa mulher, eu trabalhava na escola<sup>29</sup>, e a diretora da escola não me aceitou lá. Aí o chefe do departamento falou assim: “Não, não é assim... mandar um funcionário embora, não, você tem que ter motivo para mandar um funcionário embora. Você vai marcar o quê? Preconceito?” Aí foi aquela polêmica toda, aquela polêmica da mulher não me querer na escola pelo lance de eu namorar uma mulher. Nessa época, eu não era concursada, eu estava de carteira registrada. Então me chamaram lá na prefeitura e falaram: “Iris, você vai aguardar na sua casa, você vai ter seu salário, todos os seus direitos garantidos, você aguarda na sua casa, eu vou arrumar um outro lugar pra você”.

Então, de lá me transferiram para uma escola que tinha lá na Lagoa Santa<sup>30</sup>. Aí eu fui pra Escola Lagoa Santa, e lá a diretora era uma crente. E assim que eu cheguei lá, todo mundo percebia, né? Minha mulher não era pra ir; eu fui sozinha, mas depois ela foi atrás. Se tem uma pessoa que eu não gosto na minha vida é aquela lá. Eu até queria assumir sim, eu ia assumir de qualquer maneira, mas daquela maneira foi muito ruim. E nessa escola, na Lagoa, a diretora também não me aceitou, queria me mandar embora. Então ela me entregou lá na prefeitura, dizendo que ela não podia ficar comigo. Ela dizia: “O que eu ia falar pros pais dos alunos, o que eu ia falar para os alunos?”

Então, eu voltei pra trás e o chefe do departamento na época falou pra mim: “Aguarda na sua casa, você vai ter seus direitos, você tem o seu salário, férias, décimo terceiro, você tem tudo. A hora em que eu arrumar um lugar pra você, eu te ligo”. Eu fiquei uns cinco, seis meses recebendo, até ele arrumar um lugar pra mim lá na Polícia Civil. Lá

---

<sup>29</sup> Todas as escolas em que Iris trabalhou eram públicas.

<sup>30</sup> Cidade do Estado de Goiás localizada a 75 km de Paranaíba-MS.

todo mundo me tratava, parece, até melhor. Nas reuniões, o doutor lá, que era o titular na época, me elogiava. Teve uma reunião na véspera de Natal e ele falou: “Se tem uma pessoa para quem eu tiro o chapéu, chama-se Iris. Essa menina, ela mora no meu coração. É uma pessoa que pode ter lá as coisas dela, as diferenças dela, mas aqui dentro ela é uma excelente funcionária, ela não falta, ela não chega atrasada, não tem uma hora em que ela faça cara ruim, tudo o que se pede pra ela fazer, ela faz. Iris é uma pessoa que eu exijo que seja tratada bem. Não é pela opção sexual dela que tem que ser tratada com desprezo”. E lá, realmente, ninguém me tratava com desprezo.

Mas, com a situação de ser mandada embora da escola, nossa, eu me senti a pior pessoa do planeta. Eu me sentia muito mal, eu chorava tanto, eu pensava: por quê? Eu não sou uma pessoa má, eu não tenho maldade no coração, eu não pedi, eu pensava comigo, eu não pedi pra ser assim. Aí eu voltei para a psicóloga, ela me aguentou, coitada. Ela conversava comigo durante horas, me aconselhava, aconselhava; aí eu, menina, eu ouvi uma voz de um pastor no rádio e invoquei com aquele pastor, em ir na igreja dele. Aí fui na igreja desse pastor, esse pastor até que ele ajudou um pouco, sabe? Eu ia na igreja, ele logo percebeu; ele ia em casa, só que ele ajuda assim... mas ele queria separar nós duas porque não era da lei de Deus, né? Até hoje parece que não é, né? Mas, gente, não é da lei de Deus, então por que Deus faz o povo atrapalhado? Por que Deus faz as coisas do avesso?

Aí eu prestei concurso no estado, na educação, e fui para outra escola, mas lá eu já fui concursada, trabalhando na faxina. Como estava concursada, tiveram que me engolir de qualquer maneira, né? Algumas pessoas ficaram meio assim, até questionaram uma diretora, lá longe de mim, sem ser na minha frente, perguntaram se não era perigoso ficar perto de mim, se eu não ia agarrá-las, esse tipo de coisa.

Teve um dia em que a gente estava preparando uma festa, eu estava brincando e conversando e alguém falou assim: “Oh, cuidado, cuidado pra não agarrar a fulana”. Eu falei: “Deus me livre, nem que fosse a última mulher do planeta, fulana, eu não te agarraria”. Eu apontei pra ela, ainda falei o nome: “Fulana? Nem que você fosse a última, eu ia encostar”. Minha nossa! Essa mulher, que era minha colega da faxina, sentou e chorou. Pensa numa pessoa..., ela nunca imaginou que eu sabia que ela falava mal de mim para a diretora. Aí ela falou: “Ah, porque não sei o que..., não foi assim que eu falei, foi porque na época a gente tinha medo”. Então falei: “Não, mas você falou mal, não interessa”. E essa mulher passou mal, até porque acho que a consciência pesou e aí, depois desse

intervalo, tinha mais de ano que eu estava lá; aí ela viu que o trem não era assim, começou a aproximar de mim, começou a conversar. Mas, se você me magoa hoje, podem passar dez anos, eu posso te tratar bem, mas vou sempre lembrar. Mas aqui se faz, aqui se paga: hoje o neto dela é *gay*.

Então... nas escolas, eu senti algumas coisinhas de aluno me chamar de sapatão, palavras assim. Mas eu conversava muito e os alunos, a maioria, me conheciam. Teve um dia em que um aluno bateu num menino por causa de mim: o menino tinha falado que eu era sapatão. Eram alguns poucos que me chamavam de sapatão; eu não ligava, nem xingava eles, não. Eu me aproximava deles, e quem me chamava de sapatão era quem não me conhecia, era aluno novo que tinha chegado. Os alunos tinham em média 13, 15 anos. Tinha as meninas, e teve gente que falava assim: “Iris, você está desencaminhando essa escola, porque tinha menina que gostava tanto de mim...”.

Eu já fui *office boy* também, porque eu tinha moto, né? Era eu que levava documento de uma escola pra outra. Então, tinha menina que me admirava tanto que começou a se vestir igual a mim. Porque eu não dou conta; não adianta eu falar pra você que eu vou vestir uma saia, que eu não dou conta, não dou conta de vestir um vestido. Eu ando sempre de camiseta, bermuda, tênis. Brinco, eu uso esses pequenos assim, vários, mas eu não passo maquiagem. Aí muitas meninas achavam lindos esses brincos meus e começaram a furar a orelha pra ficar igual à tia. Aí começaram a aparecer de shortinho e camiseta na escola. A diretora, nessa época, não tinha um pingão de preconceito; se tem uma pessoa que eu não tenho do que reclamar também é ela. Nós trabalhamos muitos anos juntas e ela na direção; eu sai de lá com ela sendo diretora.

Mas eu entrei nessa escola com um outra pessoa na direção, um homem. Esse diretor, graças a Deus, morreu: deu um infarto e morreu durinho. Graças a Deus! Aquele, eu sofri na mão dele. Ele gostava de mim, ele gostava do meu serviço, mas ele queria que eu virasse mulherzinha. Ele não queria que eu andasse daquele jeito. Ele falava assim: “Você fica aí com essa roupa esquisita que você vem, tem que usar uma saia, uma blusinha de alça, você é assim porque você nunca achou um homem de verdade; eu vou te levar pra um motel e fazer você mulher”. Eu falava: “Rapaz, se homem bonito não fez, não é uma marmota que nem você que vai fazer”. A gente batia boca. Mas, naquea época, eu já estava bem mais centrada, já estava com a mente mais aberta, tinha tido várias sessões com a psicóloga.

Então, eu batia de frente com essas pessoas; em vez de eu chorar, encolher nos cantos, eu batia de frente. Bem diferente de antes.

Mas foi só começar a reagir que o povo mudou, porque aí eu já levava na brincadeira; se me ofendessem, eu rebatia à altura, eu não ficava como antes: quando os outros me ofendiam eu chorava pros cantos, eu escondia, eu morria de vergonha. A terapia ajudou, ajudou muito. O convívio com as pessoas, pessoas mais de mente aberta. Pessoas que falavam: “Iris, você tem que ser o que você quer ser, ninguém trata de você. Ergue a cabeça e vai viver sua vida do jeito que você quer”. Aí eu comecei a ouvir isso das pessoas. Se uma, duas me criticavam, 50 falavam: “Vive do jeito que você quer. Você respeitando o seu local de trabalho, respeitando as pessoas, dentro da sua casa, dali pra frente o problema é seu”.

Aí a mente foi se abrindo, foi evoluindo, foi evoluindo, aí larguei daquela mulher que parecia um bicho, arrumei outra que era mais ou menos, e aí arrumei outra que era mais ou menos. E de pensar que eu peguei na mão de homem pra sair, pra mostrar pros outros que eu era mulher... Vergonha... Porque, quando eu casei com o Marcos, eu cheguei nele e falei a real, ele sabia desde quando minha mãe me casou com ele, eu falei com ele: “Marcos, não adianta, eu não gosto de homem”. Mas eu queria era engravidar. Eu fiz tratamento pra engravidar da minha menina mais nova. Fiz tratamento pra engravidar dessa menina. Aí engravidei, aí eu falava pra ele: “Você não presta nem pra fazer um filho”. E depois não quis mais saber de fazer aquele trem de jeito nenhum. Aí ele passou a dormir no outro quartinho, eu punha as duas meninas comigo e ele dormia no outro quartinho. Pronto! Até separar, quase dois anos desse jeito. E ele ficava lá no cantinho dele, não mexia comigo, coitado.

Eu gostei de um homem, ele chama Paulo, eu adorava ele. Eu não sei se eu gostava dele ou das viagens, porque ele tinha avião e me levava pra tudo quanto é canto, viajando pra Rio Preto, pra Ribeirão, São Paulo, Campo Grande. Andar de avião pra mim era uma glória. E me soltava dentro da loja pra comprar o que eu queria. Eu gostava dele. Enquanto estava nos beijos e nos abraços, eu gostava. Mas, naquela hora, eu fazia qualquer coisa pra não chegar naquilo. Ele até me levou num neurologista. Lembro direitinho da cara do médico. Aí ele explicou pro Paulinho que aquilo não era um problema, não era uma doença, era só uma opção sexual, que o que mais tinha no Brasil era isso, mas a maioria era enrustida, não se mostrava.

Em relação à aceitação da minha família, a minha maior mágoa de toda a minha família, que virou a cara pra mim, foi da minha irmã. Ela morreu; fez 11 anos que ela morreu, que ela foi enterrada. Eu não esqueço. Antes dela morrer, eu perdoei ela, mas eu não esqueci. Ela deixou de falar comigo, ela virou a cara pra mim. Aí, depois, com o tempo, ela foi aceitando, mas nunca pediu desculpas. Eu que cuidei dela antes dela morrer, eu carregava ela igual neném, e não reclamo, fiz de coração. De coração mesmo.

E teve parente meu que queria me internar, disse que eu estava louca, queria me botar no psiquiatra, minha prima mesmo é uma. Ela e o marido dela queriam me internar. O marido dela na época tinha um dinheirinho, era mais ou menos na vida, né? Achavam que eles eram melhor que os outros, queriam me internar, diziam que eu era louca, que aquilo era loucura, o tal problema da cabeça.

Já minhas filhas, elas cresceram me vendo daquele jeito. Elas nasceram comigo desse jeito. Então, as minhas filhas, desde pequenininhas, uns oito, dez anos, elas falavam: “Mãe, você está feliz? Se você está feliz, nós também estamos.” Até hoje todas as duas falam isso. Não tem desse negócio de falar assim: “Ah, eu não vou sair com a minha mãe porque os outros vão apontar que minha mãe é sapatão”. Não tem isso não. E minha filha mais nova é lésbica também. E eu tenho dois netos, um de quatro e um de 11. O pequeninho, de quatro anos, nossa, ele me ama!

Mas vou te falar que, na área da educação, foi o lugar onde eu mais sofri. E era mais da parte dos funcionários e professores, era de quem tinha capacidade de não ter preconceito, né? Mas, também, depois enturmaram comigo e acabou. Só aquele diretor que eu sofri muito com ele, quase processei. E partia muito das colegas mulheres. As mulheres criticam mais a gente do que os homens. As próprias colegas, que deviam estar do lado da gente que é mulher! É igual a história da Dilma. Gente, você sendo mulher, você não queria uma mulher no poder? Porque meu sonho é ter uma mulher no poder. Olha, eu votei na Dilma, aí na hora de tirar, a maioria das mulheres quer tirar. Por que não botar a mulher no poder também? Por que só homem tem que ter poder? São as próprias mulheres que mais criticam.

Mas a psicóloga me falava: “Não, quando alguém chamar você de sapatão, você fala: “E aí, colega, tudo bem?” Você faz isso e vê se ele te chama de novo”. Aí eu comecei a encarar numa boa. Eu trabalhei muito tempo no mototáxi, teve gente que não quis montar na minha garupa porque eu era sapatão, mas depois eu deixei de ligar. Se alguém falava um A,

eu falava o Z. No mototaxi também tinha a Alba, que também sofria preconceito. Também trabalhei com ela na escola; foi somente com ela que trabalhei, que também era lésbica. Mas só que a Alba é professora; a gente trabalhava na mesma escola, mas ela em outro setor.

Antes eu sofria muito também porque eu não me aceitava, e eu achava que estava tudo errado. Eu achava que estava errado. Foi depois que eu fui pra polícia... Lá na polícia eu comecei a enxergar as coisas de outro lado. Tinha muitas meninas... na época, ficavam muitas meninas presas ali, sabe? Meninas também assim, lésbicas, gays, ficavam muito ali. Então a gente tinha contato. Começava a conversar ali, as pessoas tratando com naturalidade, me tratando com naturalidade, foi aí que eu fui me aceitando. Aí que eu fui acabar de me aceitar de vez mesmo. E a relação na escola também melhorou. Hoje não tenho vergonha de mais nada.

#### **4.2 “É por isso que eu me fechei muito, né?”<sup>31</sup>**

Meu nome é Alba, tenho 48 anos, sou daqui de Paranaíba mesmo. Pra lembrança eu sou muito ruim, não sou de guardar; às vezes eu acho que tenho até que procurar um especialista, alguma coisa, porque não sou de falar assim: com 10 anos eu fazia isso e isso, eu lembro algumas, mas tem umas coisas que marcaram mais. Na infância, aos 10 anos, eu lembro, assim, coisa de escola, da escola, mas lembrança de quando eu brincava com os meus irmãos, eu não lembro. Eu tenho lembrança, assim, quando nós fazíamos arte, a minha mãe pegava a gente. Olha, não sei se é um problema que eu tenho, não consigo lembrar muita coisa. Eu não lembro coisa minha de 14 anos. Não lembro.

Lembro que morei um tempo com a minha avó porque, quando a minha mãe teve problema de saúde, ela teve que se internar em Santa Fé e ficou mais de 15 dias internada; e eu fiquei com a minha avó. Então eu fui mais apegada à minha avó do que justamente com a minha mãe. Eu ficava mais na minha avó do que com a minha mãe, mas, quando a gente foi ficando maiorzinha, era mais com a minha mãe, com o meu pai e meus irmãos. Nós somos quatro irmãos: três meninas e um menino. Eu e minhas irmãs tínhamos a idade bem perto; eu e minha irmã mais velha, por exemplo, ficamos um mês com a mesma idade. Foi um atrás do outro, tem foto assim, tudo barrigudinha, mas sempre foi um atrás do outro. Naquela época não tinha televisão... (risos)

---

<sup>31</sup> Entrevistas em 5 de abril e 2017 e 5 de outubro de 2017, em Paranaíba-MS.

Olha, a minha mãe era Testemunha de Jeová; a gente sair de casa, só saía para ir ao Salão do Reino, porque, quando é pequenininho, a mãe leva. Lembro de um episódio lá no Salão e tudo, mas depois eu saí, não segui mais a religião da minha mãe. Eu sei que eu não tinha diálogo assim com a minha mãe, de conversar. Eu sou muito quieta, eu não era de conversar assim, não é que eu não conversava com o meu pai e minha mãe, mas não era apegada, assim, porque a minha irmã era mais apegada com o meu pai e eu não tinha isso de apegado com o pai ou com a mãe. Eu sempre fui mais quieta, não era de conversar. Minha mãe ainda falava que, quando eu fosse morrer, ela ia mandar buscar porque era uma lerdada danada. Eu vivia lerda.

Mas eu lembro que ia muito na minha avó, mãe do meu pai. Eu ia muito para o sítio, eu tenho uma boa lembrança do sítio, onde a gente brincava. Eu ia muito, mas aí a minha mãe foi cortando um pouco essa ida pra lá, não sei explicar, também, porque eu nunca perguntei. Mas, tirando as idas pro sítio, as saídas eram com os meus irmãos e com a minha mãe. Mas, quando eu era menor, era junto com a minha avó. Eu e minha mãe, a gente tinha uma barreira muito grande, eu não sei se é porque eu ficava muito com a minha avó, mas tinha essa barreira com a minha mãe.

Eu era muito quieta. Na escola<sup>32</sup> eu lembro, assim... Porque o que marcou foi que eu fui defender uma pessoa em uma briga que não era nem comigo, né? Depois cheguei em casa e apanhei dobrado. Sobre a escola, eu lembro, eu estudei no J. quando era ali no centro, antes de reformarem, depois eu fui pro A., aí depois eu fui para o A.G. Eu estudei lá, mas eu não era boa estudante, não. Aí, depois do nono ano, já fui para o Magistério<sup>33</sup>, que eles falam. Na escola eu fiquei três anos no primeiro ano, dois anos no segundo ano, aí fui para o terceiro, quarto, voltei pro quinto, fiz o sexto. Eu tinha uma dificuldade muito grande. Tanto é que a minha mãe colocava para estudar a tabuada, porque eu tive dificuldade na escola. Por isso, eu sei a tabuada de trás pra frente (risos). Ela falou que pelo menos alguma coisa eu ia aprender, que era tabuada, mas eu não lembro o nome dos professores, eu não lembro de nadinha.

A melhor época da escola pra mim foi no A. porque começaram os jogos lá, eu sempre gostei. Eu jogava vôlei, handball, futebol de salão, então eu tinha esse treinamento lá. Em casa, cada um tinha sua obrigação. E se não fizessemos a nossa obrigação, nós não

---

<sup>32</sup> Todas as escolas em que Alba estudou eram públicas.

<sup>33</sup> Curso que habilita o/a aluno/a a ser professor/a na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

iríamos treinar. Mas não tinha celular, não tinha vídeo game pra você ficar em casa, então eu treinava muito, eu participava dos jogos e foi isto que me marcou mais na minha infância: os jogos.

Sempre gostei de esportes, acho que foi por isso que eu fiz Educação Física, porque eu vivia dentro de casa ou treinando. Tanto é que, se houve 20 campeonatos, eu joguei 15. Eu participei de jogos, eu ia pra fora, eu viajava muito, porque eu ia também jogar vôlei; e com isso eu criei também muita amizade. Tenho muito conhecido que eu fiz amizade através de jogos. Assim, festa, saídas de sábado à noite, sair para dançar, essas coisas, eu não ia; eu não aprendi a beber cerveja, não aprendi a ir em um bar, mas, se alguém chamar para ir num jogo, Nossa Senhora! Eu sei que eu fui uma criança e adolescente muito tímida, acho que eu era muito fechadinha.

As primeiras paqueras... Eu lembro que tive um namorado, vizinho da minha casa; eu devia ter uns 15 anos, não lembro bem, mas não deu certo. Eu lembro que terminou e eu chorei muito. Minha mãe já não conversava com a gente sobre certas coisas, né? Mas houve um boato que eu tinha pulado para o outro lado porque não tinha dado certo. Mas eu acho que não era que eu tinha pulado pro outro lado, porque desde que a gente é pequeno, a gente já tem... Não é uma tendência, não sei explicar o que é isso, mas tem aquela coisa de você admirar uma menina mais nova, uma professora, essas coisas, né?

Mas, nessa época, a gente até podia ter interesse, sentir atração, mas não entendia. Às vezes alguém tirava sarro da gente na escola por alguma atitude que eu não sei explicar também; às vezes a gente não entendia o porquê, mas também porque tinha tendência, né, o jeito de ser, alguma coisa. Mas *bullying* era muito raro porque eu era muito quieta, eu ficava muito quietinha no meu canto. A “zuação” começou um pouco depois que eu comecei a treinar, foi depois dos 15 anos, dos 14 anos pra frente, que foi quando comecei a me soltar um pouco.

Eu comecei a jogar bola, eu jogava pelo time. Naquela época, em 80 e poucos, mulher jogar futebol de campo já era vista como uma coisa... Sempre havia um comentário na arquibancada, o pessoal... Com o meu irmão mesmo, me chamava de Andrezinho, não sei o que, mas só porque eu jogava. Nessa época, com uns 16 anos, eu não tinha envolvimento com ninguém. Mas essas brincadeiras entravam em um ouvido e saíam pelo outro, porque eu gostava do que eu fazia, eu estava pouco me lixando para o que eles

estavam falando. Não vou dizer que não ficava meio tímida, meio sem graça, mas deixava pra lá... Eu não ia bater boca com ninguém por causa de um comentário, eu deixava passar.

Quando eu comecei a perceber que eu sentia mais interesse por meninas... Foi porque, dentro da família, assim, minha irmã tinha namorado, minha outra irmã tinha namorado e eu não tinha. E aí... Namorado, eu também nunca achei graça de ficar me apertando. Eu lembro que o rapaz chegava na porta da sala e eu saía pela porta da cozinha, não passava de uma semana, e eu já não queria mais. Quando namorei rapazes, era aquela coisa: vinha, levava perto do portão de casa (por causa da religião da minha mãe, ela não deixava ninguém sair. Era da escola pra casa e, quando ia treinar, saía do treinamento e vinha pra casa). Não tinha isso de sair. Mas eu não lembro o caso do primeiro namorado, mas, nos outros, eu não achava graça; então teve um certo momento em que eu vi que não queria e pronto.

Eu tinha mais amizade com meninas. Quando eu fui estudar na escola onde eu terminei o nono ano, eu não quis fazer o colegial; fui fazer magistério. Então eu conheci uma menina, aí ficava muito junto lá com ela, nos jogos, mas a primeira mulher com quem eu fiquei foi com 18 anos. Minha mãe não deixava, foi escondido da minha mãe. Não que a minha mãe não soubesse... Eu falo que a minha mãe sabia, mãe não é besta, mas não vai atrás do filho e fala assim, assim, assado. Antes eu tive, assim, paixãozinha de adolescente. Tinha uma menina na escola que eu tinha essa paixãozinha, mas mais da minha parte; da parte dela, eu não sei. Da minha parte sim, mas, da parte dela, eu nunca sentei, assim: “Vamos conversar”.

Eu não pensava que era errado, não pensava não, nunca pensei. Eu pensava: por quê? Se as minhas irmãs namoram rapazes, por que eu não? E teve uma época em que a minha mãe me mandou para terapia, acho que a terapia foi mais assim... Eu, agora, depois que a gente chega a certa idade, a gente compreende as coisas, talvez era para eu entender o porquê disso e o porquê daquilo, mas não tem, assim, algo que eu achava que estava fazendo de errado. Mas, às vezes, eu pensava: por quê? Por que eu? Por que não a minha irmã mais velha? Não a mais nova? Por que eu?

A primeira menina que eu namorei, era assim... Eu sempre fui quieta demais, sempre fui quietinha e ela não aguentava, ela era totalmente o contrário, espoleta e tudo e ficava me cutucando, cutucando. A gente tinha a mesma idade. E ela ficava cutucando, cutucando, ah! Mas foi uma fase muito boa, viu? Muito boa mesmo. Não sei se ela falava

pra mim que nunca tinha ficado com outra menina... Foi só comigo, mas foi uma fase muito boa. Eu fiquei com ela por cinco anos.

Mas minha mãe não sabia não. Naquela época era complicado isso aí, como eu ia chegar na minha mãe e falar: “Olha, eu tô namorando fulana”. Minha mãe era Testemunha de Jeová, a família dela também, pessoas muito simples, sabe?

Ela também morava com os pais e, que eu saiba, eles também não sabiam, mas depois o pessoal começou a comentar, porque era eu lá, ela pra cá. Naquele tempo era complicado, né? E logo eles, a família, começavam a comentar alguma coisa.

Era difícil porque você quer ficar junto, quer ficar junto todo dia, né? Porque quando você vai, coloca a cabeça na moda antiga... Eu acho que hoje é muito mais fácil, o pessoal tem acesso, na novela aparece tanto homem quanto mulher. Talvez hoje achem mais normal do que antigamente. Antigamente não viam como normal, tinha muito... A gente sabe que tinha muito, mas era muito escondido, né? É por isso que eu me fechei muito, né? Hoje eu olho assim... E percebo isso, que quando você não pode falar, você fecha, né? Mas... E como eu já era fechada, fechei mais ainda. Tem gente que me conhece e fala assim: “Nossa, Alba, a primeira impressão que eu tenho de você é sempre de cara feia, mas depois que conheço você, é totalmente diferente”. É que a gente se fecha.

Eu não sei explicar se era medo dos outros te julgar, mas é como se fosse errado, então você não podia se expor. Não é que... Eu não sei explicar, eu sei que eu já era quieta, então tinha aquele mundo que era meu e o mundo que tinha que ser com a minha família. Mas, a partir do momento em que você não tem namorado nem nada, só tem amizade feminina, logo começa um boato, conversa paralela e tudo.

Depois de terminar a escola e o magistério, eu fui pra faculdade em 94. Eu queria fazer fisioterapia, mas meu pai falava que não tinha condições de pagar porque, pra fazer fisioterapia, tinha que morar em outra cidade e era pago. Não tinha esse negócio de fazer ENEM; você tinha que pagar. Então, como eu gostava de esporte, fui da Fisioterapia para Educação Física, foi uma mudança muito grande, né? Eu fiz faculdade numa cidade vizinha, fiz quatro anos, ia e voltava. Aí, quando eu comecei a fazer faculdade, o meu relacionamento com a menina... Acho que ela sentiu muito mais do que eu a pressão de ter uma namorada. Aí falou que ia casar com um homem, mas, se casasse, ia passar as férias lá... Eu falei: “Não, isso eu não quero pra mim. Ou fica comigo ou não fica”.

Lógico que o relacionamento até chegar a esse ponto foi desgastando, por não ter também... Eu não trabalhava, não tinha vida independente. Hoje eu tenho a minha independência, eu trabalho, ganho dinheiro, não devo satisfação pra ninguém. Eu que pago as minhas contas, se eu quiser dormir com homem, com viado, ninguém tem nada com isso. Mas, há 20 anos, eu dependia do pai e da mãe, eu não tinha uma profissão porque eu não fui de trabalhar fora. Eu fazia as coisas em casa, ajudava em casa, mas eu comecei a trabalhar quando comecei a faculdade, aí que eu fui ficando independente. Então, quando você é independente, se a sua mãe, se o seu pai não aceita você dentro de casa por uma opção sua, você tem um meio de sobreviver fora dali.

E então essa menina falava: “Se eu casar, você vai trabalhar de noite, você vai lá ficar comigo?” E eu dizia: “Não”. Não, isso não entrava na minha cabeça não. Eu não sei por que, eu podia até ter essa pressão, mas eu não queria essa vida dupla que ela queria levar. Porque, a partir do momento em que eu fiquei com mulher, eu nunca mais me relacionei com rapaz. A gente, quando gosta, a gente não entende, a gente não aceita, vai falar que aceita, mas não aceita isso, de ter duas vidas. Mas eu sei que tinha muito isso, aliás, muito homem tem, né? Uma família e, fora, tem outro tipo de relacionamento.

Depois que eu saí desse relacionamento, que eu fui fazer faculdade, eu conheci outra pessoa, fiquei oito meses; ela era daqui. Aí, depois, não deu certo, e eu conheci outra pessoa; ficamos uns três anos e meio, aí a gente também... Ela conheceu outra pessoa, normal, como se fosse um rapaz e uma moça que estão namorando e conhece outra pessoa, natural... Não muda nada, não tem nada de diferença uma moça com rapaz do que as duas meninas; é o mesmo problema, as mesmas brigas, os mesmos motivos... A diferença é o preconceito, mas o relacionamento em si é a mesma coisa. E essa outra pessoa... Quando a gente terminou, eu emagreci 10 kg. Com esses outros namoros, era o mesmo processo, né? Era tudo escondido.

Na faculdade não me relacionei com ninguém, eu tinha muita vergonha. Tinha a parte de fazer natação, gente do céu! Você entrava naquela sala cheinha de menina trocando roupa na sua frente, eu falava: “Meu Deus do céu!” E vergonha dos outros falarem assim: “Ela está no meio, vai ficar de olho!”. Nossa, morria de vergonha, Nossa Senhora! E dança? Eu, dura do jeito que era, tinha aula de dança, tinha que vestir vestido, gente do céu! Foi uma época boa, mas eu morria de vergonha, sempre fui vergonhosa.

Depois da faculdade, eu voltei e comecei a dar aulas nas escolas<sup>34</sup>. Às vezes você escuta piadinha na escola de alguns alunos. De professores, eu nunca ouvi nada, mas às vezes escutava uma brincadeira sem graça de aluno, alguma coisa, mas, assim, professores, nada. Já teve uma vez em que o diretor da escola veio falar comigo porque eu estava conversando com umas alunas numa lanchonete. Hoje, pensando bem, acho que é por conta da minha sexualidade. Eu trabalho muito com criança, assim, primeiro aninho. Eu não trabalho com pré-adolescente, é muito raro, mas eu sempre fiquei muito quieta, assim, nesse sentido, muito quieta no meu canto, nunca fui de comentar nem nada. Nunca coloquei assim... Nesse sentido, não. Até com os pequenininhos, eles falam, você escuta um comentário assim: “Ah, tem mãe de aluno que mora com outra mulher”. Eles falam: “Minha mãe é casada com uma mulher”, e tudo, mas isso não dá brecha pra eu falar que também moro com outra mulher. Não, eu acho que tem certas coisas da vida particular da gente que eu acho que não tem que falar. Não é, também, que não possa falar, mas eu não me sinto à vontade pra fazer isso. É um preconceito meu, eu não me sentiria à vontade pra falar.

Talvez dependa de uma sala onde você se sente bem dentro dela, que o clima é gostoso, você pode até falar, mas não sei. Mas é que eu penso: como você vai pôr na cabeça de uma criança que isso é uma coisa normal? Até hoje eu não adotei criança por causa disso, por não saber como explicar certas coisas que não souberam como explicar pra mim. Como vou explicar pra essa criança? Igual inseminação artificial... Não! Você quer? Você vai procurar uma pessoa de sua confiança, você faz pelos caminhos normais.

Com a equipe da escola, os outros professores, eu era mais fechada também. Não era de brincar muito; eu gosto mais de brincar com quem eu tenho liberdade dentro da escola, tem que ter um certo conhecimento de liberdade pra eu brincar assim. A vida inteira eu era assim, pra mim era normal ser assim. Mas, quando os outros colegas iam fazer alguma coisa, se reunir, eu já não ia; ficava no meu canto, já com medo de me expor. Eles falavam: “Vamos fazer um churrasquinho?” Eu já não ia. Mas hoje eu estou mais à vontade, já melhorou bastante.

---

<sup>34</sup> Todas as escolas em que Alba trabalhou eram públicas.

### 4.3 “Levei, como se diz, esse tabu dentro de mim”<sup>35</sup>

Meu nome é Gilda, tenho 41 anos, sou casada com a Alba. Bom, minha história de vida é uma história de vida bem tranquila. Eu nasci em Inocência, Mato Grosso do Sul; fui criada na fazenda dos meus pais, tenho mais dois irmãos, sempre muito tranquila a minha infância, né? No decorrer da adolescência, com 15 anos, vim para a cidade de Inocência-MS para poder estudar. Eu tinha dois irmãos, eu sou a mais velha, aí tem o Evaldo e o José, que é o caçula.

Foi durante minha adolescência que eu comecei a descobrir a minha questão da sexualidade; eu não sentia interesse pelos meninos da escola na época, né? Tinha as turminhas de adolescentes e eu sempre gostava de ficar com as meninas, não com os meninos. Foi daí que eu comecei a minha descoberta para a minha sexualidade. Mas o tempo foi passando e eu não contei para os meus pais por causa da minha criação mais rígida; eu tinha medo do impacto, então eu fiquei com isso guardado dentro de mim até meus 30 anos. Levei, como se diz, esse tabu dentro de mim, eu não coloquei isso para fora. Muitas vezes eu me sentia sufocada, eu não me sentia realizada. Eu tive relacionamentos com homens, mas não me sentia feliz nem realizada.

Foi então que, em 2005, com 29 anos, eu conheci uma menina e aí surgiram os primeiros toques, o primeiro beijo, e foi quando eu pude concretizar essa minha opção. Mas me mantinha bem ciente de que essa opção não ia interferir na minha carreira, nos meus trabalhos. Onde eu trabalhei, onde eu estou trabalhando, eu tenho muito visado isso: a opção sexual, cada um tem a sua, e tem que ser respeitada. É a gente que dá ao respeito para ser respeitado; você entrar e sair de qualquer lugar de cabeça erguida. Graças a Deus, nunca tive problemas com pais de crianças e nem com pessoas que estejam perto de mim no meu serviço, sempre dei muito meu respeito e exijo ser respeitada, e é isso.

Sobre a minha carreira profissional, eu me formei em 2000, fiz Pedagogia; nesse período de 2000 a 2003 eu trabalhava em Inocência - MS em uma instituição social com as crianças especiais. Ao terminar a faculdade, eu já logo fui fazer a pós-graduação em educação especial, na qual eu senti a vocação de trabalhar com essas crianças. Em 2006 eu me mudei para Paranaíba-MS onde comecei a trabalhar em uma loja de móveis; saí totalmente da minha formação, mas por falta de oportunidade. Em 2009 eu tive a

---

<sup>35</sup> Entrevista em 15 de fevereiro de 2017, em Paranaíba, Mato Grosso do Sul.

oportunidade de ingressar na prefeitura de Paranaíba e fui cedida para uma entidade de assistência social, onde estou até hoje. Lá também trabalho com crianças especiais, com crianças, como se diz assim, que exigem uma atenção especial; são crianças carentes, e digo, carentes de amor, de atenção das famílias. Lá eles buscam isso e a gente tem que passar isso a eles, esse amor fraterno é o que a gente passa para eles.

Quanto à minha opção sexual, nunca tive problemas com adolescentes, com meninas onde trabalhei. As crianças de 12 a 16 anos sabem da minha opção, a gente faz um projeto sobre sexualidade. No início do ano, sempre faço uma apresentação e eu falo dessa orientação sexual, porque, querendo ou não, a cidade é pequena e alguém pode vir a saber; então eu gosto, assim, de ser transparente. Acho que essa opção, ela não é crime, ela tem que partir para o contexto de que somos livres para fazer as nossas escolhas, desde que não afete ninguém. Então, por isso temos que dar o respeito para ser respeitada, sempre visio muito isso e, graças a Deus, nunca tive problema. Com relação à equipe de referência, os profissionais, a diretora, sempre deixei claro. No início da contratação, eu disse da minha opção, e ela falou o seguinte: “Gilda, aqui no seu trabalho, que você seja profissional”. Então é isso que eu sempre visio: eu respeito e sou respeitada, não tem piadinha, não tem nada, sou tratada como uma pessoa normal.

Em relação às colegas, a gente conversa, né? Muitas vezes elas falam dos namorados; eu falo da minha esposa, é um diálogo normal. Sou muito bem aceita no meu trabalho em si. Isso porque eu incluo esse respeito. Eu quis ser tratada com respeito, eu dou o respeito para ser respeitada. E sabe como eu imponho esse respeito? Em primeiro lugar, sendo realista da minha opção, não fico vacilando e trato essa opção como uma coisa normal. Isso não é uma deficiência que eu tenho e sim uma simples opção de ficar com o mesmo sexo, não o sexo oposto. Isso eu acho que não é crime, não é nada de anormal, a sociedade ainda visa... Muitos ainda têm esse tabu, essa cabeça fechada, mas que, aos poucos, a gente vê que vêm vindo outros movimentos, que a sociedade está começando a abrir mais, ampliar esse olhar para o nosso meio, né?

Na instituição onde trabalho, a minha função é educadora social; trabalho com crianças dos 6 aos 16 anos. Eu elaboro projetos sociais de acordo com a necessidade dos bairros; a gente trabalha um projetinho sobre drogas, sobre *bullying*. Já fiz um projeto sobre preconceito, então a gente tenta ir trabalhando com as crianças e os adolescentes desde agora para, no futuro, eles não crescerem com a cabecinha fechada. A gente trabalha nesses

projetos tentando ajudar, futuramente, a formar, como se diz, um cidadão do bem, né? São vários projetos nesses sete anos que fogem até aqui da mente, mas foram muitos.

Eu converso com os alunos, só que eu falo com os adolescentes. As crianças não, de 6 até 11 anos eu deixo quieto, até que eles cheguem na idade certa porque um ano após o outro eles estão lá. Aí, quando chegar na idade, eu falo. É tranquilo, acontecem, assim, muitas perguntas, né? Essas perguntas já são um meio que eu já posso imaginar e elaborar um projeto que, através dele, vá responder aquelas perguntas que eles têm. Com as perguntas, as ansiedades que eles têm, a descoberta que eles têm, eu elaboro o projeto e, por meio do projeto, vão ser sanadas as dúvidas deles.

Um projeto que teve foi a sexualidade na adolescência; eu comecei esse projeto em que passamos vários vídeos que mostravam essa descoberta do adolescente que, muitas vezes, acontece muito de um ou outro achar que tá bonito ou é moda: “Ah, eu vou beijar na boca da menina, vou beijar na boca do menino que é bonito, é moda”. Isso acabou virando, como se diz, um hobby. Mas as coisas não são assim, a gente tem essa opção não porque o outro está fazendo: isso surge dentro de cada um. Eu deixo bem claro para eles: não vá porque o amiguinho está fazendo, você tem que perceber o que você sente realmente e, como se diz, essa descoberta só você vai fazer.

Justamente porque na minha adolescência eu não tive essa informação e esse apoio, é que hoje eu ofereço isso aos adolescentes. Lá atrás eu não tive nada disso, eu não tive esse suporte, então me sentia frustrada, eu não tive com quem falar, né? Foi complicado, mas eu tentei sobreviver, como se diz, eu continuei normal, mas aquela angústia em mim era muito grande, eu queria transparecer, mostrar meu sentimento, mas não podia porque meus pais eram muito rígidos; não questão de rígidos de nos maltratar, mas nessa parte da orientação sexual, tinham a cabeça fechada. Mas, quando eu decidi me revelar, como se diz, né, o que eu decidi foi sair de casa. No momento em que eu saí de casa, que eu vim para Paranaíba, eu assumi a minha opção sexual.

Essa questão de me assumir, que eu tinha muito assim... Na minha mente era que eu não queria dar essa decepção para os meus pais. Não sabia qual ia ser a reação; então, eu saindo de casa, eu tendo a minha vida própria, como se diz, eu sou dona do meu nariz. Enquanto eu estou dentro da casa deles, eu devo satisfação aos meus pais, então eu senti que estava na hora de sair, foi o momento certo. No início, meu pai só me disse o seguinte: “Filha, se é isso que te faz feliz, siga em frente, só que eu te digo o seguinte: saiba entrar e

sair de qualquer lugar de cabeça erguida, dê-se ao respeito para você ser respeitada”. Então, isso é muito importante, esse apoio que ele me deu, né? Então, é por isso que eu trago isso junto comigo. E ele disse também uma frase que eu não esqueço, ele disse assim: “Melhor você ser uma menina, uma moça que gosta de ficar com mulher, do que você ser uma criminosa, ser uma prostituta, ser uma drogada; eu prefiro você assim, será bem aceita na minha casa, desde que tenha respeito. Hoje me lembro disso, ele ainda disse: “Pode trazer sua namorada, vai ser tratada com muito respeito”.

Já a minha mãe não disse nem que sim e nem que não, mas ela sempre tratou bem as pessoas com que eu me relacionei e, atualmente, ela trata muito bem a Alba, que é a minha esposa. A gente já está casada há oito anos, a gente fez a união estável, e meus pais, a família inteira, todos gostam muito dela, né? Acho que é questão de que eles perceberam que essa opção que eu fiz, que eu tenho, não interferiu na minha vida profissional, não interferiu na minha vida, como se diz, estou bem, eu tenho as minhas coisas, profissionalmente. Eles sentiram firmeza, poxa, isso não é problema, devem pensar: minha filha está bem, economicamente, minha filha tem algo, minha filha está bem. Eu acho que é por isso que eles me aceitam.

Antes de me assumir, eu namorei rapazes. Normal, né? Iam em casa; eu venho de uma criação típica de pedir para os pais para namorar, e eles pediam e tudo. Para a sociedade, para os parentes, para o meu pai, estava tudo normal, tudo beleza, mas para mim não. Eu não gostava, aquilo me incomodava, eu me sentia frustrada, mas eu não podia fazer nada porque eu tinha aquele respeito, aquele medo da reação dos pais. Mas o tempo foi passando, eu não consegui lidar mais com essa situação, então preferi sair de casa para poder me assumir.

Olha, antes, quando mais nova, eu não sei se tinha consciência da minha sexualidade; a gente não tem total consciência, eu tinha muito medo das consequências porque a gente não tinha aquela informação, aquela orientação, um apoio. Então, eu tinha muito medo da consequência e me perguntava: “Será que a sociedade vai me aceitar? Será que eu vou conseguir um trabalho? Será que eu vou conseguir ser uma professora, que é o meu sonho? Como é que vai ser?” Então... Eu tinha várias perguntas na minha cabeça, só que eu fui sanando essas perguntas com as respostas no decorrer do tempo, e aí tudo tranquilo.

Sobre a minha formação, fiz Pedagogia e pós em Educação Especial, sempre gostei de trabalhar com crianças, sempre nessa área; gosto de ajudar as pessoas, passar o conhecimento. Desde pequena eu queria ser professora, então, eu consegui concretizar esse sonho meu, está na linha, né? Mas eu tinha bastante medo porque eu não queria que a minha opção atrapalhasse a minha vida profissional, mas eu coloquei muito, assim, firmemente, né, que eu seria uma ótima profissional e que isso dependeria de mim, da minha posição para ser respeitada. Eu me senti respeitada a partir do momento em que eu saí de casa. A partir do momento em que eu saí de casa, com esse pensamento: eu vou conseguir, eu vou dar-me ao respeito, então foi a partir desse momento que eu saí de casa.

Mas foi tranquilo, tirando essa minha frustração, que foi muito complicado, mas que aos poucos eu fui levando isso, sem falar para ninguém, só comigo. Mas hoje eu estou bem. O tempo passou, graças a Deus, eu estou bem.

#### **4.4 “Eu já vinha de lutas e lutas de preconceito”<sup>36</sup>**

Eu sou professora Ilma, professora de Biologia<sup>37</sup>. Comecei a minha vida como professora em 2000; faz 17 anos que estou na área da educação. Eu comecei não como educadora. Como eu tenho um curso de fisioterapia, comecei a ser professora como segunda opção. Acho que, em qualquer área, assim, onde você consegue um emprego mais rápido é como professor. Só depois é que eu fui cursar biologia, graduei-me em 2014. Mas, antes disso, eu tinha um conhecimento razoável que me permitia dar aula de biologia; eu comecei na escola privada. Até 2011, era permitido professor que não era licenciado dar aula, né? Foi dessa forma que eu comecei. O começo foi um pouco difícil porque, na época, eu não havia percebido, assim, o quanto eu chamava atenção por ser lésbica, né? Até com os alunos, com os colegas de trabalho.

Até então eu não havia percebido o outro olhar, né? Na área de educação, na época, isso em 2000, eu observei, assim, um preconceito muito grande com relação à minha vida nessa escola particular. Principalmente na escola particular e com os meus colegas que não estavam muito acostumados com diversidade na época. Percebia esses estranhamentos, vindos mais dos colegas de trabalho do que dos alunos. Os alunos me aceitaram muito bem

---

<sup>36</sup> Entrevista em 2 de outubro de 2017, em Cassilândia-MS.

<sup>37</sup> Ilma nasceu em Aparecida do Taboado -MS em 1969, mas morou durante alguns anos em Três Lagoas-MS, e hoje mora em Cassilândia -MS, onde é professora em uma escola e uma faculdade particulares.

na época, né? Eu comecei no ensino fundamental e médio, no 1 e no 2, e a aceitação foi ótima tanto no 1 quanto no 2.

Com relação ao ensino fundamental 1, eu senti um preconceito maior vindo dos pais, mas não dos alunos. Sim, os pais dos alunos. Porque os alunos comentavam, chegavam comentando em casa que teve uma aula com a professora Ilma, aquela aula legal e tal e os pais pensavam que a professora Ilma era uma menina dos padrões, né? E quando os alunos me apresentavam aos pais, eles tinham certa estranheza, ficavam, assim, um olhando para o outro, pensando: essa que é a professora Ilma? Aí eles ficavam meio, assim, tímidos, não sabiam o que fazer, e falavam: “Ah, professora, meu filho gosta das suas aulas”. E eu ficava naquela saia justa, eu não sabia o que fazer porque o olhar dos pais era tipo assim: é essa que é a professora Ilma? E, naquela época, eu sempre fui um pouco assim... Eu sempre fugi um pouco dos padrões com minhas roupas, que não eram aquelas roupas que as meninas estavam acostumadas. As outras professoras eram muito maquiadas, muito femininas, e eu não sou feminina.

Eu ia para a escola de camiseta, bermuda, tênis e os alunos achavam estranho, digamos. As outras professoras iam de saia ou de calça, mas todo aquele padrão de estética que a sociedade impõe. E no meu vestuário não tinha esse padrão, meu estilo era mais solto, mais leve, muito parecido com o dos alunos também. No primeiro dia em que eu cheguei de bermuda, camiseta e tênis, eles estranharam, né? Falaram: “Ah, professora, que legal, você também usa essas roupas? E eu: “Como assim? Como assim essas roupas? Essas roupas eu sempre usei”. Então, houve esse estranhamento com relação ao vestuário. Isso do feminino é muito forte em escola particular, né? Eu não comecei em escola pública; então, foi o primeiro impacto que marcou bastante o início. Eu nunca pensei em ser professora, fui ser professora porque aconteceu na minha vida, né? Não tinha nada planejado.

Mas senti um maior preconceito dos colegas e dos pais dos alunos; com os alunos era de boa. De boa assim... Eu observei que precisava falar um pouco mais sobre o assunto na escola. Se você não tem conhecimento do assunto, você gera um preconceito. Preconceito, para mim, é falta de conhecimento sobre aquele assunto. Naquela época, eu dava aula de genética para os alunos, e eles sempre souberam a respeito de eu ser lésbica, sempre souberam. Eu não falava, não deixava claro pra eles, mas eles sabiam; só de me olhar, eles sabiam que eu não tinha aquele padrão. Alguns perguntavam e eu dizia que sim, outros não perguntavam. A quem perguntava, eu dizia; se não perguntavam, eu também não

entrava muito em detalhes porque estava em escola particular, e é complicado. Se não, daqui a pouco os pais também podiam, digamos, por mais que os filhos deles gostassem de mim, pedir minha cabeça a prêmio pelo fato de eu ser homossexual. A escola particular segue os padrões, né? Então ter uma professora lésbica na época era só eu.

Eu sentia uma certa agressividade que vinha dos colegas de trabalho pelo fato de eu ter me destacado como professora. Eles achavam um pouco estranho, né? Uma professora lésbica ser querida pelos alunos; deviam pensar: “Por que ela e não eu? Já que eu tenho todo aquele padrãozinho da sociedade, bonitinha, certinha. Por que ela?” Talvez eu tenha cativado mais os alunos porque as minhas aulas eram diferenciadas, porque eu dava aula prática e teórica, teórica e prática, eu saía com os alunos fora da escola, e então mostrava o mundo da biologia para eles.

Na época em que eu estava falando sobre as lagoas e a infestação de mexilhões, nós fomos lá visitar a usina, ver os mexilhões, então eles estavam sempre em contato. Quando abriu a termoeletrica entre as lagoas, a gente discutiu o caso, fazia muita parceria ali com a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, de Três Lagoas. A gente estava sempre levando os alunos pra assistir algumas palestras, dando um outro olhar do mundo pra eles, um pouco diferente. Já os outros professores ficavam muito dentro da escola e não mostravam outro olhar para eles, uma outra visão de mundo diferente.

Mas tinha muito aquela visão preconceituosa da sociedade, né? Então comecei a conversar com a coordenadora porque ela era a dona da escola e era bastante aberta. Por isso eu estava trabalhando lá, porque, ao contrário, nem teria condições de estar lá. Assim nós começamos a falar sobre o assunto, trazer algumas informações, conversando com os pais a respeito da diversidade; naquela época pouco era falado sobre diversidade. Fazíamos isso por meio de palestras, que foi sugestão minha juntamente com a coordenação. O bom era que a diretora da escola era psicóloga; isso ajudou bastante também para essa aceitação.

Nessa escola era diversificada a equipe de professores, havia homens e mulheres. Eu me dava bem mais com os homens do que com as mulheres... eu tive uma aceitação maior do sexo masculino do que do feminino. Mas, ainda assim, senti uma certa rejeição. Eu acho que, no começo, foi um certo preconceito mesmo, um preconceito um pouco velado, mas um pouco de inveja do meu trabalho também. Com o passar do tempo, elas foram vendo que não tinha nada a ver, que aquele preconceito que elas tinham era bobagem porque tudo o que você não tem conhecimento gera medo, novidade gera medo. Mas não me

incomodava, não me incomodava; eu já vinha de lutas e lutas de preconceito, então, pra mim não importava, sabe? Isso não me incomodava em nada porque o que me garantia ali na escola eram os alunos, eles gostarem da minha aula, o que importava pra mim era isso, os alunos gostarem da minha aula. Para mim, o que importava era transmitir conhecimento através de um outro olhar porque, até então, eles estavam muito fechadinhos no mundinho deles, e eu mostrei outro lado da biologia para eles.

Algumas disciplinas me permitiam bater um papo um pouco mais aberto com eles, mas um pouquinho mais no horizonte deles. A minha disciplina também me permite bater um papo legal. Agora eu estou com um projeto de diversidade na escola, e só estou esperando aprovação para a gente aplicar na escola, mas é com o curso de fisioterapia, falando sobre diversidade. É uma parceria minha com contribuição no curso de fisioterapia. Já que agora eu estou como coordenadora do curso, eu posso atuar com alguns projetos na área escolar porque, até então, eu não tinha dado nenhuma colaboração. Está precisando só de aprovação porque projeto sem financiamento fica difícil. Então, estamos esperando, vamos falar sobre diversidade de gênero na escola, aqui em Cassilândia, que é uma cidade que ainda tem muito preconceito, cidade do interior.

Eu acho que o professor não debate esse assunto da diversidade na escola, e é de fundamental importância porque o nosso país é um país muito violento. Você vê um assassinato a cada 25 horas; segundo o último dado estatístico da Bahia, a cada 25 horas morre um homossexual, um travesti, um LGBT no nosso país. Nosso país é um país muito violento. E eu acho que essa contribuição da sua pesquisa na área escolar, vendo a quantidade de lésbicas atuando na área, o que pode ser feito pra melhorar no preconceito; acho importante. O que nós estamos fazendo? O que os outros estão fazendo também? Não só nós, mas os outros também. Então, eu acho que essa parte de violência na escola e diversidade de gênero tem que ser debatida. Eu vejo, em todos esses meus anos como professora, que o preconceito começa no sétimo ano; sétimo ano já começa porque é aquele período de transição. E se você não tem alguém que segure a barra para esse aluno, ele sai da escola. Então, o preconceito também gera, principalmente, a evasão escolar tanto das meninas como dos meninos.

Na minha época, inclusive, eu sofri muito *bullying*. E o que me fez ter uma garra foi o esporte. Eu praticava vôlei, então o esporte foi, assim, meu porto seguro na escola. Eu lembro que gerava toda aquela angústia, principalmente no sétimo ano, mas aí eu ia para o

esporte, ia jogar vôlei e via que tinha umas meninas que, muitas vezes, a gente pensava a mesma coisa, elas estavam sentindo a mesma coisa. Eu jogava vôlei feminino e eu tinha várias coleguinhas também que estavam passando pelo mesmo processo. Eu tinha 13 anos<sup>38</sup>, nessa época eu jogava vôlei para a escola, e a gente tinha um time bom, a gente disputava nas escolas. Desde pequena sofria *bullying*, por isso que meu porto seguro foi o esporte, porque no esporte não tinha preconceito; eu me sentia em casa, me sentia na boa, não tinha problemas.

Sempre fui uma boa aluna, então, às vezes, meus colegas se aproximavam porque eu sabia a matéria, eu era muito boa em exatas na época, em humanas também. Eu era uma aluna antenada, fazia colaborações muito pertinentes. A minha sorte é que os professores gostavam muito de mim, então, apesar do *bullying* muito forte na escola, as professoras me protegiam pelo fato de eu ser uma boa aluna e sempre questionadora, sempre questionando, né? Questionava demais, até porque eu queria me entender também, né? Lembro que me chamavam de sapatão, macho-fêmea, me confundiam muito com menino; eu ainda tinha 13 anos na época. Também queria saber, eu também queria entender o porquê daquilo, porque também estava em conflito.

Mas minha mãe era muito assim... Tinha cabeça aberta. Tinha não, tem, né? Então ela já me dava uma bola porque ela via que boneca não virava. Mas, na época, não sei se minha mãe não tinha tempo para perceber porque trabalhava muito, ou se ela percebia e fingia que não percebia, não sei. Eu não ficava muito em casa, eu sempre saía pra praticar esporte e a gente se encontrava mais no final de semana, era sempre corrido. Morava eu, minha mãe, minha avó materna e minha irmã. Meus pais se separaram quando eu era muito jovem, depois ele veio a falecer.

Eu comecei a me relacionar com outras meninas com 13, 14 anos, por aí; sempre com meninas. A minha mãe, ela já tinha sacado, entendeu? Ela não fazia perguntas, mas ela já tinha sacado. Ela me deixava livre em relação ao vestuário; quando íamos à loja, eu que escolhia, ela nunca falava: “Não, isso aqui não é pra você”. Eu acho que, na época, eu não cheguei a bater um papo firme assim não, mas ela já tinha sacado, o diálogo nosso era assim: ela não me questionava, não me fazia perguntas, mas ela sacava. Minha mãe não me colocava entre a parede, ela entendeu e levou isso estilo Zeca Pagodinho: “deixa a vida me

---

<sup>38</sup> Nessa época, Ilma estudava em uma escola pública em Três Lagoas-MS. Estudou o ensino fundamental em escola pública e o ensino médio em escola particular.

levar”, deixa ela ser feliz. Essa postura da minha mãe foi bastante importante porque, quando eu fiz meus 15, 16, 17 anos, por aí, eu já era assumidíssima e já estava ingressando pra universidade também. Já era outra cabeça, um pouco ativista também.

Não cheguei a participar de coletivos ou organizações porque, na época, não tinha, né? Não era como hoje. O ativismo começou na década de 80, e depois foi na década de 90 que ele foi se fortalecendo. Eu sou de bem antes, se você for ver minha faixa etária, já pega da década de 80 a 90. Na década de 90, já estava na universidade. Nessa época, eu estava na faculdade, juntamente com o pessoal da universidade, defendendo as posições. Mas aí já era uma outra cabeça, uma outra mente. Mas, antes do ensino médio também já não tinha muito problema, mas na época de transição do sétimo, oitavo, nono ano<sup>39</sup> foi um momento difícil.

Como professora, considero essa fase (sétimo, oitavo e nono anos) difícil para os alunos que também passam por isso, inclusive eu já oriento o coordenador quando eu percebo em sala de aula, já oriento o coordenador pra que ele vá conversar com os pais. Eu já sei quais são os alunos que têm esse conflito, eu percebo. Mas eles não me procuram, não sei por que, porque eu permito essa abertura de vir me procurar pra gente conversar a respeito. Mas não me procuram, e eu também não sei se eu procuraria a minha professora nessa idade. E também porque eu não tenho tanta amizade assim com os alunos. Não é tão forte assim a relação aluno e professor. A gente se dá bem, tem aquele prazer na sala de aula, mas fora dela eu não tenho relações com os alunos, é só aquele “oi, oi” na rua, mas amizade não tenho, até porque, às vezes, pela minha orientação sexual, talvez o pai não possa entender.

Eu sempre tive um certo cuidado, inclusive com essa parte de adolescente assim... E um pouco de receio com relação aos pais, que, às vezes, não entendem. Pode ser que esse aluno se aproxime de mim e venha me ter como um porto seguro para conversar e o pai não entender, talvez isso. Os pais são preconceituosos, bastante preconceituosos. Fico com medo de eles quererem levar alguma vantagem, não sei. Algumas pessoas são muito mercenárias na área particular e podem me processar, querendo levar alguma vantagem.

Mas, no ensino superior, é mais de boa, não tem preconceito; se tem, é bem mascarado porque eu não percebo. Eu vejo assim, né? E, por isso, ainda estou no ensino fundamental, apesar de estar um pouco cansada de dar aula pro fundamental 2, mas quero estar lá pra eu defender a minha bandeira porque eu acho que ele tem que ter aula sobre a

---

<sup>39</sup> Ensino Fundamental 2.

diversidade, ele tem que aprender a conviver com o diferente porque só assim ele vai respeitar. Eu não sei... Às vezes, eu observo que os professores, enquanto eles estão no ensino fundamental 1, fazem algumas brincadeiras, falam que sou muito mandona, exigente, esses estereótipos. Aí, quando os alunos vão para o ensino fundamental 2, eles me conhecem e vão ter aula comigo, e aí eles falam: “Nossa, professora, os professores falam que você é assim e assim”. E esses professores, não sei... Eu já pedi pra eles pararem com essa brincadeira. Então, essas brincadeiras criam estereótipos que não vejo por que existir, porque eu também poderia criar estereótipo pra eles, como péssimos professores.

Na verdade, eu sei por que eles criam esses estereótipos: porque eu incomodo. Então, o fato de eu incomodar... O diferente que gera tudo isso. Ser diferente, fora do padrão, e isso incomoda. Por isso é que eu sempre falo que, devido a essas questões, por si só, eu já mato dois leões por dia para estar ali. Então, não é fácil estar ali; cobra-se muito, eles cobram muito, os pais cobram muito. Eu percebo isso, uma cobrança muito grande. Pago um preço alto por estar na educação, por esse preconceito todo. É... Se não houvesse a proteção da parte dos alunos também seria muito difícil estar na educação ainda. E eu estou porque na época eles me cativaram, né? Eles me cativaram e eu levei um susto.

Acho que o preconceito vem, também, porque sou mais masculina; quando se é mais feminina, a aceitação é maior. Dificilmente a pessoa terá problemas porque ela não choca. A aparência choca. Por exemplo, ela sendo feminina, as pessoas só vão perceber no dia que ela falar, o dia que ela apresentar a namorada dela, mas na aparência não, porque ela é feminina.

Eu lembro de um episódio quando eu fiz aniversário, eu faço aniversário no mês de abril, então a gente está naquele processo. O aniversário coincidiu de eu estar na escola e eu percebi que o pessoal, os colegas de trabalho... Parecia que eles tinham receio de me cumprimentar, eles não sabiam se me abraçavam, se beijavam, ou se davam aperto de mão. Eu percebia isso, mas dos alunos não: eles chegavam na sala de aula e eles já cantavam parabéns, todo aquele auê. O meu começo na educação foi marcado pelo fato de eles terem me aceitado de boa, numa boa, sem preconceito, e os meus colegas não. Assim, às vezes eu ficava perguntando por que os alunos me aceitam e eles não, né? Eu pensava o contrário, né? Mas é que eu tenho respeito maior dos alunos do que de meus colegas de trabalho, talvez seja por isso, sei lá.

Por isso, o projeto que quero colocar em prática é para alunos e professores. Você pode ver que com todas as disciplinas dá para você fazer uma interação legal com essa temática, não só na área de biologia. Então esse projeto que nós vamos aplicar na escola será em relação ao professor e ao aluno. Eu acho que o professor é muito mal informado a respeito. E hoje, com essa onda evangélica, de muitos professores evangélicos, eles mascaram ou, às vezes, nem falam sobre o assunto. E, na escola pública também, principalmente, eu vejo a escola pública mais fechada que a particular. Minha experiência foi na escola particular e foi difícil romper, mas eu acho que na escola pública é ainda pior. Digo em termos da informação dos companheiros, acho que a informação do professor é de fundamental importância. Mas ele não tem uma formação acadêmica, ele não vai discutir o assunto porque ele não tem conhecimento sobre. Se eu não tenho conhecimento sobre o assunto, como é que eu vou discutir?

Eu acho a formação do professor nessa área da diversidade muito ruim. Então, é por isso que eu quero desenvolver esse projeto que vai trabalhar professor e aluno. Tudo começa por ali, por professor e aluno. Então, a gente passaria alguma informação pra ele, pra que ele possa, na sua disciplina, achar cinco minutinhos pra discutir. Isso é importante. Porque, se eu tenho duas aulas, eu posso em pelo menos cinco minutinhos abrir a cabeça do aluno, fazer com que ele pense, com que ele veja o mundo de outra forma, com outro olhar.

Pela minha experiência, eu vejo uma mudança muito pequena dos anos 2000 para cá. Eu classifico como operação jabuti, muito lenta. Mas parece que está caminhando. Poderia ser melhor? Poderia. Poderia ser melhor, poderíamos estar em um patamar de violência menor. Nosso país nos deixa com uma estatística muito ruim, com esse alto índice de mortalidade. Mas, o que a gente tem feito para mudar assim? Pensando nos movimentos sociais... O que eu vejo, assim, movimento que ainda continua com rotatividade, para mim, é do da Bahia que eu vejo que leva a sério. Então ali eu observo que há uma seriedade ainda, mas é muito pouco; poderia ter mais, alguma representação que nós temos, que eu acho muito pouca. Nós temos a maior parada gay do mundo e, no entanto, me parece mais um carnaval do que a própria reivindicação, o próprio pensar em reflexão; você parar milhões de pessoas pra te ver, eu acho que deve ser um momento especial pra você abrir a mente dessas pessoas, e não ficar correndo atrás de um trio elétrico, fazendo festival de bater cabelo. Tudo bem, essa arte de expressar, tudo bem ter, também, mas não ficava só

nisso, né? Sabe, assim, um trio elétrico passando... Ele passa, né? Como tudo na vida passa, mas não deixa nada, sabe? Simplesmente passa.

Quanto ao feminismo, também, eu sou uma lésbica que lutou e que luta para sobreviver, reivindicando os meus direitos, que eu acho, como qualquer cidadão, que eu tenho os meus direitos. Agora, lógico, tenho algumas posições feministas, mas nunca gostei do movimento feminista. Eu gostava de algumas feministas que são atuantes. Agora eu não vou me lembrar o nome delas, mas eu comecei assim, na mesma época quando eu tinha 18, 19 anos, com a Simone de Beauvoir. Eu já gostava do que ela falava, mas é aquele existencialismo, aquela liberdade de expressão que eu achava interessante da parte dela, gostava das ideias dela, de como ela via o mundo, né? E como ela expressava nos livros, isso me chamou muita atenção na época. Também gostava muito da Clarice Lispector, essas mulheres fortes, eu me identificava muito com elas. É a imagem do feminino forte. Foram feministas porque elas se identificavam como feministas.

Comecei com Simone, na verdade, comecei com ela, minha grande leitura foi com ela, admirava profundamente. Aí fui com a Camila Bagli, acho que veio um pouquinho dela o ativismo. Isso é década de 80 que eu estou te falando, mas elas estão aí até hoje dando entrevistas. Uma outra que eu gosto das ideias, mas, ao mesmo tempo, ela me choca é a Márcia Tiburi, filósofa, né? Não lembro mais, faz muito tempo que eu parei de ler. Também da época de 90, tem Maria Adelaide do Amaral, eu gostava muito dos livros dela. O livro que mais me marcou foi “Luiza, quase uma história de amor”. Aquele livro sim, marcou demais, achei a história linda de amor. Ela é heterossexual, mas achei bonita a história, apesar de que história de amor não tem sexo.

Olha, eu acho de grande importância a questão da visibilidade, mas eu acho que essa visibilidade nós teremos quando começarmos na escola. Se nós não começarmos na escola, nós não teremos. Porque é lá que está o problema. Olha, estou até sendo radical, mas eu acho que começa lá. Porque... Qual é o primeiro convívio que a criança tem fora de casa? É na creche, com o professor da creche. E se aquele professor não está preparado para entender? O preconceito já começa ali, a criança já se torna uma pessoa preconceituosa. E a gente sabe, a gente nasce gay. Às vezes uma criança de três, quatro aninhos de idade já têm todo... Você olha e fala: “Huum”, né? É importante que desde pequenininha a pessoa possa respeitar, por isso eu vejo essa má formação dos professores muito, muito, muito ruim.

Para mim, tem a questão da religião também, não só evangélica como a católica, onde você tem o maior número de fiéis. A igreja católica também, apesar do papa ainda ser um pouco mais flexível do que a própria igreja, mas ainda assim alguns religiosos disseminam o ódio, ajudam bem a disseminar o ódio. Falando em religião, eu sou devota de Nossa Senhora Aparecida, uma figura feminina; eu gosto dela, a história de vida dela é maravilhosa e eu acho que a gente tem que andar com fé porque a gente tem que ter fé. A fé é uma das minhas locomotivas. Se eu também não tiver fé, não consigo viver nesse planetinha.

E o que eu espero? Espero que os professores tenham uma formação acadêmica melhor com relação à diversidade, né? Para que nós possamos ter uma escola melhor, já que tem uma escola para todos, que a escola seja uma escola realmente inclusiva. Não só no nome, mas de fato; que nós consigamos diminuir a evasão escolar para todos, para travesti também, transgênero também sofre. Essa caminhada em relação à diversidade de gênero é longa e estreita, cheia de espinhos, mas só educação para dar jeito nesse país.

#### **4.5 “Eu lidei com esse preconceito trabalhando, trabalhando muito”<sup>40</sup>**

Eu sou a Elza, nasci em 1955, sou natural de Aparecida do Taboado. Mas só nasci lá, sempre vivi em outros lugares. Eu fiz faculdade em Marília -SP, morei muitos anos em Ribeirão Preto - SP, que é uma cidade grande onde você tem uma liberdade maior. Na cidade pequena você sofre mais. Hoje Cassilândia já me respeita mais. Mas aqui eu sofri mais, foi o lugar em que eu mais sofri preconceito.

Sou lésbica assumida. Mas já sofri muito por ser assim como sou, né? Porque eu sou da área da educação, sou matemática, mestre em matemática. Já sofri muito, e eu vejo que a gente tem que estudar muito para as pessoas, às vezes, respeitar a gente. Mas, mesmo assim, ainda tem aqueles com preconceitos. Eu tenho uma escola de ensino fundamental e médio e já sofri preconceito de mães, não da minha escola, mas sim de outras escolas, dizendo que não coloca o filho porque lá tem lésbica, tem homossexual. Mas, com a minha capacidade, eu tenho vencido muitas barreiras. Sempre trabalhei, vivo honestamente, então ninguém tem como falar nada. Algumas pessoas, eu ameacei processar porque eu só trabalho e não faço nada errado. Sou um ser humano como qualquer outro. Então, eu acho que não é

---

<sup>40</sup> Entrevista em 2 de outubro de 2017, em Cassilândia, Mato Grosso do Sul.

porque eu estou na área da educação que eu não posso ser uma lésbica. Eu respeito cada um. A gente nasce assim, a gente não quer ser. A gente nasce assim. Então, temos que ser respeitados.

O preconceito se faz por meio de palavras de não aceitação. Às vezes, são os evangélicos que não aceitam e criticam, são homofóbicos, mas nem todos. Não posso generalizar porque tem aqueles que respeitam, mas tem os outros que não, que são homofóbicos. Como tem pessoas que não são evangélicas, que são homofóbicas. É... infelizmente a gente enfrenta tudo isso. Mesmo você fazendo um trabalho importante para a cidade, tem pessoas que não te aceitam. Tem pais de outras escolas dizendo: “Não coloca o teu filho lá porque lá só tem homossexual; é lésbica a dona da escola. Não coloca seu filho lá”. Então isso já me magoou muito, eu tinha vontade de abandonar às vezes.

Eu comprei a escola que hoje me pertence, eu a adquiri de outra pessoa. Mas eu já dava aula aqui havia muitos anos. Faz aí uns 25 anos que eu estou aqui, ou mais. Eu trabalho aqui. Trabalhei muito tempo aqui. O preconceito veio mais de outras escolas para que os pais não colocassem os filhos na minha. Então, isso magoou muito. Sofri bastante. Mas hoje eu já superei tudo isso. Eu lidei com esse preconceito trabalhando, trabalhando muito. Só assim você supera, mostrando a sua capacidade e o quanto você é bom. Você tem que estar mostrando todos os dias que você é bom, que você tem conhecimento. Aí as pessoas passam a te respeitar mais. Até então, acham que você é uma qualquer, uma pessoa qualquer.

Às vezes, você acaba tendo um esforço muito maior do que se não fosse lésbica. Muito maior. O desgaste é maior. Mas eu consegui tirar, sim, de letra. Hoje sou bastante respeitada. Teve uma época em que eu falei: “Eu vou embora daqui”, e chegou um senhor que eu não conhecia, sabendo que eu estava indo embora, porque eu falei: “Não aguento mais, vou embora, o que eu vou ficar fazendo neste lugar?” E ele disse para mim uma coisa que me marcou: “Como uma educadora, como você deixa essa cidade? Essa cidade precisa de você”. Aquilo foi lindo! Eu voltei para casa e falei: “Realmente, eu sou melhor ainda”. E eu fui ser melhor. Então é isso.

Acho que nesse tempo eu tive mais motivações do que desafios. Cada vez que eu comentava que aquela ou aquele tivesse feito algum comentário sobre mim, eu conseguia crescer mais, porque eu tinha pessoas do meu lado ali falando: “Não, Elza, você não pode desistir nunca. Você é muito boa para desistir”. Então, isso me fazia crescer a cada dia mais.

Eu já me aposentei na educação. Fui concursada do Estado de Mato Grosso do Sul, mas eu trabalhei assim, muito, eu dei aula em muitas cidades aqui da região. Mas o lugar em que eu sofri mais preconceito foi nesta cidade. Eu sofri. Foi o pior lugar para mim. E hoje está sendo o melhor. Consegui superar. Eu acho que a gente tem que ser forte. Você não quer ser lésbica, você nasce lésbica. Então, é o que você é. Então, você vê até uma superação.

Por tudo que passei, eu visio sempre trabalhar o respeito na escola. Respeito um ao outro. Na minha escola, eu não tenho problema com isso porque todas as crianças se respeitam. Então, você precisa trabalhar isso. Então... Tive crianças que eram desde criança, porque nascem... Você não vira. Você fala assim: “Mas como? Aquela pessoa se casou com pessoa do sexo oposto!” Mas ele não conseguiu se abrir, não conseguiu falar com a família, ficou embutido ali e, de repente, ele sai porque ele não suporta mais, ou ele se mata. É por isso que há tantos suicídios, por isso. Por não aceitação. E se isso de não aceitação acontece, por exemplo, na escola, a gente sempre trabalha a diversidade com a criança. Já me deparei com um caso de um adolescente que não sabia o que fazer da vida dele; como que ele ia fazer com a vida dele se os pais soubessem dele!? Eu trabalhei muito com essa criança. Hoje ele é bem tranquilo e a família também, com aceitação, com amor. Foi, assim, maravilhoso. Nós não temos esse tipo de preconceito dentro dessa escola. Não tem. Todos se respeitam. A cor, a sexualidade, tudo. Ali não tem preconceito, é uma escola sem preconceito. Sou muito feliz por isso. E, para mim, é uma pena que as pessoas pensem diferente.

Já tive, assim, crianças que procurei ajudar. Não que você incentive nada, nada disso. Mas você dá o apoio para que coisas ruins não venham a acontecer, porque o que mais acontece é que a primeira coisa que eles pensam é: “Eu vou me matar, minha mãe e meu pai não vão me aceitar”. O primeiro pensamento deles é esse. Então, se você trabalha sobre a diversidade, não tem problema.

Hoje não vejo mais essa resistência ao diferente na escola porque as crianças, eles já crescem com isso, sem preconceito. Então, hoje eu não tenho esse tipo de problema na escola. Nem com pais, nem com aluno, nada. Os pais já conhecem os filhos. E eles já se conhecem, eles já sabem conviver até com eles mesmos.

#### 4.6 “O meu conflito interno durou 10 anos”<sup>41</sup>

Eu sou Denise, nasci aqui em Três Lagoas-MS. Hoje eu tenho 30 anos, sou negra e lésbica. Minha mãe é funcionária do Estado, ela é faxineira; éramos de classe baixa. Meus pais eram separados, eu só conheci meu pai aos 16 anos de idade; foi quando eu tive o meu primeiro contato com o meu pai. Com nove anos de idade, eu entrei no projeto de musicalização, que é a Banda Marcial daqui. Esse projeto foi minha segunda família; eu aprendi muito, cresci muito, aprendi música com esse projeto e, com 16 anos, fui para Tatuí fazer música.

Eu fui pra Tatuí<sup>42</sup>, mas minha mãe não tinha condições de me manter lá e eu tive que voltar, porque lá é integral, até tinha bolsa, mas ia demorar um pouco para eu conseguir essa bolsa. Então eu voltei. Como eu já amava praticar esportes, fui fazer educação física; fiz na faculdade particular daqui e me formei com 23 anos. Mas, antes de me formar, eu trabalhei como atendente, estagiária que se fala, de um CEI<sup>43</sup>; fui estagiária por três anos, cresci muito lá dentro. Hoje eu estou em uma escola<sup>44</sup>, não estou mais no CEI, mas eu amo o CEI, amo as crianças. Estas são as coisas que eu mais sou apaixonada: esporte e música. Eu tento relacionar música dentro das minhas aulas porque tem tudo a ver, né? Eu relaciono bem também as duas áreas.

Mas, na minha adolescência, eu passei por vários conflitos, e passei por preconceito na Banda Marcial; era por meio de brincadeiras; era relacionado à questão da sexualidade mesmo. Em relação a ser negra, nunca sofri preconceito não, sofri mais esse conflito pela sexualidade mesmo. Eu acho que o adolescente não consegue lidar muito com essa situação de se descobrir. Mas, até aí, eu tentava me esconder, até os 20 anos, aproximadamente, eu ainda tentava, não me aceitava. Na verdade eu passei por conflito durante 10 anos. O meu conflito interno durou 10 anos. E esse preconceito lá na Banda foi também por ser um projeto que só tinha homens tocando. Eu falei: “Olha, eu sou mulher e eu quero tocar”, então eu fui a primeira mulher a tocar na Banda, mas isso passou por um processo. Eu fiquei três anos batendo na mesma tecla: “Eu quero tocar. Toco trompete, toco violão.” Foi porque o projeto aqui tinha em torno de 60 homens, não tinha nenhuma menina.

---

<sup>41</sup> Entrevista em 30 de junho de 2018, em Três Lagoas, Mato Grosso do Sul.

<sup>42</sup> Município do Estado de São Paulo onde se encontra a maior escola de música da América Latina, o Conservatório de Tatuí.

<sup>43</sup> Centro de Educação Infantil.

<sup>44</sup> Escola pública.

Fui pioneira no projeto. Eu abri esse leque. E o mais interessante é que, quando eu comecei o curso de Educação Física, com 18 anos, me chamaram para dar aula lá na Banda. Então, de aluna que não podia atuar na Banda, eu comecei a estudar e eu estudava muito, era muito dedicada; então com 16 anos eu fui pra Tatuí e voltei para fazer Educação Física. Com isso, eu fiquei um ano sem pisar o pé no projeto. Com 18 para 19 anos, eu passei no concurso de atendente, fiquei um ano como atendente, mais ou menos, nem isso, uns seis meses, e aí me ligaram: “Olha, Denise, vem dar aula aqui na Banda.” Então eu dei aula lá por cinco anos. Eu só saí de lá para dar aula de Educação Física por causa do salário mesmo. Então foi uma janela que abri. Mas sofri, sim, o preconceito; eram brincadeiras, piadas, na época. Eu lembro muito que, naquela época, foi bem difícil; já havia um conflito interno porque 90% das pessoas que são LGBT, elas sofrem um conflito interno. Então... Elas já passam por esse conflito, e ainda tem piadinhas, e os “tititis” que rolavam; lembro-me de um colega que uma vez me chamou de machinho.

Essa fase de conflito interno era difícil, mas o mais legal de tudo isso é que depois que eu comecei a dar aula, as próprias amigas minhas falavam para mim: “Olha, Denise, seja quem você é. Para com isso.” Mas esse conflito interno eu passei pela questão da religião. Eu sou evangélica desde criança. Então a minha vida era muito inconstante. As amigas que trabalhavam comigo, elas me viam numa época com um homem e depois me viam uma época com mulher, e elas vinham falar: “Denise, o que está acontecendo?” e eu falava: “Não, eu estou firme na Igreja, eu vou mudar, Deus vai me mudar.” Eu não me aceitava, eu achava que Deus não me amava, eu achava que eu ia para o inferno, que isso era do Demônio. Então, por causa dessas questões que a gente aprende dentro da Igreja, eu passei 10 anos fugindo do que eu sou. Até que um dia, com 28 anos, dois anos atrás, eu falei: “Não, Deus, eu sou assim, pela graça de Deus... Foi Deus que me fez assim. Eu não pedi para ser assim, eu nasci assim.”

Eu já cheguei a me relacionar com homens várias e várias vezes para tentar fugir dessa minha essência. E em todas as vezes foi frustrante porque essa não é a minha natureza; não é a natureza das pessoas que nasceram assim. O mais legal desse período foi que a maioria das minhas amigas — algumas não, mas a maioria — incentivou para que eu me aceitasse. Algumas amigas minhas chegaram e falaram: “Olha, Denise, você nem combina com homem, sai fora.” Os relacionamentos com homens não passavam de duas semanas. Não passavam de duas semanas, eu enjoava muito rápido, não conseguia; mas não

é a pessoa, é você. Meu primeiro namorado firme foi na faculdade, com 18 anos; ele era uma pessoa maravilhosa que fazia de tudo pra mim, mas, mesmo assim, não durava muito tempo; o máximo eram dois meses, uma semana, ou até um dia (risos). E quando eu me relacionava com mulheres, eu me afastava da Igreja; eu vivia nessa inconstância, não conseguia conciliar.

Eu não conseguia ser feliz porque eu não conseguia estar bem comigo mesma. Quando eu estava com uma mulher, eu até visitava, mas as igrejas convencionais não aceitam; elas condenam, então... Eu não me sentia à vontade. Foi, então, que, com 28 para 29 anos, eu encontrei o caminho da igreja inclusiva, onde eu descobri esse leque. Três Lagoas é longe, é uma cidade mais distante, mas eu descobri as igrejas inclusivas que, em São Paulo, já existem há uns 10, 15, 16 anos; as mais famosas são a Cidade Refúgio, que já tem nove anos e a Contemporânea, com 11 anos. E as igrejas são enormes, são lá em São Paulo. Foi um amigo meu que me falou sobre a igreja inclusiva, na época. Mas, como a gente já carrega todos aqueles princípios que a igreja traz para você, eu falei: “Olha, você está ficando maluco!” Ele disse: “Lá tem dois pastores que são casados e tem uma igreja no Rio de Janeiro.”

Eu tive resistência porque, quando você acha que está errado e vai pela cabeça dessa pessoa, você também acredita que ela está errada, que o que vocês estão fazendo é errado. Então, eu tentava fugir disso também porque, na época, eu acreditava que eu estava errada. Mas eu comecei a assistir às pregações desse pastor e gostei; eu senti verdade, gostei dos cultos, gostei da igreja. Porque, assim, em 2016 eu cantava sertanejo, mas eu sentia que não era lá que Deus queria que eu estivesse, eu não me sentia bem fazendo aquilo. Eu estava ali porque eu queria cantar na igreja, mas não tinha a oportunidade, porque, querendo ou não, tem o preconceito, porque as igrejas convencionais não dão espaço. Ainda quando cantava sertanejo, eu comecei a sentir Deus me chamar, porque Deus tinha um propósito na minha vida. E eu orei: “Olha, Senhor, como que o Senhor tem propostas na minha vida se eu sou lésbica?”. Então eu senti Deus falar pra mim: “Eu vou te usar assim do jeito que você é, porque foi assim que eu te fiz.” Eu falei: “Se o Senhor vai me usar assim do jeito que eu sou, então me direciona”

Foi então que eu conheci um missionário; foi muito rápido, conheci, pelo facebook, um missionário do Rio de Janeiro que me falou: “Denise, tem um pastor em São Paulo que é uma bênção, que é o meu pastor, e ele abriu uma igreja há dois anos e eu conversei com ele,

e ele falou para eu ir pra Três Lagoas te ajudar.” Eu falei: “Você vai vir?” Ele respondeu: “Vou. Tem emprego aí para mim?” Ele era enfermeiro e eu falei: “Tem. Essa área é muito boa por aqui”. Ele veio, ele me ajudou por um mês; eu achei que ele ia ficar mais tempo, mas ele me disse: “Olha, agora é você e o pastor Everton, eu estou indo embora.” Eu até fiquei meio assustada e respondi: “Mas eu só sei cantar, não sei pregar.” Ele respondeu: “Não, a igreja aqui é tua, você que vai ser a pastora.” E eu, resistente: “Mas eu nunca preguei na minha vida.” Mas aí eu conversei com o Pastor Everton e ele falou: “Você quer falar de Jesus para as pessoas? Eu respondi que sim. “Mas você se sente amada por Jesus?”, ele perguntou, e eu respondi que me sentia muito amada. “Então é isso que você quer fazer para as pessoas?”, ele me questionou. E eu tive a certeza de que era isso que eu queria. Hoje sou pastora e a igreja, em outubro, vai fazer um ano. A primeira igreja inclusiva de Três lagoas e região é a nossa. Os cultos são todos os domingos e eu concílio: dia de semana, durante o dia fico na escola, à noite na academia, e final de semana fico na igreja.

No começo teve muita resistência da população da cidade, eu até assustei, por eu ser nova, né? Eu estava começando ainda. Logo que abri a igreja, tive que ir a São Paulo. Quando voltei, haviam montado um texto enorme falando da igreja: “Olha que absurdo essa igreja, essa pastora...”. Como pastora, eu me apresento como lésbica, então chegaram até a falar que eles iam procurar os vereadores pra tentar fechar a igreja, mas, graças a Deus, foi só um boato. No começo, me abalou, mas meu pastor me acalmou e deu tudo certo. No começo, deu uma abalada, sabe? Mas, graças a Deus, não aconteceu nada. Até porque nós vivemos num país leigo, né? Então ninguém pode fechar a igreja de ninguém, você é livre para seguir a religião que você quer.

A minha função como pastora é trazer as pessoas para perto de Deus e para estudar a bíblia. Porque, nas igrejas convencionais, os pastores falam: “Mas está na bíblia”, mas quando você começa a estudá-la, você vai vendo outra interpretação; teve um porquê de Moisés escrever isso naquela época, assim como teve um porquê de Moisés escrever: “Olha, se você trabalhar no sábado, tem que ser morto.” Então teve um porquê, naquela época tinha que ser assim, mas hoje nós vivemos pela graça, nós somos cristãos e nós vivemos pela graça.

Porque Jesus disse quando ele veio: “Eu sou o fim da lei.” E hoje nós vivemos pela graça. O que é o fim da lei? É aquela lei que não funcionou para os judeus. E por que não funcionou a lei para os judeus? Porque eles não tinham, na verdade, um relacionamento com Deus; eles seguiam a lei, seguiam a lei, mas eles não tinham um relacionamento com

Deus. Deus não quer que nós O sigamos por leis e sim por amor a Ele, gratidão a Ele. Há uma diferença em servir Jesus pela graça e em servir Jesus pela lei, por temor do inferno.

Antigamente, na época da bíblia, as pessoas não faziam aquilo porque elas falavam: “Olha, não vou trabalhar no sábado, senão vou ser morto.” E era assim mesmo, as pessoas eram castigadas, mortas. Se pegassem adultério, o que eles faziam com elas? Elas eram apedrejadas. Mas, então, Jesus falou: “Olha, quem não tem nenhum pecado, atire a primeira pedra.” E as pessoas foram e se afastaram e Jesus falou para elas: “Olha, não peques mais.” Então Jesus vem com todo o amor, e é o amor dele que te corrige. A Palavra diz que o Espírito Santo vem para nos corrigir daquilo que Deus quer, não daquilo que as pessoas querem. A bíblia é, muito, questão de interpretação, mas eu sou apaixonada pela Palavra de Deus.

As pessoas usam a bíblia para justificar o preconceito, mas para mim a bíblia é muita questão de intimidade com o Espírito Santo e interpretação. Além disso, a bíblia é uma história, né? Então você tem que saber contextualizar muito isso; não adianta você pegar um versículo isolado da bíblia pra condenar algo porque, se você fizer isso hoje, você não vive... Porque a bíblia diz várias coisas. A bíblia não diz só que homem não pode deitar com homem, como diz lá que, se você trabalhar no sábado, você deve ser morto. Então, se você pegar a bíblia nua e crua por versículos isolados, você não faz nada. Na verdade, falta muita interpretação. Eu sou cristã, eu sigo a bíblia, mas da forma que Jesus vai me direcionando. Não como eu quero, não nua e crua. Porque hoje eu sei que Jesus morreu para que nós aprendêssemos a amar Deus sobre todas as coisas, e amar o próximo como a nós mesmos.

Por isso eu acho que o preconceito vem da pessoa em si. Tem pessoas cristãs que respeitam. Hoje eu toco numa banda com os caras mais velhos da antiga banda — a gente se reuniu pra tocar, bem legal —, e eles me chamam de pastora e falam: “Paz do Senhor”. Na banda algumas pessoas são da Assembleia de Deus, são cristãos e respeitam. Isso vai da pessoa; não é todo cristão, não é toda pessoa que vai à igreja que tem esse preconceito. Então acho que isso vem da pessoa mesmo, da personalidade da pessoa, da ignorância da pessoa. Mas existe aquele padrão, né? E tudo que foge do padrão, às vezes, eles acreditam que é errado. Mas nem tudo o que você acredita, que te informam primeiro, é verdade. Na sociedade, tudo que foge do padrão, eles não aceitam.

Quando falam de diversidade de gênero, para eles já é um absurdo. As pessoas religiosas que têm a mente fechada, que não pensam e não agem como Jesus falou, têm esse

preconceito. Mas Jesus disse para nós amarmos o próximo, somente isso, disse também que jamais sejamos juiz, porque juiz é só Deus. A falha do religioso é querer ser Deus e, na verdade, ele (o religioso) é outro pecador. Todos nós somos pecadores. A maior falha de um religioso é querer agir como Deus, sendo que nosso único juiz é Deus; é só ele que sabe se o heterossexual, se o homossexual, se o transexual vai para o céu ou não. Eu acho que essa é uma falha muito grande da igreja convencional, do religioso. Na igreja convencional, eu conheço pessoas enrustidas, que vivem casamento de fachada. Eu mesma já vivi relacionamentos de fachada, né?

Hoje sou casada com uma mulher e a gente pretende ter filho, mas estamos na dúvida se vai ser por inseminação ou se vamos adotar. Na verdade, a gente ainda não casou, mas vamos nos casar. Na igreja inclusiva existem muitos casamentos coletivos. É como dizem: “Enquanto os héteros estão se separando, nós estamos aqui tentando casar.” Isso acontece muito, mas vai dar certo, gente só tá juntando dinheiro pra conseguir, mas vamos casar sim.

Na escola onde dou aula de educação física, nos lugares em que eu trabalho, graças a Deus, eles gostam muito do meu trabalho. Mas, quando eu era atendente, passei por algumas dificuldades com a minha primeira coordenadora por conta da minha identidade sexual; eu sentia que ela tinha um receio, um preconceito contra isso. Na época, eu tinha 18 anos e sentia uma “pegação no pé”, uma implicância. Havia vários funcionários, mas sempre ouvia: “Ah, foi a Denise que fez isso, Denise errou naquilo”. Todos sabiam que eu namorava uma moça. Então, na época, para mim foi mais isso, essa implicância. Mas, graças a Deus, quando eu me formei, mudei de escola, não fui mais para esse Centro de Educação.

Hoje já faz 10 anos que eu sou formada e eu não passei mais por esse preconceito porque tento fazer o meu melhor dentro da escola. A gente tem que analisar e ver como o profissional atua dentro da escola, não a sua identidade ou o seu relacionamento, temos que tentar não misturar as coisas; essa é a visão de um bom profissional. Então, graças a Deus, não passei mais por isso. O importante é você fazer um bom trabalho, não importa a sua identidade sexual, mas o importante mesmo é você entrar na escola e dar o seu melhor. Porque nós estamos aqui para receber as crianças que chegam para a gente em cada situação; você tem é que trabalhar com amor, dar o seu melhor no seu ambiente de trabalho.

Na escola dou aula para crianças de quatro a sete anos. Eu acho que o que importa é como você se comporta mesmo, é a sua prática, seu trabalho e como você se comporta dentro do seu trabalho. Eu já cheguei sendo muito aberta, eu já cheguei falando; as pessoas perguntam: “Você é casada?” E eu repondo: “Sou casada com uma mulher, sou professora e sou pastora.” Então, duas semanas atrás, a minha coordenadora teve uma conversa comigo, a gente começou falando de trabalho e terminou falando sobre religião. Ela perguntou sobre a igreja, ela se interessou, perguntou se a igreja era aberta a pessoas hétero e eu falei: “Com certeza, a igreja é para todos.” Então, o mais legal é isso; ela até perguntou coisas pessoais, pediu conselhos. Então, o bacana é isso. Às vezes as pessoas chegam em mim para pedir oração, pra pedir um conselho. Eu fiz uns projetos lá na escola e esses dias uma professora amiga minha falou: “Nossa, por que os professores de manhã não fazem esse projeto também?”.

Eu fiz um projeto do Recreio Dirigido lá; são 10 minutos de recreio e, durante esse tempo, as crianças têm várias atividades. Deu super certo! Eu acho que tudo o que você faz, você tem que fazer com amor, principalmente na escola, porque a gente está trabalhando com criança, e lá tem vários tipos de alunos e o que eles querem de você é amor, é você fazer o seu trabalho com amor. Por isso já pensei em projetos que trabalham a diversidade, mas nessa questão de gênero, pela faixa etária, ainda são pequenininhos, embora nessa idade já tenha aquelas brincadeiras, chacotas, muitas brincadeiras. Mas eu tento fazer as brincadeiras que incluem todo mundo e eles adoram. O bom dessa faixa etária é isto: eles querem participar, não importa se é uma brincadeira tida como de menina ou menino; futebol, as meninas amam jogar futebol também.

Eu tento quebrar esses preconceitos de gênero; se menina quer jogar futebol ou menino quer jogar vôlei, eles vão jogar. Eu coloco todo mundo para fazer tudo porque eles gostam; eu acho que, na idade deles, graças a Deus, eles não têm ainda esse preconceito. Os meninos gostam de pular corda, alguns meninos preferem pular corda até mais do que jogar futebol. Eles fazem aquilo de que gostam. E o ano passado eu tive uma aluna de três anos, lá no CEI, que não gostava de brincar com boneca, só gostava de brincar com carrinho e eu falei: “Olha, se ela gosta de brincar com carrinho, então deixa ela brincar.” Eu acho isso muito errado, eu sou bem contra isso, sabe? Não vai tirar o carrinho da menina, ela tem que ser livre para brincar com aquilo que ela quer.

Às vezes tem a questão da lésbica parecer feminina ou masculina. Uma das coisas que a minha coordenadora me perguntou foi: “Olha, Denise, você é lésbica, mas você não quer se transformar em homem não, né?” Então, eu vejo que já existe um tabu sobre as mulheres lésbicas femininas, mas, no caso daquelas que são masculinas, eu acredito que o preconceito é maior. Eu não consigo entender por que, já que é só questão de roupa.

Em relação à família, eu tenho uma irmã que é pastora; ela não aceita, mas respeita. A relação com a minha mãe, eu sinto que deu uma distanciada por conta da minha essência. Ela conversa o básico comigo, eu senti isso. Mas hoje eu busco minha felicidade em Deus e em Jesus, eu não me prendo mais a isso, a esse conflito. Eu vejo que tive esse conflito por 10 anos por causa da minha mãe também, por uma questão de orgulho, sabe? Eu era aquela filha que falava: “Eu quero dar orgulho pra minha mãe.” Eu falava: “Vou estudar, vou casar com um homem, vou fazer isso pra ver se eu consigo dar um orgulho pra minha mãe.” Mas eu percebi que nós temos que agir na nossa vida pra Deus, não para as pessoas.

Quando eu resolvi assumir essa minha essência, a minha mãe foi uma das primeiras pessoas para quem eu contei, com 18 anos, quase 19. Mas toda mãe sabe. Ela não quer ver, mas toda mãe já sabe. Então, eu contei para minha mãe e ela achou que ia ser só uma fase, que eu ia mudar. Por isso, no começo, ela aceitava melhor que agora; ela era mais tranquila porque ela achava que ia passar. Agora que ela viu que não vai passar, que eu vou fazer 31 anos, que eu sou assim, eu sinto muita frieza por parte dela. Ela não vem muito na minha casa, ela se distanciou bastante. Mas, com o tempo, eu creio e oro para que isso mude. Eu creio que isso vai mudar.

Quando eu me assumi, algumas amigas me apoiaram, mas outras não; teve uma que a gente se formou junto que, quando eu terminei com meu primeiro namorado na faculdade, ela quase parou de falar comigo porque ela gostava muito dele, pela pessoa que ele é. “Ah, como é que você larga dele pra ficar com uma mulher?”, ela me disse. Mas hoje a gente conversa muito bem, somos muito amigas, mas eu sinto que, no começo, ela teve uma resistência. Mas eu acho que o preconceito incomoda quando você não se aceita ainda... Aquilo te incomoda, mas, a partir do momento em que você se aceita, você fala: “Olha, não me importo com a opinião, o que ela acha de mim ou o que ela deixa de achar cabe a ela”. É bem assim. Mas há pessoas que até hoje chegam em mim, batem na cadeira e falam: “Ah, como você não gosta do outro negócio? É tão bom!”, e eu falo: “Eu gosto do que é bom,

“você não gosta do que é bom? Eu também gosto do que é bom.” (risos). Cada um gosta do que é bom para ele, é questão de gosto.

Sobre o movimento LGBT, a militância e a parada gay, não é que eu seja contra, mas eu acho que essa não é a forma de resolver o preconceito. Então, eu não acho legal, porque na parada gay rola muita prostituição, promiscuidade e com isso eu não concordo; eu acho que prostituição e promiscuidade, para mim, não agradam a Deus. Eu acho que não é dessa forma que vamos melhorar, eu acho que a forma de você vencer o preconceito é amando aquela pessoa que te tratou mal, é agindo como Cristo agiu, orando. “Ah, mas aquela pessoa me tratou mal.” Ore pela vida dela, ame a vida dela acima de tudo, que, em nome de Jesus, ela vai te enxergar de outra forma. Esses dias eu fui ao curso e já aproveitei e falei: “Olha, eu acho que as pessoas têm que conhecer Jesus, têm que ir à igreja, entender que não é, talvez, revidando, batendo de frente que vai resolver”. Eu sei que muitas pessoas são homofóbicas mesmo, a gente tem casos aqui de pessoas que apanharam; eu conheço um rapaz que apanhou, e é lógico que isso é horrível, mas tudo depende também de como você se comporta, isso também influencia muito. Eu acho que não é batendo boca, um falando daqui e o outro falando de lá, que vai resolver. Eu acho que não é bem dessa forma.

Você quer lutar? Ora, se posiciona melhor, mostra que você também é um bom cidadão. Porque – não estou querendo falar mal – mas tem muitos homossexuais que não se comportam, não têm o comportamento decente mesmo; na rua, mexem com uma pessoa hétero, dão em cima. Se você sabe que a pessoa não curte, então não tenha esse tipo de comportamento.

Eu acho que ninguém faz ninguém, você nasce assim, eu defendo isso, ponto e acabou. Para mim, não existe isso de bicha tardia, lésbica tardia, não; a pessoa demorou pra se assumir, mas ela nasceu gay. Se a pessoa nasceu lésbica, você não vai fazer milagre, querido, se ela nasceu lésbica, ela vai ser assim. Então, tem que parar com essas piadinhas, esse negócio de: “Vou fazer aquele gay ali...”, tem muito disso e eu não concordo com isso.

Mas a visibilidade, eu acho muito importante, falar sobre diversidade sexual na escola é importante. Na faixa etária para a qual eu dou aula não tem, mas um aluno de sétimo ano, aos 14 anos, precisa ter essa orientação. Hoje em dia, os alunos, as crianças estão mais evoluídas, então a gente vê hoje adolescentes de 14/15 anos já se assumindo. Então, falta a escola ter alguém pra falar mais sobre esse assunto, mas os pais, a sociedade têm que quebrar esse tabu porque teve um professor que foi tentar falar sobre isso e uma

mãe não gostou. A sociedade tem que quebrar esse tabu também pra falar sobre isso na escola e pra orientar, eu acho que é fundamental. Faltam pessoas, profissionais que orientem o homossexual quando ele está se descobrindo.

## **5 CATEGORIAS E ANÁLISES**

As categorias aqui apresentadas foram definidas a partir das histórias de vida de Iris, Alba, Gilda, Ilma, Elza e Denise, em articulação com as questões teóricas apresentadas no decorrer da dissertação, assim como com as análises apresentadas em outras pesquisas e trabalhos acadêmicos sobre lesbianidade e/ou lesbianidade e educação de variadas áreas de conhecimentos e regiões do Brasil. As colaboradoras, por meio de suas narrativas, apresentaram temas e aspectos essenciais às reflexões que perpassam as discussões sobre lesbianidade, gênero e educação. Esses temas são, portanto, apresentados aqui em forma de categorias.

### **5.1 Infância e adolescência: a memória, a imposição dos padrões de gênero e o silenciamento.**

#### **5.1.1 A memória**

No decorrer de sua narrativa, Alba demonstra uma “falta de memória” que pode dar indícios de sua ligação (ou falta dela) com sua infância e os elementos que a compuseram, tal como a escola, colegas de sala, família e, principalmente, seus pais. Como se verifica em Pollak (1992) e Halbwachs (1990), a memória está diretamente ligada a aspectos afetivos e intelectuais existentes entre o sujeito e o cenário e/ou os personagens que compõem os acontecimentos. Dessa forma, pode-se relacionar tal ausência de memória com o fato de Alba, como ela mesma descreveu, não ter mantido com seus pais e irmãos uma relação estreita quando criança, o que já não ocorre com sua avó, com quem relata ter muita ligação, demonstrando guardar boas lembranças dos momentos passados com ela. Assim como Alba, todas as outras colaboradoras apresentam maneiras únicas de relatar suas memórias.

Iris, embora seja uma das colaboradoras mais velhas, relata suas lembranças com muita clareza, descrevendo muitos episódios da infância e adolescência com certa riqueza de detalhes.

Gilda, ainda que descreva sua adolescência como um período de sua vida que lhe causou muita angústia, demonstra, durante todo seu relato, muita tranquilidade e segurança, revelando ser segura com sua própria história.

Ilma evidencia, em sua fala sobre a época de criança e adolescente, muita superação e, ao descrever suas memórias, aponta consciência sobre aspectos sociais e a preocupação com a transformação da sociedade.

Elza, ao se ater a lembranças mais recentes de sua história – optando por não falar sobre a infância e adolescência – mostra o quanto é engajada, por meio de seu trabalho atual, no desenvolvimento educacional e cultural da cidade onde atua.

Denise, ao discorrer sobre o silenciamento vivido durante a adolescência e a maneira como conseguiu conciliar sua identidade sexual e a religião, pretende, por meio do relato de suas memórias, demonstrar às pessoas que não existe apenas uma maneira de vivenciar a religião e a sexualidade.

Dessa forma, as histórias de vida apresentadas ilustram, conforme explicado no item 3.1 da sessão III, como a memória está relacionada com fatores afetivos, emocionais, intelectuais, e com as crenças, posicionamentos e ideais de cada colaboradora. E, assim como demonstra o item 3.3 da sessão III, por meio de Meihy (2007), a História Oral exerce um importante papel na tentativa de trazer à tona trajetórias pessoais que carregam consigo questões direta e indiretamente relacionadas com o aspecto social, cultural e político.

É com essa visão que Denise Botelho e Ana Carla da S. Lemos (2015) ressaltam a importância de se colocar em evidência as vivências lésbicas ao se pensar na história social e política de um país. “É neste contexto de construção política que as trajetórias lésbicas ainda têm a necessidade de serem evidenciadas, pois o que não se fala, escreve ou publica perde-se na história social e política do país, deixando de ter validade” (BOTELHO; LEMOS, 2015, p. 4).

### **5.1.2 A imposição dos padrões de gênero**

Iris, ao revelar suas memórias sobre a infância, descreve os padrões de comportamento esperados por meninas e meninos, que são definidos a partir da divisão binária de gênero (LOURO, 2000). Por ser uma menina, mas não se identificar com as atividades tidas como “de menina”, ela se sentia deslocada e recebia julgamentos. Pelo olhar da sociedade, tinha sua imagem relacionada com a de um menino, embora nem ela mesma se sentisse assim e se incomodasse tanto com tal comparação.

De maneira muito parecida, Ilma, pela sua forma de se vestir, também era vista, em seu contexto<sup>45</sup>, como “masculina” e confundida com um menino, o que lhe causava, assim, um conflito interno. Em seu artigo sobre amores e lesbianidades, Danielly Christina de Souza Mezzari e Leonardo Lemos de Souza, também por meio das narrativas de mulheres lésbicas<sup>46</sup>, discorrem sobre como padrões de gênero são estabelecidos e impostos às pessoas e aos seus corpos.

Normas sexuais e de gênero operam conformando todos os corpos em um padrão, não apenas aqueles que não apresentam uma linearidade entre sexo-gênero-desejo. Nesse sentido, a heteronormatividade tem a ver com imposições e expectativas, provenientes do pressuposto da naturalidade da heterossexualidade, de que as pessoas, independentemente de suas orientações sexuais, organizem suas vidas por meio de um modelo específico. Dessa maneira, sabemos que pessoas que não são heterossexuais são coagidas a, ao menos, parecerem sê-lo. (MEZZARI; SOUZA, 2017, p. 8).

Tal imposição de expectativas com base numa heteronormatividade é proveniente de uma divisão binária do gênero definida desde o nascimento da criança ou, às vezes, até antes, quando já fica definido todo um padrão de comportamento e de vestuário a partir do seu sexo biológico. Se a criança possui pênis, será um menino e, portanto, deverá usar um determinado tipo de roupa e fazer determinadas atividades; se possui órgão sexual feminino, serão outros os padrões. Por meio de sua narrativa, Iris demonstra que, no período e contexto social em que viveu a infância, na década de 1950 em uma fazenda próxima a uma cidade pequena na região leste de Mato Grosso do Sul, ser uma menina era usar saia, fazer as atividades domésticas e ter cabelo comprido, enquanto ser menino era usar calça, montar a cavalo e plantar mandioca. Embora Iris se identificasse com vestimentas e atividades vistas nesse contexto como sendo de meninos, nunca se sentiu de fato um menino, mas sentia o sofrimento de ser rotulada como um.

Alba e Denise, assim como Iris e Ilma, relatam o preconceito por parte de seus colegas de escola e projeto, direcionado ao fato delas praticarem atividades que, naqueles contextos<sup>47</sup>, eram consideradas de meninos. Denise tocava em uma banda musical composta, até então, só por homens; no caso de Alba, tratava-se de um time de futebol de salão, esporte que, segundo ela, era praticado em grande parte por homens. Ainda que os

---

<sup>45</sup> Em uma escola pública na cidade de Três Lagoas-MS, na década de 1980.

<sup>46</sup> A pesquisa foi realizada em 2016 com cinco mulheres lésbicas da cidade de Assis - SP.

<sup>47</sup> Década de 1990 na cidade de Três Lagos-MS ao que se refere a Denise, e década de 1980 ao que se refere a Alba.

interesses por certas atividades e/ou o modo de se vestir de Alba, Denise, Iris e Ilma independessem de suas identidades sexuais e/ou de gênero<sup>48</sup>, as pessoas frequentemente associavam seus comportamentos e interesses a tais aspectos, ainda que, naquele período, elas nem se reconhecessem como lésbicas, e nem tenham vindo, mais futuramente, a se identificar como homens trans. O fato de praticarem atividades ou vestirem roupas reconhecidas, nos contextos apresentados, como “masculinas”, fazia com que essas colaboradoras fossem rotuladas e, conseqüentemente, se tornassem alvo de chacotas e discriminações.

### 5.1.3 O silenciamento

Marina Soares Pires Mello (2015), ao discorrer sobre segredos, silêncios e possíveis subversões de vivências lésbicas tendo Foucault como referência, argumenta que, em uma sociedade onde a sexualidade representa um dispositivo de controle e normatização dos indivíduos, as lesbianidades também passam por tal processo de gerenciamento social. “Pensamos que o silêncio e o segredo passam a ser elementos advindos destas condições de controle em que estão inseridas, implicando a própria noção de invisibilidade.” (MELLO, 2015, p 2).

Dessa forma, as narrativas de Iris, Alba, Gilda e Denise ilustram o silenciamento que vivenciaram durante um longo período de suas vidas, o que também se verifica nas análises feitas por Oliveira (2010) em sua dissertação de mestrado. “É possível perceber este processo de ocultamento/silenciamento da própria orientação sexual, favorecida pela intolerância da maioria dos familiares com relação à sexualidade de suas filhas.” (OLIVEIRA, 2010, p. 64).

“Na medida em que seus desejos se dirigem para práticas consideradas inapropriadas para seu gênero, ele ou ela é levado/a a aprender uma lição significativa: a lição do silenciamento e da dissimulação.” (LOURO, 2003, p.9). Iris, Alba, Gilda e Denise vivenciaram durante toda a sua adolescência e parte da juventude tal silenciamento, o qual, como demonstra a autora, está relacionado com o fato de não haver uma adequação dos seus desejos dentro do que é socialmente aceito para seus gêneros, de acordo com a sua divisão binária.

---

<sup>48</sup> A diferença entre identidade de gênero e identidade sexual se encontram no primeiro tópico da sessão I.

Assim como as colaboradoras desta pesquisa, as entrevistadas do estudo realizado por Mello (2015)<sup>49</sup> relatam ser “assumidas” em alguns ambientes ou em todos, porém revelam que “as formas como lidaram em suas biografias e como lidam até hoje com esta confiança no outro em revelar o “segredo” da sua sexualidade ainda é assunto de conteúdo vasto.”(MELLO, 2015, p. 2).

Escolher o ambiente e as pessoas com quem podem falar sobre suas identidades sexuais é algo tão particular quanto diverso para cada colaboradora e, assim como descreve Mello (2015), “se o segredo pode ser compartilhado e pode ser valioso, o silêncio denota outra figura, a que cala, a que se abstém de falar, o que podemos ligar aos processos de invisibilidade lésbica.” (MELLO, 2015, p. 2).

## **5.2 Família, heterossexualidade compulsória e patologização da lesbianidade**

Ser menina no contexto histórico e social em que vivia Iris, no que se refere à identidade sexual (LOURO, 2000), significava sentir atração por meninos. Assim, embora relate sentir atração por meninas desde pequena, Iris, durante a adolescência, saía com outros rapazes para que pudesse de fato “ser uma mulher”. Em um contexto em que se estabelece uma heterossexualidade compulsória (NAVARRO-SWAIN, 2000), Iris se via obrigada a se relacionar com um homem para que fosse reconhecida pelos outros como mulher. “É a relação sexual e afetiva com um homem que as faz penetrar no social e no político” (NAVARRO- SWAIN, 2010, p.69). Tal processo também ocorreu, de maneiras e proporções diferentes, com Alba, Gilda e Denise, que relatam ter se relacionado com homens em algum momento de suas vidas.

Assim como nas narrativas de Iris, Alba, Gilda e Denise, alguns relatos de mulheres lésbicas presentes nas pesquisas de Mezzari (2017) e Alves (2010) também revelam relacionamentos esporádicos com homens, ainda que não houvesse afetividade ou atração sexual da parte delas para com esses homens. Tal “obrigatoriedade” em se relacionar com o sexo oposto pode representar uma consequência do que Rich (2010) denomina heterossexualidade compulsória.

Louro (2003, p.24) cita “as complexas redes de poder que (através das instituições, dos

---

<sup>49</sup> Foram cinco mulheres que se definem como lésbicas, da cidade de João Pessoa - Paraíba.

discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros.” Dentre essas instituições que são atravessadas pelo gênero, tem-se a família, uma das primeiras instituições a estabelecer as diferenças sexuais (LAURENTS, 1994). Nos relatos de Iris, Alba, Gilda e Denise, a família aparece, mais especificamente na figura dos pais, exercendo essa função de imposição de papéis definidos a partir da divisão binária de gênero e de imposição da heterossexualidade como o padrão de identidade sexual.

Diferente da mãe de Iris, as mães de Alba, Gilda e Denise não expressavam diretamente tal imposição, porém os padrões eram ensinados por meio de modelos, dentro dos quais as colaboradoras não se sentiam enquadradas e, conforme Alba e Denise sugerem, ainda que percebessem que suas mães sabiam sobre suas identidades sexuais, elas optavam por “performar” uma heterossexualidade ensinada por sua família como uma forma de evitar conflitos.

O fato de a realidade do gênero ser criada mediante *performances* sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade ou feminilidade verdadeiras ou permanentes também são constituídas, como parte da estratégia que oculta o caráter *performativo* do gênero e as possibilidades *performativas* de proliferação das configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculinista e da heterossexualidade compulsória. (BUTLER, p. 201, 2003).

No caso de Iris, o poder da instituição familiar foi tão grande a ponto de ser convencida por sua mãe a se casar com um rapaz, ainda que não sentisse interesse sexual e afetivo por homem. A família de Iris, na figura dos primos, exerceu também forte repreensão em relação à sua sexualidade ao patologizarem sua identidade sexual, julgando-a como uma doença, e tentarem submetê-la a um tratamento médico. “A existência lésbica tem sido apagada da história ou catalogada como doença, em parte porque tem sido tratada como algo excepcional, mais do que intrínseco” (RICH, 2010, p. 35).

Ao contrário das demais colaboradoras, Ilma relata maior compreensão da parte de sua mãe que, nas suas palavras, era uma pessoa “mente aberta” que apresentava pensamentos diferentes da maioria das pessoas daquela época<sup>50</sup>, e nunca impôs nenhum tipo de padrão quanto à identidade sexual, o que, segundo Ilma, contribuiu para que ela se sentisse segura em relação à sua sexualidade, não passando pelos mesmos processos de silenciamento ou de performatização da heterossexualidade que outras colaboradoras passaram.

---

<sup>50</sup> Final da década de 1970, início da de 1980.

### 5.3 Religião e não aceitação da lesbianidade

A religião está presente em quase todos os relatos, seja como um aspecto importante da história de vida de algumas colaboradoras, seja por meio das constatações feitas por elas a respeito dos aspectos religiosos, independentes de doutrina, que, de acordo com elas, contribuem para a ocorrência da não aceitação.

A narrativa de Alba traz a religião como o motivo de seu receio em revelar sua orientação sexual; para ela, a religião estava relacionada com a não aceitação da lesbianidade. Essa não aceitação é presente também nas falas de Ilma e Elza, que denunciam os preconceitos e discriminações sofridas por muitos religiosos — ainda que não generalizem tal comportamento a todas as pessoas religiosas — nas instituições que trabalharam ou na cidade onde vivem e atuam como profissionais.

Em um momento em que, sem compreender sua identidade sexual, sofria com o preconceito, Iris buscou na religião um amparo para seu sofrimento e, embora recebesse palavras de conforto, percebeu que o pastor não concordava com seu relacionamento, que não era reconhecido no ambiente religioso. Assim como Iris, Denise também vivenciou, em toda sua história de vida, o não reconhecimento da sua identidade sexual.

Denise atribui à religião a não aceitação, durante um longo período de sua vida, da própria identidade sexual pelo fato de não encontrar um espaço nas igrejas evangélicas tradicionais para exercer sua fé em conciliação com sua sexualidade. No entanto encontrou na igreja inclusiva um caminho para vivenciar sua identidade sexual em conjunto com sua religiosidade e, ao mesmo tempo, proporcionar a outras pessoas a oportunidade de também vivenciarem as suas. Denise abriu uma igreja inclusiva em sua cidade e narra a reação negativa de parte da população.

A religião, de certa forma, sempre exerceu na sociedade ocidental uma importante função na manutenção da “ordem” social e, como se viu na sessão II, no Brasil o cristianismo, de uma maneira geral, sempre esteve empenhado em estabelecer a heterossexualidade como a norma social e em julgar e condenar como errado aquilo que fugia desse molde.

#### 5.4 Ambiente escolar na formação: a discriminação e a lesbofobia em suas diversas formas, e o esporte e a arte como refúgio

A escola, que é — dentre muitas características — um ambiente de socialização, apresenta-se também como um lugar de reprodução de representações do que é ser menina ou menino. Como se pode verificar no primeiro tópico da primeira sessão, com Louro (2000; 2003), Auad (2005), Navarro-Swain (2004; 2016) e Laurents (1994), a partir da divisão binária de gênero reproduzida na escola é que se estabelece o que é ser menina e menino, e aquelas e aqueles que não se enquadram em tais padrões são tidos como diferentes, “estranhas”, chegando a ser, portanto, hostilizadas em alguns casos e/ou inviabilizadas em outros.

Durante o período de formação escolar, as chacotas relatadas por Iris, Ilma e Denise, a timidez descrita por Alba e a descoberta da identidade sexual de Gilda fazem parte da história em tempo e espaço. Seja na escola ou na banda musical<sup>51</sup> — no caso de Denise —, as colaboradoras vivenciaram episódios que marcaram suas histórias. O interesse por atividades reconhecidas como de meninos e o interesse por meninas faziam com que elas se vissem como “estranhas” e, por isso, sofressem algum tipo de discriminação e rechaço. Porém, em meio ao preconceito e práticas de *bullying*, a maioria das colaboradoras encontrou, quer no esporte, quer na prática musical, um refúgio para as questões e sensações controversas dessa etapa de suas vidas.

Auad e Mochi (2017), ao discorrerem sobre a vivência de crianças filhas de mães lésbicas na escola, analisam como a instituição escolar assume a função de regulamentação de condutas e maneiras de ser. “É possível notar a escola como produtora de valores e saberes, a escola regula condutas e modos de ser, sentir e preferir, de modo a criar e reforçar binômios dentro de um espaço privilegiado de operacionalização da aprendizagem e do currículo” (AUAD; MOCHI, p. 4, 2017). Essas autoras, portanto, questionam a reprodução, por parte da escola, da heterossexualidade como um padrão único de vivência, assim como a valorização de uma formação familiar heterossexual em detrimento de outras formas de constituição de família.

Não faz sentido (a não ser para a manutenção do patriarcado), reproduzir em nossas salas de aula, a heterossexualidade como a única forma certa de viver e de sentir. Não faz sentido também manter o padrão de família correta como aquela originária apenas do casal heterossexual, uma vez que

---

<sup>51</sup> A qual possui como função a formação educacional.

nossa sociedade é composta por conjugações familiares de diferentes modos e que partem de variados encontros, parentalidades e conjugalidades. (AUAD; MOCHI, p. 8, 2017).

Embora Auad e Mochi (2017) tenham como objeto de análise crianças filhas de mães lésbicas no ambiente escolar, tal análise permite refletir como a reprodução e o reforço de heterossexualidade como norma pode afetar a existência da lesbianidade nessas instituições.

Assim, uma pista para avançarmos enquanto escola, no desenvolvimento de práticas educativas emancipadoras, poderia ser baseada na prerrogativa da pluralidade. Colocar os múltiplos modelos como o modelo – o modelo é não ter modelo único – retira da criança e de quem a educa a responsabilidade de se localizar socialmente no interior de um agrupamento familiar que precisa expressar que destaca, valoriza e assegura a presença de uma figura paterna e de uma figura materna. (AUAD; MOCHI, p. 8, 2017).

Ao questionarem o que é preciso aprender para ensinar essas crianças, as autoras também contribuem para se pensar acerca do que é preciso modificar no espaço escolar para que este se torne, em sua totalidade, um lugar favorável à existência lésbica.

## **5.5 Ambiente escolar na profissão: as experiências pessoais como incentivo na luta contra o preconceito**

### **5.5.1 De onde parte o preconceito?**

As colaboradoras revelam que o preconceito e discriminação, na maioria das vezes, partiam da equipe escolar, sendo poucos os episódios em que as alunas e os alunos lhe direcionaram ofensas referentes à sua identidade sexual. O ambiente escolar como espaço profissional representou, em algum momento, um lugar de repressão para as colaboradoras, embora de maneiras diferentes para cada uma delas.

Para Iris, a discriminação e o preconceito aconteceram de maneira visível, por meio da tentativa da diretora da escola de transferi-la para outra cidade, das ofensas da diretora da outra escola, das chacotas do diretor da última escola em que trabalhou e dos julgamentos e comentários maldosos de algumas de suas colegas de função. Ilma, Elza e Denise também relataram preconceitos que partiam da equipe escolar ou de pais de alunas e alunos. Ilma percebia tal preconceito e discriminação por parte de outras e outros professores que a tratavam de maneira diferente e que reproduziam para suas alunas e alunos comentários que reforçavam estereótipos referentes à sua maneira de ser e sua identidade sexual. Elza relatou

ter sido alvo de comentários que partiam de pais de estudantes de outras escolas com o objetivo de desqualificar o seu trabalho de diretora, tendo como justificativa sua lesbianidade. Já a discriminação sofrida por Denise partiu de uma das diretoras do CEI em que trabalhava como professora.

Apesar disso, é na escola que situações demarcadoras e denunciadoras de “certo x errado” constituem, de formas repetidas e contínuas, os múltiplos significados de como as diferenças podem ser hierarquizadas, de modo a resultar em discriminação e, por conseguinte, desigualdades estruturais e institucionais. (AUAD; MOCHI, p. 4, 2017).

Ilma e Denise também abordam em suas narrativas como as imposições de padrões de gênero são reproduzidas no ambiente escolar, partindo, muitas vezes, da equipe que, de certa forma, apresenta reações adversas diante daquelas colegas que não apresentam a “feminilidade” esperada. Ilma atribui o preconceito sofrido ao fato de, como ela mesmo traduz, ser “mais masculina”, e afirma que a aceitação por parte das e dos colegas de trabalho é maior quando a professora lésbica é “mais feminina”. Nessa vertente, Denise revela que existe um tabu sobre as mulheres lésbicas femininas, que é ainda maior no caso daquelas masculinizadas, embora não entenda tal preconceito uma vez que se trata apenas de uma questão de vestimenta.

Quanto a esses estereótipos atribuídos às lésbicas, uma das participantes da pesquisa de Mezzari e Souza (2017) apresenta uma perspectiva.

Uma das problemáticas levantadas pelas participantes com relação às identidades foi a dificuldade em ser lésbica e não se encaixar nos estereótipos existentes sobre o que é sê-lo. Ana, uma das participantes, alega que encontra dificuldades nos seus relacionamentos pessoais e profissionais justamente por não ser lida como lésbica e, por conta disso, precisar marcar constantemente o fato de que se relaciona com mulheres e não com homens: Pra mim, sinto essa dificuldade maior, por cansaço de discurso mesmo. Ouvir ‘mas será? Você nem parece’ e além disso, a visão do homem acaba sendo muito cheia de fetiches. Esse é o real motivo pelo qual não exponho minha sexualidade, pois ela vem embutida com o próprio machismo e também o racismo. Falar que se tem uma relação com uma mulher, contendo atributos tão femininos me abriram para assédios de homens, e para as mulheres, um distanciamento, uma falta de confiança, sobretudo, mulheres casadas. (Ana) (MEZZARI; SOUZA, p. 7).

Alba relatou não ter sofrido situações de discriminação, porém declarou que não se sentia à vontade entre a equipe, evitando participar de confraternização e de encontros propostos pelos colegas de trabalho. Nesse caso, a repreensão partia de si mesmo ao ver aquele espaço escolar como um lugar onde sua identidade sexual não era totalmente compreendida, fazendo com que persistisse o receio de “se expor” e não ser bem aceita

pelos colegas de trabalho. Tal receio em expor sua lesbianidade no ambiente de trabalho é descrito também por uma das participantes da pesquisa de Mezzari (2017), que também trabalhava em uma escola.

Atualmente tenho dificuldade de assumir principalmente no meu trabalho. Vejo que algumas pessoas que trabalham comigo comentam sobre um colega que não se abria sobre a sua sexualidade e que acabava sendo motivo de investigação por parte dos professores. (ANA)<sup>52</sup> (MEZZARI, P. 31, 2017)

As professoras lésbicas participantes da pesquisa de Maciel (2016) também relatam esse receio de assumir ou falar de suas identidades sexuais entre os colegas de trabalho.

Gabriela, por exemplo, dizia que não costuma sair falando abertamente que era lésbica, para ela “*depende do lugar*”. Ana Maria e Alice também comentaram que não saiam anunciando. Elas consideraram que ninguém precisa sair panfletando. Ambas disseram que não se consideram uma “*bandeira ambulante*” e que nem costumavam falar das suas vidas pessoais. Disseram que falavam da sua sexualidade apenas quando eram questionadas. Aí, sim, disseram que não era preciso mentir ou esconder. Alice, por exemplo, lembrou que nunca falava, mas recorda que ia até a escola onde trabalhava com sua namorada, que elas ficavam no carro conversando e que trocavam um beijinho de despedida [...] Para Isabela, a oportunidade de falar e anunciar o seu posicionamento sexual na escola não era sequer admitida. Para ela, a sexualidade era um assunto dado, ou seja, não problematizado. Nos seus dez anos de atuação no magistério, contou que internalizou a repressão. (MACIEL, p. 261, 2015).

Tais relatos e preposições ilustram como a instituição escolar acaba por exercer a função de estabelecer e reforçar um modo de ser definido a partir de uma heteronormatividade, que acaba por resultar na discriminação de outras formas de ser, tais como a existência lésbica. Urge, portanto, a necessidade de atribuir também à escola o esforço em trabalhar para desconstruir tais padrões, visando a um ambiente favorável à diversidade.

### **5.5.2 As experiências pessoais como incentivo na luta contra o preconceito**

As colaboradoras Iris, Gilda, Ilma, Elza e Denise relatam como se empenham, por meio de suas práticas profissionais, no combate ao preconceito e discriminação. Seja por meio de projetos que abordam a temática da diversidade sexual e de gênero, seja mesmo por

---

<sup>52</sup> Participante da pesquisa de Mezzari (2017).

meio da tentativa de não reproduzirem condutas que reforçam tal preconceito e discriminação, cada uma delas encontrou ou encontra maneiras de contribuir, nas instituições escolares em que atua, para o combate a qualquer tipo de preconceito que provoque sofrimento e/ou silenciamento pelos quais todas passaram em algum momento de suas vidas.

Iris expõe como, por meio do diálogo com as e os estudantes das escolas em que trabalhou e pelo seu posicionamento diante das atitudes discriminatórias das quais era alvo, combatia o preconceito e, mesmo de maneira indireta, era modelo de respeito à diversidade para as e os adolescentes que tinham por ela grande carinho e respeito. Gilda explica como o sofrimento e falta de informação e respaldo durante sua adolescência e juventude, quando se refere à compreensão e aceitação de sua identidade sexual, serviram de incentivo para que elaborasse projetos abordando a temática da diversidade com um caráter informativo às alunas e alunos na instituição em que trabalhava. Da mesma maneira, Ilma, a partir de suas vivências, desenvolveu projeto que tinha como objetivo levar as discussões sobre diversidade de gênero e sexual para as escolas, a fim de suscitar reflexões sobre preconceito e evasão escolar de modo a acolher aquelas e aqueles jovens que eventualmente pudessem vivenciar os mesmos dilemas que ela.

Elza, por sua vez, demonstrou seguramente seu empenho, como diretora de uma escola, em tornar o ambiente escolar um espaço aberto e respeitoso no que se refere às diferentes identidades sexuais e de gênero. Denise, em sua prática profissional, procura não impor padrões de gênero às crianças para quem leciona de modo a não reforçar estereótipos e preconceitos, proporcionando às suas alunas e alunos a possibilidade de praticar as atividades, esportes e brincadeiras que mais preferirem, independentemente de serem rotuladas como “de menina” ou “de menino”. Tais posicionamentos e condutas das colaboradoras nos ambientes escolares onde trabalham são de grande importância, uma vez que “cabe à escola, lidar e desfazer a diferença polarizada, onde se ofertam exemplos definidos do que é apropriado e tipicamente feminino com aquilo que “é de menina” e, ao masculino, cabe aquilo considerado ao que “é de menino”” (AUAD; MOCHI, p. 8, 2017).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto na segunda sessão por meio de Tânia Navarro-Swain, são múltiplas as formas de ser lésbica, assim como podem ser múltiplas as formas de enfrentamento dos preconceitos, silenciamentos e discriminações. No entanto é evidente que fatores culturais e históricos da sociedade, principalmente no que se refere à região e ao período em que viveram as colaboradoras, assim como questões relacionadas com cada história de vida, contribuíram para que cada uma lidasse de forma diferente diante da repreensão, do preconceito ou da discriminação. Da mesma forma, o decorrer do tempo e as mudanças culturais contribuíram para que mudassem, também, suas posturas diante da sociedade.

Ao se falar de lesbianidades, assim como qualquer outra identidade sexual ou de gênero, é indispensável um olhar interseccional, que irá considerar questões raciais, de classe (posição social e/ou profissional), religião e outras identidades sociais. As histórias de vidas aqui apresentadas e analisadas não apresentam um padrão, assim como nem todas apresentam os mesmos elementos, o que nos permite reconhecer e compreender como o preconceito, o silenciamento e a discriminação se dão em diferentes ambientes, considerando diferentes classes sociais/profissionais, raças e faixas etárias.

*A interseccionalidade é uma conceituação do problema que propõe capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação: os sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. E, além, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões praticadas nesses eixos, constituindo aspectos essenciais do desempoderamento. (FORTES,2015, p. 03).*

No entanto, é necessário reconhecer que, apesar da diversidade de vivências relatadas, tais narrativas não descrevem, por si só, uma realidade absoluta, mas revelam as realidades diversas, que se distanciam em alguns pontos e se aproximam em outros tantos. É por tal motivo que o diálogo com demais pesquisas e trabalhos sobre a lesbianidade no Brasil propõe uma possibilidade de ampliar as discussões abordadas pelas colaboradoras desta pesquisa, permitindo uma articulação com os diferentes relatos e vivências de lésbicas, inseridas ou não no ambiente escolar, presentes nos demais estudos que abarcam como tema a lesbianidade em diversos campos e áreas e, mais especificamente, na educação.

Esse diálogo com outros trabalhos acadêmicos permite o acesso a temas e questões não abordadas por nossas colaboradoras, mas que precisam ser colocadas em pauta e incluídas no âmbito da pesquisa científica e da militância lésbica. Assim, embora questões relacionadas especificamente com as vivências de lésbicas negras, por exemplo, não tenham sido abordadas pelas colaboradoras, é necessário reconhecer que, conforme se observa em Fortes (2015), “o entrecruzamento de opressões experienciado pela mulher lésbica negra há de ser determinante nas hierarquizações e subalternizações específicas às quais estará submetida.” (FORTES, 2015, p. 05).

As narrativas de Iris, Alba, Gilda, Elza, Ilma e Denise, conforme afirma Alberti (2011), representam não apenas suas versões sobre suas vivências em relação à lesbianidade, mas revelam aspectos referentes aos períodos em que viveram, aos ambientes e instituições que frequentaram, bem como às regiões que foram cenários para suas histórias de vida. Quanto à região, trata-se do leste do Mato Grosso do Sul, mais especificamente as cidades de Paranaíba, Cassilândia e Três Lagoas. A partir das narrativas das colaboradoras, é possível notar como os padrões de gêneros e a heterossexualidade são impostos como norma em tal região, uma vez que a discriminação e/ou o silenciamento por conta da identidade sexual estão presentes em todos os relatos.

Evidentemente não há elementos que afirmem que tais características sejam exclusivas dessa região, nem que revelem todas as características da região, mas cada narrativa denota as diferentes maneiras de como a divisão binária de gênero e a heterossexualidade compulsória se fizeram presentes em tais comunidades e, em particular, no ambiente social das colaboradoras, mulheres lésbicas e profissionais da e na educação.

Neste momento cabe a reflexão sobre a diferença determinante entre trabalhos de História Oral e trabalhos que utilizam apenas documentos oficiais. Certamente as histórias aqui relatadas por essas trabalhadoras não se encontram em atas, relatórios ou qualquer outro documento oficial, porém revelam muito sobre as instituições — e os profissionais que compuseram suas equipes — nas quais trabalharam, bem como a cultura escolar de cada um desses estabelecimentos. Diante do exposto, a fala de uma das colaboradoras, Ilma, ilustra a discussão sobre o papel da educação no combate ao preconceito e sobre a discussão acerca da diversidade:

Olha, eu acho de grande importância a questão da visibilidade, mas eu acho que essa visibilidade nós teremos quando começarmos na escola. Se nós não começarmos na escola, nós não teremos. Porque é lá que está o

problema. Olha, estou até sendo radical, mas eu acho que começa lá. Porque qual é o primeiro convívio que a criança tem fora de casa? É na creche, com o professor da creche. E se aquele professor não está preparado para entender? O preconceito já começa ali, criança já se torna uma pessoa preconceituosa. E a gente sabe, a gente nasce gay [...] É importante que desde pequenininha a pessoa possa respeitar, por isso eu vejo essa má formação dos professores muito, muito, muito ruim. (Ilma, Cassilândia, 02 de outubro de 2017).

A partir da fala de Ilma, faz-se necessário que se inclua e considere nesta discussão, como visto no item 1.3 da I sessão, a importância e a função regulamentadora do currículo na construção de uma cultura escolar de modo que não recaia apenas à prática profissional das professoras e professores a responsabilidade na desconstrução de condutas machistas, lesbofóbicas e discriminatórias. Segundo Sacristán (2010), o currículo deve apresentar, dentre seus objetivos, o compromisso com as alunas e alunos de: “Torná-los conscientes da complexidade do mundo, de sua diversidade e da relatividade da própria cultura, sem renunciar à sua valorização também como “sua”, à valorização de cada grupo, cultura, país, estilo de vida etc.” (SACRISTÁN, 2010, p. 25).

É possível que surjam questionamentos acerca da necessidade ou utilidade de trabalhos como estes, que não se comprometem a apresentar estatísticas ou dados exatos. De fato, é inquestionável e de extrema importância a realização de estudos como os realizados pelo grupo de pesquisa “Lesbocídio: as histórias que ninguém conta” e apresentados no Dossiê sobre Lesbocídio no Brasil de 2014 até 2017, de Milena Cristina Carneiro Peres, Suane Felipe Soares e Maria Clara Dias, que apresentam, de maneira detalhada e esquematizada, dados e estatísticas sobre lesbocídio (assassinato de mulheres lésbicas) no país durante o período citado, evidenciando aspectos como raça, etnia, classe social, região e outros.

No entanto é também indispensável a realização de pesquisas com o objetivo de revelar elementos que contribuem para a ocorrência e permanência do preconceito, discriminação e silenciamento, que se apresentam como potenciais causadores de assassinato e suicídio de mulheres lésbicas no Brasil. Afinal, é importante entendermos que antes que essas histórias se tornem estatísticas, elas precisam ser contadas pelas próprias mulheres que vivenciam, individual ou coletivamente, a existência lésbica.

Embora nenhuma das histórias narradas nesta dissertação trate de casos de lesbocídio, cada uma delas pode revelar elementos e/ou cenários parecidos — mesmo com especificidades e personagens diferentes — com aquelas histórias (não contadas) em que os

crimes ocorrem, visto que a raiz do preconceito, da discriminação, do silenciamento, do lesbocídio ou mesmo do suicídio encontra-se na intolerância e ignorância de uma sociedade ainda pautada no sexismo e na imposição da heterossexualidade como norma.

Ainda no que se refere às narrativas, é válido ressaltar que, embora tenham sido apresentadas categorias e análises feitas a partir dessas histórias, de modo a possibilitar o diálogo e articulação com a teoria previamente apresentada no trabalho e com demais obras acadêmicas, é indiscutível o protagonismo das histórias de vida aqui apresentadas — ainda que contendo contradições e discordâncias entre si, dentre as narrativas e com o próprio embasamento teórico — e a possibilidade que elas têm de permitir às leitoras e leitores as diversas interpretações que podem ir muito além das análises propostas.

É notório que algumas falas e o uso de determinados termos<sup>53</sup> pelas colaboradoras demonstram uma não compreensão e ciência real dessas mulheres de toda a construção social de padrões de gênero e da normatização da heterossexualidade, e de como estas contribuem para o surgimento e a permanência do preconceito e da discriminação. E é nesse sentido que se faz essencial compreender tais narrativas como demonstrações de como se dá toda essa construção social e os reflexos desta nas vidas dessas mulheres lésbicas trabalhadoras em instituições escolares. Contar suas próprias histórias não significa apenas expor questões íntimas e pessoais das colaboradoras, e nem mesmo ditar verdades e maneiras ideias de ser e vivenciar a existência lésbica, mas sim tornar público os diversos tipos de sofrimento e silenciamento que têm como causadores questões sociais e históricas, e como isso se dá e se constitui na vivência de nós, mulheres lésbicas.

É dessa forma, portanto, que a escolha das colaboradoras para a realização desta pesquisa se deu, principalmente, pela sua concordância em compartilhar suas histórias de vida e pela sua compreensão da importância de tornar públicos os acontecimentos que, embora individuais, estão direta e indiretamente ligados a questões sociais. Reafirmo, assim, que este trabalho não teve o objetivo de estabelecer nenhum tipo de definição ou tipificação da lesbianidade, mas sim de inserir no âmbito da pesquisa histórica em educação, por meio da História Oral, discussões que perpassam as questões de gênero e diversidade sexual, tendo

---

<sup>53</sup> Por exemplo, a presença de termos como “opção sexual”, na fala de Gilda, e “povo atrapalhado”, na fala de Iris, bem como outras declarações das demais colaboradoras que revelam, de maneira explícita ou implícita, uma certa falta de conhecimento delas próprias sobre maneiras de se referirem às suas identidades sexuais que não reforçam o preconceito. Porém, destaca-se aqui que tal constatação não objetiva a culpabilização das colaboradoras e nem a deslegitimação das suas lutas e empenhos no enfrentamento dos preconceitos, silenciamentos e discriminações vivenciados por elas, mas sim uma forma de demonstração dos reflexos dessas construções sociais em suas vidas.

como protagonistas mulheres lésbicas e trabalhadoras em instituições educacionais da região leste de Mato Grosso do Sul.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Andrea Moraes. *Envelhecimento, trajetórias e homossexualidade feminina*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 213-233, jul./dez. 2010.
- AUAD, Daniela; MOCHI, Luciene Celina Cristina. *Lesbianidades na escola: o que é preciso aprender para poder ensinar as crianças filhas de mães lésbicas?* In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X, disponível em: <[http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499321332\\_ARQUIVO\\_AUA\\_D\\_MOCHI\\_FGCOMPLETO2017.pdf](http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499321332_ARQUIVO_AUA_D_MOCHI_FGCOMPLETO2017.pdf)>, acesso em 15 de fev. de 2018.
- AUAD, Daniela *Relações de gênero nas práticas escolares: o aprendizado da separação nas "misturas" no pátio*. Revista Ártemis, n.2, p.39-49, 2005.
- ALBERTI, Verena. *De "versão" a "narrativa" no Manual de história oral*. In: XI Encontro Nacional de História Oral "Memória, Democracia e Justiça", 2012, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/24593/263-8161PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 10 de jan. 2018.
- \_\_\_\_\_. *Histórias dentro da História*. IN: PINSKY, Carla Bassanezi *et al.* Fontes Históricas. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 155-202.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 10, 126 p.
- BELLINI, Lígia. *A Coisa Obscura: Mulher, Sodomia e Inquisição no Brasil Colonial*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1987.
- BOTELHO, Denise; LEMOS, Ana Carla da S. *Seminário Nacional de Lésbicas (SENALE): a participação das lésbicas negras, a trajetória que não se conta*. In: II Desfazendo Gênero: Ativismos das dissidências de gênero, 2015, Salvador, BA. Anais eletrônicos, disponível em <<http://www.desfazendogenero.ufba.br/>>. Acesso em: 12 de fev. de 2018.
- BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAMPESTRINI, Hildebrando. *Santana do Paranaíba de 1700 a 2002*. 2. ed. [S.l.]: Gibim Gráfica Papelaria e Editora Ltda., 2002.
- CAVALERO, Maria Cristina. *Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas*. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

COSTA, Juliana Mazza Batista. *Do lilás ao roxo: violências nos vínculos afetivo-sexuais entre mulheres*. Recife: O autor, 2013.

FALQUET, Jules. *Breve resenha de algumas teóricas lésbicas*. Livro originalmente editado e impresso eletronicamente por: fem-e-libros / creatividadfeminista.org – autoras@creatividadfeminista.org Primeira edição: fem-e-libros México, 2004 Jules Edição original: 2013. Impresso em Buenos Aires, Capital Federal. Re-editado por Herética edições lésbicas e feministas independentes. Contato: apoiamutua@riseup.net.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade, V.1: A vontade de saber*. Graal ed. Rio de Janeiro: 1988.

FORTES, Ana Carolina Magalhães. *A escola e a educação não-escolar: experiências da mulher lésbica afrodescendente* 148 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, 2013.

FORTES, Ana Carolina Magalhães. *Mulher lésbica negra: vulnerabilidades e demandas específicas*. In: II Desfazendo Gênero: Ativismos das dissidências de gênero, 2015, Salvador, BA. Anais eletrônicos, disponível em <<http://www.desfazendogenero.ufba.br/>>. Acesso em: 12 de fev. de 2018.

FRANCOIS, Etienne. A fecundidade da história oral. IN: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos e abusos da História Oral*. 8 ed. 3ª reimp. 2011. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 03-13.

HALBWACHS, Maurice (1877-1945). *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

LAURENTIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, H. B. de. *Tendências e impasses*. O feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.). *O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação – Uma perspectiva pós-estruturalista*. 6ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. IN: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos e abusos da História Oral*. 8 ed. 3ª reimp. 2011. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 15-25.

MACIEL, Patrícia Daniela. *Lésbicas e professoras: modos de viver o gênero na docência*. 2014. 178f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade em Educação, Universidade Federal de Pelotas.

\_\_\_\_\_, Patrícia Daniela. *Os desafios de ser professora e lésbica nas escolas: a arte de viver e produzir o gênero na docência*. Periódicos, ISSN: 2358-0844, n. 4, v. 1 nov. 2015-abr. 2016, p. 254-274.

\_\_\_\_\_, Patrícia Daniela. *Os desafios de ser professora e lésbica nas escolas: a arte de viver e produzir o gênero na docência*. Salvador, n. 4, v. 1, nov.2015-abr. 2016 – Revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades. Publicação periódica vinculada ao Grupo de Pesquisa CUS, da Universidade Federal da Bahia – UFBA ISSN: 2358-0844 – Endereço: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicu>

MEIRELES, Ariane Celestino. *Políticas públicas sobre diversidade sexual na educação e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola: notas sobre a cidade de Vitória*. 156 f. Dissertação (mestrado em Políticas Sociais) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Os novos rumos da História Oral: o caso brasileiro*. Revista de História 155 (2º - 2006), p. 191-203.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

MELO, Mariana Soares Pires. *Algumas vivências lésbicas: entre silêncios, segredos e possíveis subversões*. In: II Desfazendo Gênero: Ativismos das dissidências de gênero, 2015, Salvador, BA. Anais eletrônicos, disponível em <<http://www.desfazendogenero.ufba.br/>>. Acesso em: 12 de fev. de 2018.

MEZZARI, Danielly Christina de Souza; SOUZA, Leonardo Lemos de. *Amores e lesbianidades*. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's World Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X, disponível em <[http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499433328\\_ARQUIVO\\_TrabalhoFazendo.pdf](http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499433328_ARQUIVO_TrabalhoFazendo.pdf)>. Acesso em: 15 de fev. de 2018.

MEZZARI, Danielly Christina de Souza. *Amar é ter uma ética afetiva, é ter esse cuidado com o outro: narrativas sobre amores e lesbianidades*. 93 f. Dissertação (mestrado em psicologia) UENSP, Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. 2017.

NAVARRO-SWAIN, Tania. *Lesbianismos, cartografia de uma interrogação*. Revista Esboços, Florianópolis, v. 23, n. 35, set. 2016. p. 11-24. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/2175-7976.2016v23n35p11>>. Acesso: 10 ago. 2017

\_\_\_\_\_. *Desfazendo o “natural”: a heterossexualidade compulsória e o continuum lésbico*. Bagoas. n. 05. 2010, p. 45-55. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2310>>. Acesso: 08 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. *O que é lesbianismo?* São Paulo: Brasiliense, 2000.

\_\_\_\_\_. *Feminismo e lesbianismo: a identidade em questão*. Cadernos Pagu, Campinas, 1999, p.109-120. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634809>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

OLIVEIRA, Lisis Fernandes Brito de. *A mulher e o poder da heteronormatividade: uma discussão no contexto escolar*. 84 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, 2010.

PACHECO, Diego de Lima; LARA, Camila de Brito Quadros. *História, memória e patrimônio cultural de Três Lagoas/MS: as imagens fotográficas da “cidade das águas”*. In: VIII Congresso Internacional de História, 2017, Maringá, PR. Anais (online), disponível em <<http://www.cih.uem.br/anais/2017/trabalhos/3515.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

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

PERROT, Michelle. *Minha História das Mulheres*. Trad. Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007.

PIERI, Fabiana de. *Memórias de professoras transexuais do leste de Mato Grosso do Sul*. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, MS, 2017.

PINSKY, Carla Bassanezi. A era dos modelos rígidos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012a. p. 469-512.

\_\_\_\_\_. A era dos modelos flexíveis. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012b. p. 513-543.

POLLAK, Michael. *Memória e identidade social*. Estudos históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PORTO, Karla Bittencourt. *Toponímia urbana da cidade de Três Lagoas – MS: Interfaces entre léxico, cultura e história*. 227 f. Dissertação (mestrado em Letras) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, 2015.

RICH, Adriene. *Heterossexualidade compulsória e existência lésbica*. Tradução: Carlos Guilherme do Valle. Bagoas. n 5. 2010. Pág. 17-44. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309/1742>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação das mulheres. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 333-360.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. IN: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos e abusos da História Oral*. 8 ed. 3ª reimp. 2011. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.p. 93-101.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Introdução. In: ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. *História oral e história das mulheres: Rompendo silenciamentos*. São Paulo: Letra e Voz, 2017.p. 07-12.

SACRISTAN, J. Gimeno. *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

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

VAINFAS, Ronaldo. Homoerotismo feminino e o Santo Ofício. In: DEL PRIORE, Mary. *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

VIANNA, Cláudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>>. Acesso em: 10 de fev. de 2018.

\_\_\_\_\_. *O sexo e o gênero da docência*. Cadernos Pagu, Campinas, n. 17/18, p.81-103, 2001/02.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 35 – 83.

WITTIG, Monique. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*, Egales, Barcelona y Madrid. 2006.

## ANEXO A - Roteiro de entrevista em História Oral de vida

A entrevista em história oral de vida, conforme define Meihy (1996), consiste em uma conversa com a/o colaborador/a da pesquisa, que visa abordar diversos aspectos da vida do participante, não se limitando a um questionário definido. Durante a coleta de depoimentos, as questões abordadas devem ser feitas de maneira que transmita confiança, contribuindo para que conversa flua e os questionamentos sejam facilmente respondidos. Dessa maneira, é importante elaborar questões que permitam aprofundar o tema escolhido para a entrevista. As perguntas devem ser sempre flexíveis e, no momento da entrevista, é possível refazê-las, se necessário for. Sendo assim, as questões e perguntas elaboradas anteriormente pelo entrevistador servirão apenas como um guia. Com essas definições e orientações para a coleta de depoimento na História Oral, e considerando a temática abordada na pesquisa, foi possível elaborar este roteiro de entrevista:

- I) Identificação: Qual seu nome? Onde você nasceu? Qual sua data de nascimento?
- II) Memórias da infância: Como foi sua infância? Com quem você morava? Como era sua relação com seus pais ou cuidadores/ras? Você tinha irmãs/irmãos? Como era a relação com elas/eles? Onde você estudou? Como era sua relação com as/os colegas de sala?
- III) Memórias da adolescência: Como foi sua adolescência? Onde você estudava? Como era sua relação com professoras/professores? Como era sua relação com as/os colegas? Como foi a questão da sexualidade/identidade sexual para você? Você teve relacionamentos amorosos nessa época?
- IV) Memória da vida adulta: Como foi o início de sua vida adulta? Como se dá a questão da orientação/identidade sexual para você hoje? Como foi a escolha de sua carreira profissional? Como era/é a sua relação com a/as equipe/es da instituição/instituições escolares onde trabalha/trabalhou? Como era/é sua relação com as/os alunas/os? Como era/é a relação com os pais das/os alunas/os?

## APÊNDICE A – DECLARAÇÃO 1

### DECLARAÇÃO

Eu, Lucas Antônio dos Santos,  
 ,RG 123456789 CPF 123456789012345

declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista gravada para a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por meio de Lucas Antônio dos Santos usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data, em sua dissertação de mestrado. Da mesma forma autorizo que terceiros leiam as partes da entrevista que serão divulgadas na dissertação após passarem pelo meu conhecimento e autorização. Abdicando os direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente que terá firma reconhecida em cartório.

Paranaíba, 11 de Seto de 2017

2º  

**2º Ofício** Serviço Notarial e Registro Civil  
 Marizal Lopes da Silva Mendes - Secretário  
 Rua Coronel de Sá, 100 - 72010-000 Paranaíba - Mato Grosso do Sul

Reconheço por semelhança a firma de:  
 \_\_\_\_\_  
 Selo Digital Nº: A6N03100-904  
 PARANAÍBA-MS, 26/05/2017

Em test. \_\_\_\_\_ da verdade.

**2º Serviço Notarial e Registro Civil**  
 Guitarras Arapio Tarça Gonçalves  
 Escrevente

APÊNDICE B – DECLARAÇÃO 2

DECLARAÇÃO

Eu, [assinatura],  
RG [assinatura] CPF [assinatura]

declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista gravada para a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por meio de [assinatura] usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data, em sua dissertação de mestrado. Da mesma forma autorizo que terceiros leiam as partes da entrevista que serão divulgadas na dissertação após passarem pelo meu conhecimento e autorização. Abdicando os direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente que terá firma reconhecida em cartório.

Paranaíba, 15 de Agosto de 2014

2ª

[assinatura]

2º Serviço Notarial e Registro Civil  
Escritório

Reconheço por semelhança a firma de:  
[assinatura]  
Selo Digital No: ADW33103-770  
PARANAÍBA-MS, 26/09/2017

Em test. da verdade.



## APÊNDICE D – DECLARAÇÃO 4

## DECLARAÇÃO

Eu, Anderson Tosta de FreitasRg 4009112 CPF 244.400.000-02

declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista gravada para a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por meio de Laís Tosta Mendes de Freitas usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e limites de citações, desde a presente data, em sua dissertação de mestrado. Da mesma forma autorizo que terceiros leiam as partes da entrevista que serão divulgadas na dissertação após passarem pelo meu conhecimento e autorização, ficando vinculado o controle a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, que tem guarda da mesma. Abdicando os direitos meus e de meus descendentes, subscrevo que terá firma reconhecida em cartório.

Paranaíba, 15 de Novembro de 2017.2º 

**2º Oficial** Serviço Notarial e Registro Civil  
 Avenida Luper do Brasil, 1000 - Fone: (51) 3631-1000  
 Rua Manoel de Góes, 1000 - CEP: 71600-000  
 BR-073, Brasília, DF - Fone: (61) 3311-1000

Reconheço por semelhança a firma de:  
 O Sr. Anderson Tosta de Freitas  
 CPF nº 244.400.000-02  
 Selo Digital No: APC47931-206  
 PARANAÍBA-MG, 15/11/2017

Em test. da verdade.

 Serviço Notarial e Registro Civil  
 Gostoso Anderson Tosta Góes  
 Paranaíba

## APÊNDICE E – DECLARAÇÃO 5

## DECLARAÇÃO

Eu, Lucas Antônio dos Santos,  
 RG 123456789 CPF 12345678901234

declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista gravada para a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por meio de Lucas Antônio dos Santos usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data, em sua dissertação de mestrado. Da mesma forma autorizo que terceiros leiam as partes da entrevista que serão divulgadas na dissertação após passarem pelo meu conhecimento e autorização. Abdicando os direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente que terá firma reconhecida em cartório.

Paranaíba, 11 de Seto de 2017

2º  



## APÊNDICE F – DECLARAÇÃO 6

## DECLARAÇÃO

Eu, Paulo Henrique Borsosa SilveiraRg 3020240 CPF 940.112.11-92

declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista gravada para a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por meio de Laís Tosta Mendes de Freitas usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e limites de citações, desde a presente data, em sua dissertação de mestrado. Da mesma forma autorizo que terceiros leiam as partes da entrevista que serão divulgadas na dissertação após passarem pelo meu conhecimento e autorização, ficando vinculado o controle a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, que tem guarda da mesma. Abdicando os direitos meus e de meus descendentes, subscrevo que terá firma reconhecida em cartório.

Cassilândia, 13 de novembro de 20 17.

Paulo Henrique Borsosa Silveira

 **Cartório de Notas - Cassilândia - MS**  
 Rua São João, 417 - CEP 79000-000 - Caixa Postal 28 - Fone: (51) 2066-1010  
 Faltado: Def. Cida Azeite

reconhecido por semelhança e(s) firma(s) de Paulo Henrique Borsosa Silveira

Em instrumento 13 de novembro de 2017  
 Cassilândia, 14 de novembro de 2017  
 PAULO HENRIQUE BORSOSA SILVEIRA-ESCREVENTE  
 Selo(s) Digital(ais) APC 57990-327  
 Emol. 4946,00 Fon102-R90,60 Fun150-R90,30 Fun-R90,60 Fed-R90,60