Revista Diversidade e Educação

"AS TRÊS DE MIM": UMA ANÁLISE AUTOBIOGRÁFICA DE UMA PROFESSORA SAPATÃO

"LAS TRES DE MÍ": UN ANÁLISIS AUTOBIOGRÁFICO DE UNA PROFESORA LESBIANA

"THE THREE OF ME": AN AUTOBIOGRAPHICAL ANALYSIS OF A LESBIAN TEACHER

Yasmin Cartaxo Lima[1]

RESUMO
O artigo objetiva produzir sentidos sobre a experiência de ser uma professora sapatão na Educação Básica e responder à pergunta "De que forma os modos de viver, pensar e contar-se, com base no gênero, tornaram-se modos de experienciar, pensar e ver-se como docentes?", a partir da construção de uma narrativa autobiográfica intitulada "As três de mim", dividida em capítulos representativos de diferentes momentos da vida. A análise mostra-se importante para a formação dos saberes docentes, atravessados pela identidade sapatão, e para a compreensão de como essa experiência repercute na prática docente. Entre os sentidos produzidos, destacam-se a produção de uma normalidade de gênero na escola; o medo e a vigília constantes nas vivências de discentes e docentes lésbicas; o cansaço e a busca pela perfeição nas práticas de professoras lésbicas; e, também, a possibilidade de resistência e existência, com a construção de uma figura docente acolhedora e protetora.
PALAVRAS-CHAVE: Sapatão. Escola. Educação. Narrativa.

RESUMEN
El artículo tiene como objetivo producir sentidos sobre la experiencia de ser docente lesbiana en la Educación Básica y responder a la pregunta: "¿De qué manera los modos de vivir, pensar y narrarse, basados en el género, se han convertido en modos de experimentar, pensar y percibirse como docente?" Esto se desarrolla a partir de la construcción de una narrativa autobiográfica titulada "Las tres de mí", organizada en capítulos representativos de diferentes momentos de la vida. El análisis resulta relevante para la formación de los saberes docentes, atravesados por la identidad lesbiana, y para comprender cómo esta experiencia incide en la práctica pedagógica. Entre los sentidos

[1] Doutora em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.

producidos, se destacan la construcción de una normalidad de género en la escuela; el miedo y la vigilancia constante en vivencias de estudiantes y docentes lesbianas; el cansancio y la búsqueda de perfección en sus prácticas; así como posibilidades de resistencia y existencia mediante la construcción de una figura docente acogedora y protectora.
PALABRAS-CLAVE: Lesbiana. Escuela. Educación. Narrativa

ABSTRACT
The article aims to produce meanings about the experience of being a lesbian teacher in Basic Education and to answer the question: "In what ways have modes of living, thinking, and narrating oneself, based on gender, become modes of experiencing, thinking, and perceiving oneself as a teacher?". This is developed through the construction of an autobiographical narrative entitled "The Three of Me", organized into chapters representing different life stages. The analysis is relevant to the formation of teaching knowledge, as it is intersected by lesbian identity, and to understanding how this experience shapes pedagogical practice. Among the meanings produced, the study highlights the construction of gender normativity within the school environment; fear and constant vigilance in the experiences of lesbian students and teachers; exhaustion and the pursuit of perfection in lesbian teachers' practices; as well as possibilities of resistance and existence through the development of a caring and protective teaching identity.
KEYWORDS: Lesbian. School. Education. Narrative.

* * *

Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo,
para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você.
Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo.
Para me descobrir, preservar-me, constituir-me, alcançar autonomia.
[...]
Para me convencer de que tenho valor e que
o que tenho para dizer não é um monte de merda.
[...]
Escrevo porque tenho medo de escrever,
mas tenho um medo maior de não escrever.
Gloria Anzaldúa

Introdução

Ser uma mulher sapatão[2] professora da educação básica é uma escolha de coragem. De acordo com alguns dicionários *on-line*[3], a palavra "coragem" significa a capacidade

[2] De acordo com Hariagi Borba Nunes (2018), o termo lesbianidade está associado com a categoria "mulher" inserida em uma lógica binária, por outro lado, o termo "sapatão" foge à essa lógica pois "O *estar sendo Sapatão* enquanto identidade estratégica política, é poder entender-se de forma aberta as essencializações bio-médicas calcadas dentro da lógica heterossexual" (p.4).

[3] Dicio. Disponível em: https://www.dicio.com.br/coragem/. Acesso em: 06/04/2026. Dicionário Michaelis. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/busca?id=QAqQ. Acesso em: 06/04/2026.

de agir apesar do medo, do temor e da intimidação. Medo, temor e intimidação são constantes na experiência escolar de meninas que, muitas vezes, ainda não se compreenderam como lésbicas, mas sofrem constantemente com a lesbofobia mascarada como *bullying* na escola. Mascarada porque, de acordo com Giseli Cristina dos Passos e Gesiele Vargas[4] (2021), a lesbofobia inclui preconceito, discriminação e abuso contra mulheres com base no sexo, gênero, orientação sexual, identidade lésbica e expressão de gênero. Quando tais violências são nomeadas na escola como *bullying*, uma intervenção efetiva torna-se um cenário distante.

Assim, ser uma mulher sapatão e professora, é retornar a um ambiente que, em dado momento de nossas vidas, nos foi hostil - uma escolha que demanda coragem. E a coragem só existe porque há o medo. Nesse caso, o medo da repetição: repetição de experiências violentas vividas por nós e por novas crianças que estão em processo de conhecimento de suas próprias sexualidades.

A proposta do presente artigo é realizar uma articulação entre pesquisa narrativa, entendida por Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (2008) como a construção de sentidos a partir de relatos de experiências, e a pesquisa biográfica, descrita por Christine Delory-Momberger (2012; 2016) como o processo de gênese socioindividual, sendo o "estudo dos modos de constituição do indivíduo enquanto ser social e singular" (2012, p.524), buscando compreender as relações que envolvem a recíproca construção entre indivíduos e sociedades.

Desse modo, a narrativa a ser analisada é a minha trajetória autobiográfica escolar, tanto como discente quanto como docente, contada em primeira pessoa, na história intitulada "As três de mim", dividida em três capítulos: "Yasmin", "Yas-*man*" e "'Psora' Yasmin". O objetivo é, a partir dessa construção autobiográfica mesclada com a arte da contação de histórias, produzir sentidos que dissertem sobre a experiência de ser uma mulher sapatão docente na Educação Básica e responder à pergunta proposta por Patrícia Daniela Maciel e Maria Manuela Alves Garcia (2018): "De que forma os modos de viver, pensar e de contar-se, com base no gênero, tornaram-se modos de experienciar, pensar e ver-se como docentes?" (p.8).

[4] Inspirada pela dissertação da professora Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2010), proponho nessa pesquisa uma fuga à linguagem sexista. Dessa forma, na primeira vez que houver citação, irei transcrever seu nome por completo para facilitar a identificação de seu gênero, dando, assim, mais visibilidade para outras pessoas que não apenas homens pesquisadores.

O artigo se insere na temática proposta pelo dossiê "Lesbianidades feministas e docências: arte e criação de mundos possíveis" na medida em que articula a arte de uma narração de si à prática docente de uma professora sapatão. A criação de uma história autobiográfica evidencia a importância de colocar um corpo lésbico não feminino na posição de protagonismo, posição pouco ocupada por corpos como este tanto em produções artísticas quanto na literatura acadêmica, como já apontava Adrienne Rich (2012).

As três de mim

Capítulo 1: Yasmin

Eu, Yasmin, era uma criança viva, cheia de sonhos próprios e expectativas externas. Porém, tais sonhos próprios e expectativas externas muitas vezes não eram correspondentes.

Entre meus sonhos estavam algumas profissões, como: astronauta, lixeira (para poder correr atrás do caminhão de lixo), cientista e jogadora de futebol (o principal!). Outro sonho meu era não precisar usar saias e vestidos. Eu pensava: "Como posso correr livremente de saia? Como vou para a cama elástica de vestido? Como posso sentar confortavelmente no chão sem aparecer minha calcinha?". Eu também sonhava em não ter cabelo comprido, afinal, um cabelo comprido só atrapalha na hora de correr e brincar.

Nunca gostei dos ditos "brinquedos de meninas". O afastamento do feminino me parecia algo inato. Meu pai me contava que desde quando era bebê, minha mãe insistia em colocar laços em minha cabeça, artefatos para que o mundo me percebesse enquanto menina, no entanto, eu, com minhas mãozinhas, os tirava prontamente. Que bebê afrontoso!

Essa afronta, entretanto, não se sustentou por muito tempo. Aos 5 anos meu pai e minha mãe se separaram e eu passei a conviver mais intensamente com a minha mãe. A partir daí, os conflitos de gênero entre nós - que já vinham do berço - passaram a ser cada vez mais intensos e constantes.

Minha mãe sempre notou que eu tinha nascido e crescido diferente de todas as expectativas que havia planejado, talvez, justamente por isso, sempre insistiu veementemente para que eu fosse entupida de referências, roupas e objetos ligados ao

feminino. No início, até tentei manter a afronta de quando era bebê e questionava minha mãe do porquê não podia brincar com certos brinquedos ou por que não podia vestir determinadas roupas. Mas a resposta era sempre a mesma: não são coisas de menina. De tanto ouvir a mesma resposta, que fixava o que era ser menina, eu deixei de questionar e passei a tentar me conformar para não ser repreendida.

Capítulo 2: Yas-*man*

Desde muito cedo eu percebi que as pessoas me viam como diferente. Eu não entendia a razão, mas sabia que era vista assim. Essa percepção passou a ser mais intensa quando entrei na escola.

A experiência escolar costuma ser cruel para crianças não-heterossexuais. Antes mesmo de entender a própria sexualidade, já nos são direcionadas palavras com a intenção de ofender, com a intenção de marcar a diferença. E assim foi comigo.

Eu já experenciava a diferença em outros espaços, mas na escola isso era marcado com muito mais violência. Eu notava que meus gostos e vontades não condiziam com os das outras meninas. Enquanto elas passavam o recreio dançando, fazendo maquiagem ou arrumando o cabelo, eu preferia a amizade dos meninos, que geralmente estavam brincando ou praticando algum esporte.

Ainda havia a questão da vestimenta. A suposta função do uniforme escolar de, justamente, *uni*formizar, fazia o contrário: criava uma binariedade. Tinha-se o uniforme masculino (bermuda, camiseta, calça larga) e o uniforme feminino (short-saia, camiseta *babylook*, calça *legging*). Eu preferia o uniforme masculino, mas minha mãe me comprava apenas as peças femininas.

Certo dia, enquanto jogava futebol com os meninos, alguém começou a se referir a mim como "Yas-*man*". Essa simples palavra, com a ênfase no "man" ("homem", em inglês), evidencia a incompatibilidade de uma experiência de gênero considerada masculina em um corpo de menina. Uma colega, chamada Milena, que também jogava futebol, passou a ser chamada de *Man*-lena e desistiu de jogar bola com os meninos. Eu fingia não me abater, mas a verdade é que eu sentia medo. Medo da falta de amparo, caso contasse o que estava acontecendo e acabasse sendo culpabilizada. Medo de me abrir com alguém e ter como resposta "é só parar de jogar futebol". Medo de contar para minha própria família por ter sido feita acreditar que o erro estava em mim.

O primeiro contato que eu tive com um relacionamento entre duas mulheres foi assistindo à série de televisão britânica "*Skins*"[5]. Eu fiquei encantada. Assisti repetidamente todos os episódios em que o casal Emily e Naomi se pegavam. Parecia um sonho. E para mim, de fato era. Era apenas ficção. Nada daquilo poderia existir na vida real.

Tanto que aos 14 anos, quando comecei a gostar de uma amiga da mesma sala, eu não compreendia que seria possível um relacionamento entre duas mulheres. Eu dizia para si mesma "se eu fosse homem, com certeza estaríamos namorando". Eu acreditava que para me relacionar com outra mulher, eu necessariamente deveria ser um homem. O relacionamento de "*Skins*" era apenas um alívio ficcional para suprir o que eu acreditava ser uma impossibilidade.

Eu passei a manter uma postura de vigília constante, de modo a impedir que qualquer fuga da feminilidade ou de lesbianidade escapassem. Vigília de mim mesma para não ser punida por quem eu era e sou.

O cansaço de me privar de mim era gritante. Aos 13 anos, comecei a consumir bebidas alcoólicas constantemente. Quando ficava bêbada, sentia que minha guarda abaixava e que minha vigília diminuía, situação concomitantemente perigosa e relaxante.

Era nítido o meu desconforto em tentar me esconder. Era nítido como a masculinidade escapava, apesar de todos os meus esforços para que isso não acontecesse.

Eu tentei me encaixar, eu realmente tentei.

Eu tentei me conformar, eu realmente tentei.

Eu tentei ser quem eu não era, eu realmente tentei.

Mas todas as tentativas foram em vão.

Capítulo 3: "Psora" Yasmin

Mesmo com a hostil experiência escolar, eu escolhi ser professora. De início, sem entender muito bem de onde surgiu tal motivação. Já adulta e em processo de análise, fui percebendo que a escolha pela profissão docente se deu como um meio de luta pela Yas-*man* e por todas as crianças dissidentes das normas sociais impostas.

[5] *Skins* é uma série de televisão britânica do gênero drama adolescente que acompanhava as vidas de um grupo de adolescentes em Bristol, Sudoeste da Inglaterra, pelos dois últimos anos do ensino médio. Atualmente, não existe nenhuma plataforma de streaming oficial no Brasil que tenha a série disponível no catálogo.

Eu não só escolhi ser professora, eu escolhi ser quem eu sempre quis ser: uma mulher lésbica que não se encaixa na dita feminilidade hegemônica. Uma sapatão.

Eu acolhi aquilo que sempre tentei esconder e me escapava: o masculino. Não como algo associado ao ser homem, mas como algo possível de ser associado à uma mulher. Porém, ser uma sapatão tem suas consequências. O medo quase naturalizado de ser mulher agora se soma ao medo de ser *nitidamente* uma pessoa não-heterossexual, ao medo de *não ser nitidamente* uma mulher.

Certo dia, eu fui ao show de Bia Ferreira[6], uma *rapper* artivista brasileira. Antes de cantar a música "Não precisa ser Amélia"[7], a cantora fez uma breve introdução sobre sua experiência enquanto sapatão e repetiu diversas vezes "Não se nasce feminina, torna-se mulher". Nessa hora, eu notei meus olhos se enchendo de lágrimas, pois tornar-se mulher não foi tarefa fácil para mim. Na verdade, continua sendo uma luta diária. Uma luta para ser mulher em meus próprios termos, para ser mulher do jeito que eu sempre quis ser.

Essa luta também é empreendida por mim em meu local de trabalho: a escola. Em 2025, eu voltei a atuar como docente após sete anos focando em minha formação acadêmica. Durante o Mestrado e Doutorado, fiz pesquisas envolvendo escola, educação, decolonialidade e diversidade. Apesar da robustez curricular, eu sentia um certo medo de voltar para a sala de aula, afinal, nas minhas últimas experiências como docente da Educação Básica, eu ainda me fazia performar uma feminilidade que nunca me coube. Agora, não havia mais como esconder. Minha sexualidade era nítida, explícita, nua e crua: sapatão.

O medo teve início ainda nas entrevistas de emprego. "Vão escolher uma pessoa como eu para ser professora?", eu me perguntava. Surpresa. Duas escolas escolheram. Surge, então, outro medo. "Os meus e as minhas colegas de trabalho vão me respeitar?". Surpresa. Respeitaram. Mais uma vez, um novo medo. "Os meus e as minhas alunas vão gostar de mim?". Surpresa. Me amaram.

Logo no meu primeiro dia de aula, em uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental, duas alunas (que tinham em torno de onze anos) vieram prontamente me perguntar: "'Psora', qual a sua sexualidade?". O primeiro pensamento que veio à minha

[6] Bia Ferreira é uma cantora, compositora, multi-instrumentista e artivista brasileira. Sua música, que ela define como "MMP - Música de Mulher Preta", trata de temas como feminismo, antirracismo e LGBTfobia.

[7] Música completa disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=psxSY400Pn8&list=RDpsxSY400Pn8&start_radio=1;. Acesso em: 06/04/2026.

cabeça foi "F#deu!". Afinal, o que responder? Qual seria a resposta correta? Respirei fundo e respondi a única coisa possível: a verdade. "Sou uma mulher lésbica", disse. As duas meninas saíram correndo na hora. "F#deu!", pensei novamente. Até que as meninas se sentaram em seus respectivos lugares e comemoraram. Na aula seguinte, a "psora" Yasmin foi recebida pelas alunas com um bilhete escrito "Bem-vinda ao clube LGBTQIAPN+[8]" (FIGURA 1). "Bem-vinda?", pensei dando uma boa risada. Eu, no auge dos meus 29 anos, recebendo *boas-vindas* ao "Clube LGBTQIAPN+" de crianças de onze anos. Incrível e cômico na mesma medida.

FIGURA 1: Bilhete que a "Psora" Yasmin recebeu de suas alunas do 7º ano



Fonte: A autora (2026)

Rapidamente, eu fui me tornando a "psora" preferida de grande parte das crianças e adolescentes, sendo sempre procurada para conselhos, principalmente por algumas alunas que estavam começando a se entender enquanto lésbicas e/ou bissexuais. Eu mal podia conter a minha felicidade em saber que meninas tão jovens estavam podendo ser quem elas eram desde tão novas, experiência que, para mim, foi uma impossibilidade.

Eu também conheci uma outra professora lésbica na escola, com quem pude trocar anseios, medos, conquistas e experiências.

As boas surpresas tornaram a experiência mais leve, mas não cessaram os receios. Na escola, tudo pode acontecer a qualquer momento e eu receava que qualquer deslize que pudesse dar, seria motivo o suficiente para a minha demissão. Não devido ao deslize em si, mas porque ele poderia ser usado enquanto desculpa para me demitir por ser sapatão. Então, eu me esforçava a todo momento para ser perfeita. Para evitar deslizes e

[8] Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Asexuais, Pansexuais, Não-bináries e demais orientações sexuais e identidades de gênero (Laura Petry Bertolini; Kamilla Ricardi Oliveira; Edina Aparecida Amaral, 2022).

porque meus alunos e alunas mereciam o meu máximo. Com o passar do tempo, fui me cansando. A busca pela perfeição é cansativa, ainda mais quando se pensa que sua fonte de renda pode estar em jogo.

Apesar do cansaço, persisti e persisto em meu novo sonho. Meus sonhos profissionais de criança não foram todos concretizados. Não me tornei astronauta, lixeira ou jogadora de futebol. Mas cursei Ciências Biológicas e sou pesquisadora da área da Educação, portanto, sou cientista. Meus sonhos para mim, pude concretizar. Cortei o cabelo, uso as roupas que quero e estou em um relacionamento com uma mulher incrível. Meu novo sonho é que a educação não seja um pesadelo. É para isso que me esforço tão incessantemente. Para que as experiências escolares de meus e minhas estudantes não sejam um pesadelo como a minha havia sido.

Análise

A narrativa autobiográfica "As três de mim" surge enquanto um meio de falar-me, olhar-me e memorar-me. Parto de uma experiência individual que ecoa e traz ecos coletivos, que enlaça minha própria história com outras similares, que amarga e esperança em medidas semelhantes.

De acordo com Maciel (2014), professoras lésbicas utilizam de suas experiências de vida para pensar as suas ações enquanto docentes nas escolas. Assim, faz-se importante refletir sobre nossas próprias trajetórias para que possamos atuar de modo a não permitir a repetição de hostilidades e violências, para que possamos criar um ambiente seguro para a existência das crianças e adolescentes com quem convivemos, para que a educação e a escola não sejam um pesadelo.

Maurice Tardif (2014) explica que

> [...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (Tardif, 2014, p.11).

Dessa forma, pensar sobre a construção da própria identidade é essencial para pensar sobre o ser docente, visto que o saber dos/das professores/as é diretamente relacionado à ela.

No caso de pessoas não-heterossexuais, pensar sobre a própria identidade é algo constante e de início precoce. Em "As três de mim", narro como desde muito cedo fui percebendo que meus gostos, desejos e sonhos eram incompatíveis com os gostos, desejos e sonhos esperados de mim. O que era meu era incompatível com o que esperavam, com o que costuma se esperar de uma menina. Tais expectativas eram pautadas em uma heteronormatividade, definida por Jaqueline Gomes de Jesus (2013) como "a crença na heterossexualidade como característica do ser humano "normal"" (p. 364).

A concepção de uma identidade parte sempre de uma diferença, de algo "que é" e de algo que "não é" (Yasmin Cartaxo Lima, 2020). Tomaz Tadeu da Silva (2010) explica que quando um dos termos da diferença é avaliado de forma positiva e outro de forma negativa é porque existe uma relação de poder entre eles. Ao pensar essa relação de poder através da lente decolonial, é possível notar como ela foi herdada a partir do eurocentrismo, que tem por característica a perspectiva binária e dualista de conhecimento, na qual um dos termos é sempre visto como superior ou "normal": homem/mulher; branco/negro; heterossexual/homossexual. Todas essas diferenças impostas são transformadas em diferenças da natureza, apagando-se a sua construção e o seu berço em uma história de barbárie (Lima, 2025).

Nesse contexto, ressalto que me identifico enquanto uma mulher cis, sapatão, branca, sem deficiência e de classe média. Me situar identitariamente é relevante a partir de um viés interseccional, entendido por Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2020) como uma visão que nota como as diferentes categorias sociais não se manifestam como entidades distintas, pelo contrário, elas se sobrepõem e funcionam de maneira unificada. Maria Lugones (2020) ressalta que a divisão categorial faz parte da empreitada colonial que não nos deixa perceber com nitidez as múltiplas violências que vivenciamos cotidianamente. Portanto, trato das minhas questões e violências sofridas enquanto mulher sapatão reconhecendo que tenho privilégios oriundos da minha raça, classe e ausência de deficiências.

Percebendo que existe o suposto "jeito certo" e o "jeito errado" de ser e se portar no mundo, compreende-se o abandono da afronta contado no "Capítulo 1". É difícil permanecer lutando contra uma lógica quando se é criança. A luta não é justa, afinal, é uma luta entre um sistema de verdades produzido ao longo da história e uma criança. Esse sistema de verdades, no caso narrado, teve início com as inúmeras repreensões da minha mãe e ao longo da vida foi se manifestando de diversas outras formas. No entanto, Judith

Butler (2019a) explica que nem sempre as proibições funcionam, ou seja, nem sempre o proibir é capaz de produzir o corpo dócil esperado referente ao ideal social.

Os conflitos intergeracionais familiares são tema recorrente ao se tratar a questão da lesbianidade. Existe muita relutância das famílias em aceitarem a orientação sexual de suas filhas, muitas vezes tendo como questão primordial crenças enraizadas e expectativas sociais, podendo acarretar em violências psicológicas e desumanização (Grazielle Tagliamento; Dayana Brunetto; Raquel Mesquita Almeida, 2024). De acordo com dados do I LesboCenso Nacional (Tagliamento; Brunetto; Almeida, 2022), 78,61% das pessoas entrevistas já sofreu algum tipo de lesbofobia, sendo que em 29,32% dos casos, o agente causador da violência foi a própria família.

A construção histórica do "certo" e "errado", do "normal" e "anormal" é associada a uma estrutura social que almeja a instituição de um padrão através de mecanismos de docilização, dessa forma, iniciam-se as tentativas de "normalizar" o que é entendido como "anormal" (Lima, 2020). Michel Foucault (2019) explica que o biopoder tem efeito na estruturação de uma sociedade normalizadora, que uma das estratégias de normalização operadas é a utilização das escolas como espaços disciplinares para a criação de um tipo ideal de indivíduo. Tal projeto perpassa pela pedagogização do sexo da criança, parte do dispositivo de sexualidade, em que os "pais, as famílias, os educadores, os médicos e, mais tarde, os psicólogos, todos devem se encarregar continuamente desse germe sexual precioso e arriscado, perigoso e em perigo [...]" (Foucault, 2019, p. 114).

No Capítulo 2, abordei minha relação enquanto estudante com a escola. Relação conturbada, que desde cedo foi marcada por episódios de violência, repressão, medo e vigília. Para Passos e Vargas (2021), a escola é um dos núcleos mais importantes de socialização e desenvolvimento humano e foi neste espaço de maior convívio com as demais crianças que pude perceber mais intensamente a diferença. Não só a diferença, mas como *eu* era a diferença. A anormal, a errada. Pude notar que existia um jeito considerado certo de ser menina e existia o meu jeito de ser menina, que era considerado o jeito errado.

A noção de certo e errado quando falamos em gênero e corpo perpassa pelo conceito de gêneros inteligíveis trabalhado por Butler (2019b), em que ela diz que tais gênero são aqueles que "instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo" (p.43). Portanto, um gênero inteligível é aquele em que uma pessoa com vagina, por exemplo, expressa feminilidade e é heterossexual. Qualquer

desvio dessa lógica torna este corpo ininteligível, abjeto. E o meu corpo é um corpo desviante. A presença de uma vagina não dizia e não diz respeito diretamente ao gênero ou orientação esperados. Porém, existe uma lógica incidente que faz acreditar que tal falta de continuidade é um erro, um desvio.

Quando me afirmo enquanto uma mulher lésbica masculina, rompo com o termo comumente proposto para mulheres como eu: "desfem". O prefixo "des" denota uma negação/oposição, nesse caso, ao feminino. Porém, não faz sentido negar o que há de feminino em mim, ao mesmo tempo em que as coisas socialmente entendidas como femininas (roupas, cabelo, gostos) - pensando em uma feminilidade hegemônica - nunca me couberam de maneira natural. Tudo que era socialmente e hegemonicamente entendido enquanto masculino sempre me chamou mais atenção, porém, não eram coisas que eu acreditava poder ter por ser mulher. Somente na vida adulta pude entender e perceber a possibilidade da não obrigatoriedade de uma continuidade entre como eu me identifico (mulher) e a maneira como eu gosto de me vestir, socialmente compreendida enquanto masculina.

Ainda, enquanto me afirmo e me nomeio como uma mulher masculina, desloco a posse da masculinidade dos homens. Não são apenas eles que detêm a masculinidade. Uma mulher também pode tê-la. Esse deslocamento se faz importante, pois a feminilidade é algo comum de ser atrelado aos homens gays que se apresentam ao mundo de forma, justamente, mais feminina. Mas a masculinidade não. Ela é de posse dos homens. Me afirmar como uma mulher lésbica masculina é uma forma de romper com a hegemonia dos homens sobre o masculino, é um meio de dizer que a masculinidade não é propriedade dos homens (Jack Halberstam, 1998).

Butler (2019a), ao utilizar da teoria psicanalítica de Jacques Lacan, percebe que o nome, ao fixar um gênero, atua como um performativo que tanto investe quanto é investido politicamente. Assim, me autonomear enquanto uma lésbica masculina é um ato político de retirada da hegemonia dos homens sobre o masculino. Ainda, não me nomear enquanto "desfem", é uma maneira de não negar a possibilidade da existência no feminino em meu corpo, independente da forma como tal feminilidade seja manifestada.

A questão da masculinidade no corpo de mulheres também é trabalhada por Jack Halberstam no livro "Female Masculinity" (1998). O autor explica que a masculinidade não deveria e não deve ser reduzida aos homens e que reconhecer a masculinidade das mulheres é forma de notar como a masculinidade é construída hegemonicamente

enquanto algo dos homens. As mulheres masculinas, na verdade, acabam sendo enquadradas como restos da masculinidade dominante, de modo a fazer com que a masculinidade dos homens possa parecer ser o "real" (Halberstam, 1998).

O exercício de se afirmar enquanto mulher masculina é semelhante ao executado por Butler (2019b) para comentar sobre o falo lésbico. A autora diz que o falo lésbico é um significante aparentemente contraditório que "coloca em questão o poder ostensivamente originário e controlador do falo lacaniano" (p.133), abrindo um lugar discursivo para reconsiderar as relações políticas que constituem e persistem nos corpos e nos imaginários. De maneira similar, a autoafirmação enquanto lésbica masculina quebra a percepção contínua corpo-gênero, evidenciando uma possibilidade aparentemente contraditória: um corpo de mulher *masculino*. Ao mesmo tempo, tal autonomeação desestabiliza as estruturas de poder que reiteraram ao longo da história o corpo do homem como único habitante possível para o masculino.

A impossibilidade de experienciar a masculinidade no corpo de uma menina e o germe da lesbianidade foram marcados fortemente na minha vivência escolar. A binariedade estava presente em tudo: aulas, grupos, uniformes, gostos. Ao perceberem que eu não me encaixava nessa lógica, as demais crianças passaram a me chamar de Yas-*man*, uma palavra que distorcia meu nome, evidenciado a palavra "man" (homem, em inglês). Tal distorção tornava nítida que a minha forma de existir era incompatível com que eu deveria ser. Havia uma descontinuidade, uma incoerência, uma ininteligibilidade (Butler, 2019b).

Eu narro o medo de compartilhar a violência que vinha vivenciando, era, portanto, uma violência solitária. Berenice Bento (2017) dá o nome de heteroterrorismo às reiterações que produzem os gêneros binários e a heterossexualidade, inibindo comportamentos das pessoas desviantes das normas impostas. Érico Sartori Pöttker (2013) realizou uma pesquisa com diversas orientadoras educacionais, percebendo na fala das profissionais uma tentativa de controle das populações escolares a partir do gênero, notando os menores sinais de uma possível transposição de um suposto território seguro das identidades de gênero normativas. Em casos considerados extremos, as orientadoras interviam a fim de modificar o comportamento considerado desviante.

A partir do heteroterrorismo vivenciado, conto que passei a ter uma postura de vigília constante, de modo a tentar inibir seus comportamentos desviantes: a masculinidade e a lesbianidade. A pesquisa realizada pela Associação Brasileira de

Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) (2016), entrevistou a população jovem brasileira que estava inserida no contexto escolar e um dos dados apresentados indicou que 42,8% das/dos estudantes tinham a sensação de insegurança na escola devido a forma como expressam seu gênero; outro dado mostrou que 60,2% das/dos estudantes se sentiam inseguras/os por conta de sua orientação sexual discordante da heterossexualidade.

Tal insegurança é alimentada, muitas vezes, pela falta de amparo das/dos profissionais atuantes no ambiente escolar. Segundo a mesma pesquisa, apenas 16,1% das/dos estudantes relataram a intervenção das/dos profissionais da escola quando casos de violência motivada por gênero e/ou orientação sexual aconteciam. No entanto, algumas dessas interferências eram no sentido de corrigir os comportamentos desviantes das vítimas, ou seja, as crianças e adolescentes agressoras, por muitas vezes, não eram repreendidas (ABGLT, 2016).

A falta de amparo, a insegurança, o medo e a vigília constantes foram refletidos no meu precoce consumo excessivo de álcool. Em matéria publicada pelo Centro de Informações sobre Saúde e Álcool (CISA) (2021), tem-se o dado de que a população LGBTQIAPN+ seria mais propensa ao uso e dependência do álcool em comparação com a população heterossexual, sendo tais ações motivadas pelos diversos estressores sociais vivenciados por esse grupo.

As repetições expostas ao final do segundo capítulo acerca das tentativas de normalização que impus a mim mesma refletem o que Butler (2019a) relata sobre a proibição da lesbianidade ser manifestada por meio da culpa. Eu me sentia culpada por não conseguir me conformar à normal heterossexual, mas, ao mesmo tempo, eu já não encontrava outra saída a não ser conseguir ser quem eu sempre quis ser.

Apesar de todas as violências solitárias vivenciadas na escola, escolhi ser professora. Escolhi retornar para o local onde fui alvo. Porém, eu não era mais a mesma, não era mais a menina desamparada que não podia ser quem era. Realizei alguns de meus sonhos antes considerados impossíveis e me deparei novamente com a escola, com diversos receios sobre como minha aparência seria encarada naquele ambiente.

Tais receios não são infundados. Dados do I LesboCenso (Tagliamento; Brunetto; Almeida, 2024) mostram que as relações de trabalho das pessoas entrevistadas foram fontes de discriminação, chegando a impactar a saúde mental e autoestima. Ainda, em pesquisa realizada por Camila dos Passos Roseno e Daniela Auad (2021), muitas das

professoras lésbicas entrevistadas relatam situações em que foram violentadas ou perseguidas no ambiente de trabalho, tanto por parte da gestão escolar quanto por parte de seus pares. Feliz e surpreendentemente, a minha experiência foi diferente, pois não relato ter presenciado nenhum tipo de violência neste sentido. Apesar da ausência explícita de violências, isso não me fez baixar a guarda, pois relato uma necessidade excessiva de me esforçar para ser perfeita, pois qualquer deslize ou imperfeição poderiam acarretar em uma demissão motivada pela lesbofobia. Novamente, esse receio não é experienciado de forma solitária, como aponta a pesquisa de Roseno e Auad (2021):

> Desse modo, nos é relatado por elas [professoras lésbicas] que o seu trabalho docente passa por uma excessiva vigilância externa e interna, pois elas se cobram muito e tentam dar o melhor de si no exercício da função, para não recair sobre elas motivos que podem ser utilizados como justificativa para demissão, quando, na verdade, o que pode ser considerado um agravante é a sua orientação sexual. Diante disso, muitas se encontram ou tiveram adoecimentos psíquicos, como transtornos de ansiedade, depressão ou síndrome de Burnout e, em alguns casos, solicitaram licença médica ou mudança do local de trabalho (p. 10-11).

A pesquisa de Claudia Vianna e Tatiana Carvalho (2020) expõe que a ameaça aos empregos de docentes homossexuais não é apenas suposição, sendo documentada em pesquisas nacionais e internacionais. Diversas/os docentes entrevistadas/os relatam que apenas a excelência em seus trabalhos é o que pode garantir a sua proteção. Nayara Rezende Silva Amorim (2025) também apresenta que é comum a necessidade de afirmação profissional entre mulheres lésbicas, expressando a exigência de serem profissionais acima da média a fim de ganhar e manter o respeito de todas as pessoas que circulam no ambiente escolar.

A relação com as/os estudantes também foi surpreendente para mim. Relato que logo em meu primeiro dia de aula fui questionada sobre minha sexualidade. Em milésimos de segundo tive que pensar em uma resposta, porém, nesse curto período de tempo, se passaram inúmeras perguntas em minha mente, que foram muito bem sintetizadas no artigo de Vianna e Carvalho (2020):

> Se ela optar por não falar sobre a vida pessoal, tendo em vista que docentes heterossexuais normalmente não se importam de mencionar cônjuges ou filhos/as, qual seria o subtexto desta escolha? Por outro lado, tendo os/as alunos/as motivos para desconfiar da homossexualidade da professora, o que ela estaria informando, ao

> afirmar ter um namorado ou um marido? Por que haveria essa necessidade de criar outra experiência para ocultar a realidade? O que se ensina quando se faz uso deste recurso porque não se pode simplesmente abordar um determinado assunto? (p. 82).

Eu optei pela verdade e felizmente fui muito bem recepcionada pelo "Clube LGBTQIAPN+". A opção pela minha visibilidade, enquanto uma mulher lésbica, foi também pedagógica na medida em que explicito que minha sexualidade não precisa ser escondida (Vianna; Carvalho, 2020).

A decisão por minha visibilidade lésbica fez com que eu me tornasse uma professora acolhedora, principalmente para as meninas que estavam no início da sua descoberta não-heterossexual. A materialização do meu corpo em sala de aula também revela a possibilidade de uma existência como mulher diferente da possibilidade única que deve ser coerente entre sexo, gênero, prática sexual e desejo (Butler, 2019b). Meu corpo escancara que não há um único jeito de ser mulher. Minha presença se torna realidade, diferentemente de quando era adolescente e minha única referência era em uma série ficcional. Eu existo e me mostro enquanto existência possível.

Com base na análise realizada, foi possível notar o entrelaçamento entre a construção de uma identidade sapatão e uma identidade docente. Foram construídos sentidos acerca da produção de uma normalidade pautada em uma ideal binário no ambiente escolar; sobre a possibilidade existencial para além dos gêneros inteligíveis; sobre o medo e a vigília que atravessam a experiência de discentes e docentes não-heterossexuais; sobre o cansaço e a busca pela perfeição que costumam atravessar as vivências de professoras lésbicas; mas, também, sobre a possibilidade de resistência e existência, sobre a construção do ser docente como um ser acolhedor e protetor.

Respondendo a pergunta "De que forma os modos de viver, pensar e de contar-se, com base no gênero, tornaram-se modos de experienciar, pensar e ver-se como docentes?", pode-se dizer que a minha construção enquanto uma mulher lésbica masculina, uma sapatão, foi atravessada por uma vivência escolar hostil e violenta, mas que me serviu de combustível para combater tais ações em minha vida adulta como uma professora sapatão.

Considerações Finais

Fazer uma narrativa autobiográfica não é fácil. Uma análise de uma narrativa autobiográfica muito menos. Inicio e finalizo este texto falando sobre coragem e acredito que tanto ser uma professora sapatão quanto escrever autobiograficamente sobre isso sejam atos de coragem.

O dossiê "Lesbianidades feministas e docências: arte e criação de mundos possíveis" abriu portas para que eu olhasse mais a fundo para minha construção, minhas escolhas, meus medos e minhas resistências. Através da pesquisa, pude notar que o medo solitário que vivia quando criança se tornou um medo coletivo. Sinto medo, mas não estou mais sozinha. Compartilho medos e resistências com tantas outras mulheres lésbicas e sapatonas que corajosamente são professoras e retornam para o lugar que um dia lhes foi hostil e que, em muitos casos, permanece sendo.

O presente artigo trata sobre possibilidade e sobre a importância da percepção de tal possibilidade. De que é possível ser e existir. De que é possível sonhar. De que é possível uma educação que não seja um pesadelo. E todas essas esperanças atravessam os corpos e práticas de nós, professoras sapatonas.

Referências

AMORIM, NAYARA REZENDE SILVA. *Professoras lésbicas na educação: pesquisas e debates produzidos no contexto brasileiro*. 2025. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Secretaria da Educação. *Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2016*: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

BENTO, Berenice. *O que é transexualidade*. 1 ed. Tatuapé, São Paulo: Editora Brasiliense, 2017. E-book.

BERTOLINI, Laura Petry; OLIVEIRA, Kamila Ricardi; AMARAL, Edina Aparecida. LGBTQIAPN+: conceito e importância do reconhecimento social. In: ENCONTRO CIENTÍFICO CULTURAL INTERNACIONAL, 20., 2022, Toledo-PR. **Anais do 20º Encontro Científico Cultural Interinstitucional.** Toledo: Centro Universitário da

Fundação Assis Gurgacz (FAG), 2022. Disponível em: https://www4.fag.edu.br/anais-2022/Anais-2022-111.pdf. Acesso em: 6 abr. 2026.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam*: os limites discursivos do "sexo". 1 ed. São Paulo: n-1 edições; crocodilo edições, 2019a.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*: feminismos e subversão da identidade. 17 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019b.

CENTRO DE INFORMAÇÕES SOBRE SAÚDE E ÁLCOOL. *Álcool e diversidade sexual.* Disponível em: https://cisa.org.br/index.php/sua-saude/informativos/artigo/item/329-alcool-e-diversidade-sexual. Publicado em: 08 dez. 2021. Acesso em: 13 jan. 2026.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo. 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.17, n.51, p.523-536, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 jan. 2026.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v.1, n.1, p.133-147, jan./abr., 2016. Disponível em: https://revistas.uneb.br/rbpab/article/view/2526/1711. Acesso em: 13 jan. 2026.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 1*: a vontade de saber. 9 ed, Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HALBERSTAM, Jack. *Female masculinity*. Durham: Duke University Press, 1998.

JESUS, Jaqueline Gomes de. O conceito de Heterocentrismo: um conjunto de crenças enviesadas e sua permanência. *Revista Psico-USF*, Bragança Paulista, v.18, n.3, p.363-372, 2013.

LIMA, Yasmin Cartaxo. *Esboço de uma teoria de Capital de Sexualidade no Campo Educacional Brasileiro.* 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

LIMA, Yasmin Cartaxo. *Pedagogia do(s) Nó(s).* 2025. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2025.

LUGONES. Maria. Colonialidade e Gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento feminista hoje:* perspectivas decoloniais. 1 ed. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020. e-book.

MACIEL, Patrícia Daniela. *Lésbicas e Professoras: Modos de viver o Gênero na Docência*. 2014. 178f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

MACIEL, Patrícia Daniela; GARCIA, Maria Manuela Alves. A lesbianidade como arte da produção de si e suas interfaces no currículo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.23, p.1-18, 2018. Disponível em:https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tkRZGMvdSSWmhy6hwvB8fyQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 jan. 2026.

NUNES, Hariagi Borba. Sapatão enquanto rizoma: desterritorialização da lésbica. In: SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, VII, [2018], Rio Grande, RS. *Anais do Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade*. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, [2018]. Disponível em: https://seminariocorpogenerosexualidade.furg.br/images/arquivo/263.pdf. Acesso em: 8 abr. 2026.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.8, n.2, p. 261-266, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/gPC5BsmLqFS7rdRWmSrDc3q/. Acesso em: 13 jan. 2026.

PASSOS, Giseli Cristina dos; VARGAS, Gesiele. Lésbicas na docência: muito além de uma versão feminina da homossexualidade masculina. In: *Seminário Internacional Fazendo Gênero 12 (Anais Eletrônicos)*, Florianópolis, 2021. Florianópolis: Seminário Internacional Fazendo Gênero 12 (Anais Eletrônicos), 2021. ISSN 2179-510X. Disponível em: https://www.fg2021.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/fg2020/1613697875_ARQUIVO_ec9197c1d57d9a55e9663f191c1fafb9.pdf. Acesso em: 16 jan. 2026.

PÖTTKER, Érico Sartori. *A orientação educacional e os territórios narrativos de gênero e sexualidade na escola*. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do paraná, Curitiba, 2013.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. *Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidade***s**, Natal, v. 4, n. 05, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309. Acesso em: 15 jan. 2026.

ROSENO, Camila dos Passos; AUAD, Daniela. *Lésbicas e professoras: a construção de saberes docentes a partir das lesbianidades*. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 12 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2021. Florianópolis: Seminário Internacional Fazendo Gênero 12 (Anais Eletrônicos), 2021. ISSN 2179-510X. Disponível em: https://www.fg2021.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/fg2020/1613132162_ARQUIVO_83eaee5c4a2789eded87c7481e9f01f1.pdf. Acesso em: 16 jan. 2026

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. *Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas.* 2010. 2010 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias de currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TAGLIAMENTO, Grazielle; BRUNETTO, Dayana; ALMEIDA, Raquel Mesquita. *LesboCenso Nacional*: mapeamento de vivências lésbicas no Brasil: relatório descritivo: 1ª etapa, 2022. Curitiba: LBL/UFPR, 2022.

TAGLIAMENTO, Grazielle; BRUNETTO, Dayana; ALMEIDA, Raquel Mesquita. *LesboCenso Nacional*: mapeamento de vivências lésbicas no Brasil: relatório descritivo: 2ª etapa, 2024. Curitiba: LBL/UFPR, 2024.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e Formação profissional.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIANNA, Claudia; CARVALHO, Tatiana. Formação e prática docente: sobre a visibilidade das professoras lésbicas. *Revista Formação docente*, Belo Horizonte, v. 12, n. 24, p.77-90, 2020.

Recebido em janeiro de 2026.

Aprovado em julho de 2026.

Revista Diversidade e Educação