Revista Diversidade e Educação

UMA PROFESSORA LÉSBICA NA PEDAGOGIA: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA SOBRE DOCÊNCIA E LESBIANIDADE

UNA PROFESORA LESBIANA EN PEDAGOGÍA: UNA NARRACIÓN AUTOBIOGRÁFICA SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL LESBIANISMO

A LESBIAN TEACHER IN EDUCATION: AN AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVE ON TEACHING AND LESBIAN IDENTITY

Mirella Pessoa Murgia[1]
Sharyel Barbosa Toebe[2]
Bruna Moraes Battistelli[3]

RESUMO
Este artigo constitui um recorte de uma pesquisa mais ampla sobre lesbianidade e docência e tem como objetivo compreender como a lesbianidade atravessa minha formação e minha prática como professora. Tomando a narrativa autobiográfica como procedimento analítico, articulo memórias, experiências e reflexões produzidas no campo dos estudos feministas e da educação para discutir os efeitos da heterossexualidade compulsória, dos scripts de gênero e da feminização da docência sobre corpos lésbicos na escola. O percurso teórico-metodológico fundamenta-se na conversação, no contar histórias e na pedagogia engajada, em diálogo com autoras como bell hooks, Audre Lorde, Adrienne Rich, Chimamanda Ngozi Adichie e Monique Wittig. Ao narrar experiências vividas na infância, na formação universitária e na atuação docente, argumento que a escrita autobiográfica constitui uma prática política de resistência, capaz de disputar as histórias produzidas sobre mulheres lésbicas e afirmar outras possibilidades de existir, ensinar e cuidar na escola.
PALAVRAS-CHAVE: Lesbianidade. Docência. Narrativa autobiográfica. Educação.

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná.
[2] Mestra em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Psicóloga clínica.
[3] Doutora em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora no Setor de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná.

RESUMEN
Este artículo forma parte de un proyecto de investigación más amplio sobre lesbianismo y docencia, cuyo objetivo es comprender cómo el lesbianismo impregna mi formación y práctica docente. Mediante la narrativa autobiográfica como procedimiento analítico, articulo recuerdos, experiencias y reflexiones surgidas en los campos de los estudios feministas y la educación para analizar los efectos de la heterosexualidad obligatoria, los guiones de género y la feminización de la docencia en los cuerpos de las mujeres lesbianas en las escuelas. El enfoque teórico y metodológico se basa en la conversación, la narración de historias y la pedagogía comprometida, en diálogo con autoras como bell hooks, Audre Lorde, Adrienne Rich, Chimamanda Ngozi Adichie y Monique Wittig. Al narrar experiencias vividas en la infancia, la educación universitaria y la práctica docente, sostengo que la escritura autobiográfica constituye una práctica política de resistencia, capaz de desafiar las narrativas producidas sobre las mujeres lesbianas y afirmar otras posibilidades de existir, enseñar y cuidar en las escuelas.
PALABRAS-CLAVE: Lesbianismo. Enseñanza. Narrativa autobiográfica. Educación.

ABSTRACT
This article is an excerpt from a broader study on lesbian identity and teaching; it aims to understand how lesbian identity shapes my training and practice as a teacher. Using autobiographical narrative as an analytical approach, I weave together memories, experiences, and reflections—drawing from the fields of feminist studies and education—to discuss the effects of compulsory heterosexuality, gender scripts, and the feminization of teaching on lesbian bodies within the school environment. The theoretical-methodological framework is grounded in conversation, storytelling, and engaged pedagogy, in dialogue with authors such as bell hooks, Audre Lorde, Adrienne Rich, Chimamanda Ngozi Adichie, and Monique Wittig. By recounting experiences from my childhood, university education, and teaching career, I argue that autobiographical writing constitutes a political practice of resistance—one capable of challenging the narratives constructed about lesbian women and affirming alternative possibilities for existing, teaching, and caring within the school setting.
KEYWORDS: Lesbianism. Teaching. Autobiographical narrative. Education.

* * *

Contudo, essa foi a razão primordial da minha escrita, a necessidade de dizer as coisas que eu não conseguia dizer de outra forma, quando não conseguia achar outros poemas que servissem.

Audre Lorde

Introdução

Poderia uma lésbica desfeminilizada (aquela que rejeita a feminilidade imposta ao gênero feminino desde o nascimento) escrever sobre sua existência e docência em um texto acadêmico? Ou ocupar o lugar de professora de crianças? Quantas professoras você teve que eram assumidamente sapatonas? Onde estarão as docentes lésbicas? Quem pode

ter sua história contada e de que modo são contadas? Qual sentimento a palavra lésbica te produz)? Durante grande parte da minha vida[4] aprendi a me esconder e a esconder quem sou, quem amo e o que amo. No trabalho também precisaria ser assim? Precisamos nos esconder? O que se rompe quando uma professora visivelmente lésbica entra em uma sala de aula?

Deste modo, falar de lesbianidade não significa apenas descrever práticas ou elaborar definições. Significa, sobretudo, compreender como uma determinada prática sexual se insere nas relações sociais, como é avaliada, julgada ou legitimada ao longo da história. Se a lógica hegemônica está presente para situar mulheres lésbicas como um desvio cabe-nos indagar o que é esta tradição que faz da lésbica um ser oculto e obscuro, espaço reservado de perversão e de desordem num mundo que se quer transparente na definição dos seres humanos em apenas dois: mulheres e homens (Navarro-Swain, 2004, p. 11-12). E nos cabe romper com estas imagens estereotipadas que sustentam relações pautadas pela violência e pelo rechaço de nossas existências.

Este artigo constitui a partir um recorte de uma pesquisa mais ampla[5] e se concentra na minha narrativa autobiográfica como professora lésbica desfeminilizada. O objetivo é compreender como a lesbianidade atravessa minha formação e minha prática docente, articulando experiências vividas com reflexões produzidas no campo dos estudos feministas e da educação. Neste texto, centrei-me na elaboração da minha própria experiência como caminho analítico. Assim, aposto em uma escrita narrativa que articula memória, experiência e teoria, entendendo que compartilhar o vivido pode produzir espaços de acolhimento, identificação e enfrentamento das violências dirigidas às existências lésbicas. Conceição Evaristo (2017) me inspira quando afirma que sua escrita se fundamenta em uma vivência, que foi sua e dos seus.

[4] Aposto na potência das escritas em primeira pessoa, mesmo que este trabalho tenha sido escrito por três autoras que colaboraram com a concepção e construção do texto, revisão e discussão, escolhemos manter o formato narrativo escolhido afirmando que mesmo quando narramos em primeira pessoa carregamos a força de muitas histórias que nos compõe: podemos nos enxerga nas histórias umas das outras e reconhecer este gesto ético e ontológico é condizente com os trabalhos de intelectuais como Audre Lorde e bell hooks.

[5] No meu processo de pesquisa para o trabalho de conclusão do curso (TCC) de pedagogia conversei com três professoras lésbicas que estão em atuação e com as quais pude dialogar sobre processos de violência, reconhecimento e valorização das existências e possibilidades de reexistência. Estas histórias serão apresentadas em outro artigo, pois entendemos que é importante que cada história seja trabalhada com o protagonismo e tempo necessário. A pesquisa que realizei integrou o projeto "Histórias miudinhas do viver-fazer docente: autobiografias para pensar a educação como prática de cuidado", coordenado pela professora doutora Bruna Battistelli, orientadora do meu TCC e coautora neste artigo.

Professoras lésbicas precisam ser narradas para muito além das violências impostas pela cisheteronormatividade, e com isso, busquei um modo de pesquisar e escrever condizente com o objetivo que sustenta este texto, que é o de celebrar experiências que transgridem, amam e ensinam a partir de tudo o que são (Lorde, 2020). E precisamos ampliar o campo de produções no Brasil sobre mulheres lésbicas, pois como afirmam Pereira, Pereira e Pocahy (2021) há pouca produção acadêmica sobre mulheres lésbicas, para muito além do campo da docência. Desta forma, nosso argumento é de que precisamos ocupar os espaços e oferecer o maior número de narrativas possíveis para que possamos romper com a violência lesbofóbica que nos vulnerabiliza.

Para tanto, construí um percurso teórico-metodológico em diálogo com os conceitos de conversação, contar histórias e pedagogia engajada (Battistelli, 2022; hooks, 2013, 2020; Toebe, 2024). Neste artigo, compreendo a narrativa autobiográfica não apenas como relato de experiência, mas como procedimento analítico para pensar as relações entre lesbianidade e docência. Compreendo a escrita autobiográfica, as cartas e as conversas como práticas de pesquisa e de cuidado (Battistelli, 2022), capazes de produzir espaços de escuta, identificação e elaboração coletiva das experiências docentes lésbicas. Quem pode narrar sua própria história? À quem impomos silêncios? e como transformamos o silêncio em ação (Lorde, 2019)?

Em *O Perigo da História Única*, Chimamanda Ngozi Adichie (2019) evidencia os riscos de reduzir pessoas e culturas a um único ponto de vista. Quando isso acontece, a pluralidade de experiências que constitui uma vida é apagada. Essa lógica ém atravessa os termos “lésbica” e “sapatão”, frequentemente carregados de estereótipos que limitam e distorcem o entendimento sobre nós, mulheres que amam outras mulheres. Produz-se, assim, uma história única que não reflete a complexidade de nossas existências. Ser sapatão é ser múltipla, desafiando convenções sociais que insistem em nos enquadrar em categorias pré-definidas.

A origem do termo "sapatão" é objeto de diferentes interpretações, reflexo de uma história marcada pelo apagamento das experiências lésbicas. Na cultura popular brasileira, uma das associações mais conhecidas remete à canção "Maria Sapatão", difundida nas décadas de 1970 e 1980, que relacionava mulheres lésbicas ao uso de sapatos considerados "masculinos", seja por conforto, seja por não corresponderem aos padrões de feminilidade da época.

Por essa associação, "sapatão" passou a ser utilizado como insulto, funcionando como mecanismo de controle e punição dirigido às mulheres que desafiavam as normas de gênero e sexualidade. Durante muito tempo, termos como "lésbica", "sapatão/sapatona", "mulher-macho", "Maria-João" e "caminhoneira" foram empregados de forma pejorativa para nomear mulheres que se relacionavam com outras mulheres. Entretanto, a partir das lutas dos movimentos lésbicos e feministas, muitas dessas palavras passaram a ser ressignificadas e reivindicadas como afirmação política e identitária (Navarro-Swain, 2004).

Somos nós, mulheres lésbicas, que decidimos quando, como e em que contextos esses termos podem ser apropriados. Minha relação com a palavra "sapatão" começou muito antes desta escrita, quando eu ainda não compreendia o que ela significava. Durante anos, não entendia por que me nomeavam dessa forma; na minha percepção, eu apenas existia sendo quem eu era. E fico pensando no momento que outras docentes começaram a se relacionar com esses estereótipos? Assim junto-me à autoras como Patrícia Daniela Maciel (2016) que deseja com sua pesquisa questionar e mostrar os processos de brutalidade e de violência em relação às mulheres lésbicas, principalmente na educação.

Memórias de uma infância dissidente: daquilo que eu não quero que se repita com outras crianças

Aos dez anos, quando cursava a antiga 4ª série, ouvi a palavra “sapatão” pela primeira vez. Mesmo sem compreender seu significado, eu sabia que não queria ser chamada assim[6]. A palavra era utilizada em tom de deboche, associada ao meu jeito de me comportar, de vestir, ao meu cabelo, que nunca estava penteado como o das outras meninas, e aos meus calçados, que nunca eram rosas ou enfeitados. Desde pequena, eu não era lida como uma “menina”, muitas vezes, nem pelas próprias meninas.

Anos depois, já adulta, ao compreender melhor minha sexualidade, depois de muitos processos pessoais, conversas com amigas que também não se encaixavam nas normas e leituras de relatos na internet de outras meninas que passaram por experiências semelhantes, percebi que eu sempre estive sendo menina, apenas à minha maneira.

[6] As/o autoras/autor Anamaria Ladeira, Camila Santos Pereira e Fernando Pocahy (2021) tensionam o quanto o termo sapatão segue sendo acionado como xingamento associado a uma série de estereótipos sobre mulheres lésbicas que não performam o que se tem como expectativa de gênero para mulheres.

Compreendi que existem múltiplas formas de ser menina e mulher e que, desde a infância, eu rejeitava os estereótipos de gênero que me eram impostos.

Ao revisitar minha trajetória escolar, percebo que minhas amizades eram, em sua maioria, com pessoas que também escapavam às normas: meninos considerados pouco masculinos, meninas que, assim como eu, rejeitavam as expectativas tradicionais de feminilidade e outras crianças e adolescentes marginalizadas por não se adequarem aos padrões dominantes. Mesmo sem perceber, as expectativas hegemônicas de gênero e sexualidade sempre atravessaram a minha vida e a de muitas das pessoas com quem convivi. Na escola, experienciei, junto a outras crianças que não se viam contempladas ao serem apenas quem eram, as dificuldades de não corresponder às normas. Assim, testemunhei, durante boa parte da minha trajetória, a escola atuando como reprodutora de preconceitos e produzindo margens para aquelas e aqueles que escapavam da norma.

Jane Felipe (2019) argumenta que determinadas normas sociais influenciam diretamente todos os sujeitos e que a escola ocupa um lugar central na reprodução de expectativas sobre o que significa ser homem ou mulher, contribuindo para a exclusão daqueles que desafiam esses modelos. A autora ressalta que pesquisas têm sido realizadas no segmento de gênero, sexualidade e infâncias, contribuindo para a urgência de discutirmos, em sala de aula, temas que envolvem os direitos humanos, a ética e a cidadania (Felipe, 2019). Para Pereira, Pereira e Pocahy (2021) as relações de gênero e sexualidade na escola precisam ser problematizadas, por estarmos no espaço de disputa do que se constitui como norma ou como modelo a ser seguido. As/o autoras/autor afirmam:

> E como é isso de ser dissidente no antro em que "siga o modelo" vem escrito em tantas folhinhas e há tanto tempo? Se pudessem ser empilhadas, tais folhas talvez alcançassem a lua sem a necessidade de foguetes, apenas uma em cima da outra: "siga o modelo abaixo", "siga o modelo acima", "siga o modelo com atenção" e as crianças vão adiante, colorindo apenas dentro da figura, decalcando o que está dado como certo, desaprendendo seus traços primordiais. Seguindo, no entanto, o modelo "tão direitinho" que, quem sabe, ganhem um elogio, um sorriso, um parabéns vindo daquela que também deve ser modelo para as dezenas de pares de olhinhos em suas fileiras, comportados. E, se não estão, comportem-se, comportem-se, isso são modos?! (2021, p. 137).

Entretanto, a inserção desses temas na educação não depende apenas da disposição das/os profissionais. De acordo com Rafaela Borges e Zulmira Borges (2018), em 2015, sob pressão de grupos conservadores, as referências a gênero e sexualidade

foram retiradas de documentos que orientam os planos de educação no Brasil. Esse movimento produziu impactos nas políticas públicas voltadas à promoção de uma educação comprometida com a diversidade e com as diferentes realidades presentes no cotidiano escolar.

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2018) estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação brasileira, organizadas em quatro eixos: garantia do direito à educação básica; redução das desigualdades e valorização da diversidade; valorização dos profissionais da educação; e metas para o ensino superior. Conforme Borges e Borges (2018), durante a tramitação do PNE, entre 2011 e 2014, ocorreram alterações que substituíram a formulação "igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual" pela expressão mais ampla "erradicação de todas as formas de discriminação". Em 2015, após intensos conflitos políticos, as referências às questões de gênero e sexualidade foram retiradas dos documentos orientadores, movimento que também repercutiu em diversos planos estaduais e municipais.

Discutir gênero e sexualidade na escola significa, portanto, disputar projetos de educação, mas quais interesses sustentam a recusa desses debates? No meu primeiro trabalho como Profissional de Apoio em uma escola municipal, acompanhei uma professora regente durante uma sequência de aulas sobre diversidade. O currículo da Prefeitura de Curitiba estabelece que o tema Diversidade seja trabalhado no 3º ano, na disciplina de Geografia. Lembro-me de vê-la "pisando em ovos". Sua insegurança talvez estivesse relacionada tanto ao pouco respaldo para abordar o tema quanto ao receio de possíveis reações das famílias das/os alunas/os.

Nesse sentido, Patrícia Daniela Maciel e Maria Manuela Alves Garcia (2018) afirmam que investir em narrativas de professoras lésbicas permite que possamos acionar “o estado de lesbianidade das professoras não apenas entendido como um referente da verdade do eu, mas é um movimento sexual radical quando estas inventam seus próprios modos de falar sobre si e sobre o que pensam do mundo no processo de ensino e aprendizagem” (p. 09). As autoras demonstram os modos de invenção, pontos de fuga que essas professoras produzem em seus afazeres pedagógicos, ou seja, para tensionar práticas normativas educacionais, pois são sujeitas que não se permitem se sujeitar pelos códigos convencionais.

Em nenhum momento foram discutidas questões de gênero, sexualidade ou religião. A diversidade foi apresentada apenas por meio de diferenças visíveis, como cor

da pele, tipo de cabelo e características físicas. Ao final da sequência, a professora pediu que as crianças escrevessem um pequeno texto sobre o que haviam aprendido e produzissem um desenho. Uma delas registrou que existiam muitos tipos de pessoas e que o problema não era ser diferente, mas tratar as pessoas de forma diferente. Também desenhou pessoas negras, brancas, magras, gordas, altas e baixas. Acompanhando aquela cena, pensei que, muitas vezes, é na escola que as crianças têm seu primeiro contato com a diferença. Quando esse encontro é mediado pelo diálogo, abre-se a possibilidade de produzir relações menos marcadas pelo preconceito.

Enquanto estudante, na educação básica, não me recordo de ter participado de discussões sobre gênero e sexualidade. Hoje imagino que esses debates poderiam ter produzido outros efeitos sobre a criança que eu fui. Talvez ela sentisse menos vergonha, menos medo e menos solidão por existir fora das expectativas de gênero que lhe eram impostas. Diante disso, sigo perguntando: como nós, professoras lésbicas, podemos enfrentar as violências de gênero que atravessam o cotidiano escolar? Como podemos contribuir para desfazer os estereótipos de gênero atribuídos às crianças desde o nascimento?

Maciel e Garcia (2018) ao evidenciarem autobiografias de professoras lésbicas nos auxiliam a perceber que o currículo escolar é muito mais do que uma série de documentos normativos, mas um campo de atuação e de possibilidades. Assim, elas nos afirmam que o currículo se constitui e institui saberes e relações de poder, ou seja, uma tecnologia que pode sofrer modificações de acordo com os diferentes sujeitos que o trabalham. Desta forma, concordo com as autoras quanto às possibilidades combativas que nós, docentes lésbicas podemos constituir em busca de um currículo que acolha, celebre e respeite existências diversas.

Entre a fé e a heterossexualidade compulsória

Na segunda onda feminista, pesquisadoras passaram a questionar a ideia de que os papéis atribuídos a homens e mulheres decorreriam naturalmente do sexo biológico (Felipe, 2019). Ao discutir os scripts de gênero, Jane Felipe (2019) demonstra como as expectativas sociais, históricas e culturais funcionam como roteiros que prescrevem modos considerados adequados de ser homem ou mulher. Quando alguém rompe ou

reescreve esses roteiros, a sociedade tende a responder por meio de preconceitos, discriminações e exclusões, buscando restabelecer as normas que foram desafiadas.

Na adolescência, acreditando que assim interromperia as violências que sofria e deixaria de ser vista como estranha, acabei rompendo comigo mesma. Passei a acreditar que o problema estava em mim e, na busca por aceitação, cedi às expectativas de feminilidade: comecei a me maquiar, depilar, usar roupas consideradas femininas, fazer penteados, furar as orelhas e usar brincos. Como consequência, os olhares masculinos passaram a se voltar para mim e deixei de ser chamada de desleixada pelas colegas.

Também comecei a me relacionar com meninos e a buscar sua aprovação como forma de sentir que finalmente pertencia àquele lugar. Embora recebesse essa atenção, algo permanecia deslocado. Eu não estava no meu lugar e, mesmo tentando me encaixar, havia algo que resistia. Foi nesse período, em meio às dúvidas próprias da adolescência, que comecei, com muita relutância, a reconhecer minha lesbianidade. Embora, desde a infância, eu desafiasse os scripts de gênero, compreender-me como lésbica foi um processo posterior, vivido durante a descoberta da minha sexualidade.

Além das normas heteronormativas que organizavam a vida social, minha adolescência também foi profundamente atravessada pela religião. Após a morte do meu pai, minha mãe aproximou-se intensamente da fé cristã e, durante cerca de oito anos, fui educada para me tornar uma boa filha, futura esposa e mãe. Fui ensinada que a mulher ideal deveria ser casta, benevolente, obediente e abnegada.

Nas reuniões dominicais, "as moças", grupo formado por meninas entre 12 e 18 anos, eram separadas dos demais participantes. Nesses encontros aprendíamos etiqueta, modos considerados virtuosos de comportamento, formas "adequadas" de vestir, cozinhar, bordar, cuidar da casa e escolher um bom marido. Estudar era permitido, mas não em excesso, pois esperava-se que, ao atingir a maioridade, nosso verdadeiro compromisso fosse o casamento. Maria Cristina Nascimento e Marcos Lopes Souza (2020) pesquisaram com mulheres lésbicas perguntando sobre os impactos da religiosidade sobre a identidade das colaboradoras e os pesquisadores afirmam que elas relataram as reverberações de “um discurso religioso de autoculpabilização gerado pelo sentimento de autopunição como se a identidade lésbica fosse um castigo ou mau por terem cometido algum erro” (p.19). Dialogo com a/o autora/autor, já que eles mostram o quanto o discurso religioso é operante e captura algumas participantes, regulando as

vivências das mulheres e as cobranças familiares e comunitárias, que assim como elas, recebi na minha adolescência.

Aos dezesseis anos, consegui finalmente romper com esses preceitos e deixar a igreja, após ser retirada do armário diante da comunidade religiosa. Espalharam que haviam me visto de mãos dadas com outra menina e que ela seria minha namorada. Eu não estava preparada para ter minha sexualidade exposta daquela forma, nem para ver minha intimidade transformada em assunto coletivo. Pessoas LGBT+ têm o direito de revelar sua sexualidade em seu próprio tempo e da maneira que desejarem. Naquele momento, porém, essa possibilidade me foi retirada. Paradoxalmente, foi essa violência que me deu a coragem necessária para deixar um espaço ao qual eu nunca senti pertencer.

Anos mais tarde, ao entrar em contato com os escritos de Adrienne Rich (2010), encontrei palavras para compreender aquilo que, aos dezesseis anos, eu apenas intuía. Gostaria de tê-la lido naquela época. Mesmo sem conhecer seus textos, percebo hoje que, ao deixar a igreja e recusar o lugar que me havia sido destinado, eu já tensionava aquilo que a autora denomina heterossexualidade compulsória.

Em *Heterossexualidade compulsória e existência lésbica*, Rich (2010) propõe que a heterossexualidade não seja compreendida como uma orientação natural, mas como uma instituição política sustentada por diferentes mecanismos sociais. Família, igreja, escola e Estado atuam, de maneiras distintas, produzindo a heterossexualidade como a única forma legítima de existência para as mulheres, enquanto outras possibilidades de viver os afetos e os desejos são invisibilizadas, deslegitimadas ou punidas.

Ao revisitar minha própria trajetória, reconheço a presença desses mecanismos em diferentes momentos da minha vida. As expectativas produzidas pela religião não diziam respeito apenas à minha espiritualidade, mas também ao meu corpo, aos meus desejos, à forma como eu deveria me vestir, me relacionar e imaginar o meu futuro. Esperava-se que eu me tornasse esposa, mãe e cuidadora, ocupando um lugar previamente definido antes mesmo que eu pudesse descobrir quem eu era.

Romper com esse destino não significou apenas abandonar uma instituição religiosa. Significou, sobretudo, questionar um projeto de feminilidade que organizava minha existência e compreender que a vergonha que senti durante tantos anos não era produzida por algo inerente à minha sexualidade, mas por um regime social que transforma determinadas formas de amar em desvio. Para Nascimento e Souza (2020) o

discurso religioso judaico-cristão sustenta a norma e mesmo “quando há certa aceitação dessas lesbianidades, elas são pensadas a partir de um modelo heteronormativo” (p. 20).

Foi também por meio do encontro com outras mulheres lésbicas, de suas narrativas e produções teóricas, que passei a compreender minha experiência de forma menos solitária. Ler autoras lésbicas permitiu deslocar a culpa e reconhecer que muitas das violências que eu acreditava serem individuais eram, na verdade, compartilhadas por inúmeras mulheres. Nomear essas experiências tornou-se uma forma de resistência e também de cuidado.

Ao compreender a heterossexualidade compulsória como uma estrutura política, tornou-se possível olhar para minha própria história não apenas como uma sucessão de experiências pessoais, mas como parte de uma trama mais ampla de produção de normas sobre gênero, sexualidade e docência. Nesse sentido, minha trajetória deixa de ser apenas uma memória individual para tornar-se uma possibilidade de reflexão sobre os modos como instituições sociais regulam corpos, afetos e formas de existir. Ao revisitar esse processo, as palavras de Adrienne Rich continuam atuais; ao refletir sobre a permanência da heterossexualidade compulsória, a autora afirma:

> Nos três anos desde que escrevi 'Heterossexualidade compulsória', intensificaram-se as pressões para se adaptar numa sociedade de disposição cada vez mais conservadora. As mensagens da Nova Direita às mulheres têm sido, precisamente, de que somos propriedade emocional e sexual dos homens, e que a autonomia e a igualdade das mulheres são uma ameaça à família, à religião e ao Estado. As instituições que tradicionalmente controlaram as mulheres – a maternidade patriarcal, a exploração econômica, a família nuclear, a heterossexualidade compulsória – estão sendo fortalecidas pela legislação, por mandatos religiosos, pelas imagens dos meios de comunicação e por esforços de censura (Rich, 2019, p. 28).

Embora a autora escrevesse em outro contexto histórico, sua reflexão ajuda a compreender como diferentes instituições continuam regulando os corpos, os afetos e as formas legítimas de existir. Minha própria trajetória evidencia que romper com a heterossexualidade compulsória não significa deixar de enfrentar seus efeitos.

Depois de sair da igreja, comecei, pouco a pouco, a me reconhecer. Passei a usar as roupas que sempre desejei vestir, cortei o cabelo bem curto e me mudei para a cidade de Curitiba. A mudança representou a possibilidade de reconstruir minha história e experimentar formas mais livres de existir. À primeira vista, a cidade parecia mais acolhedora do que aquela onde cresci. Ver casais LGBT+ caminhando de mãos dadas pelas ruas era algo raro — ou praticamente inexistente — em minha cidade de origem.

Entretanto, a aparente liberdade não significava ausência de violência. Muitas vezes, a lesbofobia se manifesta de maneira velada, em comentários, piadas ou olhares que buscam reafirmar quais corpos podem ocupar determinados espaços. Em outras ocasiões, ela se apresenta de forma explícita.

Nos primeiros meses vivendo na cidade, inscrevi-me em um aplicativo de relacionamentos na tentativa de construir vínculos e diminuir a solidão. Foi ali que conheci minha primeira namorada. Nosso relacionamento permaneceu em segredo durante dois anos, pois seus pais desconheciam sua sexualidade. Encontrávamo-nos, quase sempre, em um shopping localizado na região central da cidade. Ao final de cada encontro, despedíamo-nos com um beijo, apesar do medo constante de sermos vistas.

Em um desses dias, enquanto eu caminhava em direção ao ponto de ônibus, um grupo de adolescentes começou a arremessar lâmpadas em nossa direção, gritando: "Olha esse casal de sapatonas!", "Que nojeira!", "Saiam daqui!". Nenhuma de nós foi atingida, mas a violência já havia cumprido sua função. Não apenas fomos agredidas, como também percebemos que ninguém ao redor interveio. Naquele momento, compreendi que o silêncio das pessoas também produz violência. A mensagem era evidente: aquele espaço não havia sido pensado para corpos como os nossos.

Além dos scripts: a luta pela visibilidade e a sobrevivência de mulheres lésbicas

> Ser uma professora sapatona e trabalhar com crianças, ao mesmo tempo, demanda que estejamos preparadas para a luta ou, quem desaprova nossa forma de existir, nos devolve ao armário, nos dita as vestimentas, o penteado, as expressões do rosto e tudo o mais. Pretendem nos transformar em um arremedo de nós mesmas, ao nos atar em sua dita “normalidade”, esta que nos destitui do que somos e, ao fazê-lo, nos mata, ainda que sigamos respirando. Tal enfoque visa a necessidade de subverter a realidade atual para que chegue o tempo em que a humanidade venha a horrorizar-se ao rememorar a época em que a multiplicidade de formas de existir era atacada. Assim como nos horrorizamos, hoje, diante de costumes terrivelmente desumanos do passado, como a queima de mulheres em fogueiras, acusadas de bruxaria (Pereira, Pereira, Pocahy, 2021, p. 138).

Mulheres lésbicas desfeminilizadas, frequentemente nomeadas como sapatões, caminhoneiras ou por outras expressões utilizadas para marcar aquelas que não correspondem aos padrões socialmente impostos de feminilidade, ocupam um lugar particular na produção das violências lesbofóbicas. Por serem lidas como visivelmente

lésbicas, tornam-se mais expostas a agressões verbais, físicas e simbólicas. Essa visibilidade não decorre de uma suposta masculinidade, mas da recusa, intencional ou não, em reproduzir os roteiros de feminilidade esperados para as mulheres.

Ser uma mulher lésbica desfeminilizada não significa aproximar-se do masculino, como frequentemente sugerem os estereótipos. Significa, muitas vezes, recusar a docilidade, a passividade e a submissão historicamente atribuídas às mulheres. Em uma sociedade que ainda espera das mulheres obediência e conformidade, aquelas que afirmam sua existência de forma autônoma tornam-se alvo de constantes tentativas de disciplinamento.

Como argumenta Assis (2023), a visibilidade das lésbicas desfeminilizadas rompe não apenas com expectativas estéticas, mas também com a lógica heterossexual que organiza a vida social. Trata-se de uma ruptura política, pois desafia normas de gênero profundamente naturalizadas e evidencia outras possibilidades de existir como mulher. Entretanto, romper com essas normas produz consequências concretas. Mulheres que recusam o ideal de feminilidade continuam submetidas a intensas pressões para adequar seus corpos, comportamentos e modos de existir. Monique Wittig (2022) chama atenção para esse processo ao afirmar que nossos corpos foram moldados para corresponder a uma ideia de natureza construída socialmente. Aquilo que se apresenta como "natural" é, na realidade, resultado de diferentes mecanismos de controle sobre os corpos das mulheres.

Essa lógica manifesta-se em inúmeras práticas cotidianas que ensinam, desde a infância, como uma mulher deve parecer, vestir-se e comportar-se. Procedimentos estéticos, padrões de beleza, controle sobre o corpo e sobre a aparência tornam-se estratégias de produção de uma feminilidade considerada legítima. Ao recusarem essas expectativas, lésbicas desfeminilizadas tornam-se mais facilmente identificáveis e, consequentemente, mais vulneráveis às violências motivadas pela lesbofobia.

Essa vulnerabilidade torna-se ainda mais intensa quando se articula a outros marcadores sociais, como raça e classe. Mulheres negras, periféricas e visivelmente lésbicas experimentam formas sobrepostas de violência, evidenciando que a lesbofobia não atua isoladamente, mas em articulação com outras estruturas de opressão.

Nesse contexto, compreender o lesbocídio torna-se fundamental. Diferentemente do feminicídio, que frequentemente ocorre no âmbito doméstico, o lesbocídio caracteriza-se pela tentativa de eliminar um determinado tipo de mulher: aquela que desafia a

heterossexualidade compulsória e os regimes de feminilidade (Firmino, 2020). Embora ambos sejam atravessados pela misoginia, o lesbocídio possui especificidades relacionadas ao ódio dirigido às mulheres lésbicas e à tentativa de apagar suas existências.

A produção de dados sobre essas mortes constitui, portanto, uma estratégia política de resistência. O Dossiê sobre Lesbocídio no Brasil (Peres; Soares; Dias, 2018), elaborado a partir do monitoramento de assassinatos e suicídios de mulheres lésbicas entre 2014 e 2017, permitiu dar visibilidade a uma violência historicamente invisibilizada. Mais do que contabilizar mortes, o dossiê recupera histórias e produz memória coletiva, condição indispensável para a formulação de políticas públicas voltadas à proteção das vidas lésbicas (Carlessi; Nalli, 2018).

Os dados reunidos pelo dossiê revelam um crescimento expressivo dos casos registrados nesse período, reforçando denúncias feitas há décadas pelos movimentos lésbicos sobre a vulnerabilidade dessas mulheres. Da mesma forma, o I LesboCenso Nacional: Mapeamento de Vivências Lésbicas no Brasil (2021–2022) amplia a compreensão sobre as condições de vida, as diferentes formas de violência e os fatores que produzem vulnerabilidades sociais entre mulheres lésbicas em todo o país.

Ao conhecer esses dados, retorno às experiências narradas anteriormente neste artigo. O medo que senti ao ser agredida na rua, o receio constante de demonstrar afeto em público e a necessidade permanente de avaliar quais espaços eram seguros deixam de ser experiências exclusivamente individuais. Elas fazem parte de uma realidade compartilhada por muitas mulheres lésbicas, especialmente aquelas cuja lesbianidade é socialmente visível.

Quando uma mulher lésbica é assassinada por existir fora das normas de gênero e sexualidade, não é apenas uma vida que se perde. Reafirma-se uma mensagem dirigida a todas nós: a de que determinados corpos continuam sendo considerados menos legítimos, menos protegidos e mais vulneráveis à violência. Nomear o lesbocídio, produzir memória sobre essas mortes e discutir seus efeitos também é afirmar que nossas vidas importam e que nossa existência não pode permanecer invisível. Se cavar uma trincheira é uma forma de ensinar como nos afirma Lorde (2020), visibilizar nossas histórias, bem como nomear os sistemas de que insistem na violência e na brutalidade é um projeto pedagógico que busca a constituição da educação como prática de liberdade e como espaço no qual a comunidade de cuidado seja possível.

Encaixar-se ou resistir: reflexões de uma lésbica na pedagogia

Que lugar devo ocupar? Onde deveria me encaixar? Essas perguntas me acompanharam durante grande parte da minha vida e permaneceram quando ingressei no curso de Pedagogia, em 2018. Ao iniciar a graduação, imaginei que encontraria um espaço mais aberto à diversidade. Era um curso composto majoritariamente por mulheres e, por isso, parecia improvável que eu enfrentasse preconceitos. Ainda assim, uma inquietação me acompanhava desde os primeiros dias: onde estavam as outras mulheres lésbicas? Onde estavam as professoras que, como eu, eram lidas socialmente como sapatões?

Em uma das primeiras assembleias do curso participei de um debate sobre a presença de homens na Educação Infantil. Embora essa discussão não seja o foco deste artigo, uma fala permaneceu comigo desde então. Uma estudante afirmava que, se homens não deveriam atuar na Educação Infantil devido ao risco de abuso sexual, mulheres lésbicas também deveriam ser impedidas de trabalhar com crianças, pois representariam o mesmo perigo.

Nunca esqueci aquela afirmação. Era o início da minha formação e, pela primeira vez dentro da universidade, vi meu corpo ser associado à suspeita apenas por ser um corpo lésbico. Não se tratava apenas da opinião de uma estudante, mas da reprodução de uma lógica que historicamente associa mulheres lésbicas à perversão, deslocando nossos corpos do lugar do cuidado, da educação e da confiança. É nesse sentido que pensar o corpo na educação também é um gesto político. Como afirma bell hooks,

> Quando começamos a falar em sala de aula sobre o corpo, sobre como vivemos no corpo, estamos automaticamente desafiando o modo como o poder se orquestrou nesse espaço institucionalizado em particular. A pessoa mais poderosa tem o privilégio de negar o próprio corpo (hooks, 2017, p. 136).

A reflexão de hooks ajuda a compreender que nem todos os corpos ocupam a escola em condições de igualdade. Enquanto alguns têm o privilégio de permanecer invisíveis, outros são constantemente observados, regulados e interrogados. Corpos lésbicos visíveis dificilmente podem esquecer que carregam, para além de si, significados produzidos socialmente.

No segundo ano da graduação candidatei-me a uma vaga como auxiliar de turma em uma escola particular de Educação Infantil. A instituição solicitou que eu realizasse

dois dias de experiência antes da contratação. Custeei meu próprio deslocamento, participei das atividades, estabeleci uma boa relação com as crianças e saí acreditando que havia sido aprovada. No dia seguinte, entretanto, recebi uma mensagem informando que a escola havia decidido não efetivar a contratação porque o semestre já estava em andamento.

Nunca soube o verdadeiro motivo daquela decisão. Não posso afirmar que ela tenha ocorrido em razão da minha aparência ou da minha sexualidade. No entanto, a dúvida permaneceu comigo durante muito tempo. Quando ocupamos um corpo constantemente colocado sob suspeita, passamos a questionar se determinadas recusas dizem respeito às nossas competências ou àquilo que representamos socialmente. Aquela experiência fez surgir perguntas que continuam atravessando minha trajetória: em quais espaços professoras lésbicas são bem-vindas? Como fazer Pedagogia com corpos lésbicos? Como é o mercado de trabalho para mulheres lésbicas que rompem com as normas de gênero? O que significa ser uma professora visivelmente lésbica na Educação Infantil?

Essas perguntas tornam-se ainda mais relevantes quando observamos que a própria história da docência foi construída em estreita relação com determinados ideais de feminilidade. A feminização do trabalho docente, em sua origem, constituiu-se como uma extensão do cuidado realizado pelas mulheres no ambiente doméstico. Como mostram Veríssimo, Alves e De Paula (2018), a entrada das mulheres na profissão foi legitimada justamente porque se acreditava que elas possuíam, por natureza, características como sensibilidade, delicadeza e capacidade para cuidar das crianças. Guacira Lopes Louro (1997) demonstra que esse processo esteve diretamente relacionado à construção da maternidade como destino social das mulheres:

> Aos poucos crescem os argumentos a favor da instrução feminina, usualmente vinculando-a à educação dos filhos e filhas. Essa argumentação irá, direta ou indiretamente, afetar o caráter do magistério — inicialmente impondo a necessidade de professoras mulheres e, posteriormente, favorecendo a feminização da docência (Louro, 1997, p. 96).

Assim, a docência passou a ser compreendida como continuidade da maternidade, reforçando a associação entre ensinar, cuidar e exercer papéis considerados femininos. Como destacam Veríssimo, Alves e Paula (2018):

> Evidencia-se, assim, forte associação entre o trabalho docente e qualidades tidas como femininas, como a expressão de afeto, sensibilidade, cuidado, como se fossem as mulheres detentoras universais de comportamentos que as tornassem aptas para o exercício de algumas atividades e inaptas para outras (p. 130).

Essa herança permanece presente no imaginário social. Como argumenta Carvalho (1999), o trabalho docente continua sendo frequentemente relacionado a atributos considerados inerentes às mulheres, como afeto, paciência e sensibilidade. O problema não está em reconhecer a importância dessas dimensões para a prática pedagógica, mas em naturalizá-las como características exclusivamente femininas.

É justamente nesse ponto que mulheres lésbicas desfeminilizadas tensionam esse imaginário. Ao não correspondermos ao modelo de feminilidade esperado para as professoras, muitas vezes deixamos de ser reconhecidas como figuras naturalmente cuidadoras. Nossos cabelos curtos, nossas roupas largas e nossa forma de ocupar o espaço produzem estranhamento porque rompem com a imagem historicamente construída da professora como extensão da figura materna.

Durante minha experiência profissional em escolas, ouvi diversas vezes que eu provavelmente não saberia trocar uma fralda porque não tinha filhos. Também presenciei o espanto de colegas quando me viam chorar, como se mulheres que não performam feminilidade fossem incapazes de demonstrar sensibilidade ou afeto. Antes mesmo de conhecerem meu trabalho, já existia uma narrativa sobre quem eu era e sobre aquilo que eu seria capaz ou incapaz de fazer.

Retomo, então, a reflexão de Chimamanda Ngozi Adichie (2019) sobre os perigos da história única. Quando apenas uma narrativa circula sobre mulheres lésbicas, nossas existências tornam-se reduzidas a estereótipos: somos vistas como masculinizadas, agressivas, incapazes de cuidar, solitárias ou permanentemente amarguradas. A história única não apenas simplifica nossas vidas, mas também limita as possibilidades de reconhecimento de quem somos e do trabalho que realizamos.

Escrever este artigo também é uma forma de disputar essas narrativas. Ao narrar minha própria trajetória, reivindico o direito de produzir outras imagens sobre mulheres lésbicas na docência. Não para substituir uma história única por outra, mas para afirmar que nossas experiências são múltiplas, contraditórias e atravessadas por diferentes formas de existir, ensinar e cuidar.

Quando a curiosidade fala mais alto: minha experiência em sala de aula

Tive experiências muito potentes trabalhando na rede pública. Foi nela que encontrei meu maior acolhimento enquanto professora. Em uma escola municipal, onde trabalhei durante um ano, pude experimentar, apesar das inúmeras dificuldades, a potência do trabalho docente. Embora meu contrato me nomeasse como Profissional de Apoio, eu não me sentia apenas nesse lugar. Na prática, atuava como auxiliar de sala, participava do planejamento, acompanhava as crianças diariamente e era reconhecida por elas como professora. De certo modo, eu já ocupava esse lugar.

Por ser uma figura muito diferente daquela que costuma habitar o imaginário social sobre quem pode ser professora — delicada, feminina, heterossexual e maternal — vivi situações marcadas pela curiosidade das crianças sobre minha vida. As perguntas surgiam porque elas queriam me conhecer, assim como eu também buscava conhecer quem eram, suas famílias, seus gostos e suas histórias. Sempre compreendi essa aproximação como parte do próprio trabalho pedagógico, em diálogo com bell hooks (2017), para quem ensinar exige a construção de vínculos e o reconhecimento da humanidade de professoras/es e estudantes.

A autora questiona a lógica segundo a qual, para ensinar, professoras/es deveriam deixar seus corpos do lado de fora da sala de aula. Como se apenas a mente pudesse ensinar e apenas a razão pudesse aprender. Nessa perspectiva, emoções, afetos, desejos, medos e experiências deveriam permanecer ocultos. A autora critica esse modelo de educação porque ele produz corpos silenciados, tanto de docentes quanto de estudantes, impedindo que o aprendizado aconteça de forma integral.

Ao discutir o conceito de eros, hooks (2017) também desloca sua compreensão para além da sexualidade. O eros aparece como potência de vínculo, paixão pelo conhecimento e compromisso afetivo com o processo educativo. Não se trata de erotizar a relação pedagógica, mas de reconhecer que ensinar envolve presença, entrega, entusiasmo e humanidade. É justamente essa dimensão que costuma ser negada às professoras e aos professores.

Essa compreensão dialoga diretamente com a elaboração de Audre Lorde (2019) sobre o erótico como fonte de poder. Para a autora, o erótico constitui uma força criativa profundamente ligada à nossa capacidade de sentir, criar e construir relações significativas com o mundo. "O erótico é um recurso intrínseco a cada uma de nós,

localizado em um plano profundamente feminino e espiritual, e que tem firmes raízes no poder de nossos sentimentos reprimidos e desconsiderados" (Lorde, 2019, p. 67).

Lorde argumenta que toda forma de opressão procura enfraquecer justamente essas fontes de potência, fazendo com que as mulheres se afastem daquilo que as move e produz sentido em suas vidas. Ao reduzir o erótico à pornografia ou ao desejo sexual, o patriarcado esvazia sua dimensão política e criativa. Mais adiante, a autora acrescenta:

> A própria palavra 'erótico' vem do grego eros, a personificação do amor em todos os seus aspectos (...). Quando falo do erótico, então, falo dele como uma afirmação da força das mulheres; daquela energia criativa fortalecida, cujo conhecimento e cuja aplicação agora reivindicamos em nossa linguagem, nossa história, nossa dança, nossos amores, nosso trabalho, nossas vidas (Lorde, 2019, p. 70).

Essas reflexões me fazem perguntar: o que nós, professoras e professores, temos alimentado como potência criativa? O que nos dá prazer em ensinar? Que vínculos construímos com nossas/os estudantes? Estamos produzindo práticas que desafiam as estruturas de poder ou apenas reproduzindo modelos que silenciam corpos e experiências? Que formas de cuidado e afeto temos construído dentro da escola?

Ser uma professora visivelmente lésbica fez com que, durante muito tempo, eu tentasse esconder meu próprio corpo. Era um gesto de sobrevivência. Na primeira escola em que trabalhei, evitava pegar meninas no colo, receava abraçá-las ou demonstrar carinho, temendo que qualquer gesto pudesse ser interpretado de maneira maliciosa por outras pessoas. Sabia que esse receio não surgia das crianças, mas do imaginário lesbofóbico que sexualiza nossos corpos e coloca sob suspeita qualquer demonstração de afeto.

Entretanto, quem trabalha com crianças sabe que o afeto é parte constitutiva do cotidiano escolar. Logo no meu primeiro dia em uma turma de 3º ano, fui recebida com um abraço de uma aluna que sequer conhecia meu nome. Ao longo do ano, construímos uma relação de muita confiança. Em alguns momentos ela me lançava desafios divertidos ("Profe, duvido você resolver essa charada!") e, em outros, perguntas que exigiam muito mais de mim: "Profe, por que as pessoas que a gente ama às vezes machucam a gente?"À medida que nossa relação se fortalecia, as perguntas sobre minha vida também começaram a aparecer. Primeiro vinham individualmente:

— "Professora, além dos seus gatos, você mora com quem?"

— "Professora, você namora um menino?"

Depois, as perguntas passaram a acontecer coletivamente. As crianças se reuniam ao meu redor e, entre risadas, diziam:

— "Professora, eu tenho uma prima que é bissexual. Ela namora meninas!"

— "Professora, mas você é casada com um homem?"

Elas olhavam atentamente para meu rosto, esperando minha resposta. Eu sempre ficava vermelha. Naquele momento, ainda não encontrava palavras para responder com tranquilidade. Não era medo das crianças. Era medo das famílias, das possíveis reclamações à direção da escola, das interpretações de que eu estaria "falando sobre sexualidade" com as/os estudantes, quando, na verdade, eram elas próprias que traziam essas perguntas.

Hoje percebo que aquele silêncio também era efeito da lesbofobia. Eu sabia que professoras heterossexuais falavam de seus maridos, de seus filhos e de suas famílias sem que isso fosse entendido como uma discussão sobre sexualidade. Comigo, a mesma resposta poderia adquirir outro significado simplesmente porque meu corpo era lido como um corpo lésbico. Assim, muitas vezes eu apenas sorria e mudava de assunto, imaginando inúmeros cenários de advertências e conflitos que sequer haviam acontecido.

Até pouco tempo atrás, fui professora regente de uma turma de Pré I, composta por crianças de quatro e cinco anos, em uma escola particular. Durante o processo de escrita desta pesquisa, percebi que algo também havia mudado em mim. Passei a me sentir mais segura para lidar com situações que antes despertavam apenas medo. Em vez de evitar determinadas conversas, comecei a enxergá-las como oportunidades de ampliar as possibilidades de compreensão das crianças sobre o mundo. Um episódio envolvendo meu cabelo tornou-se especialmente marcante. Na Educação Infantil, é comum que, antes da saída, professoras e professores ajudem as crianças a pentear os cabelos. Enquanto passávamos creme e desembaraçávamos os fios, conversávamos sobre os diferentes tipos de cabelo — lisos, cacheados e crespos — e sobre os cuidados específicos que cada um exige.

Em determinado momento, uma aluna comentou:

— "É verdade... o cabelo da colega é cacheado. O da professora também!"

Logo em seguida, outra criança disse, rindo:

— "O cabelo da professora é de menino."

Sorri e respondi com naturalidade:

— "Não existe cabelo de menino nem cabelo de menina. Esse cabelo está na cabeça da profe, e eu sou menina. Então ele é cabelo de menina."

Uma terceira criança rapidamente completou:

— "É verdade! A profe é menina... o cabelo dela é de roqueira!"

Ri junto com elas e perguntei:

— "Então vocês acham que a profe só escuta rock?"

Em coro, responderam:

— "Siiim!"

Naquele instante pensei, em silêncio, que meu gênero musical preferido era MPB. Sorri comigo mesma e imaginei que essa conversa poderia ficar para outra aula. Esse episódio, aparentemente simples, evidencia como as crianças constroem suas referências sobre gênero a partir dos modelos que lhes são apresentados. Ao mesmo tempo, mostra sua enorme capacidade de reelaborar essas referências quando encontram outras possibilidades de existir. Diferentemente dos adultos, elas ainda não estão completamente comprometidas com a manutenção das normas; experimentam, perguntam, testam hipóteses e reorganizam seus entendimentos à medida que encontram novos modos de viver.

Ao longo deste trabalho centrei a escrita na experiência em ser uma professora lésbica visível que vive e ensina em uma cidade e estado conhecido por seus movimentos conservadores. Friso, que nenhuma trajetória representa todas as outras, e inspirada em Lorde (2019), convido outras ao exercício de comunidade, de troca a partir das nossas diferenças. A autora nos diz que a diferença não pode ser tolerada, mas vivida e vista como necessária para o exercício de nossa criatividade. As histórias das sapatonas são diversas, atravessadas por marcadores como raça, classe, deficiências, território, geração e tantas outras diferenças. Ainda assim, reconheço que muitas de nossas experiências se encontram: compartilhamos medos, estratégias de sobrevivência, silenciamentos, mas também alegrias, afetos e formas de resistência.

Ao narrar minha trajetória, não pretendo oferecer respostas definitivas para as questões levantadas ao longo deste artigo. O que proponho é ampliar as perguntas e contribuir para que outras professoras lésbicas possam reconhecer suas próprias histórias nessas páginas e o convite para que ocupem novas páginas, escritas ou outros modos expressivos. Desejo que futuras docentes, sejam elas desfeminilizadas, femininas, caminhoneiras, sapatonas ou simplesmente mulheres que amam outras mulheres, saibam

que há lugar para seus corpos na escola. E como afirmam Maciel e Garcia (2018) as narrativas apresentadas por elas, deixam evidente "que há uma pedagogia e/ou um currículo sendo produzido a partir da ruptura com a tradição do campo curricular em relação ao gênero e à sexualidade". Ou seja, movimentamos processos pedagógicos que subvertem normas e estereótipos, bem como criamos possibilidades de existência para nós e para alunas/os que subvertem as expectativas de gênero/sexualidade.

Sou consciente dos riscos que corremos e não podemos romantizar espaços, como a escola, que se constituem como mantenedores de normas sociais e culturais, mas escrevo consciente de que podemos mais do que sobreviver nesses espaços, podemos transformá-los. Podemos ensinar, cuidar, produzir conhecimento e construir outras pedagogias. Afinal, ocupar a sala de aula também é disputar quais vidas podem ser vistas, quais histórias podem ser contadas e quais corpos são reconhecidos como legítimos para educar. Ocupar a pesquisa, a escrita e a educação é um convite à interdependência (Lorde, 2019), ou seja, que possamos nos reconhecer em comunidade, e com ela, podemos viver à libertação frente aos sistemas de opressão (hooks, 2017).

Considerações Finais

Mesmo não sendo usual, buscamos nas palavras de Lorde (2019) inspiração para encerrar este artigo. A autora nos diz: "A interdependência entre mulheres é o caminho para uma liberdade que permita que o *Eu seja*, não para ser usado, mas para ser criativo" (Lorde, 2019, 136). A diferença, em sua radicalidade, é o que alimenta o erótico em nossas produções e com fortaleço saberes situados desde os saberes de intelectuais lésbicas. Se iniciei minha trajetória como professora-pesquisadora-escritora com a pergunta: poderia uma professora visivelmente lésbica ocupar uma sala de aula? Encerro compreendendo que essa questão não diz respeito apenas à minha experiência, mas às condições históricas e políticas que autorizam determinados corpos a ensinar enquanto colocam outros sob permanente suspeita. Os trabalhos de Assis (2023), Pereira, Pereira e Pocahy (2021), bem como o de Maciel (2016) e o de Maciel e Garcia (2018) me mostram o quanto não estou sozinha e como trabalhos que enfoquem nossas potências, os pontos de ruptura que podemos operar em nossas práticas, bem como a beleza da existência de mulheres lésbicas em sua diversidade.

Ao recorrer à narrativa autobiográfica como procedimento analítico, busquei mostrar que as violências vividas por professoras lésbicas não são acontecimentos isolados, mas efeitos de uma organização social atravessada pela heterossexualidade compulsória, pela cisheteronormatividade e pelos scripts de gênero que definem quais feminilidades são reconhecidas como legítimas para ocupar a docência. Ao mesmo tempo, procurei evidenciar que esses mesmos espaços também podem produzir encontros, cuidado, reconhecimento e outras formas de fazer educação. Escrevo para sobreviver e também como chamado para aquelas que duvidam que suas existências possam estar na sala de aula. Escrevo como chamado para ocuparmos uma docência sapatão como ética de trabalho com/para a diversidade.

Narrar a própria experiência constituiu, portanto, um gesto político. Defender este trabalho em uma tarde ocupada por inúmeras mulheres lésbicas foi gesto de celebração, pois pudemos, com isso, usar toda nossa imaginação sem se preocupar com nossas sobrevivência[7]. Durante muito tempo, as histórias sobre mulheres lésbicas foram contadas por outras pessoas, quase sempre a partir do preconceito vivido, da patologização, culpabilização ou do silenciamento. Escrever este texto foi reivindicar o direito de contar minha própria história e, ao fazê-lo, disputar as narrativas que insistem em reduzir mulheres lésbicas a estereótipos e histórias únicas[8].

Espero que este trabalho possa contribuir para ampliar os estudos sobre lesbianidade e educação, especialmente no campo da Pedagogia, onde as experiências de professoras lésbicas ainda permanecem pouco visibilizadas. Mais do que denunciar violências, interessa-me afirmar que corpos lésbicos produzem conhecimento, cuidado, vínculos e práticas pedagógicas comprometidas com a liberdade, com a potência erótica presente e alimentada como inspira Lorde (2019).

Desejo, por fim, que futuras professoras lésbicas, especialmente aquelas cujos corpos tornam sua lesbianidade visível, possam encontrar na escola não apenas um espaço

[7] A defesa do meu TCC, que inspirou este texto, aconteceu com um auditório com mais de 30 mulheres lésbicas presentes. Assim como a banca e orientadora do trabalho são mulheres lésbicas. Assim, a escrita se consolidou como possibilidade de celebração de saberes, bem como, de existências em máxima diversidade. A neutralidade, muitas vezes ensinada/desejada pela universidade, funciona como os modelos da escola que são problematizados por Pereira, Pereira e Pocahy (2021), ou seja, um modelo que a todo momento coloca nossas existências em dúvida e em risco.

[8] Por muitos momentos, me questionei sobre a validade de um trabalho que não teria histórias de violência, mas também as narrativas cotidianas de mulheres que amam, vivem, ensinam, trabalham, escrevem e criam apesar das opressões que lhes são impostas. Por muito tempo fui ensinada que corpos dissidentes não poderiam ser autoras, protagonistas em vidas criativas e inventivas.

de trabalho, mas também um lugar possível de existência. Que não precisem esconder quem são para ensinar e que suas trajetórias possam ser reconhecidas como parte legítima da história da educação. Enquanto houver professoras lésbicas contando suas próprias histórias, haverá também outras possibilidades de imaginar quem pode ensinar, cuidar e transformar a escola.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ASSIS, Luana Sevarolli. **Lésbica Caminhoneira e professora:** Uma pedagogia crítica ao regime político heterossexual. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes Cênicas) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

BATTISTELLI, Bruna Moraes. **Entre cartas e conversas:** por uma política de pesquisa feminista e contra-colonial para a psicologia social. Porto Alegre: Editora Rede Unida, 2022.

BORGES, Rafaela; BORGES, Zulmira. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-23, 2018. Disponível em: Acesso em: 21 nov. 2024 BRASIL.

CARLESSI, Maria Giulia Lima; NALLI, Marcos Alexandre Gomes. **Uma análise dos discursos do 'Dossiê sobre Lesbocídio no Brasil':** A construção de um crime. V SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, Universidade Estadual de Londrina, 2018. DOI: 10.5433/SGPP.2018v5p175

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula:** gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FIRMINO, Camila Rocha. "Os dados governamentais e a violência letal contra lésbicas no Brasil". **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 1, e63222, 2020.

FELIPE, Jane. Scripts de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. In: ALBUQUERQUE, S.S; CORSO, L.V. **Para pensar a docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019. p. 238-249.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LESBOCENSO NACIONAL. I **LesboCenso Nacional:** Mapeamento de Vivências Lésbicas no Brasil. Relatório Descritivo 1º Etapa. 2021-2022.

LORDE, Audre. O Coração de Uma Mulher: Escritos de Uma Vida. São Paulo: Editora, 1984. In: LORDE, Audre. **Uma Explosão de Luz.** Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LORDE, Audre. There Is No Hierarchy of Oppressions In: **Homophobia and Education** (New York: Council on Interracial Books for Children, 1983), 1984 Tradução retirada de https://rizoma.milharal.org/2013/03/03/nao-existe-hierarquia-de-opressao-por-audre-lorde/. Acesso em: 14 ago. 2024

LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LORDE, Audre. **Sou sua irmã**: escritos reunidos. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACIEL, Patrícia Daniela. Os desafios de ser professora e lésbica nas escolas: a arte de viver e produzir o gênero na docência. **Revista Periódicus**, *[S. l.]*, v. 1, n. 4, p. 254–274, 2016. DOI: 10.9771/peri.v1i4.15433. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/15433. Acesso em: 10 jul. 2026.

MACIEL, Patrícia Daniela; GARCIA, Maria Manuela Alves. A lesbianidade como arte da produção de si e suas interfaces no currículo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230022, p. 1-18, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230022

NASCIMENTO, Maria Cristina; SOUZA, Marcos Lopes. "A IGREJA CATÓLICA TE CONDENA. A IGREJA EVANGÉLICA TE CONDENA": O discurso religioso judaico-cristão afetando a construção da identidade lésbica. **Revista PINDORAMA**, *[S. l.]*, v. 11, n. 1, p. p. 9–23, 2020. DOI: 10.55847/pindorama.v11i1.817. Disponível em: https://publicacoes.ifba.edu.br/Pindorama/article/view/817. Acesso em: 10 jul. 2026.

NAVARRO-SWAIN, Tania. **O que é lesbianismo**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PEREIRA, Anamaria Ladeira; PEREIRA, Camila Santos; POCAHY, Fernando. Docência sapatão: desobediências cotidianas na educação infantil e anos iniciais. **Sul-Sul - Revista de Ciências Humanas e Sociais**, *[S. l.]*, v. 2, n. 02, p. 132–152, 2021. DOI: 10.53282/sulsul.v2i02.889. Disponível em: https://revistas.ufob.edu.br/index.php/sulsul/article/view/889. Acesso em: 10 jul. 2026.

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

RICH, Adrienne. **Heterossexualidade compulsória e a existência lésbica**.

TOEBE, Sharyel Barbosa. **Aprendizados de um corpo-escuta**: branquitude e cisheteronormatividade na formação em Psicologia Social. 2024. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

VERÍSSIMO, Cátia Aparecida; ALVES, Jacqueline Magalhães; DE PAULA, Alessandro Vinicius. As Muitas Faces do Trabalho Docente Feminino: Vivências na Escola/The Many Faces of Female Teaching Work: Experiences in School. **Revista FSA (Centro Universitário Santo Agostinho)**, v. 15, n. 6, p. 124-141, 2018.

WITTIG, Monique. **O pensamento hétero e outros ensaios.** Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

Recebido em abril de 2026.

Aprovado em julho de 2026.

Revista Diversidade e Educação