



Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Educação - Campus XIV
Mestrado Profissional Educação e Diversidade -
MPED

Gersier Ribeiro dos Santos

Escrevivências de professoras-negras-lésbicas:
práticas educativas e produções de
intelectualidades

Conceição do Coité, janeiro de 2021

Gersier Ribeiro dos Santos

Escrevivências de professoras-negras-lésbicas:
práticas educativas e produções de
intelectualidades

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para obtenção do título de mestra.

Orientadora:
Profa. Dr^a. Zuleide Paiva da Silva

Coorientadora:
Profa. Dr^a. Iris Verena Santos Oliveira

Conceição do Coité, janeiro de 2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Santos, Gersier Ribeiro dos

Escrevivências de professoras-negras-lésbicas: práticas educativas e produções de intelectualidades. / Gersier Ribeiro dos Santos. – Conceição do Coité, 2022.
132 f.

Orientadora: Profa. Dra. Zuleide Paiva da Silva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação – Campus XIV. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade.

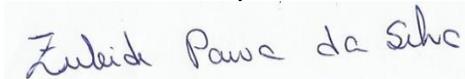
1. Professoras-negras-Lésbicas. 2. Lesbianidade. 3. Escrevivências. 4. Práticas Pedagógicas. %. Experiências. I. Silva, Zuleide Paiva da. II. Universidade do Estado Da Bahia - Departamento Educação. III. Título.

CDD: 305.42

FOLHA DE APROVAÇÃO
"ESCREVIVÊNCIAS DE PROFESSORAS-NEGRAS-LÉSBICAS: PRÁTICAS
EDUCATIVAS E PRODUÇÕES DE INTELECTUALIDADES."

GERSIER RIBEIRO DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, em 3 de março de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Professor(a) Dr.(a) ZULEIDE PAIVA DA SILVA
UNEB
Doutorado em Difusão do Conhecimento
Universidade Federal da Bahia



Professor(a) Dr.(a) IRIS VERENA SANTOS DE OLIVEIRA
UNEB
Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos
Universidade Federal da Bahia



Professor(a) Dr.(a) LICIA MARIA DE LIMA BARBOSA
UNEB
Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos
Universidade Federal da Bahia



Professor(a) Dr.(a) SIMONE BRANDAO SOUZA
Ufrb – UFRB
Doutorado em Cultura e Sociedade
Universidade Federal da Bahia

Dedico esse texto a todas as mulheres-professoras-lésbicas-negras que fazem de suas práticas pedagógicas um exercício de cidadania e revolução.

Para aqueles que estão armadas e armando outras de nós dentro de suas trincheiras, criando mecanismos de resistências nos espaços das universidades.

Como também para aquelas que se fazem firmes nas trincheiras de enfrentamento ou de proteção contra as opressões no cotidiano escolar da educação básica.

*“Desafia, vai dar mó treta
Quando disser que vi Deus
Ele era uma mulher preta”¹*

(Emicida, part. Dona Jacira e Anna Tréa).

¹ Recorte letra da música, Mãe de Emicida do álbum: Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa...

Agradecimentos

Ponho-me aqui emotivamente para expor a minha gratidão. Curiosamente o dia hoje se fez em chuva, acho que para me lembrar de que a minha primeira forma de agradecer, se deve às águas. Agradeço às águas, por terem me conduzido livremente nesse caminho de fortalezas e levezas; agradeço às águas pela renovação diária, por não terem me deixado parar e por terem me dado inspiração para fluir.

Agradeço a todas as forças positivas que me rodeiam, as quais cuidam do meu espírito e da minha saúde. Agradeço a Oxum, pela clareza concedida através da luz do seu espelho, por ter colocado frente aos meus olhos o meu reflexo e o poder que me constitui. Agradeço a Iemanjá, pela sabedoria atribuída através da visão compartilhada. Obrigada, minhas mães, por sempre despertarem em mim o sentimento de acolhimento e não abandono. Sei que nunca estarei só. Também agradeço à lua, por ser tão companheira e acalantar o meu choro solitário em dias de difíceis situações.

Agradeço à minha mãe Maria Helena da Silva Ribeiro, a meu pai José Luiz Bispo dos Santos, a meus irmãos Douglas e Reinan, que juntos me ensinaram, diante de todas as dificuldades, o caminho para o bem, para o amor e pela humildade.

Agradeço a todas as mulheres inspiradoras deste trabalho, minhas avós, mães, tias, amigas, vizinhas, professoras, mulheres que despertaram a curiosidade necessária para essa constituição de respeito e amor, que eu chamo de texto, e as quais abriram o caminho para que hoje eu possa exercer, ousadamente, o meu papel de escritora.

Obrigada, Conceição Evaristo, Gloria Anzaldúa, bell hooks, Lélia Gonzalez e obrigada, Audre Lorde, por ter sido essa presença viva e ativa para o meu trabalho; agradeço por ter falado de forma tão nítida comigo, agradeço por ter sido tão transparente e ter dito exatamente aquilo que eu e muitas mulheres negras precisávamos ouvir; você, de fato, foi a 'irmã' que eu não tive.

Agradeço às interlocutoras da pesquisa, pela abertura e entrega e às professoras que não soltaram a minha mão nesse processo formativo. Obrigada a Zuleide Paiva, pela condução necessária e precisa, enquanto orientadora. Obrigada, principalmente, por respeitar os meus limites e pela sensibilidade. Obrigada a Iris Verena, pelas suas intervenções sensíveis e profundas na minha vida e nessa pesquisa, obrigada por ser exemplo e inspiração. Obrigada a Lícia Maria Barbosa,

pela mulher-professora de admirável respeito e amor na minha vida, e obrigada a Simone Brandao Souza, pela disposição, carinho e abertura com o meu trabalho.

Agradeço à Universidade do Estado da Bahia, instituição que me permitiu, de forma gratuita e com qualidade, trilhar um caminho formativo profícuo e com importantes experiências afetuosas.

Também, não posso deixar de agradecer ao Mestrado profissional em Educação e Diversidade e aos colegas que se fizeram companheiros e grandes admiradores.

Agradeço aos amigos que se constituíram durante esse processo. Obrigada a Daniele Ferreira, Sandra, Yuri e Clécia, pessoas que ultrapassaram os limites do coleguismo e firmaram elos afetuosos de respeito e carinho.

Agradeço também ao meu filho Inácio, que se fez muito presente durante esse processo, e a minha companheira Maria Fabiana, por serem a melhor e mais poderosa revolução em minha vida. Sem a compreensão, o cuidado e a leveza vinda de vocês, eu não teria chegado até aqui! É muito amor para caber em linhas de agradecimentos!

Por fim, agradeço a todos que passaram, que foram importantes e que se fizeram presentes de forma direta e indireta durante essa trajetória.

Resumo

Essa pesquisa tem o intuito primário de discorrer sobre Escrevivências e experiências docentes de professoras-negras-lésbicas na Universidade e na Educação Básica, sobre suas inferências e ações no campo acadêmico intelectual e produtor de saber. Parto do reconhecimento da importância que essas mulheres representam na configuração da institucionalização de práticas educativas que primam pelo compromisso do respeito às diferenças. O objetivo geral é compreender como se dão as trajetórias pessoais e as experiências de práticas pedagógicas e políticas de professoras-negras-lésbicas no âmbito acadêmico e na Educação Básica. Para os objetivos específicos tenho as seguintes proposições: a) interpretar como o intercruzamento de raça, gênero e sexualidade interfere nas relações estabelecidas por professoras-negras-lésbicas no espaço acadêmico profissional e na educação básica; b) perceber como suas práticas pedagógicas e experiências docentes se constituem enquanto relevância institucional; c) entender como as relações de trocas, afetações, sentimentos de pertença e solidariedade são estabelecidos entre essas mulheres no ambiente profissional. O amparo teórico consolidado nessa pesquisa para tratar de mulheres-negras-lésbicas foi firmado nos ensinamentos de Audre Lorde, (2020), como também na compreensão política de Glória Anzaldúa (2000). Aparenta como proposta de intervenção a constituição de um livro, esse que será fruto das narrativas apresentadas e analisadas nesta pesquisa. O estudo teve o amparo epistêmico da decolonialidade, utiliza as escrevivências como método de pesquisa e tem como instrumento as entrevistas narrativas. Os resultados apresentados apontam que as trajetórias educacionais das interlocutoras foram marcadas por episódios de racismo e lesbofobia, também foi possível perceber que diante das opressões do ambiente escolar, o mecanismo de proteção em relação à sexualidade ainda é usado pelas professoras-negras-lésbicas em formação, como também fica evidente que a presença dessas mulheres na educação básica pode representar nos seus estudantes sentimento de pertença e acolhimento. Também foi possível notar como as professoras-negras-lésbicas desenvolvem no ambiente acadêmico um movimento de solidariedade diante das dificuldades enfrentadas por estudantes que se identificam com o corpo e com a forma de ser, suas práticas pedagógicas também refletem um posicionamento político e ativista.

Palavras-chave: Professoras-negras-lésbicas. Lesbianidade. Escrevivências. Práticas pedagógicas. Experiências.

Abstract

This research has the primary purpose of discussing Writings and teaching experiences of black-lesbian teachers at the University and in Basic Education, about their inferences and actions in the intellectual academic field and knowledge producer. I start from the recognition of the importance that these women represent in the configuration of the institutionalization of educational practices that strive for the commitment of respect for differences. The general objective is to understand how the personal trajectories and the experiences of pedagogical and political practices of black-lesbian teachers take place in the academic environment and in Basic Education. For the specific objectives, I have the following prepositions: a) to interpret how the intercrossing of race, gender and sexuality interferes in the relationships established by black-lesbian-teachers in the professional academic space and in basic education; b) perceive how their pedagogical practices and teaching experiences are constituted as institutional relevance; c) understand how exchanges, affectations, feelings of belonging and solidarity are established among these women in the professional environment. The theoretical support consolidated in this research to deal with black-lesbian women was based on the teachings of Audre Lorde, (2020), as well as on the political understanding of Glória Anzaldúa (2000). It appears as an intervention proposal the constitution of a book, which will be the result of the narratives presented and analyzed in this research. The study had the epistemic support of decoloniality, uses writing as a research method and has narrative interviews as an instrument. The results presented indicate that the educational trajectories of the interlocutors were marked by episodes of racism and lesbophobia, it was also possible to perceive that in the face of the oppressions of the school environment, the protection mechanism in relation to sexuality is still used by black-lesbian teachers in training, as it is also evident that the presence of these women in basic education can represent a feeling of belonging and acceptance in their students. It was also possible to notice how the black-lesbian teachers develop in the academic environment a movement of solidarity in the face of the difficulties faced by students who identify with the body and the way of being, their pedagogical practices also reflect a political and activist position.

Keywords: Black-lesbian teachers. Lesbianism. Writings. Pedagogical practices. Experiences.

Sumário

| | |
|--|------------|
| 1 Olho d'água..... | 10 |
| 1.1 As nascentes em mim | 17 |
| 2 As águas em fluxo: a revisão sistemática de literatura | 25 |
| 2.1 Metodologia da revisão sistemática de literatura | 27 |
| 2.2 Apresentação e discussão dos dados..... | 28 |
| 2.3 Lesbianidade e educação: o que espelha a produção científica? | 35 |
| 2.4 Breve perfil das autoras e autores | 37 |
| 2.5 Apresentação dos trabalhos..... | 39 |
| 3 Os afluentes se cruzam: referencial metodológico..... | 48 |
| 3.1 Espelhos d'água: nossos reflexos..... | 52 |
| 4 Um rio chamado teoria: a fluidez da vida nas trajetórias de mulheres-negras-lésbicas..... | 77 |
| 4.1 Um rio chamado Marta..... | 76 |
| 4.2 Um rio chamado Raphaella..... | 82 |
| 4.3 O cruzamento dos rios chamados Maria Júlia e Eduarda..... | 85 |
| 5 As águas sempre vão encontrar o caminho: reflexões sobre práticas pedagógicas, atuação profissional, política e ativista na universidade..... | 89 |
| 5.1 Outros rios: práticas pedagógicas na educação básica..... | 99 |
| 6 As águas que ainda estão por vir..... | 109 |
| 7 As águas que rolaram: conclusão ou inconclusão?..... | 111 |
| 8 Referências..... | 114 |

1. Olho d'água

“Um dia, ela haveria de narrar, de fazer soar, de soltar as vozes, os murmúrios, os silêncios, o grito abafado que existia, que era de cada um e de todos. Maria-Nova um dia escreveria a fala do seu povo”²

Sem nenhuma pretensão de delimitações ou qualquer seguridade sobre esse processo que se firma em um constante contínuo, esse trabalho parte de uma nascente primária. Um pequeno olho d'água. Sua pretensão desafiadora e sutil é de formar correntezas e chegar até os afluentes, pretendendo, assim, uma conexão mútua em meio à circularidade, na tentativa de garantir um constante movimento.

Nesse sentido, a comparação com o rio parte de uma perspectiva que o compreende como o próprio fluxo de existência, que é contínuo, em movimento, que pode ser tranquilo ou agressivo, que pode se encher e se esvaziar, se fundir, se transformar. Mas, enquanto existência, é sempre fluido, pois entendo essa comparação como um sistema fluvial, a partir de suas mudanças e continuidades.

Pensar na natureza e seus elementos me faz refletir sobre a atual condição humana, na qual nos encontramos, arrematados por um surto pandêmico de grande magnitude. Estamos todas/os afetadas/os por um descontrole social global e sob diversas consequências em virtude dessa situação.

Como salienta o pensador contemporâneo Ailton Krenak (2020), hoje estamos todos diante da iminência da terra não suportar a nossa demanda, pois assistimos a uma tragédia de gente morrendo em diferentes lugares do planeta. Diante dessa compreensão, percebemos o quanto a natureza e a nossa existência estão associadas e que não podemos pensar em uma sem a existência da outra. Isto é, “eu não percebo que exista algo que não seja natureza, tudo é natureza, o cosmos é Natureza, tudo em que eu consigo pensar é natureza” (KRENAK, 2020, p. 11).

² Trecho do livro *Becos da Memória*. Conceição Evaristo, 2017

O desafio de se pensar uma pesquisa em educação em movimento de pandemia nunca foi uma realidade para a sociedade brasileira, até o ano de 2020. Atípico e conturbador, esse ano se iniciou como mais um que seria marcado pelos eventos sociais esperados, carnaval, festa junina, eleições, etc. Ainda que de forma contraditória, visto que a pandemia de Covid-19 já se alargava mundo afora, o carnaval aconteceu – *o que era de se esperar para o país do carnaval!*, porém com o aumento de pessoas infectadas e a possibilidade de caos na saúde nacional, entramos em isolamento social, e as festas juninas que alegam o povo brasileiro, especificamente o povo nordestino, foram canceladas. As fogueiras, símbolo de calor e festejo nos interiores, foram acesas nos quintais e terreiros, mas dessa vez sem a hoje temida aglomeração.

No decorrer dessa pandemia, foi difícil pensar em pesquisa, e foi difícil não só pela afetação das inúmeras mortes que se sucederam com ela, mas também, pela irresponsabilidade do governo brasileiro, que nos conduziu para uma gravíssima situação política e sanitária. Falas do Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro³, *“A gente lamenta todos os mortos, mas é o destino de todo mundo”*, *“Vão morrer alguns [idosos e pessoas mais vulneráveis] pelo vírus? Sim, vão morrer. Se tiver um com deficiência, pegou no contrapé, eu lamento”*, demonstram a negligência citada. Quando o Brasil passou de 40 casos, o presidente declarava em tom desumano que tínhamos “uma pequena crise”, mas que nos seu entender “muito mais fantasia”, visto que a situação não era tudo aquilo que a mídia propagava. E, assim, conduzidos por um representante político que menosprezava a magnitude de uma pandemia em larga escala e generalizava a morte como um princípio meramente condutor da existência humana, assistimos, cotidianamente, aos números recordes de afetados, mortes e lotações nos hospitais.

Escolas interromperam suas atividades de ensino, assim como universidades e demais centros educativos, o que me faz refletir sobre algumas questões que não serão respondidas nesse texto, haja vista a insuficiência argumentativa para tais respostas. Como pensar em pesquisa em educação sem as experiências presenciais dos encontros entre estudantes e docentes e todas as pessoas que constroem a escola? E como não pensar nessa ideia fixa de

³ Falas disponíveis no site BBC NEWS BRASIL. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53327880>>. Acesso em 20/09/2020.

escola? É possível pensar em aprender e ensinar sem fixar a compreensão de escola? Como pensar em estratégias outras de se continuar nesse processo, que agora estamos chamando de aulas/atividades remotas, ou simplesmente de aulas *online*?

Aparentemente, estas parecem ser perguntas fáceis de responder, mas não são. Esses questionamentos estão fazendo surgir e fluir concepções, teorias e opiniões entre pesquisadoras/es da educação e das diversas áreas do conhecimento e as respostas para esses questionamentos estão em processo, estão se desenhando nas pesquisas em educação voltadas para estudar os fenômenos educativos em decorrência da pandemia.

O desafio de dialogar com essa educação que se mostra assustadora para professoras/es e pesquisadoras/es, estudantes e mães/pais é ainda maior quando pensamos em estudantes que veem na escola um lugar de refúgio para suas vivências e afetos; para estudantes que têm a escola como um lugar de encontros possíveis para as suas sexualidades desviantes; para estudantes que têm a escola como um lugar possível para alimentação e para aquelas/es que encontram no período escolar uma fuga das opressões familiares.

Mas, assim como os rios, precisamos nos deixar ir e nos transformar nesses devires; precisamos e fomos forçadas/os a apontar caminhos para que as nossas existências e experiências sigam de mãos dadas com a sanidade e o equilíbrio da saúde mental. E, assim, estamos nos reinventando, buscando brechas para nos deixarmos escorrer, trilhando caminhos e apontando soluções. Essas estratégias possíveis estão se desenrolando com o apoio e os aparatos das tecnologias, que se configuram nesse espaço-tempo como solução viável para a educação. No entanto, não podemos perder de vista que vivemos em um país extremamente desigual, e que as oportunidades de acessos tecnológicos ainda são uma dificuldade para muitos estudantes em todo o país.

Nesse sentido, sinto a necessidade de situar e localizar essa pesquisa afirmando que ela parte de uma perspectiva de compreensão de mim, para o alcance e compreensão da outra, semelhante a mim. Mais adiante, apresentarei as pessoas que tornaram possível essa pesquisa existir. Por hora, cabe aqui apresentar minimamente o perfil das interlocutoras, para que seja possível um diálogo inicial sobre suas perspectivas de educação em tempos de pandemia.

Esse texto fala de mulheres-professoras-lésbicas-negras em formação docente, como também de mulheres-professoras-lésbicas-negras, como professoras universitárias. Nesse caso, falo de meninas em formação e professoras formadoras. Duas professoras universitárias, que também atuam na educação básica - a professora Marta Alencar dos Santos e a professora Raphaella Silva Pereira de Oliveira -, e duas professoras em formação docente - Maria Júlia Silva de Santana e Eduarda Araújo Santos Silva⁴.

Pretendo aqui dialogar com as percepções e os sentimentos de Marta e Raphaella sobre as suas vivências profissionais em tempos de pandemia. É importante salientar que quando essas entrevistas narrativas foram realizadas ainda estávamos no regime remoto de educação.

Eu me vejo assim em duas realidades, enquanto professora, uma é a minha realidade no município de Salvador, onde eu sou uma professora para crianças, e a outra é a realidade da universidade, onde eu ensino para adultos. Eu penso muito sobre a minha realidade no município, eu sinto algumas perdas na universidade. Mas, no município, sem dúvidas, é onde eu sinto isso de forma mais gritante, porque assim, aquelas crianças elas vêm de um contexto de muita pobreza, eu tenho alunos que eles tinham que olhar os irmãos mais novos, enquanto as mães deles estavam fazendo vida, então essa é a realidade dos meus estudantes. Então as aulas online não é uma solução para os meus estudantes do município, aí as aulas estão sendo na TV aberta e essas aulas de TV aberta, eu sei que também não é uma solução para os meus estudantes, porque eles não têm acompanhamento em sua maioria e a gente não está podendo fazer muita coisa com isso porque não há um contato direto com as crianças, o que a gente tem feito, a gente precisa assistir as aulas, elaborar as atividades e enviar para eles, e perde-se muito para essas crianças, eu penso muito nelas, porque essas crianças, elas têm em nós professoras uma espécie de apoio emocional, identitário. (Raphaella, 2021)

Na educação básica, eu tenho percebido uma desvalorização das mulheres, não as mulheres alunas, mas mães das crianças, né? Então, eu tenho ouvido muitos dizendo assim, “as mães não querem nada”, principalmente no tempo de pandemia, “que a mãe não quer fazer o trabalho do menino”. Lá na escola não tem coordenadora pedagógica e eu no lugar de gestão tive que fazer uma reunião com as professoras, então eu tinha que mediar isso. Eu tive que dizer para elas: Meu bem, deixa eu falar pra vocês, a mãe sai 7:30, 6:00 horas da manhã e leva o celular, que só tem o whatsapp na casa das patroas, porque tem wi-fi. Quando ela chega em casa, a criança já está dormindo, então tenha paciência, né? Calma, vamos ver o melhor jeito, diz pra ela que ela pode fazer no final de semana. Então é isso que eu estava dizendo, a pandemia aumentou demais o fosso da desigualdade e a desvalorização dessas mulheres, e grande maioria delas são mulheres negras de periferia. Então eu levo bastante isso, sabe? Como não

⁴ As professoras autorizaram o uso de seus nomes reais nesta pesquisa.

valorizar essas mulheres, tenho percebido isso dentro da educação básica. (Marta, 2021)

Observo, nas falas acima, duas visões referentes ao momento pandêmico e as práticas pedagógicas que se tornaram possíveis nesse momento. Enquanto Raphaella mostra-se preocupada em como atingir e afetar os seus estudantes, Marta, enquanto gestora, consegue, para além de identificar os problemas vivenciados pelos estudantes, perceber também uma desvalorização da figura que tornou possível a intermediação do conhecimento entre a escola e seus filhos, a mãe. É interessante observar como essa análise feita por Marta demonstra que, em grande maioria, esse modelo remoto de educação não foi bem sucedido, compreensão essa que Raphaella também defende, tendo em vista as desigualdades de ordem maior que afetam as vidas dos estudantes.

É importante também destacar o papel socializador da instituição escola e como essa funciona como uma importante intermediadora entre as relações familiares e as complexidades sociais.

Pensando por essa via, Paola Zordan e Verônica Almeida (2020) argumentam:

Em relação à educação pública brasileira, como uma parte considerável dos alunos não possui condições materiais de acompanhamento de aulas on-line, a maioria das redes de educação não se dedicou a pensar em estratégias de formação humana durante a pandemia e muitos desses estudantes foram colocados à margem de proposições pedagógicas nesse período. Esse cenário de exclusão social, via tecnologias digitais [...] expõe o abismo que a educação pública nacional se encontra diante do apelo à continuidade do processo educativo formal em uma situação de isolamento social. [...] Seu caráter excludente no que diz respeito à educação contribui para que os estudantes sofram diversos tipos de violência. O exemplo mais notório é a manutenção do calendário do Exame Nacional do Ensino Médio -ENEM2020, acompanhado do convite para que se reinventem; afinal, como o slogan do Ministério da Educação, “a vida não pode parar”. A vida, enquanto força inumana não para mesmo, porém a humanidade, para se precaver de possíveis dizimações provocadas por um vírus, precisar parar, diminuir seu ritmo. (Paola ZORDAN; Verônica ALMEIDA, 2020, p. 5)⁵

Nesse sentido, percebe-se que manter a máquina funcionando e contribuir para a manutenção da economia revela faces vergonhosas da

⁵ Em consonância com a política feminista de visibilidade das mulheres autoras, este estudo apresenta o nome seguido do sobrenome a primeira vez que uma autora é citada no texto.

educação pública brasileira, aquela que mostrou inúmeras situações de marginalização e não alcance aos pequenos e pequenas e também aos adultos que não dispõem de uma situação minimamente confortável e acessível para uma educação *online*, a qual precisava de um conjunto de fatores sociais para se tornar possível.

Percorrendo a via em que tenho me empenhado nesses últimos tempos conturbados, tenho o propósito de apresentar aqui a minha pretensão de pesquisa e me permito apropriar-me da fluidez sábia e estratégica dos rios e suas águas, para derramar-me nesse texto, que tem uma perspectiva teórica, metodológica e política dos estudos feministas, com atenção especial para a produção de feministas negras e lésbicas, e partir de uma concepção de escrita de si, se entrelaçando em aproximações com o conceito de escrevivência de Conceição Evaristo (2013). Entendendo, assim, a perspectiva formativa intelectual de teoria e experiências, como potencialidades na constante busca de uma educação antirracista e anti-homofóbica.

Partindo dessa compreensão, esta pesquisa tem o intuito primário de discorrer sobre Escrevivências e experiências docentes de professoras-negras-lésbicas na Universidade e na Educação Básica, suas inferências e ações no campo acadêmico intelectual e produtor de saber. Parto, neste sentido, do reconhecimento do que essas mulheres representam na configuração da institucionalização de práticas educativas que primam pelo compromisso do respeito às diferenças.

Para tanto, pretendo, com essa pesquisa, responder à seguinte pergunta central: como são estabelecidas as experiências e vivências pedagógicas, políticas, e as afetações pessoais de professoras-negras-lésbicas no ambiente acadêmico, como também no espaço da Educação Básica?

Na tentativa de responder essa pergunta proponho, como objetivo geral, compreender como se dão as trajetórias pessoais e as experiências de práticas pedagógicas e políticas de professoras-negras-lésbicas no âmbito acadêmico e na Educação Básica.

Para os objetivos específicos tenho as seguintes proposições: a) interpretar como o intercruzamento de raça, gênero e sexualidade interfere nas relações estabelecidas por professoras-negras-lésbicas no espaço acadêmico profissional e na Educação Básica; b) perceber como suas práticas pedagógicas

e experiências docentes se constituem enquanto relevância institucional; c) entender como as relações de trocas, afetações, sentimentos de pertença e solidariedade são estabelecidos entre essas mulheres no ambiente profissional.

O amparo teórico consolidado nessa pesquisa para tratar de mulheres-negras-lésbicas foi firmado nos ensinamentos de Audre Lorde, (2020), como também na compreensão política de Gloria Anzaldúa (2000).

O texto que flui a seguir encontra-se configurado da seguinte forma: “As nascentes em mim”, tópico de abertura deste trabalho, onde apresento minha trajetória de vida, os acontecimentos da vida educativa, as dificuldades e desafios das experiências afetivas, assim como a relação entre esse conjunto de subjetividades e a minha pesquisa no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade.

O capítulo seguinte, intitulado “As águas em fluxo: a revisão sistemática de literatura”, se divide em subcapítulos posteriores, no qual apresento o que temos de produções acadêmicas sobre lesbianidades de modo geral, com um olhar específico sobre as questões lésbicas e educação.

“Os afluentes se cruzam: referencial metodológico”, é capítulo onde apresento as questões metodológicas e epistêmicas da pesquisa, discorro sobre as escrevivências, as entrevistas narrativas, e também apresento as interlocutoras da pesquisa.

Em “Um rio chamado teoria: a fluidez da vida nas trajetórias de mulheres-negras-lésbicas”, apresento as trajetórias através das teorias sobre lesbianidades e pertencimentos étnico-raciais.

A seguir, apresento “As águas sempre vão encontrar o caminho: reflexões sobre práticas pedagógicas, atuação profissional, política e ativista”, capítulo em que falo do pertencimento com a universidade, suas atuações políticas e os movimentos pedagógicos realizados por essas mulheres. Nesse capítulo também é possível observar a atuação das participantes da pesquisa na educação básica.

Por fim, dialogo sobre a proposta de intervenção, trago o desfecho do texto e aponto o caminho para pesquisas futuras em “As águas que rolaram: conclusão ou inconclusão?”

1.1. As nascentes em mim

“A mulher que eu me tornei
Custou muito caro, não vou negar
Noites em que sussurrei pro vento
soprar tudo pro lugar
Veja o quanto ganhei
Descobri ser o meu próprio lar”⁶

Tenho memórias de quando criança, abaixo da casa do meu avô; bem próximo ao curral onde o mesmo tirava o leite matinal, existia um curioso e lindo olho d'água. A sutileza presente em sua existência me despertava uma imensa curiosidade, assim como a beleza consistente na sua representação pequena e a fluidez miúda de suas águas encantavam meu inocente entendimento sobre natureza. Nem sempre ele estava lá, só dava o ar de sua graça, quando o “mandacaru florava lá na seca dando sinal das chuvas no sertão”.⁷

Aquela fragilidade era de uma potência tão grande que, nos tempos chuvosos, ele alimentava de água a pequena fonte do meu avô, fonte essa que significava não só uma reserva anual de água para animais e plantas, mas também uma abundância e beleza perante o olhar da comunidade e uma diversão para os mais jovens. Meu avô, sempre temeroso e preocupado com os netos, advertia: “não vão tomar banho no tanque! (...) não vão tomar banho no tanque, porque senão a mãe d'água leva vocês”. E todos ficavam amedrontados, o medo do afogamento era real, mas a figura emblemática da mãe d'água era o que mais assustava.

Essa frase de repressão, cuidado e preocupação que meu avô tinha, despertava ainda mais minha curiosidade pelas águas, pelo perigo e, principalmente, pela mãe d'água. Durante muito tempo da minha infância eu me perguntava se essa mãe d'água realmente existia, se ela realmente iria me levar para o fundo da água e se ela era boa ou ruim. Como toda criança curiosa e desobediente, eu me permitia corajosamente, às escondidas, tomar meus banhos, divertia-me, aprendia a nadar e sempre me lembrava da mãe d'água

⁶ Perdão, canção de Maria Andrade, 2019.

⁷ Trecho da música “Xote das Meninas”, de Luiz Gonzaga.

com certo temor, respeito e curiosidade. Eu queria vê-la, tocá-la e conversar sobre as águas.

Como ela nunca apareceu, eu cresci e me dei conta de que, talvez, ela só fosse uma metáfora de repreensão e cuidado que meu avô utilizava para não ver seus netos afogados. Hoje, adulta e com inúmeras experiências de resistências e de subjetividades ligadas a minha existência, eu entendo essa figura da mãe d'água como uma das primeiras figuras femininas e maternais da minha vida. Faço associações e hoje entendo a mãe d'água como uma sereia, uma Yabá, uma Deusa.

Esse olho d'água significou a primeira nascente de importância em minha vida, nascente ligada ao meu pertencimento de menina nascida e criada no interior, no espaço rural do sertão da Bahia. Encaro as nascentes nessa escrita como momentos, acontecimentos que marcaram minha vida e que se seguirão como pistas fundamentais para o entendimento e entrelace deste texto formativo, que tem o objetivo de narrar um trajeto, um recorte de vida estudantil, interligado por pequenas correntezas fluidas.

A nascente para o conhecimento escolar se deu através de um conhecimento não escolar. Ainda muito nova, sob a luz pequena do candeeiro, fui alfabetizada diante do cuidado e atenção da minha mãe, minha primeira professora, que me ensinou o pouco que sabia. Foi com ela que aprendi as primeiras letras, a escrita do meu nome e a valorização do conhecimento escolar.

Minha mãe sempre foi muito rígida e pouco afetuosa. Ainda muito jovem se viu responsável por uma menina, sua primeira de mais dois filhos. Éramos duas criaturas solitárias dentro de uma casa, ela com as preocupações e os medos de me criar e eu com a ansiedade e a curiosidade de viver. Sem muitas opções para distrações, eu me jogava durante o dia nas roças, cuidava dos animais, brincava com os primos e só queria ficar na companhia do meu avô. Ainda no entardecer, ela se dedicava aos meus cuidados, aos cuidados de me fazer menina bonita e bem cuidada, e à noite cuidávamos dos ensinamentos das letras e números.

Nessa época eu ainda não ia para a escola, e esses eram os momentos mais vivos de carinho maternal entre minha mãe e eu, como bem descreve Conceição Evaristo no conto *Olhos d'água*, “sempre ao lado de minha mãe, aprendi a conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como

também sabia reconhecer, em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias” (EVARISTO, 2015, p.11). Minha mãe, essa mulher que “me deu a vida e sempre me dará a vida”⁸

A infância escolar foi marcada pela leveza e despreocupação, eu era uma garota magrinha e levada que amava as professoras jovens e bonitas da cidade; a maior parte da minha educação básica se deu em escolas localizadas no campo. No ensino médio, fui estudar na cidade e a mudança foi drástica, era nítida, a divisão estudantes da “roça”⁹ e estudantes da cidade. É interessante destacar que a cidade onde existia essa demarcação se tratava de um pequeno município do Estado da Bahia, chamado Teofilândia, que possui 22.5556 habitantes¹⁰, onde não se pode visualizar uma diferenciação nítida entre o urbano e o rural¹¹.

Não eram entendidos por mim, os sentimentos e a presença velada e sutil das práticas racistas. Compreendia as estranhezas dirigidas a mim, naturais para uma menina que morava na roça, mas a sensação do dever de se manter sempre calada, como sinal de educação, o medo de falar com gente branca por não se sentir confortável ou o abaixar de cabeça por vergonha ou inferioridade foram atitudes que sempre se mostraram no meu processo escolar. Como salienta Djamila Ribeiro (2017), existe um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes, produções e, para além de refutar esse olhar, é preciso que partamos de outros pontos, pois, como expressa Lélia Gonzalez, “a primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo, é que todo mundo acha que é natural” (GONZALEZ, 1984, p. 225)

Nascer para os desejos sexuais na minha vida foi mais uma naturalidade, afinal, como salienta Berenice Bento (2011), a capacidade performática de se fazer menino e menina se produz com base em masculinidades e feminilidades condicionadas ao órgão genital. Na escola me interessava por meninos, namorava meninos e entendia tudo com muita naturalidade, haja vista a criação

⁸ Trecho da música “Minha mãe”, de Maria Betânia.

⁹ Termo utilizado, na época, de forma pejorativa, a fim de atingir as pessoas oriundas do espaço rural.

¹⁰ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil>>. Acesso: 18 de out. 2020.

¹¹ Os conceitos de rural e urbano designam formas distintas de organização do espaço. A produção do espaço, tal como afirma Henri Lefebvre (1974), resulta dos processos sociais que nele tomam lugar. Assim, estes conceitos são portadores de significados que vão além da mera diferenciação espacial. Eles remetem também para diferentes formas de organização social e econômica, assim como para diferentes padrões culturais.

heteronormativa ¹², apesar de já perceber uma pequena diferença de comportamento relacionado à forma como eu entendia amizade e afeto entre minhas amigas e professoras próximas. A escola nesse período se mostrou como um *lócus* de aproximações e trocas de afetos que, naquele momento, me eram estranhas, mas hoje são compreendidas como as primeiras permissões ao desejo por meninas.

As leituras e os filmes eram as formas fictícias que permeavam a minha vivência, os romances despertavam em mim os calafrios do desejo e as ilusões fantasiosas de um futuro enlace romântico. Quando me deparei com a leitura clássica do livro *Riacho doce*, de José Lins do Rego, peguei-me desejando um amor lésbico entre Edna, personagem principal e sua professora. O livro, que relata a vida de uma mulher estrangeira com fortes relações com o litoral brasileiro e sua cultura, fala sobre as várias paixões dessa mulher. No entanto, o romance desejado por mim não aconteceu e eu não conseguia compreender os sentimentos de frustrações e tristeza com o fim dessa leitura.

Logo cedo, ainda no ensino médio, me envolvi com um rapaz, esse que veio a ser meu noivo, e em paralelo aos oito anos de um noivado desejado e admirado por todas/os, ingressei na universidade, *lócus* de conquista pessoal, pois “menina negra, pobre e do interior, faz magistério lá mesmo”.¹³ Assim o fiz, abandonei o sonho de criança de cursar jornalismo e fui fazer Licenciatura em Pedagogia, na Universidade do Estado da Bahia, Campus XI, na cidade de Serrinha. Ficar próximo de casa, da família e do meu noivo, no momento me parecia ser a melhor opção, pois facilmente iria constituir o sonho da formação do casamento e filhos.

Mas, assim como as águas, eu não segui um caminho único e planejado, me deixei fluir e a Universidade se mostrou como lugar de descobertas e autoconhecimento. Viver toda a minha formação na Residência Universitária dos Estudantes de Serrinha (RUES) me possibilitou uma convivência de conhecimentos. Conviver com trinta e duas pessoas com experiências e construções sociais diferenciadas me fez respeitar as diversidades e desmistificar inúmeros preconceitos. O movimento estudantil e o movimento

¹² Conceito que afirma que somente relacionamentos heterossexuais (entre pessoas de sexos opostos) são normais ou corretos.

¹³ Trecho da tese de Maria Nazaré Lima, intitulada “Identidades e cultura afro-brasileira: a formação de professoras na escola e na universidade”, da Universidade Federal da Bahia.

negro abriram possibilidades para um conhecimento que foi se consolidando coletivamente e conquistando espaço fundamental na minha constituição pessoal. As minhas correntezas, que já eram várias, se uniam, fazendo crescer o desejo pelo novo e por mudanças.

Em paralelo às efervescências presentes em mim, aconteceram as ocupações de 2016, movimento estudantil liderado por estudantes secundaristas e universitários, caracterizado, principalmente, por ocupações de escolas e campus universitários, além de uma série de manifestações de rua, em que se lutava contra as políticas antidemocráticas de congelamentos de verbas essenciais ao desenvolvimento público nacional.

Durante os quarenta e dois dias que passamos dentro do Campus XI, compartilhando saberes, alimentos e afetos, trocando experiências e convivendo com um grupo específico de pessoas, realizando e liderando atividades formativas, políticas e culturais, me deparei com a novidade de um amor por outra mulher, seus encantamentos, sutilezas, cuidados e solidariedade.

Mas as águas enganam e as correntezas se mostraram violentas. Não compreendia tamanha estranheza dirigida a mim e a minha nova forma de amar. Surgiram as incertezas e as dificuldades do enfrentamento junto a uma família tradicional e extremamente homofóbica, os comentários maldosos e desnecessários, as mentiras e negações que tinham propósito de atender a expectativas familiares e a pressão agressiva de sustentar uma relação com um homem que não aceitava o fim do relacionamento e usava de violências psicológicas e perseguições para me manter cativa e dependente.

Enfrentar esse processo estando na Universidade representou a possibilidade de estar em um lugar seguro, onde pude firmar minhas convicções e assumir, mesmo com incertezas, uma nova relação que surgia e se consolidava em minha vida. Em contrapartida, as visitas à casa dos meus pais foram diminuindo, a cada fim de semana que lá passava, percebia o quanto a minha mãe desaprovava a minha relação e tudo que me constituía. Em uma de suas inúmeras falas de reprovação ela chegou a afirmar que, “o maior erro que você fez na vida, foi ter ido para essa UNEB”. No seu entendimento, a Universidade transformou a minha sexualidade e desestabilizou o planejamento ideal que ela tinha feito para sua única filha.

Já nesse período, eu estava imersa na iniciação dos estudos feministas, através de grupos de pesquisas, projetos de iniciação científica, extensão universitária e representações estudantis, assim como na construção do meu Trabalho Final de Conclusão de Curso. Povoavam minha cabeça inúmeras ideias sobre um futuro projeto de mestrado, e me aproximava, afetivamente, cada vez mais, de professoras que representavam em mim o desejo pelo autoconhecimento de mulher e minhas diversas subjetivações. Construir meu TCC tendo essas mulheres como interlocutoras consolidou meus sentimentos de pertencimento e aproximações, principalmente ao perceber que uma delas narrou sua vida, levando em consideração, principalmente, as suas vivências como professora-negra-lésbica.

Assim como os rios, eu desejava desaguar em outras águas e, nessa pretensão, movida pela inquietação de não compreender as violências dirigidas a minha sexualidade, me engajei no projeto de entrada para o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade. O meu intuito inicial era compreender as significações e subjetividades relacionadas às professoras negras lésbicas na universidade.

E foi assim que me deparei e me perdi nas águas profundas do mar. Entrar para um programa de mestrado profissional, sem ainda ser uma profissional consolidada, foi como me derramar em águas salgadas, desconhecidas e profundas e, mesmo reconhecendo a falta de maturidade presente em mim, as condições financeiras instáveis e que não me favoreciam, as negativas e desgostar da minha família, eu mergulhei na minha sede de mar.

A minha relação com o mar me parece ser algo ancestral. A convivência no sertão não permitiu maiores aproximações, mas, como canta Maria Bethânia, “quando eu morrer, voltarei para buscar os instantes que não vivi junto do mar”.¹⁴ Como todo peixe pequeno e de água doce eu encontrei inúmeras dificuldades. Os sentimentos de quase morte, de abandono e desistência fizeram morada em mim e, inúmeras vezes, a falta de diálogo acadêmico, a solidão, as negações e, principalmente, os peixes grandes que lá existiam despertavam a inferioridade e o não pertencimento ao programa. Assim como a Dory¹⁵, personagem do filme de animação da PIXAR, que se perde de sua família, eu constantemente me

¹⁴ Trecho da música “Canto de Oxum”, de Maria Bethânia.

¹⁵ Protagonista do filme “À Procura de Dory”, animação da Disney.

incentivava e repetia o seu lema de peixinha perdida: “continue a nadar... Continue a nadar... Continue a nadar!”.

Glória Anzaldúa (1981) se perguntou por que ela era levada a escrever, eu me questiono por que sou levada a continuar e, a partir dessa máxima, utilizo a resposta dela para responder a minha: porque a escrita me salva da complacência que me amedronta, porque não tenho escolha. “Porque devo manter vivo o espírito da minha revolta e a mim mesma também [...] Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você” (ANZALDÚA, 2000, p. 232).

E assim fui me deixando compreender que a minha presença e a pesquisa que em processo construo merecem e devem construir fios de prosperidades, visto que “a ciência é um texto contestável e um campo de poder” (Donna HARAWAY, 1995, p.11). Nesse caso, entendo minha presença e o meu desejo por ciências outras como inferências corporificadas, questionadoras desse poder que se mostra velado em discursos e posturas acadêmicas.

O sentimento de acolhimento foi se consolidando com as idas aos banheiros do Campus, onde se encontram inúmeras frases feministas de cunho político e ativista, com uma exposição fotográfica sobre as mulheres lésbicas do Campus, com frases “sapatão é revolução” espalhadas pela pintura branca e azul do prédio e com a presença viva e ativa de uma militância encarnada em algumas professoras e estudantes. A união afetiva com pessoas, pensamentos e ideias próximas da minha temática fez fluir vínculos que possibilita afeto entre quatro colegas, o que incentivou a criação de um grupo, inicialmente, no aplicativo WhatsApp e posterior ao um grupo de estudos online.

A minha proposta de pesquisa no Metrado Profissional em Educação e Diversidade é parte de reflexos que foram se fazendo na nitidez da minha vida, são espelhos d'água, que refletem imagens de uma vivente que experimenta as relações, subjugações e os acontecimentos, sendo uma jovem professora que se faz acontecer em inúmeras possibilidades de reflexos móveis, que se transformam de acordo com os movimentos das correntezas, dos ventos, das marés. Essa proposta de pesquisa tenta atender a um anseio de se fazer ciência longe de uma objetividade científica descorporificada e hegemônica (HARAWAY, 1995).

Essa trajetória em curso, que em alguns momentos vai ganhando vazão, em outros profundidade, aos poucos consolida o desejo inicial, imaturo e inseguro de fazer pesquisa e adquirir conhecimento levando em consideração as experiências lésbicas e feministas, representando em mim conquistas e legitimidades, assim como pode significar, para as que virão depois de mim, sentimentos de pertencimentos e aproximações.

2. As águas em fluxo: a revisão sistemática de literatura¹⁶

“A voz de minha filha
Recolhe em si
A fala e o ato.
O ontem- o hoje- o agora
Na voz da minha filha se fará ouvir a
ressonância
O eco da vida liberdade”¹⁷

Compreendendo-me como ser presente e atuante na educação, professora-pesquisadora-lésbica-negra interessada nas experiências de professoras-lésbicas-negras, meu desafio neste capítulo é mapear a produção científica com foco em questões lésbicas, percebidas como temáticas relevantes para as lésbicas e suas/nossas lutas, na educação e fora dela.

Ressalto que essa revisão é atravessada pelo compromisso político de conhecer e visibilizar as produções acadêmicas que constituem o campo da lesbianidade, que é apreendido por Zuleide Silva (2016) como campo dos estudos feministas. Esse compromisso, também, vale ressaltar, leva em conta a necessidade de vislumbrar, apreciar e buscar aproximações relevantes e coerentes para a minha pesquisa em andamento no MPED e de me nortear em perspectivas outras, com novos olhares e abordagens, contribuindo, assim, para o enriquecimento científico do meu estudo. Dessa forma, entendo a Revisão Sistemática de Literatura (RSL) como uma atividade essencial no desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e científicos. De acordo com o artigo publicado por Maria Cristiane Barbosa Galvão e Ivan Luiz Marques Ricarte (2019),

A revisão sistemática de literatura é uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma

¹⁶ A primeira versão dessa revisão sistemática, intitulada “A visibilidade da professora negra lésbica nas produções científicas: uma revisão de literatura”, foi apresentada na 25 Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, realizada em 2020. O resumo expandido da mesma, publicado nos anais da referida reunião, está disponível em: <<http://anais.anped.org.br/regionais/p/nordeste2020/trabalhos?page=23&sort=asc&order=Grupo%20de%20Trabalho>> Acesso em 26/01/22.

¹⁷ Trecho do poema Vozes-mulheres. Conceição Evaristo, 2017

logicidade a um grande corpus documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto. Está focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos e o processo de análise de cada artigo. (GALVÃO; RICARTE, 2019, p. 4)

Sampaio e Mancini (2007) afirmam que, ao viabilizarem, de forma objetiva e explícita, um resumo de todos os estudos sobre determinada intervenção, as revisões sistemáticas nos permitem incorporar um espectro maior de resultados relevantes, ao invés de limitar as nossas conclusões à leitura de somente alguns artigos.

Pensar na visibilidade possível do corpo lésbico e nas suas produções acadêmicas científicas exige de nós, lésbicas pesquisadoras, uma tomada de decisão para o enfrentamento da invisibilidade lésbica, apreendida como face da lesbofobia, uma violência específica sofrida por mulheres que se reconhecem ou são socialmente reconhecidas como lésbicas. (SILVA, 2016)

Em diálogo com Zora Yonara (2010), Silva (2016, p. 224) argumenta que as categorias de medo, silêncio e invisibilidade são acionadas quando se pensa sobre a lesbianidade, afirmando que “a invisibilidade dos corpos marca uma vida indesejável, abjeta, que expressa sinais de exclusão, pois quem não é visto não é cidadão, é tutelado, obedece, escuta”. Como salientam as autoras Zuleide Silva; Jaqueline Santos; Eduarda Silva; Ana Paula Moreira e Lucília Maria Vieira (2020),

O reconhecimento da existência lésbica implica no reconhecimento de que outras formas de sexualidade são possíveis, implica, sobretudo o reconhecimento de que existem outras formas de organizar a vida, outros sentimentos para além do amor heterossexual. Se aos invisíveis cabe o concedido, nada mais transgressor, nada mais transformador, do que conquistar a visibilidade. (SILVA *et. al.*, 2020, p. 4)

Visualizo, nessas ações de produções acadêmicas, um caminho possível na construção de marcas fundantes de busca por visibilidades para as produções lésbicas. Compreendendo a minha atuação enquanto professora-lésbica-negra, encaro como uma responsabilidade o dever de contribuir, de forma interseccional, no processo de visibilidade das produções acadêmicas dessas

mulheres, com um especial olhar para as produções na área da educação, tendo em vista a professora-negra-lésbica como um foco principal.

Em busca de resposta para essas inquietações, me debruço sobre as produções do MPED e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, reconhecendo que, conforme afirma Ana Carla Lemos (2017), é de suma importância olhar para o Brasil e suas produções científicas, pois no país há centros hegemônicos de conhecimento que se tornam-se valorizados, enquanto outros são excluídos, “[...] subalternizando, não apenas regiões, mas questões que tem que ser discutida na geopolítica interna brasileira. Se o capitalismo e a globalização beneficiaram certos núcleos, as epistemologias internas também têm potencializado lugares e temas hegemônicos”. Parto do pressuposto de que as questões lésbicas são invisibilizadas na produção científica.

2.1. Metodologia da revisão sistemática de literatura

Minha busca inicial começou pelo catálogo de dissertações do programa ao qual sou vinculada, o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade. Nessa plataforma, utilizei os descritores lésbicas e sapatão e fiz uma ampliação intencional com os descritores professoras lésbicas e sexualidade. Levando em consideração os quatro anos da existência do programa, as três primeiras tentativas, com as palavras lésbicas, sapatão e professoras lésbicas, não foram bem sucedidas, em relação ao achado de pesquisas.

O descritor sexualidade me levou a encontrar a dissertação de Maria Goretti Ramos de Almeida, publicada no ano de 2019, em Conceição do Coité, com o seguinte título “Currículo, professoralidade e sexualidade”. Esse estudo teve como objetivo discutir como as questões de corpo, sexualidades e gênero atravessam o currículo e movimentam professoralidades em torno dessas temáticas. A proposta tem como foco o Grupo de Experiência Docente (GED), proposto aos docentes da rede Estadual de Conceição do Coité. Nesse sentido, considero o meu estudo como uma porta de entrada para as questões lésbicas no programa, destacando o pioneirismo do mesmo e a sua relevância acadêmica.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES¹⁸, utilizei como descritor único e principal a palavra “Lésbica”. A escolha única por essa palavra se deu pelo fato de visualizar, com maior abrangência, o que vem sendo trabalhado nas produções de pós-graduação sobre lesbianidade no Brasil. Em um segundo momento, utilizei o descritor “sapatão”, termo político social que normalmente é empregado de forma a transparecer uma atitude audaciosa de atuação ativista. O recorte temporal utilizado para a realização da pesquisa foi de dez anos (2009-2019), período propício para um bom estudo sistemático de revisão, pois permite uma atualização dos estudos e visualiza as produções recentes produzidas com a temática.

O total de teses e dissertações encontradas com o descritor lésbica foi um contingente de 117 produções, em relação ao descritor sapatão, os achados se concentram em 10 trabalhos, a junção dos resultados se deu através da organização em uma planilha no Microsoft Excel, na qual obtive, com maior organização e objetividade, as ferramentas necessárias para discorrer questões como: autoria, frequência de produções por ano, tipo de produção, produções por área de conhecimento, produções por localização geográfica, tipo de instituições, prevalências de instituições públicas e privada e palavras-chave mais citadas. Após preenchimento da planilha e exclusão das produções repetidas e das que não se adequaram ao período temporal definido nessa pesquisa, cheguei ao quantitativo de 110 trabalhos. Desse total, apenas 09 apresentam aproximações com minha pesquisa, os quais serão apresentados no decorrer do texto.

2.2. Apresentação e discussão dos dados

Do total de 110 trabalhos localizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 84 são vinculadas a programas de mestrado e 26 a programas de doutorado. Se compararmos o descritor “lésbica” com o descritor “gay”, na mesma plataforma de busca, encontraremos, com o descritor “gay” um quantitativo de 1333 pesquisas. Esse dado sugere que as mulheres, de forma geral, e de forma específica as lésbicas, sofrem com a subjugação e com a

¹⁸ Plataforma que auxilia na procura de trabalhos acadêmicos em português e demais idiomas.

herança histórica e presente do modelo patriarcal, inclusive nas ciências. Podemos atribuir essa disparidade quantitativa à invisibilidade presente nas pesquisas acadêmicas em relação a lesbianidade no Brasil.

Como afirma Adrienne Rich (2010, p. 36), “as lésbicas têm sido historicamente destituídas de sua existência política, através de sua ‘inclusão’ como versão feminina da homossexualidade masculina”. Essa afirmativa me faz pensar que a falta de representatividade, a ignorância e o preconceito geram, no imaginário social, uma visão única sobre homossexualidade, contribuindo, assim, para a invisibilidade histórica, violência e lesbofobia. “Equacionar a existência lésbica com a homossexualidade masculina, por serem as duas estigmatizadas, é o mesmo que apagar a realidade feminina mais uma vez” (RICH, 2010, p. 37).

Tendo como referência prenomes femininos e masculinos reconhecidos como tais pela língua portuguesa, embora como afirmam Silva *et. all.* (2020, p. 12), “essa referência seja arbitrária, uma vez que o prenome por si não basta para identificar o sexo e/ou o gênero da pessoa”, percebe-se que há um número expressivo de autoria feminina nos estudos analisados: 90 trabalhos foram produzidos por mulheres e 20 por homens. Com esse dado, é possível inferir que, quando se remete a mulher lésbica, são as mulheres, em sua grande maioria, que expressam o desejo e concretizam as pesquisas. Cabe atribuir um significado de pertencimento representativo frente a essa demonstração. Como expressa Monique Wittig (2010, p. 6), “a nossa fala, a nossa escrita funciona como uma ameaça, um rompante, ‘falamos, então deixe-nos que quebramos o contrato heterossexual’”. Também cabe ressaltar que, cada vez mais, pode ser observada a participação das mulheres na ciência, com trabalhos cujos resultados são de extrema relevância para o debate sobre a produção do conhecimento científico e as relações de gênero no contexto das organizações contemporâneas, especialmente nas instituições de ensino superior. (Lindamir CASAGRANDE; Marília CARVALHO, 2011).

No entanto, não cabe visualizar esse crescimento sem entender que essas pesquisadoras, principalmente as lésbicas-negras, enfrentam barreiras significativas quanto as dificuldades e condições de adentrar e permanecer, com bons resultados e aceitação, nesse *lócus* privilegiado do conhecimento, que é a Universidade. Provavelmente, essas estudantes e professoras tiveram que

apresentar um esforço maior em comparação com as mulheres não lésbicas e brancas.

Das 20 pesquisas, feitas pelos pesquisadores homens, 07 estão relacionadas à área da saúde e psicologia; 05 dizem respeito aos estudos das ciências sociais; 03 correspondem às pesquisas em educação; 02 aos estudos linguísticos; o número 01 representa os estudos na área da comunicação e educação física.

No histórico dos estudos sobre homossexualidade, “observamos uma vasta produção ligada à saúde, tendo em vista, as teorias relacionadas a patologia do corpo fora da heteronormatividade” (Elizabeth ZAMBRANO, 2011, p. 102). Ainda que as discussões estejam caminhando para uma adesão social mais democrática, pode-se perceber que médicos, psicólogos e psiquiatras ainda tratam da homossexualidade com um olhar de investigação clínica. É importante demarcar que esses trabalhos ligados à saúde encontradas na pesquisa estão, em sua grande maioria, atravessadas pelas discussões das doenças sexualmente transmissíveis, principalmente a AIDS.

Ainda levando em consideração as pesquisas realizadas pelos pesquisadores sobre lesbianidade, visualizei, através dos títulos e da leitura dos seus resumos, que apenas 04 dessas pesquisas tratavam o termo lésbica como temática central e prioritária, destacando temas como invisibilidade e discriminação, literatura e o corpo homoerótico feminino, narrativas sobre lesbianidade no cinema brasileiro e violência conjugal entre casais lésbicos. Os demais estudos tratam da lesbianidade correlacionada ao termo gay, sexualidade ou comunidade LGBTQI+¹⁹. Sobre esta questão, salienta-se que “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar” (RIBEIRO, 2017, p. 39). Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas.

Quando o observado são as regiões em que se situam as instituições das autoras e autores dos trabalhos analisados, temos que a região sudeste expressa o maior número de estudos (56), seguida das Regiões Nordeste (24) e Sul (19). Os menores quantitativos são apresentados nas Regiões Centro-Oeste

¹⁹ A sigla tem duas partes. A primeira, LGB se refere à orientação sexual da pessoa, que é: lésbica, gays, bissexuais. A segunda parte, TQI+, diz respeito ao gênero: transexuais, travestis e transgêneros. O (Q) diz respeito ao termo queer. O (I), refere-se as pessoas intersexo.

(6) e Norte (5). Tendo em vista que o centro econômico social brasileiro se encontra no eixo Rio de Janeiro/São Paulo, e que as mais renomadas e reconhecidas universidades brasileiras também estão localizadas nessa região, há de se pensar que as áreas do conhecimento científico e as pesquisas também agregam influências em decorrência desse fator. É importante destacar que, para além dos centros universitários de renome, localizados nos centros urbanos do Sudeste, outros fatores que também contribuem para essa quantificação são as agências de fomento à pesquisa e os financiamentos de projetos acadêmicos, que também se concentram com mais amplitude nessa região.

Segundo o artigo intitulado “A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica” de Sidone Haddad e Mena-Chalco (2016, p. 17),

No Brasil, se verifica enorme heterogeneidade espacial das atividades de pesquisa científica, onde o padrão regional da distribuição das publicações e dos pesquisadores é altamente concentrado na região Sudeste, com destaque às capitais dos estados. Como exemplo, a cidade de São Paulo concentra cerca de 20% da produção científica brasileira e cresceu 21 posições na lista das cidades de maior geração de conhecimento no mundo durante a última década.

Como salienta o artigo mencionado, as produções acadêmicas brasileiras ainda têm a região Sudeste como representante nacional, no que diz respeito à concentração de estudos. Mesmo que o Nordeste tenha se destacado nessa pesquisa, apresentando um número elevado de produções sobre as questões lésbicas, ainda há de se observar uma expressiva lacuna comparativa entre as duas regiões.

Quanto ao vínculo institucional das autoras e autores das produções, os dados sugerem que a maioria das produções, 100 trabalhos, foram realizadas em universidades públicas. Apenas 10 trabalhos foram produzidos em universidades privadas. Dentre as universidades públicas, 73 são federais e 36 estaduais, para além de um programa que une universidade federal e estadual²⁰.

Considerando que as universidades públicas brasileiras expressam, em suas configurações, o lema de democratização e inclusão do ensino, da

²⁰ Doutorado Multi-institucional e multidisciplinar em difusão do conhecimento. Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Universidade Estadual de Feira de Santana.

pesquisa e da extensão, é de se esperar que temáticas vinculadas à diversidade se apresentem com mais frequência nos centros de ensino superior públicos. Como afirma Eunice Durham (1998), a compreensão adequada da importância de uma infraestrutura de pesquisa científica consolidada, especialmente nas ciências básicas, deve estar associada à demonstração da necessidade da manutenção de universidades públicas como seu suporte institucional indispensável.

Partindo da perspectiva de me localizar nesse estudo, focalizei no número representativo da região nordeste e entre as 24 pesquisas encontradas, 07 dizem respeito ao Estado da Bahia, sendo 05 vinculadas à Universidade Federal da Bahia (UFBA); 01 relacionada à Universidade Católica de Salvador (UCSAL) e 01 ligado ao programa multidisciplinar, Difusão do Conhecimento.

Observa-se que há uma expressividade maior em relação às pesquisas realizadas em universidades federais. No caso da Bahia, a Universidade que se destaca nas pesquisas sobre questões lésbicas é a UFBA. Considero importante destacar a ausência das universidades estaduais nesse processo. Elas, que em sua maioria, se localizam no interior do Estado e agregam um grande número de estudantes menos favorecidos economicamente. As únicas universidades estaduais baianas que aparecem nesse estudo são as Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), ambas no programa de doutorado Difusão do conhecimento.

Em relação à área do conhecimento das produções é importante destacar que falar de sexualidade é também atribuir significados no campo do poder. Historicamente, os estudos nessa área foram concentrados em uma visão científica, relacionada à saúde, principalmente se levarmos em consideração os modelos reguladores de opressão social.

Nesse sentido vale ressaltar o número expressivo de trabalhos relacionados à saúde (16), em específico a psicologia (21). É importante mencionar que teorias relacionadas a essa área do conhecimento, por diversas vezes, discutiram sobre a cura e defenderam tratamentos para a homossexualidade, considerando-a como patologia. Segundo (ZAMBRANO, *apud* TERTO JR., 1999, p. 102),

A ênfase nos aspectos individuais da sexualidade muito foi utilizada, principalmente pela biologia e pelos saberes psicológicos (psicologia, psiquiatria e algumas correntes da psicanálise), para considerar a homossexualidade um desvio, uma doença, um “problema”, reforçando juízos negativos que estão historicamente entranhados na cultura.

Mesmo que não haja nessa pesquisa estudos que correlacionem a orientação sexual das pessoas à doença, cabe aqui fazer uma reflexão sobre as possíveis influências dessas teorias no campo de estudo e no número de pesquisas encontrado. Vale destacar que muitas das pesquisas aqui encontradas dizem respeito às doenças sexualmente transmissíveis, à maternidade e aos métodos de reprodução assistida.

É possível observar também os números referentes às pesquisas na área da educação (15), das ciências sociais (12) e na linguística (14), demonstrando que existem possibilidades muitas de se estudar sobre lesbianidade, levando em consideração a diversidade dos campos de estudo.

Ao categorizar as produções tendo como referência as produções por ano, consigo perceber uma crescente elevação nos números de acordo com o passar do tempo. Se observarmos de 2009 a 2019, há uma significativa elevação no número de pesquisas sobre lesbianidade nos programas de pós-graduação, com uma expressiva demonstração para o ano de 2019. Podemos atribuir esse crescente avanço das lutas e reivindicações por direitos da comunidade LGBTQI+, sobretudo a relativa à representação dos movimentos lésbicos.

O crescimento das produções sobre lesbianidade, que falam a partir do e sobre o universo lésbico, foi influenciado pelo surgimento de ONGs de lésbicas, através do processo afirmativo da identidade lésbica iniciado na década de 1970 e intensificado na década de 1990. Podemos afirmar, portanto, que historicamente esse incremento nos trabalhos acadêmicos sobre a lesbianidade possui nexos com a autonomização do movimento lésbico em relação ao movimento homossexual ou da identidade lésbica em relação às outras identidades políticas. (Ana Cristina SANTOS; Simone SOUZA; Thaís FARIA, 2017, p. 1)

Há também de se considerar as políticas de incentivo e inclusão no ensino superior, observando atrasos e favorecendo pessoas que, há décadas, foram excluídas desses espaços. Outro aspecto que cabe ressaltar na leitura desse dado diz respeito à abertura e inclusão de temáticas voltadas para a diversidade sexual nos programas de pós-graduação no Brasil.

Analisando a configuração das palavras-chave mais citadas, é possível visualizar que as palavras “lésbicas” e “lesbianidade” aparecem com uma nítida relevância (43), haja vista se tratar da temática central de todos os trabalhos; em seguida, se apresentam as palavras “gênero” e “relações de gênero” (25); “sexualidade” (22) e “homossexualidades” (21). É importante destacar que, durante décadas, os estudos sobre lesbianidade estiveram agregados ou correlacionados a essas palavras, sobretudo a homossexualidade e as relações de gênero. Palavras como “família” (9), “maternidade” (9), “feminismo” (15) e “mulher” (10) também aparecem com uma certa relevância. Família e maternidade expressam um significado representativo no campo dos estudos sobre lésbicas, tendo em vista o desejo afetivo apresentado pela maioria das mulheres lésbicas de se consolidar uma estrutura parental através da conjugalidade e do nascimento de filhos.

As palavras “identidades” e “invisibilidades” constataam as principais reivindicações no campo da atuação lésbica, representando umas das principais bandeiras de luta do movimento, que é a busca por visibilidade e reconhecimento; o que fica perceptível é que o movimento de mulheres lésbicas ainda está assumindo e garantindo o seu lugar frente aos movimentos políticos e sociais. Portanto, assumir uma identidade e lutar por ela significa afirmar a sua existência.

É interessante perceber que palavras tão caras, como violência, lesbofobia, racismo/raça, aparecem nessa pesquisa com pouco destaque. É possível identificar que, mesmo sendo termos que demarcam um lugar significativo no trato para com as mulheres lésbicas, sobretudo as mulheres pretas, essas temáticas ainda são pouco tratadas; há de se considerar que, para lutar contra a violência, o racismo e a lesbofobia, antes, precisa-se assumir um lugar de pertencimento, reconhecimento e luta.

Pode-se visualizar que as produções sobre lesbianidades, no âmbito da pós-graduação brasileira, expressam um quantitativo inferior do que é desejado por nós pesquisadoras. Nas mais variadas áreas de atuação do conhecimento, essas pesquisas se apresentam de forma tímida; no tocante à educação, foram ganhando espaço ao longo dos anos, mas, ainda há uma pequena representação. Essas pesquisas, em sua maioria, se apresentam nas regiões

sudeste e nordeste, tendo as áreas da psicologia e da saúde com uma maior abrangência.

2.3. Lesbianidade e educação: o que espelha a produção científica?

Após análise inicial dos indicadores bibliométricos da produção acadêmica sobre questões lésbicas, foi possível visualizar os estudos que mais se aproximam do meu interesse acadêmico. Entre essas produções, como mostra o Quadro 1, a seguir, são poucas as que têm como foco a educação, de modo geral, e a docência feminina com um recorte racial. No entanto, encontrei dois trabalhos que considerei relevantes: um que trata da lesbianidade, levando em consideração os aspectos afrodescendentes com um foco educacional de estudantes lésbicas e, o outro, que vê a representação do corpo lésbico negro como uma corporificação política.

Quadro 1 – Pesquisas

| Autoria | Título | Ano/Instituição/ Tipo | Área de conhecimento | Palavras-chave |
|---------------------------------------|---|-------------------------------------|---|---|
| ABREU, Luciana Izis Silva de. | Nem recatadas, nem do lar: a performatividade de professoras e outras feminilidades | UERJ/ Dissertação /2017 | Educação, cultura e comunicação em periferias urbanas | Professoras; Feminilidades; Performatividade. |
| ALMEIDA, Neil Franco Pereira | A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero | UF UBERLANDIA/ Dissertação /2009 | Educação | Docência; Homossexualidade; Travestilidade; Teoria queer. |
| FORTES, Ana Carolina Magalhaes | A escola e a educação não escolar: experiências da mulher lésbica afrodescendente | UFPI Dissertação/2013 | Educação | Educação; Gênero; Afrodescendência; Lesbianidade |

| | | | | |
|---|--|---------------------------|-----------------|--|
| FREITAS, Tatiana Carvalho de. | Professoras lésbicas na educação básica de São Paulo: rupturas e construção de visibilidades | USP/Tese/2018 | Educação | Lésbicas; Professoras; Homossexualidade; Educação Básica; Visibilidade Lésbica. |
| LIMA, Vanini Bernardes Costa de. | “Mentir pra si mesmo é sempre a pior mentira”: a heteronormatividade na narrativa da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais. | UERJ Dissertação/2016 | Educação | Gênero; Lésbica; Interação; Educação Escolar. |
| MEIRELES, Ariane Celestino. | Políticas Públicas sobre diversidade sexual na educação e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola: notas sobre a cidade de Vitória | UFES Dissertação/2012 | Política Social | Professoras lésbicas e bissexuais; Diversidade sexual na escola; Políticas públicas de sexualidade na educação. |
| RACHEL, Denise Pereira. | Escrever é uma maneira de sangrar: estilhaços, sombras, fardos e espasmos autoetnográficos de uma professora performer | UESP/Tese/2019 | Arte e Educação | Autoetnografia performativa; Professora performer; Aula performática; Interseccionalidade; Pedagogia da assimilação. |
| SILVA, Jardínio Reis da. | Professor gay e professora lésbica: um estudo sobre homofobia na docência | UFPA/ Dissertação/2019 | Educação | Educação; Prática docente; Docente homossexual ; Heteronormatividade; Homofobia; |

| | | | | |
|--|---|--|----------|---|
| MACIEL, Patrícia Daniela. | Lésbicas e professoras: modos de viver o gênero na docência | Universidade Federal de Pelotas/tese/ 2014 | Educação | Educação; gênero; identidade docente; professoras; lésbicas |
|--|---|--|----------|---|

Fonte: Levantamento da autora (2020)

Esse quadro demonstra que, no tocante às produções sobre lesbianidade e educação, se concretizam 09 trabalhos, sendo esses realizados, em sua maioria, por mulheres (07) e 02 por homens. Destes, 06 estão relacionados aos programas de educação, sendo o restante ligados aos programas de Educação, Cultura e Comunicação, Política Social e Arte e Educação; 06 desses estudos têm no seu tipo de produção as dissertações e 03 representam as teses; o Sudeste se destaca no número de produções somando 06, 02 das regiões norte e nordeste e 01 do sul.

Para afirmar as constatações mencionadas acima, trago as contribuições de Marília Sposito (2009), apresentadas no artigo intitulado “Jovens, sexualidade e gênero”, no qual aponta que grande parte dos estudos de pós-graduação que privilegiam tais focalizações foram produzidos no campo da Educação, estando concentradas nas pesquisas de mestrado.

2.4. Breve perfil das autoras e autores

Neil Franco Pereira Almeida e Jardinélio Reis da Silva são dois homens gays. Ambos trabalham com a educação, sendo o primeiro Doutor em Educação e professor adjunto da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e o outro Mestre em Educação e professor Efetivo da Rede Municipal de Educação do Município de Castanhal-PA.

Das 07 mulheres da pesquisa, 02 não atuam como professoras. Ana Carolina Magalhaes Fortes possui graduação em Direito, é mestre em Educação e presidente da Comissão da Diversidade Sexual da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB/PI). De acordo com a leitura dos seus agradecimentos, foi possível perceber que ela é uma mulher cristã, pois faz menção a Jesus e aos seus ensinamentos, e se identificou ao longo do seu texto como uma mulher branca

heterossexual que entrou em contato com a temática a partir de um trabalho junto a um coletivo de direitos as pessoas LGBTQI+.

Tatiana de Almeida Carvalho é uma mulher lésbica, possui graduação em História pela Universidade de São Paulo e é Mestre em Educação pela mesma universidade. Apesar de ser licenciada, não atua como docente, sendo técnica administrativa da Biblioteca da Universidade de São Paulo.

A professora Patrícia Daniela Marcial é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, também se identifica como heterossexual e é visivelmente branca. Se relaciona com a temática a partir dos estudos feministas na sua trajetória profissional, tendo em vista a ausência das mulheres lésbicas nas produções acadêmicas.

Denise Pereira Rachel e Ariane Celestino Meireles são duas mulheres lésbicas autodeclaradas negras; a primeira é Doutora em Arte e Educação pelo Instituto de Artes da UNESP e professora de Arte na rede municipal de ensino de São Paulo, e a segunda é doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (Portugal) e professora da rede municipal de ensino de Vitória-ES. A partir da leitura dos seus agradecimentos ficou visível seu pertencimento étnico de mulher negra de periferia e sua crença nas Yabás, o que me fez deduzir que a mesma é pertencente a alguma religião de matriz africana.

Vanini Bernardes Costa de Lima é mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora de História da rede municipal e estadual do referido estado; e Luciana Izis Silva de Abreu é Professora na rede municipal de Duque de Caxias e Mestre em Educação pelo programa Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC).

Posso visualizar que os dois homens que escrevem sobre lesbianidade e educação utilizam a categoria lesbianidade em conjunto com o termo gay e ou sexualidade, isso pode ficar visível se observarmos os títulos dos seus trabalhos: “A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero” do professor Neil Franco Pereira Almeida e “Professor gay e professora lésbica: um estudo sobre homofobia na docência” do professor Jardínlio Reis.

Essa observação pode denotar uma característica importante para o trato com as pesquisas e pesquisadores em relação à sexualidade. Normalmente, esses trabalham na perspectiva de um lugar de pertencimento das vivências pesquisadas, o que pode ser observado nesses dois estudos; ambos falam da professora lésbica, mas o foco se configura na presença masculina da palavra professor, inclusive é a palavra que antecede a figura feminina de professora.

Essa questão do pertencimento não pode ser aplicada no caso do trabalho da advogada Ana Carolina Magalhães. Ela, uma mulher branca heterossexual, que escreveu sobre mulher lésbica afrodescendente na educação. Muitas problematizações podem surgir a partir dessa questão, mas o que me interessa pensar, nesse momento, é esse lugar de privilégio que a pesquisadora se encontra em relação a suas interlocutoras.

É interessante analisar que, ao sair desse lugar, essa mulher rompe uma fronteira determinista que focaliza os estudos sobre sexualidades, raça, gênero como um ciclo fechado para pesquisadores negros, homossexuais e mulheres. De acordo com Guacira Lopes Louro (2004), fronteira é um local de relação, cruzamento, encontro e confronto que possibilita, ao mesmo tempo, a separação e o contato de culturas e grupos.

No entanto, como lembra Lélia Gonzalez (1987), cabe ressaltar que o lugar de onde estamos vai definir como vemos essa questão da união do racismo, sexismo e, nesse caso, da lesbofobia, tríplice opressora que as mulheres lésbicas negras conhecem bem, pois juntos produzem violentos efeitos sobre nós. Para tanto, é inquestionável a importância da produção acadêmica da Ana Carolina Magalhaes, só não podemos perder de vista o lugar de onde ela analisa toda essa situação.

É importante destacar que das 09 pesquisas encontradas, apenas 02 foram realizadas por pessoas heterossexuais, e apenas 02 tratam da mulher lésbica com um foco racial, uma tendo a figura lésbica corporificada na autoria do texto e a outra utiliza as categorias lesbianidade e afrodescendência, sem uma perspectiva de pertencimento.

2.5. Apresentação dos trabalhos

Com o cumprimento das leituras dos resumos, introduções, metodologias, conclusões e agradecimentos, esse último conduzido pela minha curiosidade de conhecer melhor as/os autoras, apresento, nas linhas que seguem, um breve resumo de cada trabalho que compõe o corpus dessa pesquisa.

Na introdução do trabalho, *A diversidade entra na escola: história de professores e professoras que transitam pela fronteira da sexualidade e do gênero*, Almeida (2009) explica que seu universo de pesquisa consta de três professores gays, duas professoras travestis e uma professora lésbica. Relata ainda que desejava pesquisar apenas professores gays, considerando que suas experiências masculinas seriam suficientes para discutir o tema da homofobia no espaço escolar, tendo mudado de ideia no decorrer da pesquisa. Apresenta, como objetivo, compreender e problematizar aspectos da constituição identitária de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e de gênero. Como interesse, entender como esses sujeitos viam suas histórias de vida e o lugar ocupado pela profissão docente, principalmente como essas histórias eram evidenciadas e interpretadas pelos diversos sujeitos que compõem a escola, sobretudo o corpo docente.

Embasado principalmente nas contribuições da teoria *queer* e estruturado sob uma proposta pós-identitária, utilizou na sua metodologia a pesquisa qualitativa e quatro fontes de análise: bibliográfica, documental, questionário e entrevista. Para além das entrevistas, o autor fez análise de cinco documentos oficiais que tratam da educação para a diversidade sexual e de gênero. Suas concepções foram apresentadas com base nos principais teóricos: Guacira Louro, Michel Foucault e Judith Butler

Em sua pesquisa, Neil Franco Pereira Almeida, evidenciou que o professor(a) gay, travesti e lésbica ao exercer a profissão, não se desvincula das marcas da sexualidade e de gênero, inscritos em seu corpo, mesmo que não se anuncie, deixando flagrar notadamente a diferença, provocando impactos, tanto em alunos, docentes e outros sujeitos envolvidos no processo educativo.

Ele complementa que, apesar de esses professores adotarem em suas práticas docentes os princípios necessários da profissão docente, o fato de serem professores não ameniza a exposição à agressão, direta ou indireta, verbal ou não verbal, manifestada por alunos e colegas de profissão.

O trabalho de Silva (2019), “Professor gay e professora lésbica: um estudo sobre homofobia na docência” problematizou as experiências de três professores gays e três professoras lésbicas. Na introdução, o autor narra sobre as memórias negativas de homofobia que sofreu na escola enquanto estudante e ressalta que “a escola é um ambiente hostil para homossexuais, que causa dores e desistência, mas também resistência”.

O seu objeto de estudo é a homofobia vivenciada por professores gays e professoras lésbicas em escolas que produzem a heteronormatividade nas redes municipal e estadual de ensino de Castanhal-PA. Tem como objetivo geral compreender como a homofobia se faz presente nas trajetórias profissionais e pessoais de professores gays e professoras lésbicas, dada a sua convivência com estudantes, seus familiares e colegas de profissão em um ambiente que reproduz a heteronormatividade. O trabalho tem uma abordagem qualitativa, com enfoque na fenomenologia social, utiliza a entrevista narrativa e faz análise dos dados através do método documentário. Apropriou-se das conceituações de Foucault (1998), Butler (2018), Louro (2014) e Junqueira (2008).

Ao concluir, o professor Jardinélio ressalta que foi possível verificar que todos os sujeitos, tanto gays quanto lésbicas, tiveram que enfrentar a barreira da homofobia, ora por conta da educação, ora pela cobrança da família, o que categoriza o que ele define como verdadeiro “Estado de Aprisionamento”, ora pela heteronormatividade, ora pela vivência homofóbica. No entanto, verificou-se que, embora haja uma violência que os acompanha, há uma compreensão da ocupação do espaço educacional como campo de batalha contra a homofobia, e essa ação constrói, no cotidiano, uma verdadeira pedagogia da diversidade.

O trabalho “Nem recatadas, nem do lar: a performatividade de professoras e outras feminilidades”, de Abreu (2017), tem a docência feminina como tema central e questiona que tipo de feminino é esse que compõe essa categoria, alegando que, para além da docência, como atributo de amor, paciência e abnegação, existem outros exemplos de feminilidades oprimidas por esses atributos ligados à docência. Saliento que as informações sobre esse trabalho se deram unicamente pelo seu resumo, haja vista a dificuldade de encontrar o texto completo, visto que o mesmo não possui autorização para divulgação.

A partir do conceito de performatividade de Butler, o trabalho ganha vida ao mostrar a docência como um ato performático. Abreu (2017) objetivou o

entendimento dos sentidos de docência e das feminilidades nas histórias de cinco professoras da rede pública do Rio de Janeiro. Entre alguns resultados, encontra-se como as professoras pensam sobre seus sentidos de feminilidades; uma se apresenta como tradicional, outra diz ser uma professora “puta”, e uma argumenta ser professora “sapatão”.

“Mentir pra si mesmo é sempre a pior mentira: a heteronormatividade na narrativa da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais”, trabalho de Lima (2016), pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), toma como base a análise de entrevistas narrativas de cinco mulheres lésbicas e bissexuais. O trabalho discute sobre os sentidos de heteronormatividade prevalente na educação escolar, a partir da problematização de enunciação de mulheres lésbicas e bissexuais a respeito de suas trajetórias escolares.

Utiliza os conceitos de Jacques Derrida, Judith Butler, Joan Scott, Leonor Arfuch e aponta que a vivência escolar tende a ser um processo menos opressivo quando os discursos afirmados no espaço/tempo da escola são de valorização da diferença e não a repetição constante do imperativo da heteronormatividade. O autor conclui que quando essas mulheres afirmavam publicamente sua orientação sexual, se tornavam referências da visibilidade de uma existência lésbica, permitindo que outras pessoas também pudessem se identificar por meio dessa visibilidade que, no caso das entrevistadas, só ocorreu esse processo no ensino superior.

“Políticas Públicas sobre diversidade sexual na educação e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola: notas sobre a cidade de Vitória”, trabalho apresentado à Universidade Federal do Espírito Santo, por Meireles (2012), debate sobre sexualidade, homofobia e termos correlatos nas escolas da prefeitura de Vitória (ES), com depoimentos de professoras lésbicas e bissexuais que atuam na educação básica. Tem como objetivo analisar como o tema da sexualidade é abordado nas unidades escolares do município de Vitória, a partir das políticas públicas educacionais e do ponto de vista de professoras lésbicas e bissexuais. Utiliza a pesquisa social e da história oral como recurso metodológico.

A partir dos depoimentos de quatro mulheres, observou a ocultação da sexualidade não normativa, para garantir o respeito profissional. Notou que os instrumentos nacionais analisados evidenciam tendência de promoção da

educação sexual na perspectiva heterossexista, com ênfase na prevenção da gravidez e doenças sexualmente transmissíveis, omitindo tanto o debate sobre equidade de gênero e sexual, como a valorização de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. A autora ainda reitera que a implementação de tais instrumentos é dificultada pela homofobia institucional na Secretaria Municipal de Vitória.

O objetivo do trabalho de Maciel (2014), “Lésbicas e professoras: modos de viver o gênero na docência”, foi investigar como, a partir dos discursos de gênero e dos dispositivos de sexualidade, as professoras foram subjetivadas a ponto de produzirem alguns modos particulares de viver a docência. Os Estudos Feministas e Pós-Estruturalistas, principalmente os textos de Judith Butler e Michel Foucault, embasaram os pressupostos teóricos. A análise foi feita a partir de entrevistas semiestruturadas com sete professoras, sob dois critérios: a) terem atuado na educação básica; b) terem assumido a lesbianidade em algum momento das suas vidas. O aporte teórico-metodológico utilizado na produção das narrativas foca-se nos estudos analíticos da experiência. A autora concluiu que nem todas as professoras lésbicas tensionam ou problematizam o gênero nas escolas, mas que todas, ao experienciarem gênero, produzem alguns conhecimentos éticos sobre si, alguns saberes próprios e/ou particulares, com os quais elas, em alguns momentos, atuam nas escolas.

“Escrever é uma maneira de sangrar: estilhaços, sombras, fardos e espasmos autoetnográficos de uma professora performer” é o trabalho defendido por Rachel (2019). Logo em sua introdução, a autora se questiona: como fazer de uma aula de arte um acontecimento performático? Autodeclarada professora performer em uma escola de educação de jovens e adultos, ela busca problematizar suas experiências corporificadas de uma mulher negra lésbica servidora pública da rede municipal, como meio para investigar a criação de aulas performáticas. Usa a intersecção de raça, gênero, sexualidade e classe para falar do contexto de impossibilidades para a realização de suas aulas. Propõe-se enquanto pesquisadora autoetnógrafa, realizar uma abordagem autoetnográfica performativa, com o intuito de acionar a escrita enquanto narrativa pessoal, em uma atitude autorreflexiva acerca das inadequações implícitas à condição de mulher negra lésbica servidora pública.

Apesar de assumir a questão racial e a lesbianidade como parte crucial do seu corpo, durante o texto a autora deixa evidente que o foco central de sua pesquisa é problematizar através da autoetnografia a atitude de professora performer pesquisadora, entendendo a performatividade como meio de fugir da modelagem e das formas impostas pela escola, encarando o seu corpo político de mulher negra lésbica como um dissidente meio de fuga do enquadramento.

“Professoras lésbicas na educação básica de São Paulo: rupturas e construção de visibilidades”, trabalho produzido por Freitas (2018), utiliza as entrevistas semiestruturadas de seis professoras lésbicas da rede pública, estadual e municipal de São Paulo, a fim de compreender os distintos significados do que é ser uma professora lésbica no ambiente escolar. A autora debate sobre gênero, sexualidades e heteronormatividade, por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, com perspectiva sociológica.

Os resultados da pesquisa mostram que no lugar de uma invisibilidade suposta inevitavelmente, ganhou destaque a busca de uma visibilidade pedagógica, ou uma tentativa consciente de construir uma possibilidade de existência legítima no ambiente escolar. Trata-se de um ser e estar na escola como docente, o que, por si só, traz uma aspiração a uma realização pedagógica: a de construir uma visibilidade que garanta legitimidade para a existência lésbica. Segundo a autora, foi perceptível que essas docentes buscam, a partir de suas próprias existências nas escolas - presenças carregadas de significados -, a desconstrução de várias noções cristalizadas sobre gênero, sexualidade, lesbianidade e diversidade sexual.

“A escola e a educação não escolar: experiências da mulher lésbica afrodescendente”, trabalho apresentado à Universidade Federal do Piauí, por Fortes (2013), tem como objeto de estudo as experiências educacionais vividas por mulheres lésbicas afrodescendentes e como objetivo investigar essas experiências, na escola e fora dela, de lésbicas afrodescendentes que vivem em Teresina (PI). A pesquisadora utiliza uma abordagem qualitativa de pesquisa, usa as entrevistas semiestruturadas, guiada pelos seguintes questionamentos: a educação escolar foi importante para a formação de suas identidades? Qual espécie de educação, também influenciou nessa construção? A autora analisou histórias de três mulheres lésbicas afrodescendentes e conclui que não se pode falar em uma identidade única de mulheres lésbicas afrodescendentes, que as

lembranças em relação à escola são de um ambiente de exclusão “cruel” e que o fortalecimento e recuperação da autoestima dessas mulheres pesquisadas foram alcançados junto aos movimentos sociais.

Ao ler esses resumos, percebe-se que os conceitos centrais de sexualidade e gênero se destacam nas abordagens dos trabalhos. Os mesmos se apresentam como categorias essenciais, abrindo caminhos para as categorias de educação escolar e não escolar, lesbianidades, homossexualidades, docências e heteronormatividade.

As pessoas que compõem essas pesquisas que, em tese, esperava-se ser as professoras lésbicas, ganham representações de professores gays, travestis e bissexuais. Isso me leva a constatar que quando se trata de sexualidades, as que se apresentam de forma dissidente, fora de uma norma heterossexual, tendem a se unir. A própria representação da sigla LGBTQI+ exemplifica esse fato, o que pode ser justificado pela busca de visibilidades e direitos. O risco que se corre nessa união é a visibilidade potente de uns e a invisibilidade para outros, além da constante confusão inserida no imaginário social, entre identidade de gênero e orientação sexual.

De acordo com Zambrano (2011, p. 100), “a população geral não distingue as categorias identitárias LGBT de forma muito definida”. Assim, o preconceito é percebido de maneira quase uniforme “[...]; é como se essas diferentes ‘identidades’ formassem um só grupo chamado “homossexuais””. Comparando essa problemática com a minha análise dos textos, posso chegar a algumas considerações em relação a essa invisibilidade. Uma delas é que a maioria dos trabalhos que categorizam a homofobia a utilizam de forma geral, atribuindo o termo tanto para professores gays, quanto para professoras lésbicas, transexuais e bissexuais, não levando em consideração que, para elas, o termo mais adequado seria o de lesbofobia, transfobia e bifobia.

Outro aspecto que considero relevante e que pode ser observado de acordo com essa invisibilidade imposta pode ser exemplificado especificamente no trabalho intitulado *“Políticas Públicas sobre diversidade sexual na educação e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola: notas sobre a cidade de Vitória”* (MEIRELES, 2012). Nele, a professora lésbica aparece em evidência no título do seu trabalho, o que não acontece com a professora bissexual que também configurou o corpo do texto, aparecendo nos objetivos e demais

configurações, mas, ao ler só o título, há de se deduzir que essa não se encontra representada. O que demarca uma problemática pungente na vida das pessoas bissexuais, que é a invisibilidade complementar as suas existências.

Ao problematizar a categoria invisibilidade, foi possível perceber que os trabalhos são, em sua maioria, marcados por questionamentos e proposições que buscam saber sobre as representações identitárias, como essas representações foram constituídas e como são vistas, vivenciadas e experienciadas no ambiente escolar e nas vidas pessoais dos componentes das pesquisas. Isso me faz perceber que, mesmo que tenhamos caminhado em termos de pesquisas, quando o trato é para as questões lésbicas, o contexto das vivências ligadas ao existir e a afirmação dessas existências ainda são prioridades, haja vista as determinações heteronormativas e as consequências da invisibilidade.

Ao tratar da heteronormatividade, todos os trabalhos a apontam como um grande impasse social, opressor nas vidas das professoras que vivem suas sexualidades fora desse enquadramento heteronormativo, principalmente se considerarmos o espaço escolar, pois esse funciona como um agente controlador. De acordo com Richard Miskolci (2012, p. 44), a heteronormatividade “é a ordem sexual do presente fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo. Ela se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe normas de gênero”. Como aponta Wittig (2010), o discurso da heterossexualidade oprime lésbicas, mulheres e homens homossexuais, se definindo como a base de qualquer sociedade. Para Bento (2011), esses discursos na escola funcionam como uma pedagogia dos gêneros hegemônicos e tem como objetivo preparar os corpos para a vida referenciada na heterossexualidade.

Ao pensar na escola, de acordo com os trabalhos analisados, foi possível visualizar essa como um local “cruel” nas vidas e nas experiências, tanto de estudantes como de profissionais que fizeram parte das pesquisas. A maioria dos trabalhos concluiu com a afirmativa que nas vidas dessas pessoas a escola foi hostil e excludente.

No entanto, alguns trabalhos expressaram uma tomada de posição, apontando para a ocupação dos seus corpos demarcados pelas sexualidades e gêneros, como uma presença política, afirmativa e inspiradora, alegando que

suas presenças, por si sós, constituem representações positivas no ambiente escolar, atribuindo significados outros, diferentes desses que constantemente configuram a escola unicamente com representações negativas para a comunidade LGBTQI+.

Levando em consideração que tenho como objeto de pesquisa as experiências de professoras negras lésbicas no espaço acadêmico da universidade, pretendo aqui fazer algumas aproximações possíveis entre a minha pretensão de estudo e os trabalhos aqui apresentados.

Foi possível, com essa revisão, identificar que, ao falar de mulher lésbica, outras representações ganham visibilidade, como o homem gay e a mulher bissexual.

Dos 06 trabalhos que trataram unicamente da mulher lésbica, 04 deles falam sobre a professora lésbica, 02 discorrem sobre a trajetória estudantil dessas mulheres e, desse contingente, apenas 02 apresentam essas mulheres com um foco racial, um abordando a trajetória escolar e não escolar de mulheres lésbicas afrodescendentes e o outro apresentando uma professora performer com suas significações lésbica e negra corporificadas.

Esses dois últimos trabalhos apresentam significações de aproximações com a minha proposta de estudo, visto que pretendo discorrer sobre trajetórias docentes de professoras lésbicas negras na Universidade e entendo essas categorias corporificadas nas minhas experiências de professora lésbica negra. É importante destacar que todos esses estudos analisados nessa revisão tiveram como *lócus* de pesquisa a escola e a educação básica, apresentando, assim, um diferencial em relação a minha proposta.

3. Os afluentes se cruzam: referencial metodológico

“Prossigo e prossigo
Outras falas,
Aqueles ainda úmidas, vozes afogadas,
Da viagem negreira²¹”

Considero muito estranho certos movimentos de pesquisa. Para mim é muito difícil definir trajetórias de mulheres como um objeto a ser estudado, como também se torna complicado colher essas trajetórias e tratá-las como dados ou meras informações, visto que estamos falando de vidas.

Da mesma forma, se torna difícil a compreensão de seguir um único caminho e delimitação da pesquisa, a metodologia. Sou uma pessoa complexa, que tenho pensamentos acelerados e gosto de experimentar vários caminhos até chegar no mais confortável e confiável. No meu percurso, nas minhas caminhadas e na minha vida, recorri a várias formas e meios para me encontrar, para saber de mim e dos espaços que eu cruzei ou me adaptei. Nesse sentido, escolher o caminho metodológico dessa pesquisa foi uma tarefa árdua, fui e voltei diversas vezes, me perdi nesse processo e ainda afirmo que não encontrei a segurança necessária para a determinação metodológica que as pesquisas nos exigem.

A fluidez do texto abaixo apresenta a concepção decolonial como um pensamento contra-hegemônico de pesquisa, discorre sobre as escrevivências, fala sobre as entrevistas narrativas, apresenta as interlocutoras e dialoga sobre a proposta futura de intervenção da pesquisa.

Apesar da delonga, esse mapa metodológico, que começa a ganhar linhas, cores e significações, parte de uma perspectiva em curso, que pretende lançar mão de abordagens, conceitos e posicionamentos políticos, que irão garantir a localização de saberes corporificados e encarnados em experiências vivas, potentes e presentes (HARAWAY, 1995). Esses fluxos que se cruzam potencializam suas existências, ganhando magnitude e abundância, se derramando uns nos outros, se solidarizando, somando, mas também conquistando seus territórios. Nessa perspectiva, esse texto parte de uma

²¹ (Inquirição. Conceição Evaristo, p. 108. Poemas da recordação e outros movimentos)

concepção decolonial entendida como um pensamento contra-hegemônico, que, de acordo com Thais Luzia Colaço,

O pensamento decolonial reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica [...] a intensão não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intensão é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua. (COLAÇO, 2012, p. 8)

Essa luta implica dizer que as marcas da colonização estão longe de ser meras lembranças de um período histórico, implica dizer também que essas marcas não abandonaram e tampouco abandonarão os povos colonizados, haja vista a intensidade da opressão refletida no processo colonial. Nesse sentido, é necessário que outras vozes, outros olhares e outras formas de pensar e fazer teorias se debruçam incansavelmente, de forma a interferir política, cultural e economicamente nesse modelo neocolonialista.

O pensamento decolonial propõe romper com os pensamentos gravados nas mentes e corpos por gerações, representados, por exemplo, pelas tradições eurocentradas, “incorporando o pensamento dos povos originários, como epistemologias legítimas para a cultura dos povos colonizados” (Antônio COSTA NETO, 2016, p. 51). Trata-se de acionar, conceder e valorizar vozes, narrativas e experiências vivenciadas localmente pelos povos e suas subalternidades, o que lhes foi historicamente retirado e ainda deslegitimado nos dias atuais.

Nesse sentido, “o conhecimento apresenta-se como elemento-chave na disputa e manutenção da hegemonia” (Renato NOGUEIRA, 2014, p. 23) e, nessa intenção, o eurocentrismo se colocou enquanto equipamento epistêmico e modelo cultural, dividindo a humanidade em raças, desqualificando todos os povos que não se encaixavam nesse modelo.

Aníbal Quijano (2010, p. 84) diz que o conceito de colonialidade refere-se às condições de estabelecimento do sistema capitalista como modelo de funcionamento das relações de poder na modernidade, que operam mediante a “imposição de uma classificação racial-étnica da população do mundo”. Essa classificação social é mediada de acordo com os aspectos culturais, que funcionam como controle e domínio de povos vistos, por essa lógica, como subalternizados. Para Grada Kilomba:

Qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência credível. A ciência não é, nesse sentido, um simples estudo apolítico da verdade, mas a reprodução de relações raciais de poder que ditam o que deve ser considerado verdadeiro e em quem acreditar. Os temas e metodologias do conhecimento tradicional – a chamada epistemologia – refletem não um espaço heterogêneo para a teorização, mas sim os interesses políticos da sociedade branca. (KILOMBA,2021, P.48)

O pensamento decolonial questiona não somente os espaços de poder causadores das tensões, mas também os territórios geopolíticos em que as relações de poder se materializam, na tentativa de desarticulação da hierarquização epistemológica estruturada nos modelos norte e sul.

Segundo Linda Alcoff (2016), o projeto de descolonização epistemológica requer que prestemos atenção às representações sociais diversas, não simplesmente para mostrar como o “colonialidade tem, em alguns casos, criado identidades, mas também para mostrar como têm sido silenciadas e desautorizadas epistemicamente algumas formas de identidade enquanto outras têm sido fortalecidas” (ALCOFF, 2016, p. 136).

E é nesse sentido que entendo a interseccionalidade como uma categoria política possível para esse texto. Kimberlé Williams Crenshaw (2003) expressa que a própria condição feminina carrega, em suas experiências, diferentes formas de discriminações que se apresentam nas vidas das mulheres negras de forma mais pungente, permitindo dizer que esses sistemas culturais não atuam de forma isolada, mas, simultaneamente, algo que se denominou de Interseccionalidade; e falar das experiências das professoras-negras-lésbicas na docência do ensino superior me permite fazer uma relação de cruzamento interseccional.

Segundo Cláudia Pons Cardoso (2012), referenciando a concepção de Patrícia Hill Collins (1990), a mesma elucida que, em sua definição, raça, classe e gênero constituem os principais eixos de opressão que afetam profundamente as experiências das mulheres negras nas sociedades pós-coloniais da diáspora negra. Outros grupos, porém, podem ser afetados por distintos eixos integrantes de dominação que representa a organização geral do poder na sociedade, podendo apresentar diferentes arranjos de intersecção das opressões, pois estes são configurados pelos diferentes contextos históricos.

O Manifesto do Coletivo Combahee River elaborado em 1977 apresenta as primeiras formulações da ideia de interseccionalidade, enquanto coletivo de mulheres negras, feminista, lésbicas e anti-separatista, as contribuições do movimento permite trazer à tona a união de componentes identitário e de formas de opressões comuns às mulheres em suas diferentes esferas sociais, afirmando que,

Desenvolvimento de uma análise e de uma prática integradas, baseadas no fato de que os grandes sistemas de opressões são interligados. A síntese dessas opressões cria as condições das nossas vidas. Como mulheres negras, vemos o feminismo negro como o movimento político lógico para combater as opressões multifacetadas e simultâneas que todas as mulheres não-brancas enfrentam. (COLETIVO COMBAHEE RIVER, 1977/2013)

Nessa perspectiva, para pensar de forma transversal e desestabilizar sistemas de poder hegemônicos, como também minar as estruturas sociais desiguais é necessário recorrer a mecanismos e categorias políticas que rompam com as normas vigentes, pois essa postura nos exige um compromisso ético para que não tornemos o uso da interseccionalidade de forma esvaziada e distante das justiça sociais, que são de fato as origens e o caminho possível para que essa teoria possa agir em torno das reais e necessárias transformações . Nesse sentido,

Se as práticas não prosseguirem as possibilidades teóricas críticas da interseccionalidade, ela poderia se tornar apenas mais uma forma de, como um amigo meu colocou 'baboseiras acadêmicas' que se junta a um arsenal de projetos cujo o potencial progressivo e radical minguava tona-se mais uma ideia que veio e que foi. (COLLINS, 2016, p. 3)

É baseada nessa concepção que me permito interseccionar conceitos com base no pensamento e teorização sobre colonialidade do gênero de María Lugones (2014).

Diferentemente da colonização, a colonialidade do gênero ainda está conosco; é o que permanece na intersecção de gênero/classe/raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial. Pensar sobre a colonialidade do gênero permite-nos pensar em seres históricos compreendidos como oprimidos apenas de forma unilateral. (LUGONES, 2014, p. 940)

Contextualizar a situação das mulheres, e principalmente das negras-lésbicas, nesse contexto é também entender que essas, em uma escala comparativa da dicotomia moderna de categorias, são as mais afetadas pelos marcadores sociais que atravessam as vidas das pessoas, visto que essas mulheres sofrem com as condições desiguais do machismo, do sexismo e, no caso das mulheres negras lésbicas, do racismo e da lesbofobia, problematizando, em suas vidas, inúmeras dificuldades e situações decorrentes dessas condições presentes nas suas experiências. Se levarmos em consideração esse sistema capitalista que se constrói com base em dicotomias categorizantes, percebemos que ser mulher e negra, são categorias hegemônicas; a intersecção dessas duas categorias não demonstra a visibilidade da mulher negra, mas sim a sua ausência (LUGONES, 2014, p. 935)

E é afirmando e assumindo essa ausência, que podemos buscar meios e potencializar outras lentes capazes de enxergar para além das categorias homogeneizantes e interseccionar, de forma ampla, e com um olhar complexo para outros eixos opressores que atravessam vidas. Como enfatiza Lugones (2014, p. 935), “a lógica categorial dicotômica e hierárquica é central para o pensamento capitalista e colonial moderno sobre raça, gênero e sexualidade”. Nesse sentido, “descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social”. (LUGONES, 2014, p. 940)

É nessa perspectiva, de alargamento e compreensão não limitada da categoria de gênero nos pensamentos decoloniais, que María Lugones nos permite, uma abrangência teórica do pensamento decolonial, tendo em vista as opressões dirigidas as mulheres, sobretudo as mulheres de cor, entendendo essas como insurgentes e resistentes a uma lógica colonial, heterossexista, econômica e de reprodução sexual, que tem como base primária categorias dicotômicas e hegemônicas.

Seguindo a concepção de um feminismo que busca uma compreensão mais ampla sobre os fenômenos sociais, Ochy Curiel afirma que:

O feminismo decolonial, [...], nos oferece uma nova perspectiva de análise para entendermos de forma mais complexa as relações e entrelaçamentos de “raça”, sexo, sexualidade, classe e geopolítica.

Essas propostas, feitas principalmente por feministas indígenas e de origem indígena, afrodescendentes, populares, feministas lésbicas, entre outras, têm questionado as formas como o feminismo hegemônico, branco, branco-mestiço e com privilégios de classe entende a subordinação das mulheres, a partir de suas próprias experiências situadas, reproduzindo o racismo, o classismo e o heterossexismo em suas teorias e práticas políticas. (CURIEL, 2020 139)

É importante destacar que, a partir das conceituações de Lugones (2014) e Curiel (2020), pode-se perceber que o pensamento decolonial ganha uma significação mais ampla e um alargamento, a partir do feminismo decolonial, principalmente no que diz respeito às teorizações sobre gênero e sexualidade, trazendo à tona críticas e reflexões dentro dos próprios movimentos feministas e fora deles, questionando o poder constituído a partir de uma geopolítica opressora e reenviando os seus saberes localizados. Pois, como enfatiza Curiel (2020, p. 148), “as colonialidades do poder, do ser e do saber, portanto, constituem o lado obscuro da modernidade, dessa modernidade ocidental onde também surge o feminismo como proposta emancipadora para “todas” as mulheres”. E é justamente dessa generalização que temos que nos afastar, pois esse feminismo hegemônico não nos permite a seguridade de afetação de muitas mulheres, pois não falam sobre nós, não nos defendem.

Depois de muito caminhar nesse percurso difícil das metodologias de pesquisas acadêmicas, cansei e me senti represada, quase parei. Mas, sou água e continuei o meu fluxo, dessa vez com mais intensidade, e essa força que fez movimentar as minhas águas veio das escrevivências, método que me permitiu mergulhar na incrível sensação de sentir o meu corpo-escrita.

Pensar as escrevivências como método tornou a minha pesquisa mais viva, mais minha. Em suas histórias, Conceição Evaristo evidencia inúmeras personagens femininas e suas experiências de mulheres atravessadas pela pobreza, pela opressão da cor, da raça, da geografia. São mulheres que se abrem em narrativas, em vivências. Mulheres-personagens que refletem realidades de mulheres como nós, e essa semelhança com o real, com as dores e com os sabores da vida, me fez abraçar a escrevivência como método, partindo do entendimento de que a minha pesquisa parte de uma compreensão e conhecimento de si para o alcance e compreensão na tentativa de conhecimento da outra, semelhante a mim.

Para melhor entendimento, vou elencar algumas definições sobre a categoria em questão:

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. (Conceição EVARISTO, 2021, p. 11)

No poema da “Inquisição ao poeta que nos nega”, Conceição Evaristo faz uma análise reparatória das negações impostas a nossas falas, nossas escritas e enaltece o nosso corpo como um meio pelo qual deixamos prosseguir a nossa escrita-vida. Na citação acima, a autora usa as expressões borrar e desfazer imagens do passado e valoriza o pertencimento que hoje, nós, mulheres negras estamos fazendo da escrita e, nesse sentido, retorno ao poema para enfatizar que “enquanto a inquisição interroga a minha existência, e nega o negrume do meu corpo-letra, na semântica da minha escrita, prossigo” (EVARISTO, 2017, p.108)

Metodologicamente, essa posição audaciosa do corpo-escrita da escreviente é um rompante para as tradicionais condutas de pesquisa e se mostra como um mecanismo poderoso e funcional para abrir lacunas no modelo colonial de conhecimento e poder, pois como diz a autora, “assunto não mais o assunto dessas vagas e dessentidas falas. Prossigo e prossigo outras falas, aquelas ainda úmidas vozes afogadas, da viagem negreira” (EVARISTO, 2017, p.108). Observa-se que a autora nega o distanciamento entre vida e escrita que tanto se exige nos ambientes acadêmicos e traz para o cenário uma roupagem nova e corporificada de se fazer pesquisa, colocando em destaque o acalanto, o carinho e o respeito com corpos e vidas, e não só com personagens, dados e informações.

Ainda de acordo com as declarações da autora, escrevivências representa:

As experiências do escre-viver. Isto é, uma produção de escrevivência, em que o ato de escrever se dá profundamente cumpliciado com a vivência de quem narra, de quem escreve; mas, ao mesmo tempo em que o sujeito da escrita apresenta em seu texto a história do outro,

também pertencente a sua coletividade. (Constância DUARTE; Isabella NUNES, 2020, p. 19)

Uma categoria que merece destaque nessa citação é a coletividade, concebendo a escrevivência como mecanismo de escrita que permite à escrevente a aproximação e o elo com outras histórias que não são individuais, o ato de escrever é narrar histórias que ultrapassam os limites do egocentrismo e do narcisismo, ou seja, não é uma mera história sobre sua vida ou sobre a vida de outra pessoa, são histórias que conseguem atingir um patamar de coletivo, são narrativas que partem de um ser para atingir vários seres, pois são compartilhadas nas dificuldades enfrentadas no viver de uma sociedade desigual; nesse sentido, como afirma Evaristo (2021), “a escrevivência extrapola os campos de uma escrita que gira em torno de um sujeito individualizado”.

Escrevivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade[...]. A Escrevivência é uma escrita que não se contempla nas águas de Narciso, pois o espelho de Narciso não reflete o nosso rosto. E nem ouvimos o eco de nossa fala, pois Narciso é surdo às nossas vozes. O nosso espelho é o de Oxum e de Iemanjá. [...] No abebé de Oxum, nos descobrimos belas, e contemplamos a nossa própria potência. Encontramos o nosso rosto individual, a nossa subjetividade que as culturas colonizadoras tentaram mutilar, mas ainda conseguimos tocar o nosso próprio rosto. E quando recuperamos a nossa individualidade pelo abebé de Oxum, outro nos é oferecido, o de Iemanjá, para que possamos ver as outras imagens para além de nosso rosto individual. Certeza ganhamos que não somos pessoas sozinhas. Vimos rostos próximos e distantes que são os nossos. O abebé de Iemanjá nos revela a nossa potência coletiva, nos conscientiza de que somos capazes de escrever a nossa história de muitas vozes. (DUARTE; NUNES, 2020, p. 37)

É de acordo com essa premissa do coletivo e das visões múltiplas que encaro essa pesquisa, a partir dessa ótica apresentada pela autora, e me apropriado do seu conceito de geografia afetiva, para explicar como o afeto me possibilitou a aproximação e um elo entre a pesquisa, as interlocutoras e o processo formativo que emergiu durante esse percurso.

O meu contato e relação com as mulheres que fazem parte desta pesquisa foi possibilitado por meio de uma rede de afeto, foi possibilitado por mulheres que se dispuseram a contar, narrar sobre suas vivências, sobre suas experiências. Essa disposição teve início com um retrato de solidariedade entre

mulheres negras, uma aliança e empatia, assim como em “Insubmissas Lágrimas de Mulheres” (EVARISTO, 2020), eu narradora-personagem, me entreguei aos ouvidos e aos sentidos mais sensíveis do meu corpo, para sentir e me debruçar nas histórias-vidas das interlocutoras. Nesse sentido, um dos meus primeiros contatos informais com as mesmas foi por meio de uma carta poema, a qual escrevi com o intuito de incentivá-las a participar da minha pesquisa.

Eu preciso te falar das minhas fragilidades, porque talvez essas sejam também suas.

Eu preciso te falar como me sinto para que eu possa ser sincera e nua com vc.

Quero que você me veja, queria também que você me tocasse que sentisse o calor da minha pele e do afeto do meu toque verdadeiro.

Talvez eu seja invasiva e isso pode te afetar negativamente, ou talvez eu seja tão nua que você se veja em meu corpo, como se ver no espelho.

Esse espelho que pode ser de oxum. Um espelho de ser ver de se confrontar, mas pode ser o espelho de lemanjá onde pode-se também se ver mas também ver as outras de nós.

Comecei a escrever essas linhas pensando exclusivamente em você, pensando em como as tuas fragilidades podem ser também as minhas e de como isso nos une ou nos afasta.

Você pode achar tudo isso que falo pretencioso, e se achar, não tem problemas, no fundo você sabe que eu preciso ser assim para me impor no mundo e ser visível.

Sabe uma formiga. daquelas pequeninhas e preta que provavelmente costuma parecer na sua casa, que de tão miúda e sutil ninguém da nada por ela...

Então eu sou uma dessas formigas, e essa comparação nada tem de inferior, eu tenho orgulho de ser essa formiguinha pequeninha preta.

Essa pequeninha que faz um caminho e que segue outras pequeninhas e outras também seguem juntas... Uma humildemente atrás da outra, reconhecendo seus lugares e seguindo uma trilha que de tão juntas que se seguem formam uma corrente, um caminho, longo forte e que deixou de ser pequeno, mas orgulhosamente continua preto.

Essa formiga que sou, seguem outras formigas. Te falo de formigas de forma comparativa, te mostrando meu respeito e minha admiração pela sua trajetória e pela sua caminhada, sei que precisou ao longo de sua vida dar passos de formigas e sei que esses passos te levaram longe e são esses passos, esses pequenos passos que me fazer seguir e caminhar junto com você²².

A partir deste texto, iniciamos os momentos de aproximações em relação à pesquisa. Ele foi crucial para a criação de um laço de confiança e entrega, foi também o fio condutor e a base para chegar até as entrevistas narrativas,

²² Minha autoria.

dispositivo de pesquisa que me possibilitou um mergulho nas vidas e experiências das professoras.

Entrevistei as professoras em um momento complicado e caótico da pandemia de Covid-19 e, por esse motivo, as entrevistas foram feitas de forma remota, com a ajuda das tecnologias da comunicação. Realizei quatro videochamadas de forma individual; cada videochamada durou em torno de cinquenta a sessenta minutos; a intermediação com a tela possibilitou não só a realização da entrevista e o prosseguimento da minha pesquisa, como também fez surgir momentos de interação e contato expressivos, através de sorrisos, emoções, lágrimas e descontrações. Obviamente que nada substitui o contato direto e a aproximação corporal. No entanto, eliminou custos e distâncias, visto que duas das interlocutoras moram em cidades distantes.

Levando em consideração que o meu propósito é emergir em histórias de vidas de mulheres, utilizar a entrevista narrativa como dispositivo de pesquisa foi essencial para que alcançasse a profundidade de aspectos específicos que constituíram a minha pesquisa. Esse mecanismo também foi o mais adequado na fuga de modelos estruturais. Desse modo, como afirma Creswell JW (2014), há nas entrevistas narrativas uma importante característica colaborativa, uma vez que a história emerge a partir da interação, da troca, do diálogo entre entrevistador e participantes.

Moraes (2000) mostra que as narrativas não são um simples contar os acontecimentos, elas permitem uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram realmente constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história refletir e avaliar um percurso, compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. E quem ouve ou lê a narrativa percebe que a sua história entrecruza-se, de alguma forma, ou em algum sentido e lugar, com aquela narrada, ou com outras. Além disso, abre a possibilidade de aprender com as experiências, que constituem não somente uma história, mas o cruzamento de umas com as outras.

Elizeu Clementino de Souza (2006) evidencia que esse tipo de pesquisa permitiu que vozes, até então silenciadas pela História tradicional, reivindicassem, através da oralidade e da escrita, o direito de falar. O autor ainda reitera o crescimento da utilização das narrativas nas pesquisas educacionais.

Diante dessa conceituação, ao focalizar as professoras-negras-lésbicas na Universidade e na educação básica e suas relações profissionais e pessoais, assim como as trocas de experiências e afetos dentro do ambiente universitário, potencializam-se minhas experiências de pesquisa, pois, segundo Walter Benjamin (2012), é no momento da entrevista narrativa que entrevistador e entrevistado podem estabelecer uma relação dialógica de troca não só das informações narradas, mas dos gestos, dos olhares, dos movimentos do corpo que resultam nas entrelinhas do narrado, possibilitando uma rica e poderosa experiência de pesquisa em educação.

As entrevistas narrativas despertaram, no meu trabalho, a profundidade necessária para a consolidação do meu desejo de constituir pesquisa através de mecanismos que colocassem em destaque as vidas e as subjetividades, de forma leve e respeitosa, sem perder de vista as necessidades acadêmicas exigidas nesse processo.

3.1. Espelhos d'água: nossos reflexos

Na tentativa de escrever para achar a porta de saída, caminhando entre estereótipos labirínticos, me debruçando em linhas sangrentas de dores escondidas e no escuro de palavras que, não silenciadas ou desprezadas, traduzem nossas vivências e saberes, me ponho aqui, perante os acontecimentos e eventos. Me entrego ao narrar, escrever com o que vem de dentro, com o que me faz sorrir, chorar, sentir e seguir. Escrever com a potencialidade viva de continuar e de só parar se for para me desaguar na imensidão infinita. E, esse escrever, não se trata de um mero romantismo, é um ato de jogar para fora, de se enraivecer. Como diria Glória Anzaldúa (1981, p.61), “é preciso escrever com sangue, pus e suor”.

Partindo dessa premissa de Anzaldúa (2000, p.62), sobre a necessidade de “pôr suas tripas no papel”, de me alimentar com as palavras cruas e verdadeiras, pretendo aqui falar sobre os encontros, sobre os afetos, as experiências, aproximações e amizades que me ocorreram com mulheres-professoras-negras-lésbicas, durante meu processo formativo. Pretendo trazer à

tona um mergulho profundo nos espelhos d'água ancestrais das Yabás²³, esses espelhos de imagens móveis, de imagens várias, retorcidas e de complexas compreensões, de memórias e sabores.

Reconheço a presença dessas mulheres em minha vida, compreendo a expansão de suas práticas pedagógicas e pessoais, entendendo de forma estratégica a capacidade de transmutá-las em legados políticos através de suas subjetividades e exemplos profissionais, como também em sua existência política ou atuação militante, dentro e fora do ambiente acadêmico.

Tendo em vista que unidade não significa unanimidade, e querendo fugir do perigo que os valores opressores internalizados nos impõem, a concepção que me proponho aqui não é a de estigmatizar ou limitar diante da cor, tornando-as iguais. Muito pelo contrário, a força que me move é justamente essa de reconhecer, em cada mulher, um sentido potencializado através de suas diferenças. Como destaca Audre Lorde (2020), historicamente a diferença foi utilizada de forma tão cruel contra nós que, como povo, ficamos relutantes em tolerar qualquer divergência daquilo que foi definido pelos outros como negritude e, conseqüentemente, deixamos de entender o diverso e nossas naturezas individuais, o que implica em uma atitude perigosa de vivermos através de uma unidade que, ao contrário do que nos foi imposto, não nos fortalece, e sim, nos destrói.

Falar do meu encontro com cada uma dessas mulheres, dizer sobre minhas afetações e os meus sentimentos e experiências com elas, é também uma forma epistêmica de reverenciar, reivindicar e enaltecer nossas metodologias e nosso modo de pesquisar, visto que

É na interdependência de diferenças mútuas (não dominantes) que se encontra a segurança que nos permite submergir no caos do conhecimento e retornar com as verdadeiras visões do nosso futuro, acompanhado pelo poder simultâneo de realizar as mudanças capazes de fazer nascer esse futuro. As diferenças são a bruta e poderosa conexão da qual o nosso poder pessoal é forjado. (LORDE, 2020, p. 137)

Forjar nossos caminhos e outros modos de viver, como também produzir conhecimento, reconhecendo e alimentando a voraz força que existe nas nossas

²³ Yabá, cujo significado é “Mãe Rainha”, é o nome utilizado para se referir às Orixás femininas que também podem ser chamadas de Aiabás, Iyagbas, Iabá, Iyabá ou Aiabá.

diferenças, potencializa um mecanismo vivo e eficaz de uma luta verdadeiramente genuína e não romantizada. É nesse sentido que essa escrita parte de uma consciência lésbica para uma compreensão de apoio compartilhado entre mulheres, tentando timidamente sonar essa imensa lacuna entre poder e mulheres, entre conhecimento e legitimidade feminina. Esta nova consciência, como destacam Sidney Abbott e Bárbara Love (1973), é arrebatadora e reflete em todas as nossas ações e interações, exigindo tomada de decisão.

Assim, as linhas a seguir se constituíram a partir de bases diversas, tem o propósito de falar das mulheres inspiradoras desse estudo, mulheres as quais encontrei por diversas vezes nos corredores da Universidade, as quais foram minhas professoras, colegas, que se constituíram amigas, conselheiras, parceiras de vida. Deixarei escorrer as memórias e, unindo os fios das minhas próprias vivências e entrelaçando com os fios vividos por elas e com elas, contarei histórias lembranças sobre nós. Como enaltece Conceição Evaristo, no poema Recordar é Preciso²⁴:

O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos
A memória bravia lança o leme:
Recordar é preciso.
O movimento vaivém nas águas-lembranças
Dos meus marejados olhos trasborda-me a vida,
Salgando-me o rosto e o gosto.

Em “Insubmissas Lágrimas de Mulheres”, Conceição Evaristo (2020) faz emergir uma personagem narradora que percorre cidades em busca de mulheres que aceitem se contar, sem julgamentos prévios. Em Becos da memória (2017), a autora narra memórias vinculadas às vivências da personagem narradora com os outros personagens da trama e com o seu contexto geográfico e social. Maria Nova, menina que relata suas experiências-vivências através de um processo de desfavelamento, conta, a partir do viver lembrar como cada personagem da favela lhe marcou afetivamente. Inspirada nesse movimento, que encaro também como ferramenta metodológica, narrarei, nas linhas que seguem, as afetações, subjetividades que professoras lésbicas

²⁴ Poema: recordar é preciso. Livro, Poemas da recordação e outros movimentos (2017).

negras despertaram no meu processo formativo, enquanto professora e pesquisadora em educação.

Maria Nova, menina personagem narradora, também fala em “Becos” de suas memórias com a sua formação escolar. Entre um momento de vivência memória e os acontecimentos sobre a favela e o seu povo, contava sobre a escola, sobre a professora, as aulas de história e a forma como ela se sentia no ambiente de ensino. Me aproximo de Maria Nova, encarando essa narrativa como uma linha de frente, das minhas lutas, reconhecendo que o meu poder e as minhas opressões nascem primeiramente da consequência do fato de ser negra e mulher.

Em síntese, quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção, não me desvencilho de um 'corpo- mulher-negra em vivência' e que por ser esse 'o meu corpo, e não outro', vivi e vivo experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta (EVARISTO, 2009, p.18).

Foi compreendendo essa vivência-corpo, essa aproximação com as semelhantes, que cheguei até as interlocutoras dessa pesquisa. Meu primeiro passo foi atingir aquelas com as quais eu mantinha algum tipo de afeto ou amizade, e essa foi a minha primeira estratégia de escolha. Se o propósito é falar de nós, nada mais seguro do que falar entre nós numa rede colaborativa de afeto. Me voltei então para a instituição que foi a minha base formativa, a Universidade do Estado da Bahia, entendendo que seria no ensino superior o meu foco, o *lócus*. Busquei aquelas que já tinham sido minhas professoras, as quais me firmaram inspiração, confirmando, assim, o ponto de vista de Deleuze e Guattari (1992), que consideram a amizade como condição para o exercício do pensamento. Para esses autores, o amigo, tal como ele aparece na filosofia, não designa mais um personagem extrínseco, um exemplo ou uma circunstância empírica, mas uma presença intrínseca ao pensamento, uma condição de possibilidade do próprio pensamento (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 10).

Em uma entrevista, Foucault (1981) fala da amizade e avalia o esvaziamento das relações nas sociedades contemporâneas. Segundo o autor, a escola, a família, o exército etc. não poderiam funcionar diante dessas relações não institucionalizadas e investiram na diminuição ou na minimização das relações afetivas não codificadas (FOUCAULT, 2004, p. 273). A família, que

seria o espaço de trocas afetivas legitimadas, normatiza também as relações entre seus membros. Nessa perspectiva, a amizade, como forma de relação não institucionalizada, pode ser entendida como elemento de resistência à normalização dos afetos. Atribuindo, a essa pesquisa, um sentido mais amplo das relações estabelecidas dentro das instituições, no caso, as instituições de ensino.

Após o processo de qualificação da minha pesquisa, aderi à sugestão de inserção das trajetórias das professoras em formação, as estudantes dos cursos de licenciaturas. A escolha se deu a partir das aproximações, tanto geográficas como pessoal, e, nesse sentido, se constituíram como interlocutoras uma estudante do curso de Licenciatura Plena em Geografia do Departamento de Educação XI, na cidade de Serrinha-Ba e, outra, cursando Licenciatura em História no Departamento de educação XIV, na cidade de Conceição de Coité. É interessante observar que, quando nos referimos à UNEB, precisamos levar em consideração que a mesma é uma instituição multicampi. Nesse sentido, configura-se nessa pesquisa duas professoras em formação, ambas da UNEB, e duas professoras do ensino superior, uma da UNEB Campus XIII, e a outra professora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Ao longo do processo, a pesquisa foi ganhando ressignificações. As mudanças se fizeram necessárias, haja vista as exigências das próprias condições pessoais das interlocutoras. O *lócus* também sofreu alteração, e essa veio na perspectiva de ampliar para incluir a Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, visto que uma das interlocutoras trabalha nesta instituição. A premissa que me levou a todas elas foi, primeiramente, a abertura e a não negação em falar da sua trajetória enquanto professoras negras lésbicas e suas correlações com o ensino superior.

Venho seguindo passos lentos de uma concepção que tenho me apegado, nesses dias difíceis, de pandemia e adoecimento global. Assumo que essa escrita é um lugar seguro, de afeto, de trocas e de generosidade. Não de uma generosidade romântica, meramente emocional, mas, de uma generosidade estratégica.

Tenho pensado muito e dialogado sobre essa nossa generosidade, sobre esse dar-se, desnudar-se diante da outra. Esse ato de exposição não se configura para mim como um simples ato de narrar-se. Esse ato de se desnudar

diante da outra é estratégico e intencional e tem finalidades de constituir conhecimentos diversos.

Quando me ponho nua diante de outra, quando me lanço corajosamente em palavras, minhas e sobre mim, espero que esse movimento possa servir de inspiração para que aquela diante de mim, ainda vestida de medos e receios, também se jogue, também se veja na possibilidade de se desnudar, apreciando o que Audre Lorde define como destilação da experiência, “da qual brota a verdadeira poesia e que faz nascer o pensamento, tal como o sonho faz nascer o conceito, tal como a sensação faz nascer a ideia e como o conhecimento faz nascer a compreensão” (LORDE, 2020, p.45).

À medida que os conhecemos e os aceitamos, nossos sentimentos, e o ato de explorá-los com honestidade, se tornam santuários e campos férteis para as ideias mais radicais e ousadas. Eles se tornam um abrigo para aquela divergência tão necessária à mudança e à formulação de qualquer ação significativa. (LORDE, 2020, p. 47)

Esse jogo também manifesta reflexos, espelhos, de visões outras. Espera-se que, ao me ver nua, a outra também possa se ver, se enxergar, se imaginar. Espera-se que outras venham em conjunto e que essa imagem, inicialmente minha, possa se configurar em imagens outras, reflexos outros, nesse mecanismo dialético de espelhos, de abebés. Entendendo que não se parte de uma perspectiva narcisista, como afirma Conceição Evaristo, “o nosso espelho é de Oxum e de Iemanjá” e, com esses espelhos, é possível se ver, se mirar mas, também é possível ver as outras, nossas semelhanças e, sobretudo, nossas diferenças.

Buscando refletir sobre o amor, entre nós, e o compartilhamento dessa energia, Audre Lorde me diz que

A palavra ‘erótico’ vem do grego Eros, a personificação do amor em todos os seus aspectos e representa o poder criativo e a harmonia. Quando falo do erótico, então, falo dele como uma afirmação da força vital das mulheres, falo daquela energia criativa fortalecida, cujo conhecimento e cuja aplicação agora reivindicamos em nossas linguagens, nossas histórias, nossas danças, nossos amores, nossos trabalhos, nossas vidas. (LORDE, 2020, p. 70)

E é sobre isso que quero falar. Quero falar a partir dessa força vital. Essa força que emana dessas mulheres, que se refletirão nesse espelho d’água da

minha memória. Quero falar de arrebatamentos e contagiante arrepios, de admiração, quero falar de suspiros que não consigo explicar a real motivação, de sentimentos que não sei o que são, mas que me movem. É justamente isso que não sei denominar que chamo de erótico, e é isso que me leva a contar minhas memórias sobre elas, sobre nós.

Não vou fazer uma ordem cronológica e contar como e quando conheci cada uma, vou começar por aquelas que hoje são também parte dessa pesquisa, as interlocutoras, o fundamental nessa composição de respeito e afeto, a partir delas partirei para as narrativas das outras mulheres que também constituíram esse estudo, mas que não estão nele de forma direta.

O Campus da Universidade na qual eu estudava no período da graduação, o Campus XI em Serrinha, estava sedento por uma figura como ela. As discussões e ações pedagógicas antirracistas se perdiam em meio às demandas acadêmicas e o viver do Lattes. As duas únicas professoras que defendiam as nossas pautas se sentiam sós, todo o campus tinha uma postura política e ativa, mas não reconhecia nossas demandas como legítimas e verdadeiramente importantes. Era como se nós, grupo de pesquisa, estudantes e professoras negras, fôssemos responsáveis por alimentar as atividades que ocorriam no Novembro Negro, por representar a Universidade nos conselhos e movimentos sociais da cidade. Estávamos cansadas, sem gás. Meus poucos amigos e eu liderávamos o movimento estudantil e alinhando-nos a elas, buscávamos legitimidade, ainda que de forma imatura, haja vista a nossa posição de poder no mundo acadêmico hierarquizado.

Quando ela chegou, uma das nossas professoras, falou-nos, com tom de intimidade e confiança: “Essa é Martinha! Marta Alencar, uma das nossas amigas, companheiras, e vai nos ajudar muito nessa nossa briga para institucionalização das nossas demandas sociais dentro da Universidade”.

Imaginem vocês que, em dois cursos visivelmente conservadores, um de Licenciatura Plena em Pedagogia, no qual as minhas colegas, em sua maioria, eram mães, casadas e evangélicas; o outro em Licenciatura Plena em Geografia, composto majoritariamente por homens machistas que não se entendem como professores, e sim como geógrafos, uma mulher que assume sua postura de negra lésbica na sala de aula, conseqüentemente, vai gerar, no mínimo, rebuliços verbalizados,¹ no decorrer de uma aula e outra.

Lembro-me que no seu primeiro dia de aula, um desses rapazes que morava comigo na residência universitária, gritou no meio da nossa cozinha: “chegou mais uma chupa buceta para o grupo TECEMOS”. Eu, sem maturidade política, e ainda não me reconhecendo diante de uma atitude política lésbica, fiquei muito envergonhada, visto que, na residência, só eu pertencia ao grupo.

Marta andava por aqueles corredores de forma tão livre, com seu andar bonito e seu riso contagiante. Logo, sua presença se fez natural. Essa naturalidade servia para os outros, para mim. O encantamento continuava. Na época, me perguntava por que tamanho fascínio. Hoje compreendo esse fascínio através dessa vitalidade erótica representada em presença feminina:

O erótico, para mim, opera de várias formas, e a primeira delas consiste em fornecer o poder que vem de compartilhar intimamente alguma atividade com outra pessoa. Compartilhar o gozo, seja ele físico, emocional, psíquico ou intelectual, cria uma ponte entre as pessoas que dele compartilham que pode ser a base para a compreensão de grande parte daquilo que elas não têm em comum, e ameniza a ameaça das diferenças. (LORDE, 2020, p. 71)

Essa conexão, esse me sentir bem e aconchegada na presença de Marta, acredito que parta dessa compreensão de intimidade inexplicável. Me sentia nela e ela compartilhava comigo e com muitas outras, mesmo que sem perceber, essa energia vital que nos estimula para o mais profundo e poderoso conhecimento. Esse conhecimento que “é um recurso intrínseco a cada uma de nós, localizado em um plano profundamente feminino e espiritual e que tem raízes no poder de nossos sentimentos reprimidos e desconsiderados”. (LORDE, 2020, p.67)

Quando me descobri amando uma mulher, e me peguei em um dos momentos mais decisivos da minha confusa vida, Marta, na sua generosidade maternal, desconfiada do meu visível amor, que pintava de colorido todo o azul da UNEB, me chamou, perguntou se estava bem e, juntas, sentamos no refrescante banco de cimento, também azul, do lado de fora do prédio. Lembro ainda das flores vermelhas atrás de nós.

Lembro de como foi sensível e direta com a minha questão e, com seu sotaque fofo carioca, me disse, “Oh, Gessinha, você tem que encarar isso aí”. E, como se tivesse dando um recado, curta, leve e direta, me fez perceber que aquele medo era real, o perigo também era real, mas ela estava ali, como uma

mulher que seguia passos perecidos com os meus, e o medo e o perigo não a paralisaram, ao contrário, se potencializaram em motivação e coragem para continuar. Quando, já recentemente, nos encontramos virtualmente para entrelaçar os primeiros passos dessa pesquisa, ela me disse assim:

Falar de mim (...) falo desse momento do agora, desse momento tême que tem me deixado bastante apreensiva, e falar desse momento do agora tem a ver com o falar da minha pesquisa, falar de mim é falar desse lugar, desse caminho de estudo, esse caminho de pesquisa e de estudar, pensando nas meninas, especificamente, as meninas negras (..) pensando o quanto a gente não foi ouvida, enquanto a nossa infância, e que às vezes reverbera, hoje na nossa vida adulta, mostrando que a gente tem, inclusive, dificuldades de falar, por tanta negação de não ser ouvida, e essa minha pesquisa tem mexido muito comigo, justamente porque eu quero ouvir muito as meninas negras pequenas, então é pensando nisso que eu queria falar desse lugar mesmo, de mulher negra lésbica invisibilizada, desde a infância até agora na vida adulta e como isso vai reverberar no meu estar no mundo, porque, eu estou no mundo a partir disso e como isso também me dá forças para continuar seguindo e tomando algumas decisões e uma das decisões é não deixar de ouvir as meninas pequenas das escolas. (Marta, 2021)

Essa fala inicial de Marta traz os silenciamentos, sobretudo das meninas pretas, meninas que fomos um dia. Ao ouvi-la falar lembrei-me de tantas e tantas vezes que fui silenciada, dentro de casa e fora dela. Lembro como ainda carrego esses silenciamentos no medo de usar palavras ou de proferi-las. É interessante notar que, ao falar de si, Marta faz um movimento de espelho, e suas palavras dizem mais sobre as outras de nós, as meninas, do que de si mesma. E, nesse movimento, dá para ver quão política é a sua atuação no mundo.

É interessante também notar o movimento de ilha que ela faz enquanto professora acadêmica preocupada com seus estudos e suas pesquisas, e falo desse movimento de ilha entendendo que, ao estar na academia, produzindo conhecimentos, Marta, assim como outras mulheres professoras negras, busca, estrategicamente, fazer reparações ideológicas e epistêmicas. Não penso em ilha como isolamento, penso como refúgio, e muitas vezes essas professoras acabam fazendo esse papel de acolher as suas estudantes de forma estratégica, ou não, entendendo que elas representam para as discentes esse lugar de ter para onde ir.

Pensar no momento atual de pandemia, atrelando com os silenciamentos de meninas negras em suas pesquisas acadêmicas representa vivamente essa configuração. Pois, como lembra Audre Lorde,

Conforme passamos a reconhecer nossos sentimentos mais profundos, é inevitável que possamos também, a não mais nos satisfazer com o sofrimento ou autonegação, e com o torpor que frequentemente faz parecer que essas são as únicas alternativas na nossa sociedade, nossos atos contra a opressão se tornam parte integral do nosso ser, motivado e empoderado desde de dentro. (LORDE, 2020, p. 73)

Para entender essa fala de Marta me reporto a outro texto de Audre Lorde (2020, p.51) e trago suas palavras para dizer que “em nome do silêncio, cada uma de nós evoca a expressão de seu próprio medo”. Quando narra sua vida, trazendo como aspecto o seu desejo de ouvir a voz das meninas negras, Marta faz aquilo que a autora define como a “transformação do silêncio em linguagem e ação” e o poder que isso revela é imaginável.

Para finalizar a minha apresentação sobre Marta, trago, não de forma menor, mas, por último, suas informações básicas. Marta Alencar dos Santos é uma mulher nascida no Rio de Janeiro, com formação inicial em Pedagogia e Mestra em Educação; atualmente, trabalha na Universidade Estadual de Feira de Santana, como também na Rede Municipal de Educação Básica de Salvador, onde desempenha uma longa carreira de educação com e para as crianças pequenas.

Intercalando uma narrativa e outra, narro, agora, as minhas afetações com a professora em formação, a estudante de Licenciatura em História, Eduarda, conhecida entre as amigas como Duda. Em umas das aulas de capoeira, que praticava através do projeto de extensão Lendário dos Palmares²⁵, conheci Duda, essa que já era estudante de História no Campus XIV e participava de algumas atividades colaborativas do referido projeto.

Nessas minhas tentativas de aprender capoeira, através dessas atividades extensionistas da Universidade, se constituíram os elos da nossa aproximação e dos meus encontros e afetações com Duda. Morávamos na mesma cidade, estudávamos na mesma instituição, ela cursava História no Campus XIV, Conceição do Coité, e eu, pedagogia no Campus XI, Serrinha. Fomos aproximadas pelas atividades de extensão e as aulas de capoeira de Tio

²⁵ Projeto de extensão desenvolvido no Departamento de Educação Campus XI. O projeto tem como uma de suas finalidades desenvolver interações e intervenções, entre comunidade acadêmica e comunidade externa, através de aulas de capoeira.

João²⁶, assim como pela proximidade entre os dois Campus, que se localizam dentro do mesmo Território de Identidade do Sisal, no sertão da Bahia.

Naquelas tardes de treino conversávamos bastante, falávamos da formação, das amizades e pessoas em comum, dos nossos cursos, mas sobretudo, da nossa pouca habilidade com o jogo dança capoeira. Construimos, a partir dali, uma ligação, nos encontrávamos com frequência nas movimentações e manifestações de rua. Tempos mais tarde, comecei a encontrá-la uma vez ou outra também no Campus XIV. Íamos juntas na mesma van para cidade de Serrinha²⁷. Não existia uma intimidade baseada em experiências mútuas entre nós, mas, sempre existiu uma ligação, um elo, uma conexão de afeto.

No entanto, foi através de uma tela, mediadora das nossas relações sociais em tempos de pandemia, que a conheci com mais profundidade. Narrando suas primeiras palavras na continuidade dessa escrita, ela falou:

Meu nome é Eduarda eu sou estudante de licenciatura em História em Conceição do Coité, me considero uma mulher negra, hoje eu sou uma lésbica política, partindo de me assumir enquanto lésbica por uma causa maior que perpassa a minha identidade e atravessa as identidades de outras mulheres, mas, no momento eu tenho assumido uma posição bissexual em virtude de não deslegitimar a condição de gênero do meu namorado, que ele é um menino trans e, por mais que eu fosse uma mulher lésbica antes dele, acredito que seria um negacionismo e um apagamento da identidade de gênero dele. Tenho 21 anos e estou no sexto semestre de História na Universidade do Estado da Bahia, na qual já desenvolvi também algumas pesquisas com essa mesma temática ligando gênero, sexualidade, mulheres. (Eduarda, 2021)

Eduarda se expressa através de uma dimensão social e política a respeito do que foi construído no seu entendimento e conceito de sexualidade.

Eu costumo fazer um movimento bem estranho e peculiar de pesquisa. Quando conheço uma autora através de sua teoria, recorro ao Google e busco fotografias, imagens dessa mulher, e foi assim que encontrei uma foto em preto e branco da Cheryl Clarck. Busquei seus olhos e me fixei neles, e, através de

²⁶ Professor de capoeira e de licenciatura em Geografia.

²⁷ Transporte que possibilita o traslado de estudantes da cidade de Serrinha para Conceição do Coité.

sua presença forte, me deixei levar pela força do seu olhar e, nesse movimento, quase que sobrenatural, imaginei ela me dizendo:

Não há um só tipo de lesbiana, não há apenas um tipo de comportamento lésbico, e não há apenas um tipo de relação lésbica. Igualmente, não há um só tipo de resposta às pressões que as mulheres sofrem para viver como lesbianas. Uma visibilidade lésbica maior na sociedade não quer dizer que todas as mulheres que estão envolvidas com mulheres em relações sexuais-sentimentais se chamem lésbicas nem que se chamem lésbicas e nem que se identifiquem com uma comunidade lésbica específica. (CLARCK, 1988, p. 6)

Recorri a Cheryl Clarck e a sua teorização sobre a postura lésbica de resistência, justamente, para tentar compreender as palavras ditas por Eduarda, visto que a mesma defende uma postura política lésbica, legítima essa postura como uma autoidentificação de representação social, o que me incentiva a pensar que independente das nossas práticas e relações sexuais, existe uma causa maior, como expressam Eduarda e Clarck

Essa causa maior, que não necessariamente significa uma unanimidade, é o elo mais importante no sentido de pertencimento e atuação social e política, enquanto mulheres que lutam por causas femininas em suas mais diversas dimensões. É interessante notar que, ao falar da sua condição atual, atrelada à bissexualidade, Eduarda justifica o fato de não sucumbir ou de não apagar o pertencimento identitário do seu atual namorado, movimento que demonstra uma responsabilidade afetiva relacionada a sua dimensão política na sociedade.

É interessante destacar a não rigidez dessa identificação de Eduarda e de como ela e a sua forma de expressar sua sexualidade se moldam e se adequam em decorrência de suas afetações amorosas, o que evidencia, com mais precisão, que o ser lésbica representa mais uma dimensão política do que sexual.

Uma rede colaborativa de apoio me levou até Raphaella, a única interlocutora que eu não conhecia ou mantinha algum tipo de afeto. Foi por intermédio da minha orientadora, que tinha vínculos de pesquisas e mantém, até hoje, vínculos de amizade, assim como através da minha colega, Daniele Ferreira, que durante a graduação desenvolveu com Raphaella vínculos de militância e amizade. Entre um telefonema e outro, troca de mensagens e e-mails, foi possível nos conhecermos melhor.

Raphaella Silva Pereira Oliveira é moradora de Feira de Santana, graduada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia e Mestre em Crítica Cultural pela mesma instituição; é professora de Educação Básica na Rede Municipal de ensino de Salvador e também atua no ensino superior, na UNEB/Campus XXIII, em Seabra. Atualmente ela é doutoranda na UFBA.

Eu sou Raphaella Silva Pereira de Oliveira, eu sempre me acostumei a utilizar Raphaella de Oliveira, que é o sobrenome do meu pai, o que é uma ironia, porque durante dezessete anos a gente não se falou, mas atualmente eu tenho revisto muitas coisas e tenho resgatado essas heranças que vêm da minha vó, que foi quem me criou, e ultimamente eu venho me reconectando com essas raízes, que para mim, elas começam desde o meu sobrenome, então eu diria que me pensar começa por esse lugar de que, até o meu nome e sobrenome eu começo a repensar e qual a sua relação com a minha história e o que eu tenho desenhado para minha vida e suas perspectivas. Além de ser Raphaella Silva Pereira de Oliveira, eu sou do interior da Bahia, sou de Itaberaba, e tenho uma identidade muito forjada no interior, eu nasci no interior, fiz a faculdade no interior, em Conceição do Coité, fiz o mestrado em outro interior, que foi Alagoinhas, então penso o interior como esse *locus* de deslocamento, de força e de negligências também, por parte da academia e das políticas públicas. Sou lésbica, eu sou lésbica porque tenho uma prática sexual com outras mulheres (...) mas eu sempre pensei e penso essa sexualidade de forma muito ampla, quando eu me sinto lésbica é no ponto de vista de reivindicar essa identidade. (Raphaella, 2021)

O contato com Raphaella, a partir da sua narrativa, me mostrou aproximações com a mesma, sua relação com o interior e a forma como entende a sua sexualidade, assim como os resgates com suas ancestralidades, mostraram as potências construtoras de lutas e resistências políticas dessa mulher, que se forjou e foi construindo sua trajetória a partir desse lugar de pertencimento identitário.

Narrar sobre Maria Júlia é, também, narrar as minhas aventuras na Universidade, narrar sobre o meu viver, sobre as minhas andanças, aventuras e estripulias do bom viver universitário, nós e outras companheiras, muito aprontávamos naquele prédio azul, nas nossas viagens de extensão e movimentos estudantis, costumávamos dizer, que aprendíamos mais entre nós, nas nossas viagens para apresentações de trabalhos e eventos, nas nossas vivências cheias de dificuldades na residência universitária, do que, propriamente, com as aulas e professoras da UNEB.

Enquanto limpávamos e decorávamos o prédio para o São João, quando organizávamos todo o ambiente externo para a Tenda Cultural da Diversidade²⁸, nos debates e estratégias para ações dos Diretórios Acadêmicos ou quando fizemos da UNEB nossa casa, durante a ocupação estudantil de 2016, até quando rebeldemente irritávamos o diretor metódico, deixando frases coloridas nos muros daquele pequeno prédio cheio de vida. A minha vivência com Maria Júlia rendia longos conhecimentos e afetos. Com Maria Júlia, compreendi a leveza de um amor entre semelhantes, ela que vivia e vive isso lindamente.

Falar de mim e sobre mim, é um pouco complicado, porque você sabe que eu não me defino muito bem (...) eu me sinto várias em uma só, eu sou essa menina/mulher que as pessoas acham branca, mas que, eu me sinto preta, e isso vem de toda uma construção social e política de me entender nesse processo e de não negar o meu povo, a cor do meu povo, só porque a minha cor é um pouco mais clara, em comparação ao meu pai ou aos meus irmãos. Eu sou essa jovem do campo, que ama o seu luar de origem, que ama o contato com o natural, com o mato. Sou uma jovem romeira, porque aprendi com a minha mãe o sentido das romarias, mas também, me vejo muito enraizada nessa questão de conexão ancestral e curiosidade com as religiões de matrizes africana, e sou essa que entende a sua sexualidade diferenciada, desde muito nova. Para além disso, sou uma jovem professora em formação e em atuação, que estou aprendendo os desafios e os dilemas da educação. (MARIA JULIA, 2021)

Maria Júlia fala dos lugares, fala das composições, das constituições pessoais, parte de uma perspectiva de não localização ou definição única e se narra, como várias, entendendo as diversas faces de se pertencer ou ser mulher. É interessante notar a quantidade de elementos que Júlia aciona para se apresentar, construindo em torno de si elementos constitutivos de suas relações de pertencimentos com os seus e com o mundo.

Ao falar que não se define muito bem ela deixa em evidência que a sua forma de representação social está em processo de construção e que essa não se limita a um sentido existencialista de compreensão das suas identidades. Ficou visível em sua fala que o parâmetro da cor é ativo fundamental que condiciona a sua trajetória de vida. Não ser considerada preta e se entender preta revela uma contingência maior na nossa sociedade. A questão do colorismo e dos privilégios de cor associados às pessoas menos pretas, isso levando em consideração o processo de racismo em nosso país.

²⁸ Movimento artístico cultural desenvolvido pelos Diretórios Acadêmicos do campus XI.

De acordo com Alessandra Devulsky (2021, p.29, *apud* NDIAYE, 2008, p. 111), o colorismo é, de uma certa forma, um subproduto rançoso de racismo, na medida em que sujeita aqueles que têm a pele mais escura àquilo que sofremos vindo dos brancos, o que constitui uma forma de aceitação da hierarquia racial e, portanto, das relações de dominação que atuam em seu detrimento.

É importante destacar que trago esse conceito tendo em vista a forma ideológica com que o mesmo representa para a nossa sociedade, entendendo-o como um fenômeno histórico e cultural, construtor de relações de dominações e poder, assim como de hierarquização social e sofrimentos psicológicos. É interessante notar, diante dessa fala de Maria Júlia, que existe, em seu posicionamento, um pertencimento religioso em disputa, visto que a interlocutora fala de se representar enquanto romeira e que essa prática religiosa ligada ao catolicismo popular vem das suas experiências e afinidades com a sua mãe; no entanto, demonstra que existe uma conexão e uma ligação espiritual com as religiões de matrizes africanas.

Falar desses acontecimentos é também falar de mim. Em “Becos da Memória”, livro mencionado no início dessa narrativa, a personagem Maria Nova também faz esse movimento de imagens compartilhadas, ao passo que narra sobre si e sobre as suas afetações em meio ao conjunto social de suas vivências, enaltece e dá vida a outras histórias de pessoas que, como ela, compartilham de um espaço viver em comum, mas também narra histórias de pessoas que, diferentemente, construíram outros movimentos de trajetórias. Nesse enlace narrativo, Conceição Evaristo coloca em evidência vidas de pessoas e de como essas pessoas são atravessadas por acontecimentos cotidianos de um viver marcado por desigualdades sociais.

O meu encontro, aqui, parte também desse acontecimento, parte de como essas mulheres que, assim como eu, tiveram em alguns momentos das suas vidas marcas atreladas a esse viver desigual. Mas, pretendo falar de como elas estão rasurando esse mecanismo colonial, de como estão se sobressaindo em suas posturas e práticas pedagógicas, de como estão firmando uma nova forma de fazer conhecimento e abrindo possibilidades através do afeto e do acolhimento entre pessoas que se comunicam com o corpo, com a alma, com o amor. Como enfatiza bell hooks,

Quando nós, mulheres negras, experimentamos a força transformadora do amor em nossas vidas, assumimos atitudes capazes de alterar completamente as estruturas sociais existentes. Assim poderemos acumular forças para enfrentar o genocídio que mata diariamente tantos homens, mulheres e crianças negras. Quando conhecemos o amor, quando amamos, é possível enxergar o passado com outros olhos; é possível transformar o presente e sonhar o futuro. Esse é o poder do amor. O amor cura. (hooks, 2019, n.p)

Pensando nessa solidariedade e afetação, entendendo o amor como uma perspectiva de revolução ancestral, encaro esse elo, que ora se faz de forma estratégica, ora acontece pela força vital, como meio possível das mudanças sociais pelas quais lutamos para legitimar. Mesmo que de forma pequena, tímida, podemos visualizar o nosso fazer viver revolucionário, entendendo que esse pode acontecer a partir de nossas práticas e insurgências no meio educacional.

Quando adentrei na Universidade, como estudante de graduação em Licenciatura em Pedagogia, menina negra, pobre e do interior, me senti retraída, com medo, carregando um sentimento de alguém intruso naquele espaço que, sim, era para mim e sempre foi meu por direito, mas que, historicamente, me foi negado, foi negado a minha mãe, a minha vó e a todas as outras antes de mim. Busquei naquele ambiente pessoas como eu, precisava de afeto, de rede de colaboração e, assim, me conectei, ligada por essa energia ancestral com as mulheres que lá já estavam, as quais eram professoras e colegas.

Como forma de aquilombamento, reativamos a linha de pesquisa “Cultura, Identidades e corporeidades”, vinculada ao então “Grupo de Pesquisa Território, Cultura e Ações Coletivas”. E essa foi a minha primeira atividade acadêmica que se legitimava como um movimento de formação que funcionou como uma fuga, um afago. A partir desse grupo e desse movimento compreendi que a academia poderia ter as nossas rasuras.

Nesse espaço, uma professora, Isabelle Sanches Pereira, marcou muito esse meu entendimento sobre conhecimento escolar, sobre as crianças pequenas, o respeito que devemos ter diante delas e das suas potencialidades infantis. Essa professora, que também me ensinou muito sobre leveza e afeto, é uma mulher lésbica negra, que tinha e tem o espaço da academia como um lugar de acontecimentos e não de limitações, que trata suas discentes como amigas, cúmplices, sendo uma das únicas a lutar por uma institucionalização das nossas

pautas contra o racismo, homofobia e lesbofobia no Campus XI. Em suas inúmeras palestras e conferências que ministrava no Campus XI, ela sempre ressaltava esse descompromisso que a Universidade e os seus colegas, professores e professoras, brancas e brancos, tinham com essas questões, destacando sempre que para nós era difícil lutar sozinhas por uma causa que deveria ser de todas/os. Defendia que esse compromisso não deveria ser uma pauta isolada, visto que estaríamos sempre falando de nós e só para nós.

Isabelle Sanches foi a minha inspiração primeira, foi quem despertou a curiosidade para a pesquisa em questão, pois sempre deixou muito evidente o seu fazer docente atrelado com suas questões de pertencimento pessoais e de como faz pesquisa e educação associado ao seu viver de mulher lésbica negra professora.

Os meus passos vão ao encontro ou na mesma direção das mulheres negras e, no ambiente acadêmico, essa postura não seria diferente. É importante destacar que esse meu elo com essas mulheres parte de uma dimensão e reconhecimento para com as nossas diversas diferenças; busco estar perto delas e, juntas, compartilhamos de um saber ancestral que nos une, mas, como adverte Audre Lorde (2020, p.137), sem a comunidade não há libertação, apenas o mais vulnerável e temporário armistício entre uma mulher e sua opressão. No entanto, a comunidade, não deve implicar um descarte de nossas diferenças.

E é justamente por compreender essa aproximação entre nossas diferenças e enxergar potencialidades nelas que nos unimos, que fazemos os nossos movimentos estratégicos de afeto pois, como destaca Audre Lorde:

Aquelas de nós que estão fora do círculo do que a sociedade julga como mulheres aceitáveis; aquelas de nós forjadas nos cantinhos da diferença– aquelas de nós que são pobres, que são lésbicas, que são negras, que são mais velhas – sabem que a sobrevivência não é uma habilidade acadêmica. É aprende a estar só, a ser impopular e às vezes hostilizadas, e a unir forças com outras que também se identifiquem como estando de fora das estruturas vigentes para definir e buscar um mundo em que todos possam florescer. (LORDE, 2020, p.137)

Foi a partir dessa máxima que cheguei no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, através de uma disciplina como aluna especial, “Gênero, Etnia e Práticas Escolares”, ministrada pela professora Iris Verena dos Santos Oliveira, e a partir dela e das discussões que brotaram naquele espaço

transformador, meu desejo de entrar para o programa surgiu. Entendi que ali nascia uma pequena correnteza. Essa disciplina e a conexão que se firmou entre os discentes, proporcionou um enlace formativo profícuo para a minha continuação nas pesquisas em educação, mas, sobretudo, em uma educação antirracista.

Com a professora Iris Verena compreendi a dimensão do significado de fazer a partir das rasuras, como ela mesmo define, de fazer a partir dos esburacamentos, esburacando de forma lenta e potente, como água na pedra, esse sistema educacional que ainda impõe limitações ao nosso projeto de vida e de sociedade. Foi também a partir dela que encontrei, na pós-graduação, através do “Grupo de Pesquisa Currículo, Escrivências e Diferença”, um espaço de apoio e afeto, de trocas e experiências.

Quando comecei a estabelecer vínculos com o Campus XIV, percebi o quanto o mesmo tem uma representação importante dentro do território de identidade do Sisal, sua atuação enquanto instituição de ensino, pesquisa e extensão consegue reverberar bons frutos no cenário político e social, principalmente na cidade de Conceição do Coité.

A demarcação política da professora lésbica é visivelmente nítida no Campus XIV, principalmente pelo movimento feito por Zuleide Paiva da Silva, essa que se constitui como minha mentora e orientadora dessa pesquisa. Meu contato com Eide começou bem antes do seu conhecimento sobre o meu projeto de pesquisa. O meu desejo em estudar lesbianidades aflorou quando, em meio a minhas buscas por referências, encontrei a sua tese “*Sapatão não é Bagunça*”: estudo das organizações lésbicas da Bahia”, defendida em 2016. A partir dessa leitura e a defesa que a autora faz em torno do lesbinizar como movimento político, comecei a compreender a dimensão do viver sapatão e ideológicos enfrentamentos que se faz em torno disso. A partir da sua tese, em primeira pessoa, da sua escrita sensível vinculada à sabedoria ancestral, ao divino, visualizei, a partir dessa leitura, possibilidades para a continuação das minhas pesquisas.

Ao passo que fui me encontrando no programa, por intermédio da minha orientadora, pude participar do “I Curso Dialogando sobre o feminismo lésbico e suas interseccionalidades”; essa foi a ponte que me levou até Ana Clara, outra mulher que me colocou frente à teoria lésbica interseccional e a autoras

renomadas na área. Meu contato com Ana foi possibilitado por meio virtual, e participar desse curso revolucionou o meu entendimento sobre a teoria lésbica e a sua representação social.

Outra mulher que merece destaque nessa minha afetação enquanto professora-negra-lésbica, é a professora e historiadora Aline Najara da Silva Gonçalves²⁹. Através do seu ativismo e militância, possibilitou momentos de acolhimento e ensinamentos por meio de mensagens via aplicativo e postagens de suas poesias-corpo no *Instagram*. O contato com Aline refletiu em mim a força e o poder da mulher negra frente às demandas sociais e ao ativismo acadêmico.

Trazer para esse cenário imagens de outras mulheres e me ver nesse espelho compartilhado, nesse espelho solidário de múltiplas visões, me fizeram refletir sobre a minha constituição pessoal e entender que essa perpassa por uma dimensão maior, que é o reconhecimento de que parte do que sou ou do que pretendo ser pertence a outras que aqui estiveram antes de mim e às que, ainda, cruzaram o meu caminho.

²⁹ Aline Najara da Silva Gonçalves é docente substituta de história do Brasil e História da cultura afro-brasileira na Universidade do Estado da Bahia (UNEB-Campus XIII). É doutoranda em História Social (UFRRJ)

4. Um rio chamado teoria: a fluidez da vida nas trajetórias de mulheres-negras-lésbicas

“Não posso separar minha vida da minha poesia.
Escrevo minha vida e vivo meu trabalho”³⁰

Proponho-me aqui a pensar, sem pretender ser existencialista, existências fluidas que vão se formando no vivido, nas práticas do se fazer, do se forjar e viver fora de um contexto formador de rotulações e esmagador de subjetividades. Existências que, como maletas, vão sendo preenchidas e esvaziadas, carregadas no ir e vir, marcadas de sentidos e fazeres sociais, que se consolidam em resistências cotidianas.

Na subseção a seguir, serão construídas pistas teóricas que contribuem para o movimento dessa pesquisa, com base em experiências que se passaram em mim e nas teorias de autoras e autores que dialogam com esse movimento de se fazer pesquisa de forma imbricada e interseccional, assim como nas vozes das interlocutoras desse estudo.

A categoria política lésbica, para mim e para essa pesquisa, vai muito além do desejo por outra mulher, visto que esse desejo pode se mostrar complexo, contraditório e impreciso. Forjada socialmente para ser uma mulher que sente desejo pelo sexo oposto, me peguei em muitos momentos, ao longo da minha vida, desejando, afetiva e sexualmente, fora dessa normatividade, o que me fez perceber que eu não me limitava e que os meus desejos sexuais eram confusos, livres e seguiam seu próprio curso, conseqüentemente, também não eram aceitos, quase inexistentes.

Esses acontecimentos foram gerando deslocamentos na minha existência social enquanto ser mulher. Visto que, como diria Wittig (2010, p. 6), a mudança de perspectiva que os meus desejos sexuais trilhavam iam de encontro com a categoria de ser uma mulher e, segundo essa autora, “a mulher tem significações apenas em sistemas de pensamento heterossexuais”. Não se encaixar nessa definição social do gênero é não ser uma mulher. Nessa perspectiva, entende-

³⁰ Trecho do texto, A poesia faz alguma coisa acontecer, Audre Lorde, 2020.

se gênero como conceito político de oposição, que se estabiliza em dois polos, homens e mulheres, concebidos a partir de sexualidades também atribuídas a esse gênero e ao sexo biológico (WITTIG, 2010).

Nesse sentido, apresento abaixo as contribuições de Raphaella quanto à categoria lésbica.

Eu falo com as pessoas, eu sou lésbica, porque eu tenho uma prática sexual, eu me relaciono com outras mulheres. Mas, eu lembro que no período da graduação, que foi quando eu comecei a exercer a minha sexualidade, eu era bem assim, eu namoro meninas e meninos e honestamente isso para mim nunca foi um problema. Eu não sentia a necessidade de me identificar, porque eu pensava, e penso, nessa sexualidade de forma muito ampla. Quando eu começo a me sentir lésbica, foi no ponto de vista de reivindicar essa sexualidade, pois entendo o ser lésbica como essa categoria política, dada a inexistência de políticas públicas voltadas para nós, dada a nossa falta de representatividade na sociedade, desde um atendimento ginecológico que não é pensado com características específicas para uma mulher, cuja prática é lésbica. Eu lembro que em uma determinada situação que eu fui ao ginecologista, ele mal tinha olhado para a minha cara e perguntou: o que você faz para evitar? E eu respondi, eu transo com mulheres, aí ele levantou e finalmente olhou para minha cara. Então é tipo assim, uma certa ironia, pois se pararmos para pensar a minha prática sexual estaria na margem, mas quando eu exteriorizo essa prática, quando eu me coloco, eu passo a ser o centro, muito no sentido de ser apontada, “olha lá, aquela ali que é a lésbica”. Aí eu passo a ser o centro, não necessariamente o centro que eu gostaria, que seria um outro tipo de atenção dentro das políticas culturais, das políticas públicas, das relações sociais, não é a visibilidade que me leva para a cama que procuro, pois quando eu me ponho lésbica a minha prática sexual já é pensada, eu e minha companheira já passamos a ser o exótico. O sexo da gente passa a ser o exótico, para uns o nojo e para outro o fetiche, então não é bem o tipo de visibilidade que eu desejo. Dada todas essas questões eu sinto a necessidade da reafirmação enquanto lésbica, pois eu penso que essa categoria lésbica ela vai muito além da sua prática sexual, apenas, ela é bem mais ampla e ela é necessária. (RAPHAELLA, 2021)

É necessário destacar a forma como a categoria lésbica se manifesta na vida de Raphaella. Assim como ela, também me vejo nessa quase que necessidade de assumir politicamente uma prática sexual/social, como via de reivindicação, mesmo que não necessariamente essa prática gire em torno de um desejo exclusivo pelo sexo feminino, pois se posicionar enquanto lésbica, para além de representar a visibilidade de um coletivo, transparece as necessidades específicas para tal categoria que precisa ser visível, no sentido de reivindicar direitos, conquistar e ocupar espaços e, principalmente, lutar contra as opressões. Como salienta Silva (2018, p. 99), “assim apreendido,

‘corpo lésbico’ é uma categoria analítica que serve para pensar o corpo biopolítico contemporâneo das lésbicas negras e brancas, cuja identidade híbrida, variável, múltipla, questiona a norma cultural, social e médica da sexualidade e do gênero”. Como expressa Marta, “a gente tá pra incomodar com nossos jeitos, nossos corpos, nosso jeito de ser, né? Só meu corpo, o corpo de uma mulher negra, rasta, lésbica, que não esconde pra ninguém nesse lugar, já incomoda, já desloca, o olhar do outro, então, o meu corpo já diz isso”.

Ainda destacando a fala de Raphaella, é notório como o exótico ainda se faz presente nas relações sociais de pessoas que fogem das normas impostas à sexualidade. Tomando como exemplo de comparação, trago a fala de bell hooks, em relação ao corpo da mulher negra. “Representações de corpos de mulheres na cultura popular contemporânea raramente criticam ou subvertem imagens da sexualidade da mulher negra que eram parte do aparato cultural racista do século XIX e que ainda moldam as representações hoje”. (hooks, 2019, p.101) Nesse sentido, a “visibilidade que me leva para a cama”. O imaginário em torno da prática sexual, os desejos ocultos em torno dos casais lésbicos, a curiosidade em saber como procede o ato sexual, para além das violências mais explícitas, como xingamentos, agressões e abusos sexuais, são possibilidades de acontecimentos constantes nas vidas de mulheres lésbicas.

Ainda sobre o pertencimento enquanto mulher lésbica, Eduarda afirma:

Como eu já disse eu sou uma lésbica política, eu comecei a ficar uma mulher aos dezessete anos, mas hoje eu me vejo nessa condição da bissexualidade. Eu namorei muitos anos com meninas, tive minha primeira namorada, tive minha segunda namorada, ficava com outras durante esses intervalos, e aí quando eu vim para falar que eu era bi e que agora eu estava namorando um menino foi um choque e eu achava que eu não seria muito bem interpretada porque o menino era trans e talvez houvesse um negacionismo da sexualidade dele, porque ele ainda não fez nenhuma cirurgia, não transicionou e as pessoas tendem a negar a identidade do outro pela expressão corporal (EDUARDA, 2021)

É considerável observar que Eduarda e Raphaella recorrem ao peso político da categoria lésbica e assumem seus corpos racializados como um operador fundamental, estratégico e transgressivo nas representações sociais e sentimentos de pertencimentos, pois como salienta Liz Yorke (1994), “aceitar e reivindicar uma identidade, um ‘eu’ lésbico, que a cultura ensinou a desprezar,

requer uma enorme revalidação de valores pessoais e culturais” (Tatiana SANTOS e Denise BOTELHO 2013, p.74, *apud* YORKE, 1994)

No entanto, é importante destacar que, de acordo com Jules Falquet (2012, p. 11), existe uma “diversidade e complexidade dos arranjos culturais presentes e passados, minoritários e majoritários em torno do sexo, do gênero e da sexualidade”, o que não nos permite simplórias significações. É preciso compreender que diferentes sociedades entendem as relações sociais atribuídas a sexualidade e ao gênero de forma bem específica, assim como os movimentos sociais que defendem e lutam pelos direitos homossexuais constituem suas distinções, como salienta Guacira Lopes Louro (2001):

Em termos globais, multiplicam-se os movimentos e os seus propósitos: alguns grupos homossexuais permanecem lutando por reconhecimento e por legitimação, buscando sua inclusão, em termos igualitários, ao conjunto da sociedade; outros estão preocupados em desafiar as fronteiras tradicionais de gênero e sexuais, pondo em xeque as dicotomias masculino/feminino, homem/mulher, heterossexual/homossexual; e ainda outros não se contentam em atravessar as divisões mas decidem viver a ambigüidade da própria fronteira. A nova dinâmica dos movimentos sexuais e de gênero provoca mudanças nas teorias e, ao mesmo tempo, é alimentada por elas. (LOURO, 2001, p. 246)

A minha relação com os movimentos sociais e com as teorias sobre sexualidades, gênero e sexo se deu através das políticas identitárias, haja vista a compreensão política e militante, as aproximações epistêmicas e os agenciamentos das resistências desenvolvidas ao longo das vivências. No entanto, hoje, com a abrangência de leituras e com aproximações outras, é possível perceber a movimentação presente nas teorias relacionadas às sexualidades e ao gênero, que vai desde as relações desiguais de poder, que têm na política identitária uma base de defesa social, até a crítica epistemológica dentro desse próprio movimento, entendendo-o como insuficiente para os estudos sobre sexualidades e gênero. É inquestionável que ambos os movimentos contribuíram e contribuem para o enriquecimento teórico e em configurações de saberes baseados no compromisso de uma política menos opressora, seja ele acadêmico ou não. Como adverte Anzaldúa (2000, p.189), “a crise de identidade não está restrita aos heterossexuais brancos monoculturais denunciarem a onda de multiculturalismo nas universidades. A

crise é sentida por pessoas de cor, mulheres, lésbicas de cor que habitam tantos mundos diferentes”

Contudo, como salienta Falquet (2012, p. 10), não se trata tanto aqui de se “interrogar sobre as razões pelas quais tal ou qual orientação hoje domina nas ciências sociais ou nos movimentos sociais, mas antes de confrontar a urgência intelectual e humana de compreender e transformar a realidade”.

Nesse sentido, permito-me seguir uma via que se dará a partir dos questionamentos sobre legitimidades excludentes e hegemônicas que se concretizam em pilares sólidos como o da heteronormatividade, por exemplo, aqui compreendida a partir da conceituação Wittig (2010), como um sistema que opera através do discurso, oprimindo aqueles que vivem suas experiências fora dessa norma. Esse discurso se coloca como o certo para toda uma base social, produzindo opressões legitimadas.

Os movimentos lésbicos femininos têm, historicamente, construído ciência através de reivindicações críticas, fora e dentro do seu próprio movimento, o que tem possibilitado uma intervenção teórica epistemológica e proporcionado bases para o fortalecimento de uma teoria política e social lésbica. Falquet (2012) fala das possíveis contribuições desse movimento, como da importância do mesmo para outras categorias e demandas sociais.

Assim, o primeiro tipo de contribuição do movimento lésbico para os outros movimentos sociais não é outro senão lhes permitir se interrogar sobre seus limites e sobre o que não foi pensado tanto nas suas práticas cotidianas quanto nos seus objetivos políticos, muito particularmente no domínio da sexualidade, da família, da divisão sexual do trabalho ou da definição dos papéis masculinos e femininos. As inúmeras críticas formuladas sobre o assunto pelas lésbicas, dentre as quais a maior parte também foi articulada pelo movimento feminista, são um espelho estendido aos diferentes movimentos e militantes que poderia lhes permitir dar realmente a seus projetos toda a amplitude política que eles ostentam. (FALQUET, 2012, p.16)

Esses questionamentos foram, ao longo dos tempos, formulando teorias e incrementando, dentro desse núcleo, outras exigências e outras formas de reivindicações do ser mulher e das formas binárias de se entender a sociedade, assim como as relações de poder constituídas nesse jogo social. A partir dessa movimentação, outras possibilidades de análises foram postas em questão.

Como afirma Anzaldúa (2000, p. 229), “a lésbica de cor não é somente invisível, ela não existe”. Para Santos e Botelho (2013, p. 77, *apud* YORKE,

1994), “a sexualidade lésbica é um dos silenciamentos mais ensurdecedores da história e, mesmo agora, quando é falada em alto e bom som e celebrada, é uma voz que simplesmente não é ouvida”. Respeitando e entendendo a metáfora de Anzaldúa, concordando em alguns aspectos, mas contrapondo em outros, afirmo que, politicamente, nós mulheres lésbicas, bissexuais, transexuais, existimos, temos experiências, carregamos nossas maletas, ocupamos diversos espaços e, cotidianamente, produzimos saberes.

Essa existência que desce rio abaixo, que corre, se alarga e até se esvai, morre, é uma existência que simplesmente existe e se potencializa com base na sua própria existência, nas suas experiências e nos atravessamentos sentidos por elas. Larrosa (2002) trata dessa existência de forma a dialogar com o seu sentido mais íntimo, o de somente viver, existir, fluindo e experienciando nos acontecimentos, e acrescenta:

A esta vida própria, contingente e finita, a essa vida que não está determinada por nenhuma essência nem por nenhum destino, a essa vida que não tem nenhuma razão nem nenhum fundamento fora dela mesma, a essa vida cujo sentido se vai construindo e destruindo no viver mesmo. (LARROSA, 2002, p. 28)

Anzaldúa (2000) e Larrosa (2002) falam em existências, recorrem a maneiras distintas, compreendidas e contextualizadas em espaço-tempo diferenciados, mas ambos dialogam a partir da perspectiva de que as nossas existências são potencializadoras de saberes e que as nossas vivências estão de forma imbricada, produzindo conhecimentos subjetivos e íntimos, construídos nas possibilidades de encontros sensíveis e na riqueza de nos deixarmos afetar a partir do que vivemos.

Portanto, essa invisibilidade e não existência, metaforicamente citada pela autora, trata das negações sociais que mulheres lésbicas e as lésbicas negras sofrem, trata também dos boicotes históricos aos seus modos de vida, seus saberes e suas produções sociais e acadêmicas, o que Adrinne Rich (2010) chama de apagamento da existência lésbica.

Qualquer teoria ou criação cultural/política que trate a existência lésbica como um fenômeno marginal ou menos natural, como mera ‘preferência sexual’, como uma imagem espelhada de uma relação heterossexual ou de uma relação homossexual masculina seria,

portanto, profundamente frágil, independente de qualquer contribuição que ainda tenha. (RICH, 2010, p. 22)

Na minha perspectiva de contribuir para a fragilidade desse apagamento das existências lésbicas, me proponho a entendê-las a partir de possibilidades vivas e interseccionais de enxergar, através de suas experiências, trilhos possíveis de contribuições teóricas no que diz respeito à educação e, mais precisamente, às experiências docentes de professoras lésbicas negras nas universidades. A “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, não o que se passa, o que acontece ou que toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Mas, nos adverte Anzaldúa (1981, p. 233) sobre um perigo em “não fundir nossa experiência pessoal e visão de mundo com a realidade, com a nossa vida inteira, nossa história, nossa economia a e nossa visão”

Nesse sentido, apresento a fala de Maria Júlia sobre sua existência lésbica.

A minha existência no mundo perpassa por inúmeras questões, as quais eu não tenho controle; ser essa mulher lésbica, ser essa professora, ser a filha, a amiga, a namorada, me põe no lugar de ser humano que existe, que vive e que paga seus impostos, consome, trabalha, e por isso, eu não vejo motivos para apagar a minha existência, enquanto essa mulher que sou, muito pelo contrário, vejo a minha existência como um mecanismo de força, de luta e de poder, não vejo motivos para apagar parte de mim porque as pessoas entendem a minha sexualidade como um erro. (Maria Júlia, 2021)

A fala de Maria Júlia me fez retornar, mais uma vez, aos escritos e às contribuições teóricas de Lorde (2020, p. 106): “Sou uma mulher negra poeta lésbica mãe amante professora amiga guerreira, e sou tímida, forte, gorda, generosa, leal e irritável. Se eu não trazer tudo o que sou ao que estiver fazendo, então não trago nada, ou nada de valor duradouro, pois omite minha essência”.

Partindo dessa premissa, me dedico agora a destilar trajetórias, me entrego aos sentidos e me deixo levar pela força motora e vital das vozes-corpos-vidas de mulheres.

A noite não adormecerá
Jamais nos olhos das fêmeas
Pois do nosso sangue-mulher
De nosso líquido lembradiço

Em cada gota que jorra
Um fio invisível e tônico
Pacientemente cose a rede.³¹

Me volto novamente para Conceição Evaristo, peço licença para, junto com ela, coser essa rede de afeto e compartilhamento entre mulheres, que se assemelham, principalmente, entre tantas outras características, pela cor, pelo amor, pelo corpo. Conceição fala das nossas molhadas lembranças, fala da nossa memória, do plural subjetivo e coletivo que existe em nossos líquidos em nossa fluidez, em nossas existências.

Começo falando que escrever sobre mulheres não é fácil e escrever sobre mulheres que fogem às normas sociais impostas para os seus corpos, se torna um pouco menos complicado, visto que, ao falar desses corpos marginalizados, reverencio e conheço o meu próprio corpo e, por mais que eu tente fugir, não tenho mais escolhas, estou imersa nesse texto e nas trajetórias que me propus ousadamente a narrar. Como reitera Grada Kilomba,

Enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou [...]além disso, escrever é um ato de descolonização no qual quem escrevesse opõem a posições coloniais tornando-se a/o escritora/escritor 'validada/o' e 'legitimada/o' e ao reinventar a si mesma/o, nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer fora nomeada. (KILOMBA, 2021, p. 28)

Fui me deixando fluir, embalada pelos movimentos e barulhos fictícios das águas na minha avoadada cabeça e, nesse embalo, pude perceber o “movimento de maremoto e de maré mansa e fui dançando a dança das marés”³²; esses movimentos que ora me acalmavam, ora me desesperavam me fizeram perceber e assumir como reflexão primária a concepção de que o que sinto e o que pretendo produzir devem e vão andar de mãos dadas, pois não irei mais obedecer à estrutura branca e ocidental que exige que acreditemos na existência de um conflito entre o que sentimos e o que pensamos, como bem me lembra Audre Lorde, o conflito patriarcal entre a poesia a teoria que, segundo essa

³¹ – A noite não adormece nos olhos das mulheres. Conceição Evaristo, em *Cadernos Negros*, vol. 19.

³² Trecho da música “Bom mesmo é está debaixo d’água”, Luedji Luna

autora, a concepção de poesia que cabe aqui é a de uma “destilação reveladora da experiência”

Como continua a dizer Audre Lorde,

Dentro de cada uma de nós, mulheres, existe um lugar sombrio onde cresce, oculto, e de onde emerge nosso verdadeiro espírito, ‘belo/ e resistente como castanha/ pilares se opondo ao (seu) nosso pesadelo de fraqueza’ e de impotência, [...]dentro desse local profundo, cada uma de nós mantém uma reserva incrível de criatividade e poder, de emoções e sentimentos que ainda não foram examinados e registrados. (LORDE, 2020, p. 46)

É partindo dessa premissa da destilação da experiência que pretendo aflorar as emoções e os sentimentos de mulheres-negras-lésbicas, e pretendo mergulhar em vidas e emergir em teorias e conceitos através de uma força dinâmica humana e vital de mulheres e o entrelace de memórias-vivências e vidas. Sei que toquei o lugar sombrio e oculto das minhas interlocutoras, sei que essas despertaram em mim o mais poderoso e incrível poder que pode ser compartilhado ente nós, a força das nossas experiências, a potencialidade das nossas diferenças transmutadas em conhecimento.

Para intensificar o meu entendimento sobre o conceito de experiência convido para a roda Joan Scott e a sua compreensão sobre a evidência da experiência e como esse conceito constrói os sujeitos. Scott afirma que só quando se entende verdadeiramente a história é que se pode compreender a experiência. Segundo essa autora, “não são os indivíduos que têm experiência, mas os sujeitos é que são construídos através da experiência” (SCOTT, 1999, p, 5).

Me volto para o conceito de experiência utilizando a conceituação de Joan Scott, por entender que essa trabalha na perspectiva e nos estudos sobre histórias de mulheres e de como essas histórias não podem ser naturalizadas e banalizadas por nós, pesquisadoras, para que não corramos o risco de considerarmos as experiências como autoevidentes. Nesse sentido, a autora adverte:

Quando a experiência é considerada como a origem do conhecimento, a visão do sujeito individual (a pessoa que teve a experiência ou o/a historiador/a que a relata torna-se o alicerce da evidência sobre o qual se ergue a explicação). Questões acerca da natureza construída da experiência, acerca de como os sujeitos são, desde o início,

construídos de maneiras diferentes, acerca de como a visão de um sujeito é estruturada - acerca da linguagem (ou discurso) e história - são postas de lado. A evidência da experiência, então, torna-se evidência do fato da diferença, ao invés de uma maneira de explorar como se estabelece a diferença, como ela opera, como e de que forma ela constitui sujeitos que veem e agem no mundo (SCOTT, 1998, p. 4).

É importante destacar que a evidência é, em si, um construto importante, mas que não se constitui como base única para o entendimento sobre experiência, pois não cabe construir narrativas em torno de trajetórias de mulheres levando em consideração as evidências dos fatos, sem buscar as raízes mais profundas de suas subjetividades, sem cavar o mais fundo possível na exploração e valorização de nossas diferenças e de como essas nos constituem enquanto sujeitas, como explica a autora: “A experiência, de acordo com essa definição, torna-se, não a origem de nossa explicação, não a evidência autorizada (porque vista ou sentida) que fundamenta o conhecimento, mas sim aquilo que buscamos explicar, aquilo sobre o qual se produz conhecimento”. (SCOTT, 1998, p. 5)

O texto que flui linhas abaixo pretende narrar sobre experiências de mulheres, trazendo à tona fragmentos de verdades com base em imagens compartilhadas, fragmentos esses que se envolvem nesse texto como boas trincheiras, capazes de nos resguardar e nos proteger, como também nos ensinar sobre a luta, a resistência, o verdadeiro poder, sobre as verdadeiras estratégias e o verdadeiro conhecimento.

Livremente propus às interlocutoras que falassem sobre suas trajetórias, a partir do que elas considerassem importante falar. Considero necessário destacar que seguir uma linha reta, coerente e cronológica, não é uma das minhas habilidades. Nesse sentido, organizei essa narrativa considerando e respeitando minhas capacidades e limites de organização.

E entrelaço minha escrita novamente com Conceição Evaristo. Em Becos da memória, Maria Nova visualizava, na história de seu povo, ferramentas para a sua escrita. “Um dia, ela haveria de narrar, de fazer soar, de soltar as vozes, os murmúrios, os silêncios, o grito abafado que existia, que era de cada um e de todos. Maria Nova um dia escreveria a fala do seu povo” (EVARISTO, 2017, p. 77). Com inspiração no desejo de Maria Nova, me volto a escrever sobre nossas vozes.

4.1. Um rio chamado Marta

Minha mãe valorizava bastante a educação, pra ela a educação era mais importante inclusive que comer, porque a gente não tinha o que comer em casa, mas não faltava o dinheiro do transporte, não podia faltar a escola, não existia possibilidade de não ir. Por exemplo, [...] eu fiz a educação infantil, coisa rara, tenho 52 anos e mulheres na minha idade, negras e pobres, se você perguntar, elas nunca fizeram a educação infantil, né? [...] no Rio de Janeiro e o município que eu morava criou-se uma experiência piloto da educação infantil. Minha mãe ficou não sei quantos dias na fila pra conseguir vaga pra eu estudar, então eu estudei por conta desse lugar dela mesmo de ficar pedindo vaga pra gente estudar, ela ia pedir vaga pra prefeito, pra vereador, dormia na fila. Da alfabetização até o 8º ano, eu estudei em escola privada, na escola de referência do Rio de Janeiro inclusive, no município onde eu morava, lógico que a gente não tinha dinheiro pra pagar, aquela escola caríssima, mas por conta da minha mãe pensar nessa valorização mesmo da educação, e pensar que aquilo era importante, pra gente [...]. Minha mãe sempre falou pra gente- lá em casa somos quatro, três fizeram magistério e são professoras “professora nunca fica desempregada”, ela falava: “então vocês vão fazer... vão ser professoras”, é como se esse lugar de magistério fosse um lugar de salvação para nós, né? Mulheres negras, esse lugar de salvação ou de sobrevivência, né? E ela falou assim: “tem que fazer concurso!” era uma inchação de saco (risos), mas era também muito da minha vó, né? A mãe dela, minha vó teve uma participação muito importante. (MARTA, 2021)

Observo nessa narrativa acima uma figura emblemática, uma presença de mãe, Marta se apegou às lembranças de sua mãe e de como a mesma foi importante em sua constituição enquanto mulher, enquanto professora. A forma como essa mãe a incentivou a estudar e como buscou por possibilidades para que a formação de suas filhas fosse de qualidade demonstra uma característica bem singular das mães pretas e das mães de filhas pretas, a capacidade de resiliência e de superação das dificuldades sociais de uma vivência desigual.

A narrativa de Marta girou em torno de como a sua mãe se instrumentalizou e montou sua trincheira para a luta contra a desigualdade que poderia atingir suas filhas. O mecanismo encontrado por essa mãe foi a educação. Para ela, a educação seria o meio pelo qual suas filhas poderiam mudar suas realidades. É interessante perceber como as gerações anteriores acreditavam e depositavam na educação a seguridade, a certeza e o futuro sonhado.

De mesmo modo o futuro de Maria Nova também era sonhado e desejado por intermédio da educação: todos diziam que a vida para ela seria diferente. Seria?! Afinal ela estava estudando. “Maria Nova apertou os livros e os cadernos

contra o peito, ali estava a sua salvação” (EVARISTO, 2017, p. 110) É importante destacar que, segundo a autora, essa salvação não é individual, e sim coletiva, como demonstra através da fala do personagem Tio Totó:

Menina, o mundo, a vida, tudo está aí! Nossa gente não tem conseguido quase nada. Todos aqueles que morreram sem se realizar, todos os negros escravizados de ontem, os supostamente livres de hoje, se libertaram na vida de cada um de nós, que consegue viver, que consegue se realizar. A sua vida, menina, não pode ser só sua. Muitos, vão se libertar, vão se realizar por meio de você (EVARISTO, 2017, p, 111)

É interessante ver essa relação que se faz entre a responsabilidade da salvação individual e coletiva, feita através da reparação social do acesso à escola, do acesso à educação; a forma como esse lugar do conhecimento é visto e entendido como válvula de escape, como meio pelo qual você se diferenciará do outro, o meio pelo qual se tornará uma pessoa melhor, uma pessoa estudada, capaz de transitar e acessar espaços e oportunidades negados para aqueles que, semelhante a nós, não tiveram a mesma oportunidade.

Enquanto ouvia e lia a narrativa de Marta sobre sua mãe, me lembrava de uma imagem escrita e compartilhada por Audre Lorde, ao falar sobre sua filha, a relação dela com os estudos e a forma como a moça era tratada no ambiente educacional.

Uma mulher negra sempre na labuta, comprometida com a vida que leva, os filhos alimentados, vestidos e amados como ela pode, envolvidos numa força que não lhes permite se encapsular como castanhas-da-índia, sabendo o tempo todo, desde do início, que deve ou mata-los ou acabar por enviá-los à terra dos mortos, o labirinto branco [...] as mulheres negras entregamos nossos filhos, perplexas, a um ódio que afligiu nossa juventude, esperando que tenhamos ensinado a eles algo de útil para que abram os próprios caminhos, novos e menos onerosos, para a sobrevivência. (LORDE, 2020 p. 198)

Fazendo uma comparação com a fala de Marta e o trecho do texto de Lorde, essa mãe, assim como Lorde, se viu na obrigação de enviar suas filhas para o labirinto branco, para o ambiente de salvação, mas também de morte, pois, como demonstra a narrativa abaixo, a escola foi também na vida de Marta um lugar de racismo e discriminação.

Quando eu estudava numa escola convencional, que era uma escola de freiras., eu tinha oito anos e tinha que varrer a sala de aula, era tipo meu trabalho, por tá estudando ali e não pagar, entendeu? Tinha uma vassoura, uma pá e um espanador descrito com meu nome, ficava atrás da porta da sala, porque, quando fosse a hora de ir embora, tinha que varrer a sala, espanar as cadeiras, para o turno da tarde, como se fosse um trabalho, né? Então, muita experiência de racismo, na época eu não entendia o que era isso, as minhas colegas brancas inclusive, achavam legal, ficavam comigo me ajudando, mas eu não entendia, mas obviamente hoje a gente vai entender, né? As meninas que limpavam as salas, eram todas meninas negras, eram colegas, e todas bolsistas, né? A gente tinha que pagar com o trabalho infantil, para a gente estudar. E fora as experiências com as professoras, né? Eu me lembro bem, eu era terceira série, então eu tinha nove anos. A professora de matemática, era uma freira, sempre fazia uma prova e tinha um negócio chamado “questão extra”, você fazia se você quisesse, valia ponto extra também, e eu sempre fazia e sempre acertava - às vezes sim, às vezes não- e ganhava esse ponto, teve uma certa feita que eu fiz essa questão, uma avaliação lá, e a sala inteira ninguém acertou, só eu que acertei, e ai nesse dia na hora dela entregar, ela fez um comentário de que ninguém tinha acertado a questão extra só eu que tinha acertado, então naquela vez não ia valer ponto, porque, tipo, como é que ela pode ter acertado, como se ninguém tivesse acertado, entendeu? Pra mim aquilo foi bastante injusto, eu não ter recebido o ponto, a regra era acertou a questão, ganhava o ponto, e ela não me deu o ponto, enfim, na época eu achei bastante injusto, hoje entendo... né? Como é que uma menina negra num universo de 90% da sala branca acertar a questão, como é que pode né? Isso tem a ver com o questionamento da nossa inteligência, né? (MARTA, 2021)

A menina negra que Marta foi um dia revela histórias semelhantes de muitas outras meninas, revela inclusive as minhas histórias. Ser negligenciada, inferiorizada, desacreditada, são movimentos comuns para as nossas meninas, para nós. Não há uma justificativa possível para explicar o trabalho infantil que as meninas negras faziam nessa escola descrita por Marta. Trabalho voluntário? Não, Racismo!

Não validar o ponto extra, reconhecer que ninguém acertou a questão, justificar a ausência de uma pele branca superior a uma pele negra, negar e visibilizar a inteligência dessa menina, todos esses atos levaram Marta e tantas outras meninas à morte, ao não reconhecimento do ser negra, ao negacionismo, ao medo, à inferioridade, à submissão social e, pior ainda, à mais íntima submissão, aquela de não reconhecer suas potencialidades, suas inteligências, seu poder, seus verdadeiros conhecimentos.

Segundo Audre Lorde, “racismo é, a crença na superioridade inerente de uma raça sobre todas as outras e, portanto, em seu direito à dominância, manifesta e subentendida” (LORDE, 2020, p. 155).

Como Marta expõe, esses acontecimentos de racismo em sua vida infantil foram sentidos de forma despercebida, como salienta Alessandra Devulsky,

O primeiro contato de uma criança racializada com o racismo é traumático, porque a natureza da opressão é social, ou seja, ela não se dá de maneira objetiva, programada ou de modo ritualístico. O momento do primeiro contato com o racismo na vida de um negro ou de uma negra é circunstancial, imprevisível e pode ocorrer mesmo antes que o sujeito racializado se dê conta da discriminação sofrida. Contudo, é só a partir do momento em que introjetamos a ideia de que somos percebidos por brancos de maneira diferente, e isso se transforma em um fato, como código da sociedade, que passamos a nos enxergar como negros. (2021, p. 31)

Uma passagem da obra da Frantz Fanon (2008), “Pele negra, máscaras brancas”, aponta para a dificuldade entre racionalidade e irracionalidade. Segundo o autor, a infância atravessada pelo racismo traumatiza brancos e negros; para ele, é importante destacar o caráter de trauma no qual se constitui aprender que somos racializados. Ser exposto ao racismo e saber, mais cedo ou mais tarde, que as razões disso não tem apoio em verdades, define um ponto de rompimento que marca para sempre a vida de racializados e não racializados.

Para Grada Kilomba,

No racismo estão presentes, de modo simultâneo, três características: a primeira é a construção de/da diferença. A pessoa é vista como ‘diferente’ devido a sua origem racial e ou pertença religiosa. [...] só se torna ‘diferente’ porque se ‘difere’ de um grupo que tem o poder de se definir como norma- a norma branca. Todas/os aquelas/es que não são brancas/os são construídas/os então como ‘diferentes’. A branquitude é construída como ponto de referência a partir do qual todas/os as/os outras/os raciais diferem. Nesse sentido, não se é ‘diferente’, torna-se ‘diferente’ por meio do processo de discriminação. A segunda característica é: essas diferenças construídas estão inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos. Não só o indivíduo é visto como ‘diferente’, mas essa ‘diferença’ também é articulada através do estigma, da desorna e da inferioridade. [...] por fim ambos os processos são acompanhados pelo poder: histórico, político, social, econômico. É a combinação do preconceito e do poder que forma o racismo. E nesse sentido, o racismo é a supremacia branca. (KILOMBA, 2021, p. 76)

Voltando-me para os episódios de racismo sofrido por Marta na escola, Nilma Lino Gomes (2003) diz que

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante

local onde estas podem ser superadas. Cabe ao educador e à educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a construção de uma escola democrática. É também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. (GOMES, 2003, p.77)

Sabendo das dificuldades encontradas por professoras/es na constituição de uma educação antirracista, compreendo que muitas atribuições cabem a nós; no entanto, convém entender que essas incumbências são uma responsabilidade para que nem todos os educadores e educadoras estão aptos, visto que a tradição e os ranços coloniais que se instalaram nos sistemas educacionais ainda impedem avanços no que diz respeito às discriminações raciais que crianças e jovens ainda sofrem nas escolas brasileiras; e, como salienta Iris Oliveira (2020, p.14), “[...] o racismo estrutural gera situações de exclusão racial que produzem padrões estatísticos, em que constam números alarmantes sobre exclusão do espaço escolar, ingresso reduzido na universidade e grande índice de jovens negros entre os assassinados e presos”.

Pensando através dessa perspectiva, se faz necessário uma intervenção curricular tendo como base uma educação antirracista, levando em consideração que a escola, instituição que ainda preza pelo bem viver do ser humano em formação e pelo ensinar para a vida, precisa fechar essa lacuna ainda presente entre educação, o entendimento da cultura negra, o racismo estrutural na vida da/o jovem negra/o e o currículo escolar. O artigo de Eliane Cavalleiro (2001), intitulado “Educação Anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor”, elenca, entre os seus resultados, oito características de uma Educação Antirracista:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.

5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do 'eurocentrismo' dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de 'assuntos negros'.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Acredito que esse caminho se torna viável a partir do reconhecimento da necessidade de práticas outras, de pessoas compromissadas e com o empenho colaborativo entre sistema de ensino, de forma geral, políticas educacionais nacionais, os instrumentos reguladores dessas políticas e ações individuais. Faz-se necessário buscar formas de contaminar, de rasurar as atuais práticas de ensino, buscando espaços formativos que valorizem as questões relacionadas ao pertencimento étnico-racial, marcando a importância da representatividade e responsabilidade com o fazer educacional, e isso requer das educadoras e educadores, antes de tudo, compromisso leal com a humanidade.

O desfecho que pode ser feito a partir da fala de Marta e da teorização feita acima é a percepção de que a narrativa da interlocutora fluiu em torno das práticas racistas sofridas na escola e a relação que se estabeleceu em sua vida, através do desejo e esforço de sua mãe para a conquista de emancipação por meio da educação escolar.

4.2. Um rio chamado Raphaella

Sou essa Raphaella interiorana, essa Raphaella lésbica-negra, e essa negritude é algo que eu tenho me pensando muito, embora eu não tenha chegado a questões conclusivas sobre isso, eu tenho repensado e reelaborado algumas questões, principalmente pensando nessa negritude em peles claras, eu sempre me senti nesse não lugar 'branca demais para ser negra e preta demais para ser branca'. Eu lembro que quando eu estava na Irlanda ninguém me tratava como branca, eles diziam que eu era marrom, por exemplo, aí quando eu estou aqui no Nordeste, eu consigo sentir mais fortemente o meu privilégio de cor, diferente de quando eu estava no sul do país, quando eu estava na Universidade Federal de Santa Catarina eu me senti altamente observada pelas pessoas e eu sabia que era pelo meu estereótipo. Lembro de um passeio que fiz com a minha companheira, na ocasião tinha uma francesa e ela olhou para mim e falou "hummm lá na França não tem pessoas como você, exótico!!" pois eu sou uma legítima sarará, como chamam, e naquele momento, eu me perguntava, por que exótica? E eu fiquei pensativa sobre essa questão da exotização

do corpo da mulher negra. Eu sou um corpo de mulher negra que vai recair totalmente na discussão do colorismo, pois eu sinto a minha identidade negociada, muito mais, pelos outros do que por mim mesma. Se dependesse de mim eu fundaria uma nação sarará (risos), pois esse não lugar ou Inter lugar te coloca nem uma situação de difícil negociação. (RAPAHAEILLA, 2021)

Algumas pessoas a gente olha e fala: é branca, é negra, é cigana ou indígena. No entanto, existem pessoas que você observa e chega à conclusão: 'nem uma coisa, nem outra'. Raphaella traça esse fragmento narrativo partido de uma perspectiva de pertença ou, como ela mesma define, desse não lugar de pertencimento, no qual ela se encontra identitariamente. Como salienta Alessandra Devulsky (2021, p. 27), “a primeira forma pela qual o colorismo afeta negros claros é criando essas barreiras no interesse natural que todo ser humano tem por compreender suas origens”.

Esse lugar do não pertencimento revela também um perigo, o da invisibilidade ou a negação da cor, que para muitas pessoas pode significar algo positivo, visto que faz emergir privilégios raciais em comparação as pessoas de pele mais retinta, mesmo que ainda exista uma distância para o alcance da branquitude.

É interessante observar, na fala da interlocutora, a seguinte proposição: “Se dependesse de mim eu fundaria a nação sarará”. Essa fala me faz interpretar uma situação de pessoas que, simplesmente, são vistas como pessoas sem cor, como ela mesma disse: “Branca demais para ser preta e preta demais para ser branca”. A intermediação entre o branco e preto, para além de colocar essas pessoas no interligar e despertar os privilégios relacionados com a proximidade da branquitude, também invisibiliza e confunde identitariamente esses indivíduos, visto que estar em polos opostos em termos raciais significa, historicamente, obter vantagens ou estar exposto a submissões, levando em consideração o sistema hierárquico racial.

De acordo com a mesma autora,

No Brasil, a adoção da ideia de birracialidade não foi adotada para não invisibilizar negro de pele clara, que não são associados a pessoas brancas cotidianamente e ao mesmo tempo vivenciam o racismo de modo aproximado por pessoas negras sem qualquer traço aparente de mestiçagem. Sendo assim, a adoção do termo pardo tenta contemplar o que a afrodescendência teria como condão de oferecer a negros de pele clara: um pertencimento à raça negra, uma vez que não são lidos

racialmente como brancos, apesar de uma ascendência partilhada entre os dois grupos. (DEVULSKY, 2021, p. 24)

Como continua a expressar Raphaella:

Eu sempre comentava com as minhas colegas e amigas negras de pele retintas, elas me chamam de branca, então assim, elas estão brincando, no entanto, não é apenas brincadeira, elas estão me passando uma mensagem também, tipo, 'você é negra, mas você não é negra com a gente' porque, vários preconceitos, várias situações em relação a pele eu não vivi, eu vivi outros preconceitos. Eu poderia escovar os meus cabelos e passar como branca, pois a gente sabe que a pele branca é mais aceitável. (RAPHAELLA, 2021)

A hierarquia existente na tonalidade das peles revela quão nocivo pode ser o racismo na vida de um indivíduo. Quanto mais branco o ser humano é, menos ele sofre na sociedade e mais oportunidades se desenham nas trajetórias interpessoais dessas pessoas. De forma contrária, essa balança tende a pender, carregada de dificuldades e sofrimentos advindos do racismo na vida das pessoas negras. É evidente como esse sistema tem o poder de opor pessoas da mesma comunidade e colocar umas contra as outras, permitindo que pessoas negras possam se estranhar por conta de suas diferenças, dentro do mesmo ciclo social.

Assim, Alessandra Devulsky explica que

Isso nada mais é do que um desdobramento do racismo, que assim poderíamos chamar de colorismo. Um sistema sofisticado de hierarquização racial e de atribuições de qualidades e fragilidades que, no Brasil, é oriundo da implementação do projeto colonial português, quando da invasão do território. Um sistema de valoração que avalia atributos subjetivos e objetivos, materiais e imateriais, segundo um critério fundamental eurocêntrico. Seja em torno do fenótipo, seja com relação a carga cultural expressa pelo sujeito, a categorização do quanto um indivíduo é negro só ocorre após a leitura de que ele não é branco (DEVULSKY, 2021, p. 29)

Ao continuar falando sobre sua identificação, Raphaella faz uma análise sobre o racismo e conclui:

No Brasil, o que acontece? Existe um preconceito de marca, ou seja, o que você tem de negritude? Os teus traços negros te permitem, ser negro ou ser identificado como negro, tipo, a tua pele retinta, o cabelo, a tua cultura, essas são características de uma pessoa é negra. As questões que me afligem hoje dizem respeito a coisas do tipo: eu sou uma pessoa não branca, mas quando eu me sento em um ciclo de pessoas negras nem sempre eu sou bem recebida, eu já tive em

ocasiões de mediar palestra com pessoas negras, sendo medida como menos negra do que aquelas pessoas que ali estavam, e eu tendo pensando muito sobre isso porque eu acho que devemos tocar mais sobre esses assuntos, porque de fato temos negritudes diferentes e não deveríamos hierarquiza-las. Sim eu sou uma mulher negra com vários privilégios de cor, mas isso não significa que eu não passei por várias opressões, pois as experiências são distintas. Há uma espécie de hierarquização que deixa a mim, uma negra de pele clara desconfortável ao assumir uma identidade, porque geralmente eu tenho que brigar muito para reenvidar essa identidade. (RAPAHAELLA, 2021)

Ao passo que Marta expressa sua narrativa através da manifestação do racismo em sua vida infantil, Raphaella, ao contrário, relatou sobre suas inquietações do não lugar de pertencimento, quanto a sua cor, demonstrou, através de suas falas, que existem em suas experiências privilégios advindos dessa condição, mas que, também, isso significa incômodo em sua constituição pessoal de sempre ter suas identidades negociadas por visões outras, para além do desconforto da hierarquização racial.

Ainda cabe refletir sobre essa exotização do corpo da mulher-negra-lésbica, frente a essa narrativa de Raphaella e sua experiência desconfortável com a francesa; é interessante observar que quando a interlocutora foi chamada de exótica, ela estava na companhia de sua companheira e esse fato é revelador, pois, para além da exotização do seu corpo enquanto mulher negra-sarará, o corpo presente que foi visto como exótico também representava uma sexualidade desviante da norma. Como expressa bell hooks,

Embora sejam imprecisos, estereótipos são uma forma de representação. Como as ficções, são criados para servir como substitutos, postos no lugar da realidade. Não estão lá para dizer como as coisas são, mas para estimular e encorajar o fingimento. São fantasias, projeções sobre o Outro para torná-la menos ameaçador. Estereótipos sobram quando existe distância. São uma invenção, um fingimento de que se sabe quando os passos que levariam ao verdadeiro conhecimento possivelmente não podem ser dados ou não são permitidos. (hooks, 2019, p. 226)

Nesse sentido, o olhar curioso da estrangeira revela não só um desconhecimento sobre um corpo que não faz parte de suas vivências sociais, como também exalta estereótipos e opressões diante de um corpo feminino estigmatizado por uma identificação racial imprecisa e uma sexualidade não normativa.

4.3. O cruzamento dos rios chamados de Maria Júlia e Eduarda

Assim como Raphaella, Maria Júlia também enfrenta as dificuldades advindas de uma identificação imprecisa, quanto a cor e etnia.

Eu nunca tive muitos problemas em minha vida, quando o assunto é cor, sempre fui vista como a menina de pele clara e por esse motivo, era vista como branca, entre os familiares e amigos. No entanto a formação na graduação me fez ver a mim mesma através de outra perspectiva. Não falo da formação formal, falo da formação que me colocou frente aos movimentos sociais, falo do movimento negro da cidade, falo do movimento estudantil e das oportunidades de conhecimento que se fizeram por meio deles. Eu lembro que eu e minha amigas costumávamos dizer que aprendíamos mais entre nós mesmas e nossas aventuras do que com os professores e livros da UNEB, não que eu esteja menosprezando tudo que eu aprendi lá, mas gosto muito de valorizar um tipo de formação sem o peso da institucionalização. Então, foi a partir desse encontro com esse tipo de formação que comecei a entender que o meu pertencimento étnico e a forma como eu me compreendo identitariamente perpassa por questões maiores, na minha família, por exemplo ter a pele mais clara era sinônimo de privilégios e isso nunca foi um problema, até eu entender que esses privilégios não aconteciam só no seio da minha família, todas as minhas relações sociais seriam atravessadas por esses privilégios. (MARIA JÚLIA, 2021)

Esse lugar que reivindica outra forma de adquirir uma formação coloca em destaque os conhecimentos conquistados através dos movimentos sociais, quando Maria Júlia fala que valoriza a formação sem o peso da institucionalização, ela aciona as experiências e vivências baseadas no movimento político e social que vem das ruas e dos agentes sociais que transformam suas realidades através de lutas por direitos iguais, valorização e justiça social.

Considero importante destacar a relevância formativa que a interlocutora fez em relação ao movimento negro da cidade. De acordo com Nilma Lino Gomes (2017), em seu livro que faz referência ao movimento negro como educador, a autora citada apresenta como tese principal o enunciado que esse Movimento é um “produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil. Saberes transformados em reivindicações, das quais várias se tornaram políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI” (GOMES, 2017, p.14).

Em relação à instituição e ensino superior citada pela interlocutora - UNEB, essa tem em sua configuração esse caráter popular e de aproximação

com os movimentos sociais, tendo em vista a sua política de democratização e interiorização do ensino através da multicampia. Essa universidade é conhecida como a maior instituição pública de ensino superior multicampi das regiões norte, nordeste e centro-oeste do Brasil, estruturada em vinte e nove Departamentos distribuídos em vinte e quatro campi, cobrindo dezenove dos vinte e sete Territórios de Identidade do Estado da Bahia.

Como continua a expressar suas experiências com a Universidade do Estado da Bahia e com o movimento estudantil, Maria Júlia narra sobre as ocupações estudantis de 2016, “os quarentas dias que lá passamos transformou o meu entendimento sobre educação e conhecimento, a partir daquele movimento a professora que era, se perdeu, hoje eu valorizo muito o que meu aluno traz de bagagem e sua carga cultural e social”.

Ainda sobre sua atuação enquanto movimento estudantil a interlocutora, fala:

Eu sei que muitos dos meus colegas não tiveram oportunidade de viver a universidade, até porque, as ações de assistências estudantis não chegam para todos, né? E permanecia na universidade é algo que merece destaque, somos estudantes trabalhadores, somos pessoas pobres que precisamos nos manter e manter os nossos estudos, então por esse motivo, muitas pessoas vão só assistir aulas e participam dos eventos a nível de cumprir carga horária, e isso é uma lacuna muito grande entre o estudante que vive as experiências formativas para além das aulas. Eu ocupei praticamente todos os espaços da universidade, onde precisava de representação estudantil, eu lá estava com a minha tropa (risos) e nós éramos muitos felizes, também por isso. Eu sempre fui moradora de Serrinha e por esse motivo não morava na residência universitária, que era um lugar destinado à pessoas que vinham de outras cidades, um direito dessas pessoas, porem todos os dias eu estava lá, vivendo aquilo, planejando ações, me divertindo e estudando também, né? ‘Nem só de movimento estudantil vive o estudante’, um exemplo, eu sempre entendi a minha sexualidade, com algo fora da norma, mas quando eu comecei a frequentar os eventos estudantis em outros estados ou em outras cidades e ouvia os gritos de guerras, tipo, “as gays, as bis, as trans e as sapatão, todo mundo organizado para fazer revolução”. Ou algo do tipo, “ai que delícia! que delícia,” ser viado” cara, eu me libertei! E isso pode parecer besteira aos olhos de outras pessoas, mas para mim, isso foi a formação que mais valeu na universidade (MARIA JÚLIA, 2021)

Assim como Maria Júlia, eu também fui formada com base nos três pilares de sustentação da Universidade pública, o ensino, a pesquisa e a extensão que, para além de serem as funções pelas quais a missão social das universidades se realizam, são, também, um meio pelo qual o estudante pobre consegue a

garantia da permanência universitária, através das bolsas e para além das políticas de ações afirmativas, mas como Maria Júlia salienta, essa base que firma a Universidade é também o caminho para possibilidades outras de conhecimento, pois coloca o estudante frente às demandas sociais e à realidade prática, para além das teorias.

Viver a Universidade pública representou, para Maria Júlia, para mim, e para tantos outros estudantes, a aproximação com o sentido mais expressivo do conhecimento, aquele que nos permite aproximação com o vivido, aproximações com o real e com os acontecimentos que atravessam vidas e experiências de pessoas diariamente.

É interessante notar como a interlocutora expressou o sentido de liberdade que foi proporcionado através dos movimentos sociais e conseguiu valorizar sua sexualidade por meio de experiências com grupos e pessoas que tem como objetivo a luta e valorização de suas práticas, suas vidas e seus posicionamentos políticos, o que nos leva a refletir sobre o papel das universidades públicas no mundo contemporâneo. Haja vista as diversas transformações e distorções de valores que têm atingido as instituições de ensino nos dias atuais.

Como continua a narrar Maria Júlia,

Não vejo as universidades como prédios isolados, vejo como instituições que devem fazer parte da vida das pessoas das cidades que as sediam. Lembro de uma vez que estávamos fazendo panfletagem nas ruas, mobilizando as pessoas em relação ao um movimento de cortes de verbas para as universidades e uma moça me perguntou, “o que é UNEB? O que vocês fazem lá?” E aí fiquei pensativa, ‘como assim as pessoas da cidade não conhecem esses espaços, não sabem o que fazemos’ e isso me fez refletir sobre esse espaço e a democratização dele e de suas práticas, e cheguei à conclusão que, a gente faz extensão, a gente faz pesquisas na cidade, no entanto, a sensação que tive é que ainda não conseguimos alcançar muitas pessoas e que as nossas práticas elas não são divulgadas, ou estamos fazendo coisas para nós mesmos e isso me frustra um pouco, sabe? (MARIA JÚLIA, 2021)

Essa fala de Maria Júlia me fez refletir sobre o fazer universitário e a forma como estamos agindo para atingir os nossos nesse fazer. Nessa mesma perspectiva um texto da professora Iris Verena Oliveira (2019) relata sobre as narrativas de negociações cotidianas que ela enquanto professora-orientadora-intelectual-negra enfrenta para afetar as metodologias e as práticas docentes, a

fim de conseguir essa sonhada ligação entre universidades, movimentos sociais e escolas. No texto intitulado “Narrativas de práticas docentes como intelectual negra: invenções e rasuras”, que é fruto de um projeto de extensão desenvolvido pela professora citada e sua equipe de estudantes, apresenta uma atividade de extensão e suas práticas docentes e discentes, que nasce na UNEB e percorre comunidades quilombolas do território de identidade do sisal.

Trago esse movimento de pesquisa e extensão para mostrar que ações como essas põem em prática o movimento de deslocamentos das ações universitárias e a aproximação com a prática formativa, que ultrapassa os muros da Universidade. O projeto em questão teve como fruto uma formação inicial de graduandos de História e Comunicação Social, em diálogo com professores da educação básica, envolvendo docentes da educação básica, graduandos e estudantes quilombolas. Ações como essa e como tantas outras, mostram que a UNEB e seus agentes, como também outras universidades, tentam ocupar outros espaços e dialogar com os movimentos e os agentes sociais.

Ainda considero importante destacar outro movimento de extensão que analiso como essencial para complementar a análise feita por Maria Júlia. Um desses movimentos, também de extensão, chamado de Imagens do Sisal, foi o movimento de que eu fiz parte na graduação, enquanto monitora/pesquisadora e bolsista. O projeto em questão, na época coordenado pela professora Lícia Maria Barbosa, tinha como intuito percorrer as cidades e os espaços formativos dentro de território de identidade do sisal, a fim de exibir películas fílmicas com temáticas relacionadas a questões raciais, de gênero, sexualidade, geração e classe. Considero importante trazer esse exemplo, pois acompanhei, de perto, o movimento de aproximação e entrega que aconteciam entre os participantes do projeto e as comunidades que visitávamos, sendo essas comunidades quilombolas, sede de movimento social de mulheres, grupo de professoras em formação, estudantes da educação básica, entre outros.

Nessa mesma direção, Eduarda fala como os movimentos e acontecimentos de pesquisa e extensão fortaleceram sua atuação política na Universidade.

Eu acho que a nossa atuação política ela tem que partir de vertentes do conhecimento, não de uma, mas de várias vertentes do conhecimento. Em história a gente aprende que existe as micro

resistências, uma revolução ela não se faz apenas no momento da revolução, antes do grande fato ser reconhecido como fato histórico acontecerem outros vários fatos mas minuciosos então a gente aprende a trabalhar com essas minúcias, por exemplo, como você e como essa pesquisa está sendo revolucionaria e isso faz parte também da sua atuação política, desde a sua escolha do tema, já é uma ressignificação da sua atuação e você já está dando significado a isso em outros universos. Então essas outras experiências que não se limitam a sala de aula, faz você ultrapassar o seu campo de visão. (EDUARDA, 2021)

Os exemplos citados demonstram como podemos diminuir essa lacuna, que ainda existe entre as ações desenvolvidas nas universidades e as pessoas que não estão dentro desse espaço e, por esse motivo, se sentem marginalizados e não representadas pelas instituições de ensino superior. São essas ações que tentam minar esse lugar de privilégio e poder e que ainda valoriza um tipo de conhecimento que se sustenta como superior e melhor, contribuindo, assim, para um estereótipo social, que prevalece no imaginário popular, de que as universidades não são espaços para as chamadas minorias.

5. As águas sempre vão encontrar o caminho: reflexões sobre práticas pedagógicas, atuação profissional, política e ativista na universidade

“Jogue fora a abstração e o aprendizado acadêmico, as regras, o mapa e a bússola. Sinta seu caminho sem cabrestos. Pra tocar mais pessoas, as realidades pessoais e sociais devem ser evocadas – não pela retórica, mas pelo sangue e pus e suor”.³³

Começo esse capítulo refletindo sobre a citação acima, entendendo-a como um conselho a ser seguido. Não estou, com isso, menosprezando os ensinamentos acadêmicos, tampouco deixando-os de lado, porém pretendo, aqui, deixar escorrer falas e acontecimentos decorrentes de atuações discentes e docentes no meio acadêmico, e essa pretensão parte de uma perspectiva de visibilizar essas vozes como os seus fazeres, permitindo com isso uma conexão mútua entre a realidade vivida pelas interlocutoras, as minhas experiências e os sentimentos que compartilhamos em relação a esse meio social de produção de conhecimento, chamado de Universidade.

É interessante retornar o entendimento e explicar sobre a relação que se faz entre as interlocutoras dessa pesquisa e os resultados alcançados por meio dela. As duas estudantes em formação são também professoras da educação básica e estudantes de licenciaturas dos Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia. A primeira, licencianda em Geografia, no Campus XI, na cidade de Serrinha- BA e, a segunda, licencianda em História, no Campus XIV, na cidade de Conceição de Coité- BA.

As duas professoras universitárias são também professoras da educação básica do Município de Salvador- BA. Uma é professora na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e também já foi docente substituta da UNEB-Campus XI. A outra é atualmente professora substituta na UNEB-Campus XXIII, em Seabra- BA.

³³ Trecho do texto “Falando em línguas: uma carta par mulheres escritoras do terceiro mundo”.

Feito esse retorno, pretendo aqui fazer conexões. Vou narrar inicialmente sobre as práticas de Eduarda, Maria Júlia e as minhas, fazendo correlações com as práticas docentes de Marta e Raphaella dentro do ambiente acadêmico universitário, levando em consideração suas atuações nos movimentos de pesquisa, ensino e extensão, como também as afetações pessoais e trocas afetivas e políticas que essas mulheres despertam e desenvolvem nesse meio.

Nesse sentido, a conversa que iniciou essa análise fluiu em torno da representação universitária para essas discentes.

A experiência acadêmica, é muito daquilo que se espera, às vezes eu acho até que se supera, né? No universo acadêmico você tem a oportunidade de lidar com universos que são díspares. Então, você lida com muitas coisas, tem acesso a muitos escritos, a discussões, é como se você não tivesse sozinha. A universidade foi o encontro do eu que achava que era diferente com dezenas ou centenas de pessoas que também são diferentes como eu. A universidade foi o que eu esperava nesse sentido de abrir portas, de me conhecer, me libertar de muitos estereótipos, é como a gente costuma dizer, quando vai fazer uma fala em algum evento, 'a universidade é um espaço de desconstrução e reconstrução e principalmente de desconstrução' eu digo que atendeu muito as minhas expectativas e foi o encontro do eu diferente com outros milhares de diferentes, aí eu percebi que eu faço parte de um grupo de diferentes, não era apenas eu. (EDUARDA, 2021)

Cara, a universidade foi, para mim, aquilo que se chama de divisores de águas, existe uma Maria Júlia antes e uma depois da universidade. Foi um espaço de descoberta, de paixões, reivindicações e também de sofrimento. Foi lá que eu me peguei olhando no centro da realidade social, que eu me coloquei no lugar de pessoa oprimida e de opressora também. Eu aprendi a ver o mundo através de outras lentes, através da teoria, das leituras. Esse lugar da graduação, é um lugar encantador, para quem pode e sabe aproveitar, eu não sei como é esse lugar ligado as pós-graduações, sabe? Mas o viver universitário é despertador de todo modo, é no mínimo algo despertador para qualquer ser humano. (MARIA JÚLIA, 2021)

Aparentemente, bonitas e inspiradoras falas. As meninas narram sobre a representação universitária em suas vidas; não muito diferente do que elas narram, as minhas experiências acadêmicas na graduação também foram muito ricas e importantes nessas mudanças necessárias em minha vida. No entanto, não posso tornar esse lugar como um *lócus* romantizado, pois ele, mesmo que se vista de características e abrace a bandeira da democratização e do acesso ao ensino superior, ainda é um lugar que exclui, e torna essa exclusão com mais pungência para pessoas como nós.

Esse lugar da Universidade ainda é o mesmo que atropela e inibe muitas identidades, que não aceita nossas escritas e experiências como forma de conhecimento e que ainda aponta os capazes e os incapazes, os proficientes e os improficientes, os aptos e os não aptos e etc.

Nesse sentido, sinto nessas falas, como também sinto nas minhas experiências, uma atração entre o que é e o que deveria ser, em relação à vivência universitária. Não posso tornar as minhas experiências e as das interlocutoras acima como uma hegemonia, sem levar em consideração as diversas realidades de colegas mães e pais de família, que trabalham e não disponibilizam de tempo para as leituras e experiências necessárias para uma boa formação acadêmica. Não posso desprezar a realidade de colegas que viajam horas até chegar aos campi, como também daqueles que não dispõem de dinheiro para compra do almoço ou do livro, sem deixar de pensar naqueles que se perguntam: “o que é UNEB? O que vocês fazem lá?” Eu, de fato, acredito que ao mudarmos nós mudamos o mundo, no entanto, ainda assim, me pego confusa quando paro para refletir sobre esse lugar e não consigo chegar a conclusões ou resolver isso dentro de mim.

Não estou, com isso, diminuindo os sentimentos de pertencimento ou de afetação das interlocutoras, esses que também são os meus. No entanto, cabe fazer uma reflexão crítica em torno desse lugar de construção e reconstrução do conhecimento.

Quando Eduarda expressa que se reconheceu na diferença do outro e que esse reconhecimento despertou um sentimento de pertença dentro do ambiente acadêmico, faz revelar uma sensação de acolhimento dentro desse espaço: “Foi o encontro do eu diferente com outros milhares de diferentes, aí eu percebi que eu faço parte de um grupo de diferentes, não era apenas eu”. Esse fragmento de fala me fez relacionar o posicionamento de Eduarda com uma ação docente da professora Marta, em uma situação que a colocou frente a uma condição difícil de uma de suas estudantes:

Essa pandemia abriu muito o fosso da desigualdade e a gente vai vendo muito de feminicídio, a lesbofobia, e aí eu penso, ‘como a gente ajuda esses estudantes?’ Tem uma situação de uma menina lésbica que a mãe colocou pra fora de casa em plena pandemia, e assim, isso me afeta profundamente. Essa menina atua no nosso grupo de pesquisa, e a gente tá tentando de tudo para conseguir uma bolsa para

ela, pra ver se a gente minimiza pelo menos a situação, porque sem assistência estudantil, não tem casa de estudante, a mãe botou pra fora, enfim, isso tem me afetado demais, né? Porque eu também me vejo nesse lugar, dessa menina negra, jovem, enfim, isso também tá girando muito na minha cabeça. (MARTA, 2021)

A situação narrada por Marta faz emergir uma prática docente diferenciada, uma prática docente que reconhece na dificuldade e diferença da sua estudante um meio de reparação social, pois como a interlocutora expressa, ela consegue transcender o limite profissional entre professora e estudante e se coloca nesse lugar de situação dificultosa que a sua discente enfrentou, tendo em vista as semelhanças de opressões que ambas enfrentam no compartilhamento de suas diferenças. A generosidade expressa na prática de Marta revela uma característica importante nessa relação profissional e pessoal, entre discente e docente que se assemelham nas características do corpo e nas experiências, que é esse movimento presente no universo universitário de mulheres-negras-lésbicas e ativismo acadêmico. A atitude da professora frente à lesbofobia sofrida pela aluna revela como esse ativismo acadêmico tem possibilidade de transformações de vidas, o acolhimento, o engajamento em prol de conseguir uma bolsa para que a estudante possa se manter financeiramente; a preocupação e o desconforto em torno dessa situação revelam um sentimento de empatia e solidariedade, como também a possibilidade de um caminho funcional para uma educação mais humana e responsável com as demandas sociais.

Para Gloria Anzaldúa,

Por ora, nós mulheres-de-cor temos tido mais práticas de solidariedade entre nós. Porque ocupamos espaços oprimidos similares em termos culturais e econômicos, ou por partilharmos opressões semelhantes, nós podemos criar uma solidariedade baseada em uma coalizão 'de minoria'. Nós podemos construir alianças sobre as diferenças, mesmo em grupos que são homogêneos. Porque pessoas-de-cor são tratadas de forma genérica pela cultura dominante- que nos vê e nos trata como partes de um todo, ao invés de como indivíduos- isso nos força a experienciar a nós mesmos coletivamente. (ANZALDÚA, 2000, p. 98)

Nessa perspectiva, quero trazer à tona a posição de Raphaella quanto a esse ativismo estratégico de reparação social feito pelas professoras negras nas universidades:

Eu penso muito sobre a importância de nós professoras que somos identificadas e nos identificamos com essas identidades periféricas e não dialogamos com a perspectiva hegemônica, 'eu sou a lésbica, eu sou a preta' eu sinto que nós professoras que somos marcadas com essas identidades temos, sim, o compromisso intelectual, social e político que devemos exercer em qualquer lugar que a gente chegue, por isso eu penso muito nessa questão dos movimentos sociais, eu construí muito a minha identidade no movimento Revolution³⁴, no coletivo Lesbibahia³⁵, que foi onde eu militei durante muitos anos e esses movimentos me deram bases muito forte para o que penso e hoje eu faço o movimento da sala de aula e movimentar a sala de aula talvez seja uma das maiores realizações que eu possa ter encontrado ao longo de todo esse processo. Inspirar as minhas alunas ao fazerem os penteados delas no dia da formatura, nunca fez eu me sentir tão negra e tão importante. Eu tenho um grupo de estudos com meninas negras, e ver essas meninas que estavam tão distantes da universidade, de movimento na pesquisa, porque elas eram estudantes, mães, casadas, aí a gente começou esse grupo de estudo também para falar das nossas vidas e quando eu vi que aquelas vidas estavam cheias de teorias e aí eu vi o curso terminar e aquelas meninas que mal conseguiam fazer uma resenha da disciplina, publicarem textos em uma revista e assim, se eu for pensar em quem são essas meninas, e percebo que são meninas mais velhas que eu, negras retintas, e perceber essa galera crescer, sair de relacionamentos abusivos, crescer intelectualmente, ou ver meu estudante que é gay olhar para mim e se inspirar, porque eu me coloco nesse lugar, eu coloco essa minha identidade. Eu acredito que é muito importante o ensinar e o falar, sem importar se vão ouvir ou não, fale sobre os preconceitos, fale sobre as mazelas sociais fale sobre histórias de superações, fale sobre si mesma, sempre vai ter um estudante que vai ser tocado, sempre vai ter algo que desperte a identidade de alguém (RAPHELLA, 2021)

Glória Anzaldúa, continua refletindo sobre essa posição ativista das mulheres e expressa que

Mulheres-de-cor como eu têm coisas importantes a dizer sobre alianças e coalizões. [...] Fazer parte de uma aliança e coalizões é ser ativa, uma ativista. Por que nós fazemos alianças e participamos delas? Nós estamos em busca de experiências poderosas, que façam sentido. Em busca de que nossas vidas sejam relevantes, de responder à opressão social e seus efeitos debilitantes. Ativistas estão engajadas numa jornada política. Ativistas estão alienadas da cultura dominantes, mas ao invés de retroceder, nós confrontamos, questionamos. Ser ativa corresponde a algumas necessidades básicas: catarse emocional, satisfação e epifanias políticas. (ANZALDÚA, 2000, p. 91)

Relacionando as falas discentes com as falas docentes, pode-se observar que tanto uma categoria quanto a outra valorizam e enxergam a Universidade

³⁴ Associação Revolution Reggae, Conceição do Coité-Ba

³⁵ Coletivo de Lésbicas e Mulheres Bissexuais da Bahia, Salvador-Ba

como esse lugar de transformação social, enquanto as estudantes revelam suas experiências em torno do pertencimento e envolvimento universitário, as professoras discorrem sobre suas atuações políticas e ativistas nesse local, se colocando em um lugar de comprometimento e responsabilidade com as suas relações pessoais e profissionais perante seus estudantes e assumindo um lugar de coletividade, acolhimento e compartilhamento, como complementa Lorde (2020, p. 66): “Sem a comunidade, qualquer coisa que fazamos é apenas uma trégua temporária entre um indivíduo e sua situação particular”.

É interessante observar como Raphaella assume esse lugar militante forjado nos movimentos sociais e como ela se apega a essas experiências para transformar e contaminar o fazer e a sua prática docente, o que pode ser comparado com os ensinamentos de Anzaldúa sobre o ativismo e o fortalecimento da união entre mulheres.

Permitindo-me retomar as minhas vivências e memórias, apresento aqui uma fala marcante em minha formação inicial de professora. Durante o meu trabalho final de conclusão de curso na graduação, que tratou de vidas de professoras negras universitárias, uma das minhas interlocutoras, com nome fictício de Mariele, falou justamente dessa posição de estar diretamente ligada à sua condição de ser e estar no mundo dialogando e negociando suas experiências docentes: “A mulher que eu sou, a professora que eu sou é completamente interseccional, não tem um momento em que eu seja professora e em que eu seja mulher, ou mulher lésbica, eu sou essa como tudo na minha vida” (SANTOS, 2018, p. 33). Desse modo, “ser professor/formador não estava separado de ser o que eu vinha sendo” (PEREIRA, 2013, p. 19).

Profissional e pessoal, tudo dizia respeito a um único sujeito que experimentava a segmentação, a descontinuidade e a prática de si como algo singular. O que importa nesse processo é justamente o processo, o vir a ser, as itinerâncias e sentidos, e não exatamente uma definição do que é ser professor e como deve agir.

No artigo intitulado “Não existe hierarquia de opressão”, Audre Lorde também fala dessa postura imbricada em ser uma professora-negra-lésbica-poeta-mãe.

Nasci negra e mulher. Estou tentando me tornar a pessoa mais forte possível para usufruir a vida que me foi dada e ajudar a desencadear as mudanças em direção a um futuro aceitável para o planeta e para minhas crianças. Como negra, lésbica, socialista, mãe de dois, entre eles um menino, e integrante de um casal inter-racial, com frequência me vejo parte de um grupo em que a maioria me define como desviante, difícil, inferior ou simplesmente “errada” (LORDE, 2020, p. 63)

A valiosa contribuição teórica de Audre Lorde me fez refletir sobre a citação de Glória Anzaldúa no início dessa seção, principalmente quando ela expressa que “pra tocar mais pessoas, as realidades pessoais e sociais devem ser evocadas” e, nesse sentido, faço uma reflexão em torno dos movimentos acadêmicos de grupos de pesquisas, extensão universitária e atuação política das interlocutoras.

Na universidade eu tenho tendência a ser uma pessoa de personalidade bem forte 'ame ou deixe-a'. Eu penso que Campis universitários são lugares de disputas políticas, muito acirradas, muito fortes, e eu não estou interessada em nenhuma delas, porque eu não estou a fim de me envolver com certas disputas, porém, eu acabo desenvolvendo um lugar de visibilidade muito forte no meu campus, pois, são poucas as professoras negras, eu tenho muitos alunos que tem uma afinidade muito forte comigo, seja por projetos que a gente desenvolveu de extensão ou de pesquisa. Eu sou mais interessada dentro das minhas relações profissionais em quem eu posso construir, então assim, eu acabo tendo muito mais relações forra do meu Campus, do que dentro. Mas sem dúvidas os grupos de pesquisas é onde as relações são mais estabelecidas, é onde eu sinto mais fortemente esse lugar de fortalecimento, de exercícios de ideias e projetos. Aí eu sinto tanto o apoio dos professores que fazem parte, como também, dos estudantes que estão envolvidos. (RAPHAELLA, 2021)

Na Universidade, fazer aliança com quem é do nosso time, quem não é não faz, não quer, e aí já era. Vai dizer que seu plano não tá bom, desvaloriza a área da educação, acha que isso é besteira e que já tá na hora de acabar. Eles não falam das questões raciais, e também não falam de outra coisa, os meninos também ficam assim, os estudantes, soltos no mundo, e não tem compromissos, sei lá, não sei se é essa palavra, mas, eu acho que só se consegue fazer aliança com quem quer, com os seus. Então, eu vou fazer aliança com quem tá a fim de trabalhar história e cultura afro, repensar as questões de gênero, sexualidade. A gente tá com um grupo de pesquisa com 22 estudantes, meu companheiro de grupo de pesquisa Eduardo, que já tá na pós-graduação, Eduardo tem 08 orientandos de mestrado, ele teve 68 projetos de mestrado, enquanto os outros professores tiveram 15, 12, ele teve 68 e isso para a gente é demanda reprimida, né? A gente convida pessoas, quem quer colar, quem não quiser também, paciência. São muitas negociações, tudo que a gente faz lá vai ter questões raciais querendo ou não, pode até não tá na ementa oficial, porque a gente não consegue mudar a ementa, mas na nossa prática é outra coisa. (MARTA, 2021)

Foi interessante perceber como as duas professoras citaram, em suas falas, as alianças que são estabelecidas na Universidade e como não é possível fazer essas alianças com pessoas descompromissadas com as causas de pertencimentos às minorias, como ficou explícito. Insistir em uniões com grupos ou pessoas que não corroboram com as mesmas perspectivas políticas e epistêmicas é perda de tempo e energia, pois esse lugar de disputas e poder tende a buscar meios de manutenção de privilégios sociais para uma camada da sociedade, no entanto, as relações que são feitas dentro desse ambiente por pessoas que fogem às normatividades têm possibilitado que estudantes e professores(as) promovam mudanças e estabeleçam vínculos importantes na tentativa de transformação social. Fica evidente, na fala de Marta, em relação ao quantitativo de projetos de pesquisas dirigidos ao seu colega no curso de mestrado, que tem aumentado o número de pessoas como nós, que estão se possibilitando a fazer pesquisas imbricada e encarnadas com os nossos compromissos e pensando nas nossas demandas sociais.

Como ressalta Eduarda,

A participação em projetos de extensão, na iniciação científica e em coletivos que eu faço parte como o coletivo LGBT flores do sisal³⁶, o GLEIGS³⁷ nos ensinam, e nos mostram o caminho de resistir, mas nos ensinam também como ampliar essa resistência, nos traz percepções que são díspares e que são distantes daquilo que a gente já conhecia, e aí se consegue compreender o universo, o nosso universo e o universo do outro, aí se faz toda a construção política e compreender como as questões maiores e de grupos superiores, como Estado, município, que parte dessa Atmosfera mais machista, como tudo isso atravessa a nossa identidade aí se faz a revolução política. (EDUARDA,2021)

As duas falas docentes e a fala discente expressas acima demonstram características inerentes aos papéis sociais de lutas e reivindicações dentro dos seus campos de atuação, refletindo, assim, uma postura inteiramente ativista.

Uma ativista tem, em maior ou menor grau, uma autoconsciência crítica do 'papel' e da natureza do trabalho de aliançar-se. Ela está ciente de que a luta coletiva por alianças-coalizões não só trará mudanças a certas instituições, mas ao realizar isso fará também com que os

³⁶ Coletivo de grande atuação e reivindicações política no Território de Identidade do Sisal

³⁷ Grupo de leitura e estudos interdisciplinares sobre gênero e sexualidade-UNEB-CAMPUS XIV.

grupos se engajem na luta contra paradigmas culturais- bagagens internas de crenças, valores e técnicas compartilhadas pela comunidade. (ANZALDÚA, 2000, p. 97)

Essa consciência expressa por Anzaldúa se reflete nas ações diretamente ligadas nos agentes da transformação e naqueles que serão atingidos por tal esforço. Nesse caso das professoras, essas ações são sentidas nas vidas e na formação de discentes que se aproximam delas pela identificação, pela inspiração e pelo amor.

Partindo dessa compreensão é possível concluir que mulheres-negras-lésbicas inferem nas instituições de ensino o seu posicionamento político militante, a fim de tensionar mudanças e conquistar espaços seguros de trocas de experiências e saberes com os seus pares e com os estudantes; pode-se concluir também que esse movimento revela potencialidades entre sujeitos que enxergam nessas mulheres um caminho pelo qual as suas vidas e suas realidades perpassam por possibilidades de transformação social, através do conhecimento.

E, para contextualizar, apresento, a seguir, um exemplo de como essas professoras representam, significativamente, através de suas atuações, possibilidades de mudanças. Considero importante destacar que essas mudanças não se dão de forma passiva ou romantizada, como ficou evidente nas falas destacadas anteriormente. Lutas são travadas, alianças são feitas e disputas são acionadas, no sentido de garantir sobrevivências dignas, respeitos e possibilidades de um futuro esperançoso para aqueles que se sentem dentro dessa perspectiva social de 'minorias' pois a proposta freiriana argumenta que futuro vai acontecendo, "[...] na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro: por isso, então a história é possibilidade e não determinação". (FREIRE, 1991, p. 90)

Eu penso muito nessas inspirações que essas professoras nos proporcionam, 'olha que coisa linda, Zuleide Paiva³⁸, conseguiu nos mobilizar e nos dá a oportunidade de engatar em pesquisas pensando a lesbianidades em várias perspectiva, ela como sua orientadora e minha orientadora em vários projetos, como Iniciação científica e projeto de extensão, tem também a Iris Verena³⁹ e a diretora do

³⁸ Professora Adjunto da Universidade do Estado da Bahia, professora permanente do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED).

³⁹ Professora da Universidade do Estado da Bahia/UNEB - Campus XIV (Conceição do Coité) e do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade/UNEB

Campus, Rosane Vieira⁴⁰ que são mulheres que nos dá um certo gás, tem uma coisa que a gente pensa no nosso íntimo que vendo essas mulheres a gente pode transcender, a gente consegue imaginar que vai transcender, que é quando a gente pensa em futuro, e é inerente a qualquer ser humano refletir sobre seu futuro e sobre as suas ambições né? E nos que participamos de extensão ou grupos de pesquisas, muitas das vezes, nós estamos nos preparando para ir além da formação graduação, a gente quer mais, aí quando a gente observa essas mulheres, começamos a entender que a gente pode mais, e que a gente pode mais, a partir daquilo que a gente gosta. E é motivador ver essas mulheres que são lésbicas também, que estão na universidade e são professoras e que conseguem passar tão bem as suas visões de mundo e conseguem demarcar espaços, acho que não só a mim, mas consegue inspirar muitas outras meninas que se consideram lésbicas ou bissexuais na universidade. É uma inspiração e você consegue pensar melhor o seu futuro, porque como somos minoria, vários estereótipos nos atravessam, então a gente se vê fadada a ter o mínimo, quando a gente vê que essas mulheres conseguiram ir além, sem precisar de bloqueios, sem precisar inibir aquilo que elas são, você se sente inspirada, isso fortalece a sua comunicação, seu lado político, você consegue ir além. (EDUARDA, 2021)

Tudo isso me faz vislumbrar que pensar a educação a partir das experiências docentes de professoras-negras-lésbicas é, em si, um construto baseado em estratégias outras e de um conhecimento atravessado pelas suas próprias potencialidades, pois entendo que as experiências dessas mulheres, sobretudo em um espaço de poder que é a universidade, representa uma potente estratégia e parte do que Larrosa (2002, p. 26) diz: “O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana”. Como mostra Oliveira (2019), a partir de um artigo que narra suas experiências enquanto intelectual negra, junto a um grupo de pesquisadores em projetos de extensão, na Universidade do Estado da Bahia Campus XIV, em que dialoga:

Avalio como essa experiência me toca e altera como professora negra da UNEB, inventando com os estudantes que compõem a equipe formas de contaminar a metodologia da pesquisa, com questões relacionadas a nossa pertença, marcando a importância da representatividade e responsabilidade ética no jogo acadêmico [...] a conexão construída pelo coletivo com quem tenho produzido conhecimento não reivindica o lugar da intelectualidade desconectada de nossas experiências. As atividades são marcadas pelas trajetórias dos envolvidos. (OLIVEIRA, 2019, p. 91)

⁴⁰ Professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (MPED).

É importante reconhecer essas práticas pedagógicas de se colocar enquanto intelectual que se permite sentir e se afetar por experiências vividas, visto que a intelectualidade negra, ao longo de um processo colonizador do conhecimento, sobreviveu com base em invisibilidades e apagamentos, baseados em ideias opressoras e de práticas deslegitimadoras, potencializadas nesse jogo de poder que se configura o conhecimento acadêmico, sobretudo ao que diz respeito ao tocante das mulheres-negras-lésbicas.

5.1. Outros rios: práticas pedagógicas na educação básica 5.1 e não 4.1

Esse subcapítulo tem como foco central refletir sobre as práticas pedagógicas de professoras-negras-lésbicas na educação básica, e parte da premissa de trazer à tona as trajetórias dessas mulheres, levando em consideração suas experiências com esse *lócus* de atuação profissional.

Em um texto intitulado “A poeta como professora - a humana como poeta -a professora como humana”, Audre Lorde faz uma reflexão em torno das técnicas docentes e de como essas vão depender das situações e fatores que irão determinar esse exercício, afirmando que o mais essencial nesse entendimento é a concepção das nossas percepções como um todo. “Existe algo a ser aprendido ao compartilhar um sentimento verdadeiro entre duas ou mais pessoas; comunicar é ensinar-tocar -realmente tocar outro ser humano é ensinar; escrever poemas de verdade é ensinar, cavar boas trincheiras é ensinar- viver é ensinar”. (LORDE, 2020, p. 103)

Partindo dessa concepção, me permito refletir sobre a minha própria prática, sobre o meu fazer pedagógico e sobre a forma como o meu corpo e a minha representação ocupam esse espaço da escola, entendendo, assim como Audre Lorde, que o meu fazer pedagógico reflete, como em um espelho, tudo aquilo que eu sou, e os desejos que giram em torno do que ainda vou me tornar.

Na escola eu sou a professora conhecida como a “prosinha”, uma mulher-jovem, professora-pesquisadora-negra e que vive relações afetivas fora da norma heterossexual. A verdade é que não gosto de diminutivos em relação a definições, mas o apelido de “prosinha” gira em torno da comparação geracional que foi feita entre mim e o restante do corpo docente; sou uma das professoras mais jovens da escola, e sou, corriqueiramente, confundida com os meus

estudantes. Todo início de ano que adentro às salas, ouço frases do tipo “achei que era uma aluna!”, “ah, é a professora, mas parece uma menina!” E quase sempre me questiono se esses negacionismos atribuídos a minha presença não refletem também o racismo. Sinceramente, não tenho conclusões a respeito desse incomodo, mas sou vista coma a professora de humanas, que assume as aulas de Filosofia e Sociologia da escola. Para além disso, meu contrato com a escola é temporário e depende muito das minhas relações pessoais que estabeleço com a instituição e a gestão; nesse sentido, se torna fácil compreender o porquê do diminutivo.

Sou uma estudante de pós-graduação pobre, sem auxílio financeiro de bolsas e sem apoio familiar. Como muitos colegas, precisei me reinventar, psicológica e fisicamente, para conciliar estudos e carga-horara de trabalho. Estou atuando há três anos em um dos maiores e mais influentes colégios estaduais da cidade de Conceição do Coité, trabalho lá através do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA).

A minha presença política enquanto professora-negra-lésbica ainda se manifesta de forma tímida. No colégio, sou uma das poucas professoras que leva as temáticas étnico-raciais, e acredito ser a única que atualmente aborda as questões de gênero e sexualidade, e isso é um perigo no colégio em questão, pois meus estudantes são adolescentes e adultos que, em sua maioria, têm uma concepção muito conservadora em torno dessas questões. Então, a minha prática pedagógica precisa ser leve, pois o meu intuito não é afastar o meu estudante, por mais que ele seja uma pessoa irredutível e quase sempre com posicionamentos agressivos.

O fato de ministrar aulas nas disciplinas de Filosofia e Sociologia, para além de umas disciplinas de Eixo, como Diversidade e Cultura, eu tenho uma abertura na escola para levar as temáticas que me atravessam. Quando falo da minha postura política enquanto professora-lésbica no ambiente da escola, quero dizer que não escondo a minha orientação sexual, como também não a escancaro, e acredito que isso seja inerente a minha característica de ser uma pessoa discreta. Eu tenho as minhas pessoas na escola, eu tenho segurança com algumas estudantes, como também com algumas professoras. No entanto, ainda é extremamente difícil para mim tratar dessa minha condição de forma tão explicita, pois eu me torno muito próxima das e dos estudantes, em muitos casos,

construo relações de amizades com eles e elas, e uma plantinha do medo se enraíza na minha cabeça, do tipo: “bem, eu tenho praticamente a mesma idade que ela, nós gostamos uma da outra, e se as pessoas na escola interpretarem isso de forma equivocada? E se a família dessa pessoa não tolerar a minha sexualidade e usar isso contra a minha postura profissional? E se isso for um motivo para o meu afastamento do colégio? E a minha carreira docente em construção?”

Compartilhando desse mesmo sentimento de medo, Eduarda e Maria Júlia falam de suas experiências e das formas como se armam para se protegerem da lesbofobia dentro do ambiente escolar.

Eu tive um estágio no IEL⁴¹ ai em Conceição do Coité, uma escola em um povoado, na qual eu fui professora de crianças, na creche e, no fundamental um, foi uma experiência muito louca para mim, nessa época eu era noiva de uma menina, e mais do que nunca eu sentia a necessidade de inibir o meu lado lésbico, acho que por trabalhar com bebês, eu pensei assim, ‘o que é que essas mães vão pensar de mim?’ nessa época eu tinha acabado de terminar minha pesquisa na Iniciação científica e mesmo assim eu me senti coagida, por mais que na universidade a gente consiga vestir de fato o nosso traje, tem lugares que a gente se sente coagida, não tem jeito, e como era um povoado, meu pensamento era que as pessoas iam olhar para mim e falar que eu não tinha capacidade de lidar com criança porque eu sou lésbica, vai saber o que ia pensar, tipo em uma situação em que eu fosse levar uma menina no banheiro ai a mãe podia imaginar, ‘o que essa mulher quer com minha filha?’. Eu senti a necessidade de me afeminar ainda mais, eu tinha um porte que as pessoas consideram “machinho” meu cabelo estava curtinho e raspadinho de um lado, bem Joãozinho como o povo chama, eu não usava vestidos, eu não uso brincos tenho alargador na orelha, ou seja, era o misto de uma menina lésbica, e aí, como eu tinha uma aliança no dedo e algumas pessoas que eram mais próximas de mim na escola eu consegui me abrir e falar. Do meio por fim, eu não precisei mais me esconder para o corpo escolar, com a diretora eu não consegui conversar sobre isso, apesar de termos uma relação de afinidade e as mães era um misto, se elas olharam e fizeram uma leitura, ficaram na dúvida, porque eu também nunca me senti segura para falar. (EDUARDA, 2021)

Ao passo que as minhas experiências e as de Eduarda partem de um mecanismo de proteção, para Maria Júlia a situação foi diferente, e ela narra essa experiência demonstrando através das lágrimas que o ambiente escolar e as pessoas que lá estavam representou hostilidades e negações perante a sua condição de professora lésbica.

⁴¹ Instituto Evaldo Lodi. Prestador de serviços que através das Secretarias municipais de Educação oferece Estágios extracurriculares para estudantes em formação acadêmica.

Essa situação aconteceu na regência de um estágio obrigatório na educação básica, onde eu estava amparada pela instituição de ensino, UNEB, e também pela minha professora orientadora do estágio. Assim que eu cheguei, me apresentei para cumprir as demandas do estágio, fui bem tratada na escola, me apresentaram tudo, a gestão, o corpo docente, todas bem educadas, no entanto, estamos vivendo uma onda bem conservadora aqui na cidade, levando em consideração a Secretaria de Educação do Município, se você for nas escolas hoje, todas as gestoras e as professoras contratadas, são evangélicas e que preservam o conservadorismo. Comecei a cumprir minhas demandas de observação da prática pedagógica da professora que ia me ajudar nesse processo, aí eu lembro, que estava acontecendo um festival anual de Rock na cidade e eu fui com a minha turma e a minha namorada, chegando lá, essa professora me viu em um momento de trocas de carinhos com a minha parceira, nada muito explícito, sabe? Algo bem discreto, só que ela ficou observando e percebeu, obviamente que aquelas pessoas que estavam comigo, sendo elas, gays, sapatonas masculinizadas, na ocasião tinha até um amigo nosso usando saia, aí já viu, né? Ela sacou tudo. Na semana seguinte, quando fui de fato fazer a regência do estágio, a diretora me chamou na sala e disse que não me queriam mais na escola, aí eu fiquei sem entender aquilo, me senti muito mal, rejeitada, sabe? Aí falei para ela que a aquela escola era pública e que eu estava prestando um serviço de qualidade e que era um direito meu, eu queria finalizar o processo que comecei, como também já tinha uma certa afinidade com os meninos, aí ela chamou a professora e as duas disseram que não me queriam na escola porque eu era problemática e não seria uma boa influência para as crianças. Eu simplesmente saí chorando e sem reação, aquilo era muito violento, muito agressivo e doeu bastante. Eu lembro que fui direto para a UNEB, chegando lá conversei com a professora orientadora do estágio, a mesma se solidarizou e disse que era para eu ir para um lugar que eu fosse bem aceita, na ocasião ela e o diretor do Campus queria fazer uma ação judicial contra a diretora e a professora da escola, mas eu já estava me sentindo tão arrasada que não quis expor a situação para ninguém, nem com as companheiras do movimento, porque eu não queria que todo aquele sofrimento e vergonha fosse exposto. (MARIA JÚLIA, 2021)

Nitidamente, a interlocutora sofreu uma retaliação advinda de sua orientação sexual, um ato visível de lesbofobia; a comparação com uma pessoa problemática e que iria influenciar negativamente os estudantes demonstra quão agressivas foram essas duas profissionais da educação com sua então colega em formação. É interessante refletir como o apagamento e o silenciamento de determinados sujeitos, como também de temáticas relacionadas às diversidades, têm contribuído para o despreparo no trato de pessoas que fogem à norma heterossexual, assim como colaboram com a disseminação de preconceitos e discriminações no cotidiano escolar. Para Braga (2019), a lesbofobia é concebida a partir da seguinte definição:

O cruzamento da misoginia e sexismo com a homofobia. Esta produz contextos específicos de vulnerabilidades, onde se situam desde as

violências brutais como assassinatos, estupros “corretivos” e assédios sexuais até as hostilizações verbais, micro punições, vigilâncias sutis, movimentos restritivos de controle, (re) educação e adequação às normas, que expõem não só as dissidentes sexuais, mas todas as mulheres – mesmo as heterossexuais – não enquadradas nos modelos hegemônicos de feminilidade ou alinhadas às formas de masculinidades femininas. (BRAGA, 2019, p. 141)

Considero importante a utilização e teorização do termo lesbofobia porque, quando citamos somente homofobia, corremos o risco de não apreender as especificidades de outros sujeitos, contribuindo assim com as formas mais sutis de a heteronormatividade agir.

Conforme Silva (2016), no Brasil, a noção de lesbofobia foi disseminada no início da década de 90, pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), através dos Boletins do Grupo publicados no período de 1993 a 1999, onde a palavra é usada sete vezes como uma “violência anti-lésbica”. O primeiro Boletim a divulgar uma lista de lésbicas assassinadas no Brasil usa a palavra lesbofobia três vezes com este sentido. A primeira vez que a palavra aparece é destacada entre aspas, possivelmente para chamar a atenção para o novo termo.

Em diálogo com Alfarache Lorenzo (2010), Silva ressalta que a lesbofobia é uma construção cultural inscrita no campo do estigma.

Nesta perspectiva, lesbofobia é mecanismo político de opressão, dominação e subordinação das lésbicas cujo núcleo é o sexismo, que articula o machismo, a misoginia e a homofobia. Assim apreendida, a lesbofobia implica uma especificidade concreta, pois nós lésbicas sofremos dupla discriminação, opressão e subordinação por sermos socialmente reconhecidas como mulheres não heterossexuais (SILVA, 2016, p.81).

Partindo da perspectiva de Lorenzo, Silva pontua que lesbofobia é uma violência estrutural com faces que se alastram afetando a sociedade, ameaçando, agredindo, matando em função do gênero e da sexualidade não heterossexual. Para a autora, a lesbofobia não se caracteriza como uma face específica da homofobia ou da violência contra a mulher, se caracteriza “como violência interseccional, nó que articula gênero, sexualidade e raça, fenômeno social, cultural e político que exige uma soma de esforços da sociedade para a sua erradicação” (SILVA, 2016, p.82). Assim, para as mulheres lésbicas negras a lesbofobia reflete tripla discriminação, em função da sexualidade, do gênero e da raça.

É importante destacar que as outras representações de sexualidades distintas também necessitam de ressignificações específicas para com o trato social. Se pararmos para analisar as três situações narradas, comparando com definições teóricas abordadas por Braga e Silva chegamos à conclusão que os três casos representam características diferenciadas de violências sofridas por meio de atos lesbofóbicos.

Voltando para as minhas memórias, afirmo que mesmo estando submissa ao medo, eu não me paraliso. Minuciosamente e corajosamente, eu infiltro a maioria das questões consideradas impróprias para a comunidade conservadora dentro da escola, e acredito que conseguindo bons êxitos, é possível ver que a cada temática discutida, emergem grandes discussões nas salas, que se reverberam nos corredores, na sala dos professores e em toda a escola, e eu acho isso muito positivo, pois na medida que algo é trazido à tona, eu posso desconstruir e fazer emergir novas posturas. É claro que existem estudantes que não possibilitam abertura para o diálogo.

Quase sempre recebo ataques que chegam a ser ofensivos. Por exemplo, ano passado eu tinha um estudante com uma postura política muito conservadora, em todas as minhas aulas, ele, literalmente, se cobria com uma bandeira enorme do Brasil, como símbolo do seu posicionamento patriota e de apoio ao atual presidente da República, Jair Messias Bolsonaro. Confesso que a situação chegava a ser cômica!

Em uma determinada situação em que estávamos discutindo sobre os movimentos feministas e suas vertentes, ele chegou a expressar na sala que Simone de Beauvoir era uma “estupradora de meninas”, e essa declaração gerou uma polêmica tão grande com o restante da turma, que era composta majoritariamente de meninas, que a direção da escola precisou ser acionada.

No momento estávamos discutindo o assunto em um debate, e as meninas, que até então se sentiam reprimidas com a presença dele, se mostraram altamente representadas e atuantes na discussão. Isso provocou irritação no nosso pequeno personagem, que se sentiu ofendido pela postura ativa e atuante de suas colegas. Ele debochava delas, apontava dedo em seus rostos e as xingavam. Eu, que estava simplesmente na mediação do debate, precisei intervir. O barulho que ele fazia e as investidas das meninas ganharam uma proporção indesejável, de modo que a coordenadora simplesmente

adentrou a sala e perguntou o que estava acontecendo ali. Esse acontecimento me assustou, não conseguia compreender de onde partia tanta raiva, a sensação que eu tive era de que aquele menino ia me agredir fisicamente.

O posicionamento desse estudante encontra respaldo no entendimento e conceito de educação apresentado no Plano Nacional de campanha do Governo Bolsonaro, que pretende implantar um projeto de educação sem doutrinação e sexualização precoce. Entende-se, com essa postura, que a forma diversificada de se fazer educação pelo viés do respeito e valorização das diferenças terá cada vez menos espaço de concretização.

É importante destacar, ainda, que, ao falar em doutrinação, esse projeto refere-se a um posicionamento ideológico de pensamento político. Isso fica evidente quando esse Plano Nacional de Campanha prega que é preciso expurgar das escolas a Ideologia de Paulo Freire, afirmando, de forma equivocada, que a concepção libertadora, política e democrática da educação freiriana funciona como um método de doutrinação e alienação dos estudantes.

Nesse sentido quero trazer para essa discussão demonstrativos de momentos em que senti a minha atuação e a minha prática docente, fortemente atacada através de respostas dos meus estudantes. Na Imagem 01 e Imagem 02, apresento respostas de uma atividade impressa onde concluí uma temática que já tínhamos discutido em sala, “a questão da masculinidade toxica”. Observem como esses dois demonstrativos revelam um posicionamento arredoio de alguns estudantes.

Imagem 01- Resposta de um estudante da 1ª série do ensino médio para a seguinte questão: você concorda com a afirmativa de que existe um privilégio masculino? Explique sua resposta:

Fora de assunto da prova.

Não gosto desse assunto, Dissem que todo homen e machista e aquilo e isso, sendo que existe para ambos dos lados.

Não entendo o PORQUE não procura sobre e simplesmente fácil pesquisar hoje e saber como é

Vou dar uma explicação lógica aqui.

Quando pessoas são toxicas com as outras INDENPENDENTE DO SEXO, vai gera isso.

PIOR AINDA se for uma mulher e um homen.

Se a mulher estiver extremamente errada e o homem certo? quem será julgado? logicamente o homem.

Não existe isso, "AIN TODO HOMEM É MACHIXTA E AQUILO E ISSO", todos homens não se compara a atitude de UM homem.

Feminismo considera que todo ato de um homem errado, que homem tem que parar de existir isso aquilo, isso me enjoa de um nível absurdo.

Certeza senhora vai tirar ponto meu por conta de eu fazer um resumo disso aqui, '-'

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

Imagem 02 - resposta de um estudante da segunda série do ensino médio para a seguinte questão: a construção de uma identidade machista é desenvolvida com base em comportamentos culturais patriarcais que envolvem a representação masculina em torno da figura do herói, colocando o homem em situação de superioridade, o que nos leva ao grande problema social de desigualdade de gênero. Quais mecanismos sociais você considera importante para envolver os homens no processo de transformação dessa realidade?

Feminismo também procura uma “Igualdade” onde que elas sejam superiores, sendo que esse “balanceamento” já está sendo concendido.

Outra coisa, Homens ganham mais porque trabalham mais, um meme bom que shitpost faz contra feminismo é,

Se quer direitos iguais, então descarrega esse caminhão de cimento:



Fonte: arquivo pessoal da autora (2021)

Observem que, na imagem 01, o estudante me chama de desatualizada e sugere que eu faça leituras sobre o assunto. É possível ver em seu posicionamento o descontentamento em relação à temática e ele também menospreza a atividade e atribui descréditos, afirmando que o assunto está fora daquilo que ele considera relevante para uma ‘prova’.

Na imagem 02 o estudante faz uso de uma linguagem digital para se posicionar, cita um personagem, autor do meme, para expressar sua opinião. É interessante ressaltar que, nesse período, estávamos em atividades remotas, e as atividades eram entregues por meio digital, o que facilitou muito a comunicação dos estudantes por meio de uma linguagem menos formal e mais próxima de suas realidades sociais, visto que eles utilizam bastante as redes sociais. No meme em questão, um *Shitpost*, também chamado em português de “merdapostagem”, o conteúdo faz referência a questões físicas de diferenças

entre homens e mulheres como também compara a força física e desigualdade salarial. Ao responder à questão com um *shitpost*, o estudante demonstra o seu desrespeito com a temática e com a minha prática pedagógica.

Caminhando nessa via, outros projetos e planos para a educação brasileira vão se consolidando com base em um terreno profícuo e sólido para práticas conservadoras, onde é possível perceber a desvalorização das diferenças também nos documentos curriculares, através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros projetos educacionais que visam à despolitização e moldagem dos estudantes e criminalização dos professores/as. Como expressa Junqueira (2010),

Ao longo de sua história, a escola brasileira (e por escola, daqui em diante, pretendo referir-me também a seus currículos, lato sensu) estruturou-se a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do 'outro' [...] todos aqueles/as que não sintonizassem com os arsenais cujas referências eram e ainda são centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente "normal". (JUNQUEIRA, 2010, p. 211)

No entanto, nós, pesquisadoras e pessoas atuantes na educação, precisamos, constantemente, buscar estratégias e driblar as opressões, atentos para os desfazimentos, entendendo que esses vêm "sempre acompanhados de um refazimento, de um novo fazimento em que o sujeito, ao lado de reiterar certos aspectos de si, agrega, inventa, incorpora ou rearranja outros tantos" (PEREIRA, 2013, p. 21), reconhecendo que a escola também é um lugar propício e acolhedor. É necessário desmistificar esse olhar só pela falta e a partir da falta e começar a enaltecer as outras formas desviantes e insurgentes de resistência no âmbito escolar, compreendendo que a escola é esse lugar de trocas, acontecimentos, aproximações e refúgio.

Nesse sentido, apresento abaixo a concepção de Eduarda quanto ao seu posicionamento e a sua atuação enquanto professora em formação no programa de Residência Pedagógica.

Nessa experiência de agora, que é no ensino médio, você fica responsável por dois ou três horários em uma determinada turma. Nesse caso, eu sinto mais uma necessidade de dizer o que eu sou e o que eu gosto e como é, e eu tento expressar isso do jeito que eu mais acho que torna visível para que façam eles se questionar, eu tento vestir uma roupa que vai disponibilizar essa leitura, eu tento arrumar o

meu cabelo de uma forma que possa fazer essa leitura mais nítida, porque eu sei que com eles, eu estou em uma turma de EJA, com eles eu não teria nenhuma preocupação, eu quero mais é que eles saibam mesmo, quero mais é que eles questionem e que achem ruim, para que eu possa tentar conversar e desmistificar alguns pensamentos que são pensamento preconceituosos, que a gente veste de desconhecimento, achando que eles não sabem, mas no fundo sabem sim, pois as informações estão dispersas de um jeito que a gente não consegue acompanhar então as pessoas elas estão por dentro dos assuntos. Ai nessa experiência do Residência Pedagógica, por eles serem maiores e não ter essa preocupação com os pais, eu fico mais tranquila. Eu quero mais é que eles vejam e saibam mesmo, porque isso é importante para mim e para eles também, porque o meu posicionamento como professora pode modificar muitas coisas no imaginário deles e que vai auxiliar na formação dos cidadãos que eles serão amanhã e que eles são hoje, então eu auxiliando eles, isso pode fazer com que eles consigam lidar melhor com essas relações na família, com os amigos, ou quando o filho apresentar uma sexualidade que seja desviada da heteronormatividade, aí eles podem lembrar, que teve uma professora lésbica e ela inspirou a agir de forma correta, porque se a gente foi modificada pelos nossos professores, se a gente partiu de um certo molde, porque que a gente exercer esse mesmo papel? Eu acho que muito além do conhecimento, vai também de uma formação social e cidadã a ideia da professoralidade. (EDUARDA, 2021)

Partindo dessa concepção abordada por Eduarda, finalizo este capítulo afirmando que as potencialidades existentes nessa produção de saberes que reconhece o caminho de si, o desfazer de si e o refazer de si e de suas experiências são, na minha concepção, as estratégias possíveis, que professoras-negras-lésbicas podem se utilizar para alavancar e seguir na perspectiva de uma educação antirracista e anti-homofóbica, caminhando para a definição da verdadeira transformação social, pois precisamos enaltecer, criar e valorizar as nossas próprias estratégias de emancipação e empoderamento identitário.

6.As águas que ainda estão por vir

Este capítulo destina-se a dialogar sobre a proposta de intervenção dessa pesquisa. Pretende apresentar um produto que ainda não foi concebido, esse que pretende ganhar forma e virar realidade a partir da etapa seguinte de defesa e apresentação desse texto.

Como forma de contribuição, na tentativa de visibilizar e ampliar as vozes e práticas pedagógicas de professoras-negras-lésbicas, a minha iniciativa para intervenção será a constituição e elaboração de um livro, esse que nascerá dessa pesquisa em questão. A intenção primária é fazer fluir um produto literário a partir das narrativas aqui apresentadas e de outras inéditas, que não foi possível apresentar nesse texto, haja vista o tempo para a escrita e as características de uma dissertação.

Esse produto pretende se apresentar em formato de uma coletânea de textos inéditos sobre relatos de professoras lésbicas, como também pode recorrer a essas narrativas aqui expostas. Essas devidamente autorizadas por meio de termos de consentimento assinados pelas interlocutoras.

Para que haja possibilidade de concretização, a proposta conceberá uma chamada para publicação por meio de convites diretos, esses que serão destinados a professoras-negras-lésbicas que fizeram parte dessa pesquisa, a interlocutoras, como também àquelas que constituíram a banca de defesa e apreciação. Pretendo convidar, ainda, as professoras-negras-lésbicas que foram citadas no decorrer do texto. Nesse sentido, se configuram como organizadoras da coletânea a pesquisadora e suas orientadoras, que contará também com suas narrativas. Para além das teorias sobre lesbianidades e suas conceituações em torno da temática, o livro terá como uma de suas características principais apresentar as trajetórias pessoais, formativas e profissionais de mulheres-professoras-negras-lésbicas, terá caráter científico e pretende ser escrito para que mulheres se sintam identificadas, visibilizadas e representadas.

Entendendo que esse produto é uma ramificação da pesquisa em questão e que essa se propôs a apresentar trajetórias pessoais e profissionais, quero salientar que tenho, através do Parecer consubstanciado do Comitê de ética em

pesquisas (CEP) o respaldo legal para o desenvolvimento da proposta em questão.

Quadro 02. Etapas para desenvolvimento do produto

| | |
|--------------------------------------|---|
| PRIMEIRO SEMESTRE DO CORRENTE ANO | <ul style="list-style-type: none">• Elaboração e esquematização da proposta;• Contato e negociação com a editora |
| SEGUNDO SEMESTRE DO CORRENTE ANO | <ul style="list-style-type: none">• Chamada para publicação;• Organização dos textos• Publicação |

7. As águas que rolaram: conclusão ou inconclusão?

“Nas grandezas de seu oceano
Com minha fé vou navegar
Sua estrela vai me guiar”⁴²

Chegando à reta final dessa empreitada, quero dizer que o fluxo contínuo não se esgota aqui, pois sei que essa pesquisa que nasceu de um pequeno olho d’água, representou uma pequena fluidez, forte, segura, de correntezas sutis, mas que ainda tem muito a se potencializar, visto que esse movimento é fluido.

No decorrer desse processo, as águas que se fizeram em mim, seguiram seus próprios fluxos, em tempos se esvaziavam, se uniam, se intensificavam, batiam contra as pedras e encontravam novas rotas e seguiam, às vezes elas paravam, eu admito, no entanto, bastavam novas gotas para que a esperança fortemente aflorasse e a rota fluía; sutil e potente, continuava.

Essa pesquisa me mostrou que os estudos sobre lesbianidade são diversos, se fundam com base em uma epistemologia consolidada e não deram conta de atingir todo esse contingente de conhecimento que mulheres que viveram e vivem fora da norma heterossexual teorizaram e estão teorizando mundo afora. Ainda há muito a se conhecer sobre os escritos e sobre as vivências de mulheres e suas sexualidades desviantes. No entanto, me coube aqui falar de professoras-negras-lésbicas, suas práticas pedagógicas e pessoas no ambiente universitário e na educação básica.

Reitero que muito ainda tinha para falar sobre elas e que muito ainda hei de falar em possíveis futuros estudos, mas, tendo em vista as limitações decorrentes das minhas vivências pessoais e profissionais, como também do tempo destinado para se fazer pesquisa nos programas de mestrado, as minhas águas vão encontrar refúgio e se derramar no mar, ou seja, eu preciso pausar.

Voltando ao meu olho d’água para conseguir uma compreensão do texto, saliento ser importante fazer um retorno, a fim de situar a leitura.

Introdutoriamente, fiz uma apresentação da proposta de pesquisa e diálogo com as questões referentes a situações decorrentes da pandemia e como essas afetaram a educação. Apresentei, também, um mini memorial da

⁴² Yemanjá. Canção. Compositores Rodrigo de Castro e Priscila Mariano

minha trajetória enquanto mulher-professora-pesquisadora. Foi possível verificar um entrelace com as vivências pessoais na infância, a relação com o meio social interiorano, a relação de afeto materno, as relações educacionais enquanto criança, o despertar para a sexualidade lésbica, como também as implicações com a pesquisa em questão.

No segundo capítulo fiz um trabalho de revisão sistemática de literatura, apresentei as pesquisas relacionadas a lesbianidades em diversas áreas, com foco na educação. Verifiquei como os estudos sobre lesbianidades estão difundidos nos programas de pós-graduação e como a educação é refletida através desses estudos. Nesse capítulo foi possível concluir que ainda existe uma invisibilidade em torno das questões lesbianas e que o trato para com as questões raciais nesses estudos é visto de forma limitada, pois são poucos os trabalhos que possibilitam refletir sobre a lesbianidade, atravessada pelas questões étnicas e raciais.

Deixando as águas rolarem apresentei a proposta metodológica do trabalho e as minhas visões epistêmicas. Teorias sobre a decolonialidade como um pensamento epistêmico contra-hegemônico, emergiram, bem como Escrevivências enquanto método de escrita-corpo e entrevistas narrativas como meu dispositivo de pesquisa.

Mais adiante as trajetórias das interlocutoras foram apresentadas e entrelaçadas pelas teorias sobre lesbianidades e relações étnicas e raciais. O capítulo mostra como cada interlocutora parte de um princípio condutor marcante em suas vidas para discorrer sobre suas experiências enquanto mulher-negra-lésbica.

O quinto capítulo trouxe falas sobre o pertencimento com a Universidade e suas atuações políticas e os movimentos pedagógicos e ativistas feitos nesse ambiente pelas professoras, como também pelas estudantes. Nesse capítulo também foi possível analisar a atuação dessas mulheres na educação básica. No capítulo seguinte, apresentei a proposta de intervenção.

Quero salientar que algumas questões eu realmente não consegui responder; ao revelar isso, não torno a minha pesquisa menos importante, muito pelo contrário, evidencio que muitas águas ainda vão rolar por debaixo dessa ponte, pois se tratou de um movimento contínuo e de circularidade.

A aproximação com os movimentos sociais, com outras formas de reivindicar e construir conhecimento através de uma formação não institucionalizada, entre o que se faz entre Universidade e na educação básica por meio dos projetos de extensão, a firmeza e a representação de mulher forte que as professoras-negras-lésbicas representam para suas estudantes e as subjetividades que não são postas por trás dessa figura de representação e inspiração, para além do movimento de pesquisa e autoria que essas mulheres desenvolvem no ambiente acadêmico, foram proposições que surgiram nessa pesquisa e que me levam a rebuliçar por dentro em busca de novas respostas.

Com isso, não estou querendo evidenciar as falhas, as lacunas, as brechas que se apresentaram na minha pesquisa, mas vejo nessas considerações o que não consegui alcançar, um olho d'água que pode se constituir enquanto fio condutor na perspectiva de continuidade e progressão desse estudo em um momento futuro.

8. Referências

ABBOT, Sidney; LOVE, Bárbara. **Sappho was a right-on woman: a lierted view lesbianism**. New York: Stein and Day Publishers, 1973

ABREU, Luciana Izis Silva de. **Nem recatadas, nem do lar: a performatividade de professoras e outras feminilidades**. Dissertação de Mestrado. UERJ, 2017.

ALCOFF, Linda, Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Revista Sociedade e Estado** – V. 31 N. 1 Jan/Abr 2016.

ALFARACHE LORENZO, Ángela. La construcción cultural de la lesbofobia: una aproximación desde la antropología. In: MUÑOZ RUBIO, Julio (Coord.). **Laberinto de la ignorancia**. Mexico: UNAM, 2010.

ALMEIDA, Maria Goretti. **Currículo, professoralidades e sexualidades**. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade). Mestrado Profissional em Educação e Diversidade), Universidade do Estado da Bahia Departamento de Educação – Campus XIV, Conceição do Coité: 2019, 143 p.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**. v. 8, n. 1, pp. 229-236, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106>. Acesso em 16. set. 2021.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas - Vol.1 – 8ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que que a diferença faz diferença**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

BRAGA, Kcith Daiana da Silva. **Lesbianidades, Performatizações de gênero e trajetória educacional**. Tese- Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2019.

CARDOSO, Cláudia Pons. **Outras falas: feminismos nas perspectivas de mulheres negras brasileiras**. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Mulher). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2012. 382 p.

CASAGRANDE S., Lindamir; CARVALHO, Marília Gomes. **Mulheres e ciência: desafios e conquistas**. [Periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2011v8n2p20](https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2011v8n2p20). Acesso: 29 jul. 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____. (Ed.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.

CLARKE, Cheryl. Lesbianismo: Um ato de resistência in **"This Bridge Called my Back": (Vozes das mulheres terceiro-mundistas nos Estados Unidos)**, editado e traduzido por Cherríe Moraga e Ana Castillo, ISM Press, São Francisco-USA, 1988.

COLAÇO, Thais Luzia. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought: knowledge, consciousness and the politics of empowerment**. Boston: Unwin Hyman, 1990.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within. **Revista Sociedade e Estado** v.31 n° 1. Jan/abr. Acesso em dezembro 2021

COMBAHEE RIVER COLLECTIVE, **Manifesto**. As novidades de sempre, 2013, pagina internet: [http:// rodrigossilvadoo.blogspot.com.br/2013/11/declaração-docoletivocombhahee-river.html](http://rodrigossilvadoo.blogspot.com.br/2013/11/declaração-docoletivocombhahee-river.html) visto em 27/janeiro/2022.

COSTA NETO, Antonio Gomes da. A Denúncia de Cesáire ao Pensamento Decolonial. **Revista EIXO**, Brasília – DF, v. 5, n. 2, julho-dezembro de 2016.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento da Coalizão de Mulheres Negras na III Conferência Mundial Contra o Racismo: a interseccionalidade de raça, gênero e direitos humanos. In: BAIRROS, Luíza (org.). Dossiê III Conferência Mundial Contra o Racismo – **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis: UFSC, 2003.

CRESWELL JW. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa. Escolhendo entre cinco abordagens**. São Paulo: Penso Editora LTDA; 2014.

CUREL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. IN: HOLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo 2020.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. Sobre a sociedade do controle. In: DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro; Ed 34, 1992.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**, São Paulo: Jandaíra, (feminismos Plurais), 2021.

DUARTE, Constância; NUNES, Isabella. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**; ilustrações Goya Lopes. -- 1. ed. -Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

DURHAM. Eunice Ribeiro. **As Universidades Públicas e a Pesquisa no Brasil**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior Universidade de São Paulo. 1998

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Colóquio de escritoras mineiras**. FALE/UFMG: Belo Horizonte, 2009.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres**, Rio de Janeiro: Malê, 2020

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**, Rio de Janeiro: Malê, 2017

EVARISTO, Conceição. **Colóquio de escritoras mineiras**. UFMG: Belo Horizonte, 2009.

FALQUET, Jules. Romper o tabu da heterossexualidade: contribuições da lesbianidade como movimento social e teoria política. **Cadernos de Crítica Feminista**, Ano VI, N. 5 – dezembro. 2012

FORTES, Ana Carolina Magalhaes. **A escola e a educação não escolar: experiências da mulher lésbica afrodescendente**. Dissertação de Mestrado. UFPI, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Da amizade como modo de vida**. Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. le bitoux, publicada no jornal Gai Pied, nº 25, 1981.

FREIRE. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, São Paulo: Paz e terra, 1999

FREITAS, Tatiana Carvalho de. **Professoras lésbicas na educação básica de São Paulo: rupturas e construção de visibilidades**. Tese de Doutorado. USP, 2018.

GALVÃO, Maria Cristiane; RICARTE, Ivan. **Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação**. LOGEION: Filosofia da informação, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p.57-73, set.2019/fev. 2020

GOMES, Nilma LINO. Cultura negra e educação, **Rev. Bras. Educ.** (23) Ago 2003 <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006>

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, Rj: Vozes, 2017

GONZALEZ. Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984.

HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial, **Revista Cadernos Pagu**, 1995

hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Revista Espaço do Currículo**, v. 2, n. 2, 2010.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação-Episódios de racismo cotidiano**, Rio de Janeiro: Cobogó, 2019

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. Companhia das letras. São Paulo. 2020

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 14 ago. 2020.

LEFEBVRE, Henri. **La Production de la espace**, Paris, Antropos. 1974

LEMOS, Ana Carla. **Construção do estado da arte sobre as lésbicas no nordeste: uma (geo)política necessária**. V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades. 2017

LIMA, Vanini Bernardes Costa de. **“Mentir pra si mesmo é sempre a pior mentira”**: a heteronormatividade na narrativa da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais. Dissertação de Mestrado. UERJ, 2016.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider**. Tradução: Stphanie Borges. 1. Ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2020.

LOURO, Guacira. **Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação**. Estudos feministas. 2001

LOURO, Guacira. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidades e teoria queer**. Belo horizonte: América. 2004

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo decolonial. **Estudos Feministas**, v. 22, p. 3, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755> Acesso em 22 set.

MACIEL, Patricia Daniela. **Lésbicas e professoras: modos de viver o gênero na docência**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pelotas-RS, 2014.

MEIRELES, Ariane Celestino. **Políticas Públicas sobre diversidade sexual na educação e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola: notas sobre a cidade de Vitória**. Dissertação de Mestrado. UEFS, 2012.

MORAES, A. A. de **A. Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação**. Manaus: Ed. Da Universidade do Amazonas, 1999/2000.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NDIAYE, Pap. **La condition noire**. Paris: Calmann-Lévy. 2008.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

OLIVEIRA, Iris Verena. Narrativa de Práticas Docentes como Intelectual Negra: invenções e rasuras. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista - Bahia - Brasil, v. 15, n. 32, p. 89-114, abr./jun. 2019.

OLIVEIRA, Iris Verena. Tem dendê na Base? Vidas negras e o Currículo Bahia. **Série-estudos. Periódicos do programa de pós-graduação em educação da UCDB**, Campo Grande: v. 25, n. 55, set/dez. 2020

PEREIRA, Marcos Vilela. **Estética da professoralidade: Um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santana Maria: ed. Da UFSM, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG), 2017. (Feminismos Plurais)

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Revista Bagoas**, Natal, v. 4 n. 5, pag. 17-44, 2010. Acesso em: 27 jun. 2020

SAMPAIO; MANCINI. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.** v.11 n.1 São Carlos jan./fev. 2007.

SANTOS, Ana Cristina; SOUZA, Simone; FARIA, Thaís. Sapatão é revolução! Existências e resistências das lesbianidades nas encruzilhadas subalternas. **Periódicos** ISSN: 2358-0844 n. 7, v. 1 maio-out. 2017 p. 01-05.

SANTOS; Gersier. **Narrativas de professoras negras no ensino superior: o que sentem, o que pensam e o que dizem**. Departamento de Educação Campus XI. Universidade do Estado da Bahia, 2018.

SCOTT, Joan W. **A invisibilidade da experiência**. Tradução Lúcia Haddad. Proj. História, São Paulo, v. 16, p. 297-325, fev. 1998.

SIDONE; HADDAD; MENA-CHALCO. **A Ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das t de colaboração científica**. Campinas, 28(1):15-31, jan./abr., 2016

SILVA, Zuleide Paiva da. **Lesbianidade Política na Bahia. Que ginga é essa?** Vol 04, N. 02 - Abr. - Jun., 2018 | <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv>.

SILVA, Zuleide. “**Sapatão não é bagunça**”: estudo das organizações lésbicas da Bahia. Tese (Doutorado Multiinstitucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento). Doutorado Multiinstitucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento, Salvador: 2016, 383 p.

SILVA; SOUZA; ARAÚJO; ROSÁRIO; LIMA. Cartografia da comunicação escrita de autoras lésbicas publicadas nos periódicos eletrônicos periódicos cadernos de gênero e diversidade, período de 2014 a 2018. **RevIU–Revista Informação & Universidade**. 2020

SILVA, Jardinélio Reis da. **Professor gay e professora lésbica**: um estudo sobre homofobia na docência. Dissertação de Mestrado. UFPA, 20019.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. In. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SPOSITO, M. P. (org.). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009. E-book.

TERTO JR. **Essencialismo e construtivismo social**: limites e possibilidades para o estudo da homossexualidade. Scientia sexualis, Revista do Mestrado em Sexologia, v.5, n.2, 1999

WITTIG, Monique. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**. 2. ed. Barcelona: Egales, 2010.

YORK, Liz. Primary intensities: lesbian poetry and Reading off difference. In: SANTOS, Tatiana; BOTELHO, Denise. Sinais de luta, sinais de trinco: traduzindo a poesia negra lésbica de Cheryl Clarke, revista Língua e literatura, 2013

ZAMBRANO, Elizabeth. A homofobia no Brasil: os dados coletados. IN: **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

ZORDAN, Paola; ALMEIDA, Verônica. **Parar pandêmico: educação e vida**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15. 2020.