

OS FEMININOS NO MAGISTÉRIO: professoras lésbicas nas escolas

Patrícia Daniela Maciel
Universidade Federal de Pelotas – RS

Maria Manuela Alves Garcia
Universidade Federal de Pelotas – RS

Resumo

O estudo problematiza a produção dos femininos e da feminilidade no magistério a partir dos estudos de gênero e sexualidade, tendo como fontes primárias os relatos autobiográficos de um grupo de sete mulheres professoras que atuaram na educação básica e que, em algum momento das suas vidas, assumiram-se como lésbicas. Do ponto de vista teórico-metodológico, trabalhou-se com a noção de experiência de Walter Benjamin, Giorgio Agamben e Jorge Larrosa, que inspiraram tanto a coleta de dados, como a análise das narrativas obtidas. Sendo assim, tratou-se a narrativa autobiográfica enquanto uma forma de produção de sentidos acerca do vivido e, portanto, uma forma de produção da experiência de si. Na construção do objeto e na análise somaram-se ainda os estudos de Michel Foucault acerca do dispositivo de sexualidade e a crítica de Judith Butler ao sistema corpo/sexo/gênero. Conclui-se que, mesmo havendo na escola e na literatura uma preponderância dos discursos que universalizam o conceito de mulher e que idealizam um padrão de feminilidade e sexualidade nas escolas, há concomitantemente a produção de outros femininos e feminilidades nos contextos escolares, testemunhados pela singularidade das experiências de professoras lésbicas que atuam magistério.

Palavras-chave: Educação; Gênero; Sexualidade; Feminino(s); Professoras; Lésbicas.

Abstract

The study discusses the production of the feminine and femininity in teaching through the studies of gender and sexuality using as primary source material the autobiographical accounts of a group of seven female teachers who worked in elementary education and that at some point in their lives have assumed to be lesbian. We worked with Walter Benjamin, Giorgio Agamben and Jorge Larrosa's notion of experience as a theoretical-methodological perspective what provided a guideline for both data collection and the analysis of the narratives obtained. We understood the autobiographical narrative as a mean of producing senses in relation to their life experiences and therefore a way of producing a sense of self experience. In the construction of the object and the analysis we still added up Michel Foucault's studies about deployment of sexuality and Judith Butler's criticism to the body / sex / gender system. We concluded that inside the school and in the literature there is a preponderance of speeches that universalize the concept of woman and that idealize a standard of femininity and sexuality in the school system. However, there is the production of another kind of feminine and femininities inside the school context that is revealed through the singularity of the lesbian teachers' experiences who work in the teaching profession.

Keywords: Education; gender; sexuality; Female (s); teachers; Lesbians.

Este artigo trata de um tema pouco notável no contexto educacional brasileiro: a presença das mulheres lésbicas no magistério, questão que na atualidade pode ser percebida, sobretudo, na ausência de estudos acadêmicos que priorizam a homossexualidade feminina nas investigações de gênero e sexualidade na educação. Em grande parte motivado por esse quadro, este artigo apresenta uma análise das experiências de um grupo de professoras lésbicas nas escolas de ensino básico a fim de discutir os efeitos gerados pelos discursos de gênero, especificamente da lesbianidade, na produção dos femininos e das feminilidades na docência.

As ideias aqui desenvolvidas e os depoimentos trazidos para o texto são resultado de uma tese de doutoramento (Maciel, 2014), a qual teve como tema o estudo do gênero e da sexualidade no magistério nas narrativas de um grupo de sete professoras que se assumiram como lésbicas em algum momento ou etapa de suas vidas. O foco foi investigar como essas professoras produziram modos singulares de viverem o gênero e o feminino na docência, em meio a uma cultura fortemente heteronormativa e disciplinar, utilizando como referencial analítico os discursos de gênero e sexualidade a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, representada pelos estudos de autores como Michel Foucault, Judith Butler, Teresa de Lauretis e outros.

Neste texto analisamos, em especial, como as professoras lésbicas falavam de si aos seus alunos e colegas nas escolas de ensino básico em que atuavam. Trazemos como as professoras contaram como elas falavam de si como lésbicas nas escolas e como elas experienciaram a lesbianidade de modo bastante singular nesses contextos. Destacamos como reagiram às circunstâncias nos ambiente escolares onde os discursos de gênero e sexualidade eram tencionados; e, como ao transgredirem as normalizações e os papéis pedagógicos esperados, ligados ao campo da sexualidade, nas instituições escolares, colocavam em xeque a fixidez das posições e relações de gênero e instituíam outras formas de referência de vida e autoridade.

O objetivo, ao trazermos esse recorte, é analisar a potência dos discursos e das tecnologias de gênero, em especial das lesbianidades, na produção dos femininos e das feminilidades. Nosso argumento central é que a ambiguidade dos discursos e das posições de gênero das professoras pesquisadas nas circunstâncias do cotidiano escolar, como mostram os relatos de suas experiências, é carregada de positivities. Oscilando muitas vezes entre comportamentos reativos que expressam o medo e a dor diante da homofobia, a simples discrição, a militância ativista e/ou a paródia que intencionalmente procura confundir as fronteiras do sexo e do gênero utilizando a roupa e o corpo como signos, temos como intenção mostrar, não apenas como elas produzem uma problematização dos conceitos que tratam a sexualidade como uma verdade e o sexo como um atributo natural-biológico ou um fator endógeno dos sujeitos, mas como elas os problematizam enquanto uma estratégia, da ordem da linguagem, pela qual ressignificam os modos de verem a si como sujeitos engendrados na docência (Lauretis, 1994). Ou seja, nossa intenção é mostrar como elas, a partir dos seus relatos, eivados pela resistência e pelo enfrentamento, não apenas ressignificaram os espaços escolares e os discursos normativos acerca do gênero e do sexo, como o próprio olhar que elas têm de si como docentes. Nosso intuito é mostrar

como as professoras convivem na trama dos discursos contraditórios de gênero, defrontando-se com algumas verdades de gênero que circulam e são produzidas nos espaços do trabalho docente, e como criam linhas de fuga pelas quais constroem e reconstróem o conhecimento de si e de suas próprias feminilidades.

Nosso objetivo é problematizar a ausência das mulheres lésbicas nos estudos que relacionam educação, gênero, sexualidade e trabalho docente. Mesmo considerando os avanços da teoria social e feminista contemporânea, pelo menos no campo educacional e nos estudos sobre trabalho docente, ainda não se visibilizam outras referências de feminino e feminilidade para além das fundamentadas em pressupostos patriarcais. Nosso desejo, portanto, é apresentar algumas experiências de vida em que as professoras lésbicas criam uma erótica, ou seja, um modo próprio de estar e de se fazer na docência, o que lhes propicia conhecimento e poder de si, em nível pessoal e profissional.

Para fazer isso, como já se disse, entrevistou-se um grupo de sete professoras durante o ano de 2012, selecionadas a partir de dois critérios: (1) ter atuado ou estar atuando como professora de educação básica; (2) ter assumido a posição de lésbica em algum momento da sua vida. Resultou então desse processo de contatos iniciais um grupo de sete mulheres na faixa etária dos 30 aos 56 anos, naturais de cidades do Rio Grande do Sul, formadas em universidades do mesmo Estado, em cursos de bacharelado e licenciatura de Artes Visuais, Direito, Letras, Educação Física e História – e, também, em cursos de Pós-Graduação em Educação – Especialização, Mestrado e Doutorado – e, com tempo de magistério que variavam de 06 meses a 33 anos de sala de aula.

A coleta de dados foi realizada através de um tipo de entrevista semiestruturada fortemente inspirada na história oral e no método biográfico. Essas entrevistas foram entendidas neste estudo, seguindo as reflexões de Benjamin (1983; 1996), Agamben (2008) e Larrosa (2010), acerca da experiência da narrativa. A experiência do narrar não é um processo linear de busca pela memória ou de algo que se passou no sentido de produzir uma história e/ou um conhecimento, mas é um processo incompleto, de distração, de recusa do armazenamento, de negação, de esquecimento, de fantasia, e tantos outros aspectos, em que os sujeitos, ao narrarem, criam uma experiência de si.

De acordo com esses autores, entendemos a experiência do contar como uma prática que não se dá fora de si, mas que se dá entre si e o mundo, ou seja, entre o que conta, que resgata as histórias individuais e as empresta como sabedorias aos outros (Benjamin, 1983; 1996). Compreendemos a experiência como uma possibilidade do sujeito amadurecer, como uma possibilidade de tornar-se homem (e mulher), como uma possibilidade de ver-se e conhecer-se sem que haja necessariamente qualquer verdade escrita sobre si (Agamben, 2008). E ainda, como o lugar onde o sujeito se faz e desfaz, onde ele se refaz a cada instante (Larrosa, 2010). Concordamos, portanto, com esse grupo de autores quando dizem que não há um sujeito a ser descoberto, que não existe um eu substancial, como previa a filosófica cartesiana, que não há um sujeito para ser acessado como um documento guardado e que pode ser revisitado. Como diz Larrosa (2010), o passado é um tempo perdido, é um conjunto de palavras pelas quais os sujeitos dão forma a si.

Sendo assim, esclarecemos que tratamos a experiência da narrativa, aqui, com base nos

significados de Benjamin (1983;1996), Agamben (2008) e Larrosa (2010), como um lugar de passagem. Não como um conhecimento verdadeiro, “que estaria por baixo ou por cima da falsificação da linguagem” (Larrosa, 2010, p.47), mas como um devir. Como algo que precisa ser renovado e repetido para existir. Tratamos das experiências narrativas das professoras analisadas como uma ocasião, um momento, uma circunstância ou um acontecimento para que elas criassem alguns comentários sobre si. Tratamos dos depoimentos como um tempo em que elas pudessem simbolizar e reconstruir as suas histórias. Como um saber de si que se alcança na metade da viagem ou da aventura.

Em outras palavras, as entrevistas foram tratadas neste estudo como a produção de uma *experiência de si* em que as professoras puderam fazer e desfazer as suas histórias, em que elas puderam criar versões de si e dar sentidos aos acontecimentos de suas vidas, como uma “figura porvir” (Larrosa, 2010), como um sentido que foi produzido sobre o que se passou. O que analisamos são as versões que as professoras criaram em torno de si, ou seja, o que elas produziram, no momento das entrevistas, sobre si, as falas em que elas puderam contemplar a noção de si, ou seja, de alguém que está se compondo sempre, na relação consigo e com o mundo (idem, 2010). O que trazemos, portanto, são histórias de professoras que podem ser contadas como experiências que se dão na relação delas com o mundo (Benjamin, 1983).

Para apresentar, assim, alguns aspectos do modo como as mulheres lésbicas compreendem a si como professoras, desenvolvemos, ao longo do texto, três seções. Na primeira seção discutimos o que dizem os estudos do campo educacional sobre as mulheres na profissão docente. Posteriormente, esclarecemos como compreendemos e tratamos as categorias sexo/gênero, neste estudo. E, por último, exploramos como as professoras lésbicas analisadas produzem a si como mulheres engendradas nas escolas (Lauretis, 1994).

O conceito de mulher nos estudos de gênero na Educação

O tema das mulheres lésbicas pode ser considerado nos estudos de gênero e no trabalho docente como um assunto ausente, contudo o tema das mulheres na profissão docente não é um tema novo, pois desde o século XIX, é possível encontrarmos debates sobre o efeito da presença feminina no magistério, mais especificamente nas escolas domiciliares ou particulares para o sexo feminino. É partir do século XIX e em todo o século XX que encontramos discussões acerca da presença maciça das mulheres, principalmente, na educação básica, através da expansão do ensino público primário. De lá para cá, portanto, é possível encontrarmos análises que têm como foco a presença das mulheres no trabalho docente. No entanto, como afirma Vianna (2001), o gênero apareceu como um conceito nas análises do processo de feminização do magistério a partir de um movimento bem mais recente, após a década de 1980, quando surgem algumas reflexões sobre o impacto do caráter político da produção das diferenças entre homens e mulheres no trabalho docente. Até esse período, portanto, segundo a autora, o que persistia em torno das análises do trabalho docente eram discussões que mencionavam as mulheres sem problematizar o

gênero. A partir da década de 1980 e 1990, porém, o conceito de gênero tornou-se fértil para os estudos do campo da educação e do trabalho docente, principalmente porque esses estudos trouxeram para a discussão o efeito do determinismo biológico na produção das identidades docentes.

A partir dos estudos de gênero criou-se, portanto, uma articulação entre a produção cultural das práticas sexistas e as péssimas condições de trabalho das professoras. Ficou claro, como diz Vianna (2001), que havia uma associação entre o preconceito com as mulheres e os baixos salários; entre os estereótipos femininos e a desqualificação profissional das docentes da educação básica. Foi a partir do gênero, principalmente dos estudos de Scott (1990), no qual ela descobriu o caráter essencial das diferenças sexuais, que foi possível compreendermos como as diferenças de gênero eram criadas culturalmente a fim de estabelecer relações de poder de uns sobre os outros. Foi a partir dos estudos de gênero que passamos a problematizar “a divisão sexual do trabalho e a inserção das mulheres em profissões ligadas a funções consideradas femininas e socialmente mais desvalorizadas” (Vianna, 2001, p.93). No campo docente estes estudos foram importantes porque produziram embates e contestações em relação à produção da dicotomia entre homens e mulheres, e o modo como ela foi cristalizando e definindo não apenas as atribuições femininas, mas os modos de ser das próprias mulheres no campo profissional, principalmente, no ensino com as crianças.

Contudo, a produção das diferenças entre as próprias mulheres não é um questionamento recorrente nas análises sobre a profissão docente. De acordo com algumas pesquisadoras brasileiras, como Carvalho (1996), Rosemberg (2001) e Ferreira e Nunes (2010), faltam estudos que articulem as pesquisas entre o gênero e a educação, assim como entre o trabalho docente e o doméstico. De acordo com Bruschini (2007), no que tange ao trabalho das mulheres, foi apenas ao longo dos anos 1970 e 1980 que “foi feito um sério trabalho de crítica às estatísticas oficiais, consideradas inadequadas para mostrar a real contribuição das mulheres à sociedade” (Bruschini, 2007, p.542), até este período, no Brasil, segundo a autora, sequer as estatísticas faziam levantamentos sobre o trabalho doméstico e reprodutivo realizado pelas mulheres. A falta de relações, portanto, entre o tipo de trabalho desenvolvido pelas mulheres e os tipos e /ou as singularidades das mulheres que exercem os diferentes trabalhos, em diferentes esferas dos campos profissionais e pessoais, tem dificultado a problematização no campo do gênero e do trabalho docente, principalmente, na produção e caracterização dos femininos nesses espaços. Segundo Lauretis (1994), são recentes os estudos de algumas feministas, mulheres negras e latinas, e das lésbicas, de qualquer cor, que têm feito emergir algumas discussões sobre as subculturas de gênero e sobre a opressão das mulheres na modernidade e pós-modernidade.

De acordo com a pesquisa bibliográfica realizada por Maciel (2014), entre as teses de doutorado e dissertações de mestrado em Educação (1987-2010) há uma ausência de pesquisas que tratam da homossexualidade feminina nos estudos que abordam as mulheres e/ou o gênero na Educação, no Brasil. De acordo com o levantamento bibliográfico o que se observa é que os estudos na área da Educação que discutem as diferenças sociais, de raça, etnia, sexualidade, etc., das mulheres no campo docente ainda não problematizam as

diferenças entre as mulheres e/ou das feminilidades. Do total de 36 dissertações de mestrado e 08 teses de doutorado selecionadas com os descritores “educação e homossexualidade”, “homossexualidade e professores” e “homossexualidade e docência”¹, havia apenas 03 dissertações que traziam a história de vida dos professores homossexuais, ou seja, o olhar dos próprios docentes homossexuais sobre si no campo da Educação e apenas 01 tese trazia a história de uma professora lésbica como foco central de análise. Ou seja, foi possível identificar que há uma lacuna nos estudos que analisam a homossexualidade na Educação e, principalmente, de trabalhos que invistam nas experiências femininas, nos modos de pensar e agir das professoras, inclusive das lésbicas.

O conceito de sexo e gênero

As formulações acerca do gênero, pelas feministas como Butler (2010), Nickolson (2000), Lauretis (1994), Preciado (2005) e Louro (2008), no estudo das questões relativas às mulheres, tem nos levado a desconstruir o pressuposto da naturalidade do sexo. A conclusão dessas autoras é que não há um mundo natural e humano e que o processo que naturaliza o sexo e seus atributos acontece no plano da cultura.

Em linhas gerais essas autoras têm evidenciado que o sexo não é um dado da natureza, da biologia ou um desígnio de Deus. Logo, ao tratarmos o sexo nas falas das professoras, deixamos claro que, neste estudo, não consideramos o sexo ou o gênero como representações de algo que as mulheres tivessem *a priori*, como algo que preexistisse nelas e que pudesse ser desvelado. Usamos os discursos da sexualidade e do gênero que circulam no mundo social e nas narrativas das entrevistadas como um “efeito-instrumento” (Foucault, 2009c), como discursos que induzem e incitam os sujeitos a falarem do sexo e/ou do prazer, como modo de eles produzirem a si próprios. Usamos os discursos do sexo e gênero como um sistema que interpela e faz os sujeitos pensarem em si a partir de alguns discursos engendrados.

Entendemos o sexo e o gênero como estratégias ou dispositivos, máquinas que, ao fazer os indivíduos falarem de si, fabricam-nos (Hacking, 1986). Assim, o sexo, seguindo as formulações de Foucault acerca da sexualidade, foi sendo utilizado na tentativa de ampliar a compressão sobre como as professoras foram sendo interpeladas pelas diversas linhas e verdades do sexo ao ponto de produzirem um *self*, uma ideia de si mesmas como mulheres, lésbicas e professoras.

Seguindo esse fio, utilizamos o pensamento de Foucault (2009c), principalmente na “*História da Sexualidade: a vontade de saber*”, para tratar do sexo como um dispositivo, ou seja, um mecanismo de controle e poder que abarca e governa amplamente a conduta dos sujeitos. Elucidando o sentido do termo “dispositivo” na obra de Michel Foucault, Castro (2009) destaca que o autor tratou de diferentes dispositivos ao longo dos seus textos: “dispositivos disciplinares, dispositivos carcerários, dispositivos de poder, dispositivos de saber, dispositivo de sexualidade, dispositivo de aliança, dispositivo de subjetividade, dispositivo de verdade, etc.” (p.124). Embora diferentes e com especificidades próprias, diz

que, em Foucault, o dispositivo não é exatamente um discurso, mas algo que se constitui a partir dele. O dispositivo é o que dá sentido a uma rede de discursos. É ele que estabelece umnexo entre os discursos e seus elementos heterogêneos. É ele que institui visibilidade e poder às instituições, leis, arquiteturas, enunciados científicos, por exemplo. É ele que pode formar uma estruturação, dar um sentido a determinadas formações discursivas pelas quais os sujeitos se vêem e são vistos.

A partir do conceito de dispositivo de sexualidade, baseado em Foucault (2009c.), usamos as falas das entrevistadas como marcos ou exemplos dos modos como o sistema de sexualidade e gênero captura e interpela os sujeitos, exemplos dos modos como esses sujeitos significam esses discursos para si e, às vezes, os transformam. Usamos, portanto, os diferentes discursos do sexo que elas produziram nas entrevistas como uma marca ou um indício do modo como o dispositivo de sexualidade se apropria dos sujeitos, do modo pelo qual as mulheres são subjetivadas e reguladas.

Ao usarmos os estudos de Michel Foucault, juntamente com as investigações de Butler (2010), Lauretis (1994) e Nicholson (2000), tratamos sexo/gênero como produções culturais. Com isso buscamos superar o essencialismo biológico que pode ser ainda percebido em certas perspectivas feministas que traçam uma distinção entre o biológico (sexo) e o cultural (gênero). Pensamos o sexo e o gênero não como categorias distintas ou em oposição, mas como aspectos políticos (Beauvoir, 1961), como elementos que devemos compreender “através de uma interpretação social” (Nicholson, 2000, p.01). O sexo, nesta perspectiva, não mais é um referente material, uma marca ou um traço biológico que sustenta e fundamenta uma representação social (gênero). Tanto o sexo como o gênero são pontos densos de poder, práticas discursivas contingentes, históricas e culturais, pelas quais os indivíduos se relacionam e percebem a si e aos outros.

O sexo e a sexualidade são, assim, arrancados da natureza e do “fundacionalismo biológico” (Nicholson, 2000, p.04). É, portanto, com os textos que tratam do gênero, de Butler (2010), Lauretis (1994), Nicholson (2000), Wittig (1992) e Preciado (2005), que problematizamos o próprio conceito de sexo baseado na oposição sexo/gênero; é a partir dos estudos destas autoras que entendemos a necessidade e a importância, para as mulheres, da desconstrução da ideia de gênero construída sob a ideia de um corpo feminino, principalmente, porque foram as caracterizações essencialistas, de acordo com Wittig (1992), que, ao reproduzirem as diferenças identitárias de homem e mulher, de sexo feminino e masculino, deram suporte para as mulheres serem exploradas e dominadas.

Concordamos com Butler (2010), quando diz que não há um corpo natural, que não há sexo, que já, e desde sempre, não tenha sido gênero. Todos os corpos são genereficados:

talvez o próprio constructo chamado ‘sexo’ seja tão culturalmente construído quanto gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma (BUTLER, 2010, p.25).

O sexo e gênero são discursos, são modos discursivos, são espaços linguísticos e culturais que ao entrar em regiões e outros espaços sociais deslizam e deslocam-se,

formando outros modos não idênticos de intervir. O sexo e o gênero são, assim, *constructos* que se fazem pela linguagem e pela cultura (Louro, 2008). Entendemos o sexo e a sexualidade, portanto, como nos mostra Foucault (2009c) e Lauretis (1994) em seus estudos, como uma tecnologia, não apenas um domínio de saber ou um conhecimento, mas, sobretudo, como superfícies de inscrição de relações de poder que ganham espaço e legitimidade pela linguagem e pelo uso de algumas práticas/tecnologias, no sentido de interpelar os sujeitos ao ponto de fazer com que eles pensem em si a partir de determinados domínios de saber e verdade.

O sexo e o gênero, firmamos mais uma vez, não são uma propriedade dos corpos das professoras, mas um conjunto de efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos e nas relações sociais nas quais elas se inserem. Os recortes das falas das professoras lésbicas, portanto, estão sendo trazidos e analisados como “*efeitos* – e não causas – de instituições, discursos e práticas” (Salih, 2012, p.21), como um discurso no interior do qual elas se tornam o que são.

Professoras lésbicas nas escolas

No Brasil, como já problematizamos anteriormente, é indiscutível a importância das pesquisas em Educação sobre o gênero no trabalho docente, já que estas permitiram reconhecer os desafios enfrentados pelas mulheres em relação às construções das diferenças sexuais nos processos de profissionalização, no magistério. Contudo, é importante dizer que, em muitas investigações acerca das mulheres continua-se tratando esse grupo como um bloco homogêneo, o que tem contribuído para dois aspectos que se interpõem: primeiro, para a continuidade da universalização de um conceito de mulher; e segundo, para o distanciamento da percepção, por parte dos próprios estudiosos de gênero, das especificidades e diferenças das construções dos novos esboços do feminino.

Apesar de encontrarmos análises feministas, como de Butler (2010), Lauretis (1994), Preciado (2005), Nickolson (2000) e Louro (2008), que questionam a heterossexualidade compulsória, que problematizam o conceito de sexo, tido como natural, que criticam os binarismos de gênero, que defendem a desconstrução da naturalização do sexo e a reconstrução das múltiplas possibilidades do gênero, do modo como ele pode ser vivido, percebe-se que as mulheres, nos estudos do campo docente, ainda carecem de uma problematização em que os processos de construção da masculinidade e da feminilidade possam ser pensados como efeitos nos processos de constituição docente.

Para discutir e contribuir com essa questão, do modo como as mulheres são problematizadas no território da produção das feminilidades na docência, ressaltamos, novamente, a importância de pensarmos as feminilidades não como uma condição inata das mulheres, mas, a partir de perspectivas teóricas, como de Foucault (2009c); Butler (2010); Lauretis (1994); e Louro (2008), que compreendem a produção dos sujeitos como efeitos da linguagem, como um modo das mulheres produzirem a si singularmente. Há um campo de pluralidade dos discursos de gênero ainda inexplorado em que os sujeitos, ao mesmo tempo

em que são capturados reconfiguram esses discursos. Há diferentes formas de subjetivação e produção do feminino e da feminilidade,

Entendemos que as mudanças ocorridas no campo das sexualidades não podem ser mais explicadas, na Educação como no campo dos estudos da Profissionalização Docente, a partir dos discursos do dualismo homem/mulher, heterossexual/homossexual ou masculino/feminino, principalmente, porque há uma multiplicidade de deslocamentos nessas categorizações que precisam ser consideradas a fim de desnaturalizar a visão de mulher universalizada como, também, para compreendermos como se constroem as divisões, as hierarquizações e as relações de poder de uns sujeitos sobre os outros pelos discursos (Foucault, 2009a, 2009c).

Compreende-se que as feminilidades são múltiplas, que elas se modificam no decorrer das suas trajetórias, a partir das suas relações com os discursos de gênero, raça, classe, etc., e que há uma relação de poder, de disputa e legitimação entre a feminilidade constituída no campo da heteronormatividade e no campo da subversão da heterossexualidade compulsória. O que salientamos é que existe, no campo da produção das feminilidades, uma concentração de desejos e condutas, por vezes, contraditórios, nas formas do fazer-se feminino e que esses arranjos atingem não apenas o campo pessoal da vida das mulheres, mas também o campo profissional e a maneira como elas organizam as suas formas de trabalho, no magistério.

As feminilidades, por meio das falas das professoras entrevistadas, portanto, podem ser apresentadas como estratégias criadas por elas utilizadas não apenas para elas falarem de si e para se manterem nos espaços como professoras, mas também para produzirem alguns modos de ser femininos particulares. Como uma estratégia delas de viverem o “entrelugares”, uma estratégia em que delas construiram as suas identificações que se dá no ato de assumir ou não a lesbianidade.

Gabriela², por exemplo, foi uma das investigadas que disse não costumar sair falando abertamente que é lésbica e que fala sobre isso dependendo do lugar. Para Ana Maria e Alice, a ideia de sair anunciando também não é uma necessidade, para elas ninguém precisa sair panfletando suas preferências sexuais e afetivas. Alice inclusive disse que não se considera uma “*bandeira ambulante*” (Alice, 2013), e ambas dizem que não costumavam falar de suas vidas pessoais. Dizem que falaram apenas quando foram questionadas.

Bruna, ao contrário, disse que é preciso “sair do armário”. Inclusive disse ter-se arrependido de ter demorado tanto para “sair do armário”, “*era pra ter quebrado os pratos antes*” (Bruna, 2012). Bruna faz essas afirmações porque comentou que vê o armário como uma armadilha, pois ele pode ser usado como marcador de uma identidade, como um segredo, algo pelo qual as pessoas podem ser chantageadas. Porém, quando perguntada sobre como falava de si como lésbica aos alunos, ela diz:

[...] para cada um eu dava uma resposta diferente. –A senhora é casada? – Sou! – A senhora é casada? – Não! Aí claro, eles se conversam... (risos). Aí confunde tudo. Eu me lembro de umas da oitava que me perguntaram: –A senhora tem filhos? Eu digo: – Não, já me basta vocês. Aí perguntaram: –a

senhora é casada? Eu disse: –Sou! E elas:– Seu marido é bonito? E eu digo: – Não, é bonita! (risos). – ah! E aí aquele silêncio! (Bruna, 2013).

O que elas mostram no decorrer das entrevistas é que a construção da feminilidade, no trabalho que elas realizam como professoras, se dá, muitas vezes, por questionamentos que às colocam diante de um ideal de feminilidade calcado na heterossexualidade compulsória (Butler, 2010). Em muitos casos elas foram questionadas em relação à família, ao fato de terem ou não filhos e de serem ou não casadas com alguém do sexo oposto. A feminilidade dessas professoras vai sendo configurada, portanto, no embate dessas professoras com os discursos de um ideal de feminino balizado num sistema de gênero que diferencia as mulheres a partir dos homens. As suas feminilidades vão sendo produzidas, assim, num jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, e para isso elas usam algumas estratégias sob as quais elas ironizam o sistema de pensamento heterossexual. As suas feminilidades vão sendo culturalmente reconhecidas e/ou negadas na escola, assim, por essas construções, por esses jogos, por paródias, com ironias e satirizações em que elas criam uma linguagem para descrever as suas vidas.

Contudo, não são sempre os mesmos jogos de linguagem que elas usam para marcar a produção das suas feminilidades no campo educativo. Para Isabela, a feminilidade e sua história como professora lésbica foi sendo construída na escola na década de 1970 e 1980, quando a instituição escolar, segundo ela, sequer fazia a discussão das questões das próprias mulheres. Ela disse que naquela época não poderia falar dos seus relacionamentos afetivos com outras mulheres, pois nesse contexto a sexualidade era um assunto dado, ou seja, não problematizado. Nos seus dez anos de atuação no magistério, diz que internalizou a repressão. Em nenhum momento pode falar da sua sexualidade, pois esse tema, de acordo com ela, não era um assunto que transitava com tranquilidade nas escolas. Contudo, mesmo não fazendo nada consciente, diz que possivelmente fosse uma “*bandeira ambulante*” (Isabela, 2013). Ela percebia que os alunos e colegas observavam que havia algo no seu jeito. Mesmo assim, diz nunca ter sido interpelada em relação a essa questão na escola.

O que Isabela mostra é que embora ela tivesse que se aproximar do ideal de feminilidade compulsório, ela, ao mesmo tempo, ao dizer que poderia ser uma “*bandeira ambulante*” (Isabela, 2013) relata que poderia estar produzindo um afastamento desse ideal. A feminilidade de Isabela, portanto, vai sendo produzida por outro caminho, por meio da aproximação dela aos modelos que reproduzem os comportamentos e valores culturalmente construídos nas escolas e, pelo distanciamento dela, desses mesmos discursos normativos na sua vida pessoal.

O que essas professoras mostram é que elas constituem a si a partir dos diferentes e controversos discursos de gênero. Que elas produzem processos singulares para se produzirem como mulheres, a partir das experiências e resistências que elas fazem, mesmo sem anunciar, aos modelos normativos da sexualidade e, também, a partir não apenas desses deslocamentos dos ideais de feminino, mas também dos jogos de linguagem que criam, a partir da destituição das normas regulatórias do sexo, outros modos e estilos de vida.

Ao contrário de Isabela, Ana Paula disse nunca ter conseguido, mesmo que quisesse, esconder que era lésbica. Vista como “*machorra*” (Ana Paula, 2013), como lembrou, disse que sempre causou repulsa por parte de alguns colegas e curiosidade por parte dos alunos na sala de aula. De acordo com ela, a frase que mais ouvia era “*Ah! pensei que a sora fosse homem*” (Ana Paula, 2013). Ana Paula, assim, é uma professora que escancara a sua lesbianidade na escola, que produz a sua feminilidade desqualificando, resistindo e se opondo aos ideais do gênero baseados na heterossexualidade compulsória. Sílvia é outra professora que disse gostar de causar impacto nas pessoas, no verão, como lembrou, costumava chamar a atenção dos alunos indo para a escola vestindo bermudões bem soltos e um boné:

Aí o que eu fazia? Botava o bermudão! Deixei os cabelos das minhas pernas crescerem e botava um boné e ia pra escola. As pessoas chegam na sala da diretora, tem uma criatura sentada desse jeito e aí perguntam: – Cadê a diretora? – Sou eu! Tudo bom! Muito prazer! Bom, olha, era uma coisa hilária. Mas pra impactar mesmo, assim, pra provocar. E todos os alunos e as alunas conviviam com isso muito bem. (Sílvia, 2013).

O que Ana Paula e Sílvia mostram é que elas carregam a marca da lesbianidade, que elas insinuam, criam gestos e corpos que exibem as diferenças. Para essas professoras, a feminilidade foi sendo determinada, portanto, não pela aproximação às normas heterossexuais de gênero, mas exatamente ao contrário, no distanciamento a essas marcas. Elas, assim, autorizam-se a carregar nos seus corpos discursos de gênero que confrontam um discurso unilateral de sexualidade. O gênero habita (Butler, 2010) os seus corpos, acomodando, assim, a ambiguidade de gênero.

Tudo isso foi nos permitindo ver que o processo de produção das feminilidades é uma construção individual e singular de criação de si, que se dá na relação delas, na aproximação ou afastamento delas com os diferentes e controversos discursos de gênero. As subjetividades das professoras são produzidas tanto na aceitação em alguns momentos dos padrões dos comportamentos heterossexuais, como nos deslocamentos que repudiam esses padrões e criam outras possibilidades de erotização. As subjetividades e feminilidades são produzidas, assim, quando elas definem para si alguns desses discursos.

É importante ressaltar que as professoras lésbicas não estão paralisadas diante das circunstâncias e acontecimentos ligados as suas sexualidades nesses contextos. Mesmo não assumindo, percebemos que elas produzem modos de sobrevivência e resistência ativa nos contextos escolares. Reconhecemos que elas intermediam as situações de lesbofobia nas escolas, cada uma a sua maneira; que produzem experiências corporais e estéticas diferenciadas em relação às normas do feminino e da feminilidade hegemônicas; e que elas confundem os padrões de vida e existência vigentes, instituindo, mesmo que de modo marginal, um quadro de referências e autoridade que costuma gerar interesse e questionamentos nos ambientes escolares.

A produção da feminilidade dessas professoras passa, portanto, por alguns

posicionamentos singulares dessas mulheres em relação ao gênero. O que gostaríamos de dizer é que assumindo abertamente ou não, elas não escondem os seus corpos ou posicionamentos. Elas dizem de outra forma, confundindo, fazendo re-arranjos e negociando seus modos de ser mulher na figura da docente. Confundir o sexo, não falar abertamente de si, não ser uma “bandeira ambulante”, ironizar e parodiar esse campo, parece-nos, então, não uma renúncia de si e do gênero, mas uma adaptação, um investimento, uma criação própria, algo que Butler (2010) e Lauretis (1994) vêm chamando de um paradoxo, um modo de viver as contradições e de colocar em questão a norma e a fixidez das posições de gênero.

A produção das feminilidades passa, portanto, conseqüentemente pelos domínios do gênero que estão na cultura, na linguagem, a partir das convenções e das tecnologias, que podem ser encontradas em vários espaços e grupos sociais, inclusive nas relações interpessoais, nas relações das professoras com suas famílias, com seus alunos, e também com os seus colegas de trabalho. De acordo com Sílvia e Bruna, por exemplo, os colegas de trabalho nunca foram um entrave para que elas falassem de si como lésbicas nas escolas. Sílvia disse que sempre explicitou o seu posicionamento em relação à sua sexualidade aos colegas, que ela fazia isso falando das suas relações familiares. Ao contar como ela expunha a lesbianidade, ela diz:

[...] falando mesmo, como qualquer uma, por exemplo, tá sentada na sala das professoras, no horário do almoço, qual é a conversa? Meu marido, meu filho, meu cachorro, a minha companheira, a minha vida, desde sempre (Sílvia, 2013).

Ou seja, disse que a sua condição de lésbica nunca lhe causou conflitos ou dificuldades nas escolas em que atuou. No entanto contou o caso de uma colega que se surpreendeu com o fato de ela dizer que sairia uns dias para participar de um seminário nacional de lésbicas. Foi algo que, segundo ela, causou mais desconforto para a colega do que pra ela. Com humor, ela debochou referindo-se ao comportamento que causou em sua colega de trabalho “*eu sempre brinco bastante porque parece que a gente tem uma vagina na testa, e que tu vai captar todas as mulheres, vai pegar elas no banheiro, mas não é isso que todas pensam?*” (Sílvia, 2013).

Para Bruna e Alice, as conversas entre ela e os colegas também não eram um problema, Bruna diz:

Ah, tipo assim, o beltrano, o ciclano, sempre vinham com aquelas coisas de final de semana, aí eu dizia: – Eu e a L. fomos a tal lugar... até que vem... Até que alguém pergunta: – Quem é a L.? – A L. é minha esposa. – Ah tá. É aquela fulana. As pessoas vêem na rua, aí dizem ah, tá! Aquela assim e assim. E aí fica por isso, a gente segue outro assunto, ninguém centra nisso, nunca precisei me preocupar. (Bruna, 2013).

[...] eu me lembro com uma colega, uma colega que me fez uma pergunta

dessas, desse tipo assim e pra quem eu respondi, deixei ela tão avexada que eu fiquei com pena dela, mas assim porque ela disse: – Alice tu é uma mulher tão bonita, tão bacana, tão legal, tão interessante, tu é uma pessoa tão... eu não entendo porque tu não tem um namorado! – Eu digo, eu não tenho um namorado, mas eu tenho uma namorada (Alice, 2013).

Para Sílvia, Bruna e Alice, o fato de ser lésbica e/ou namorar com mulheres, em alguns trechos das entrevistas, não apareceu como um problema. Todavia, é preciso dizer que em outras partes das suas histórias elas relataram alguns fatos ocorridos em que contaram alguns episódios de tensões e constrangimentos que seus corpos e seus desejos causaram nas escolas. Isso ficou evidente quando confrontamos algumas partes das entrevistas.

Alice, por exemplo, disse que viveu a experiência mais desagradável da sua carreira quando soube da criação de um perfil falso sobre ela em uma rede social que dizia:

“Eu odeio a A”. E aquilo me deu um choque estúpido e aí a pessoa arrolou umas dez razões dizendo porque me odiava. Eu acho que eu tenho guardado ainda, que eu não botei fora isso, bom, mas... E entre essas dez razões estavam, eu não lembro qual foi o termo que ela usou, sapatona ou sapatão (Alice, 2013).

Era algo, segundo ela, muito odioso, algo que a deixou muito mal. Alice reprisa. Foi uma atitude dos alunos que fez com ela se sentisse muito mal. Ela lembra que ficou muito abalada porque se sentiu como um objeto de ódio. Não era uma coisa centrada na sua homossexualidade, como diz, mas ela estava ali e todas as coisas eram muito maldosas, como conta. O perfil falso dizia coisas que, segundo ela, misturavam todo o tipo de coisa, e “*é sapatão ou algo mais, é machorra, não sei, era uma palavra ruim dessas*” (Alice, 2013). Contudo, aqui, a escola assumiu a ofensa da professora:

Eu me senti tão amparada, me senti bancada pela minha escola, me senti não, eu fui bancada pela minha escola e me senti sim amparada. A minha escola bancou e quando eu saí a A. já me chamou dizendo olha aqui A. o seguinte: eu estou chamando uma reunião com todas as tuas turmas (risos) parara, parara, e tu vai pra casa, vai pra casa porque agora é eu e eles. (Alice, 2013).

Há, assim, diferenças nas falas dessas mulheres em relação a si, pois em alguns momentos elas identificam situações de constrangimento nas escolas, em outros elas mencionam acontecimentos em que se sentiram objetos de ódio por conta das suas identificações como lésbicas e outros momentos em que elas não relatam conflitos em relação a essa questão. Há, nestes casos, uma ambiguidade, uma incoerência e também alguns investimentos em que elas voltam-se para as suas histórias para mostrar diferentes sentidos que elas dão às suas vidas como lésbicas na escolas.

As feminilidades dessas professoras vão sendo produzidas, como já mencionamos, nas continuidades e descontinuidades delas com os discursos de gênero, elas vão se produzindo na (des)continuidade de alguns pronunciamentos em que elas (não) falam abertamente da

lesbianidade como seus modos de viver a sexualidade. Conforme observamos, elas primeiro se adaptam às escolas, aos alunos e colegas e, conforme as circunstâncias, elas abrem as brechas para expressar as suas singularidades. As suas feminilidades são, portanto, constituídas no uso que elas fazem dos discursos de gênero. As professoras são produzidas no âmbito dos discursos, quando elas intervêm, escondem, agregam e expõem (Louro, 2008) a si pela linguagem.

O não assumir, portanto, significa que as mulheres não pararam de investir em si, mas somente que elas não querem identificar-se propositalmente. Para Gabriela, por exemplo, as lembranças da sua história como lésbica numa escola ainda são fortes, remetem a um processo em que ela foi exposta por outros. O fato é que ela nunca comentou sobre a sua vida pessoal e afetiva na escola, mas teve um dia em que ela ficou sabendo que uma de suas alunas dizia ter-se enamorado dela. Gabriela, então, diz ter ficado apavorada com a situação, diz ter ido até às colegas e à diretora da escola para contar o que estava acontecendo. De acordo com ela, essa foi a experiência mais difícil da sua carreira como professora, pois foi envolvida numa história, numa mentira, como diz, com uma aluna menor de idade. O fato é que teve de desmentir o que a aluna vinha afirmando diante dos seus colegas de trabalho e diante da família da menina. Ela teve de buscar ajuda das suas colegas para chamar a família da menina e para esclarecer o que estava ocorrendo na escola. Foi um momento de grande angústia, como diz, pois lembra que queria ir até o Conselho Tutelar para fazer uma denúncia deste episódio. Gabriela tinha medo de ser processada por assédio sexual pela família da menina. Mas, segundo ela, isso não ocorreu porque suas colegas de trabalho consideraram que tudo já tinha sido resolvido na própria escola. Hoje, ela diz que ainda deseja fazer esta denúncia. Ainda sente-se muito fragilizada por este acontecimento. E embora não tenha ido ao Conselho Tutelar na época, para fazer a denúncia, hoje ela diz: “*tive o apoio de que precisava das colegas de escola*” (Gabriela, 2013).

A figura de Gabriela na escola permite ver que há alguns códigos culturais que marcam o gênero feminino e que ao jogar com esses códigos sua aluna percebeu a sua figura “estranha”. De acordo com Louro (2008), os “corpos considerados ‘normais’ e ‘comuns’ são, também produzidos através de uma série de artefatos, acessórios, gestos e atitudes que uma sociedade estabeleceu como adequados e legítimos” e sair deles pressupõe uma arbitrariedade (2008, p.87).

Para Ana Paula e Ana Maria, a relação com alguns colegas de trabalho eram ainda piores, insustentáveis. De acordo com Ana Maria, a escola na qual lecionava Artes era pequena e as turmas não tinham muitos alunos. Segundo seu relato, ela ficava pouco tempo na escola e isso era o suficiente para que ela vivesse uma tortura, principalmente, quando estava entre os seus colegas, os professores, porque percebia que eles traziam para a escola muitas ideias e “*assuntos desviados, leituras preconceituosas e estigmatizadoras*” (Ana Maria, 2013), inclusive sobre quem cuidava das crianças, se era a avó ou o avô, coisas muito preconceituosas, que a atingiam, como disse na entrevista, no meio da sua “*alma de artista*” (Ana Maria). Mas houve um dia, de acordo com Ana Maria, em que o assunto da sexualidade na escola tornou-se intolerável para ela. Foi um dia em que uma de suas

colegas, uma professora, que era uma menina bem nova na escola, começou a falar de uma aluna da sétima série, de uma discussão que aconteceu durante o recreio, quando surgiram alguns comentários sobre a família da menina, em que afirmavam que o pai dela era drogado, etc., mas aí, segundo ela, a professora disse que a menina, a aluna da escola, era assim por culpa dos pais, que ela era drogada e namorava meninas por causa dos pais. Ana disse que, naquele momento, não interrompeu porque foi ficando cada vez mais estremecida com o que estava ouvindo. De acordo com ela, as coisas foram piorando:

[...] aí num determinado momento ela disse assim, [...] porque antes a gente mostrava pras amigas os peitos, não sei o que, só que hoje em dia é muito no toque, as pessoas se envolvem. E eu pensando coitada, sabe! E aí de repente ela disse: [...] porque se fosse minha filha eu dava pau até gostar de homem (Ana Maria, 2013).

De acordo com Ana, esse episódio acabou com a sua vontade de dar aulas. Ela trabalhou mais umas duas ou três semanas na escola e foi embora. Foi algo, como disse, decepcionante. Partilhando da mesma indignação, Ana Paula também recorda uma experiência conflituosa e dolorosa que passou com algumas colegas quando começou a trabalhar com gênero e sexualidade nas suas aulas de Educação Física, numa escola em um município perto de Porto Alegre. De acordo com ela, a sexualidade era um assunto que sempre permeava as suas aulas. Ela diz que sempre trabalhou com equipes mistas nos jogos, nas suas aulas e que, desde que entrou na escola como professora, sempre discutia e problematizava quando um aluno não queria pegar a mão do outro em alguma atividade:

Eu sempre trabalhei com equipes mistas, grupos mistos desde que eu entrei lá em S., e sempre minha discussão era ah quando um menino não queria dar a mão para uma menina ou um menino porque não e tal, ou quando chamavam o outro de puta ou de veado eu sempre puxei a discussão, então, isso não é brincadeira de guria ou de guri, eu sempre falava, ou a questão das cores, azul ou rosa, eu sempre fui problematizado e se surgia a questão do namoro eu também problematizava (Ana Paula, 2013).

Ana diz que sempre envolvia a discussão da sexualidade nas suas aulas e que costumava problematizar as definições que seus alunos traziam em torno dos significados de homem e mulher. Ana desenvolvia aulas sistemáticas sobre gênero e sexualidade para as suas alunas, conta ela que costumava apresentar lâminas, lembra que usava livros para fazer este material, como o livro “*A mamãe nunca me contou*”, mas, de acordo com Ana Paula, a escola em que trabalhava no início da sua carreira não gostava do seu trabalho, “*elas começaram a me boicotar, assim, a fazer reuniões com o Conselho Escolar e com a PM³ pra dizer que eu tava trabalhando isso, o que vocês acham e tal, só que isso eu não sabia o que tava acontecendo*” (Ana Paula, 2013).

Nesse período, lembra que a diretora começou a dizer que ela não podia trabalhar esses temas nas suas aulas. Indignada, ela recorda que dizia à diretora que podia realizar esse

trabalho com os alunos, que tinha respaldo legal em todos os âmbitos, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos temas transversais, para trabalhar sexualidade e gênero na escola. Mas, conforme Ana, a diretora foi adiante. Reclamou que ela tinha usado um pênis de borracha na sala de aula pra mostrar para os alunos, o que segundo Ana era mentira, e ainda marcou uma reunião na SMED (Secretaria Municipal de Educação e Desporto) para que ela esclarecesse o que estava trabalhando em aula:

Ligam-me da SMED, chego lá, tem uma mesa enorme, com umas dez pessoas no mínimo, estavam lá minha diretora, minha coordenadora, o Secretário Municipal da Educação, a Diretora da Educação, a advogada da SMED. Botaram-me sentada e disseram: a gente te chamou aqui pra conversar. Aí eu disse: eu entendi que era só eu e tu. Aí ela disse: eu não sei o que tá acontecendo e nós queremos saber das tuas aulas, o que tu tá trabalhando, o que tá acontecendo e tal. E daí eu tive que dar toda explicação e eu me senti sendo julgada lá e daí uma das coisas que eu questionava é que a professora de Ciências também fala de gênero e sexualidade e não era acionada na escola, nem era chamada aqui e daí eu comecei a ver que tudo o que eu fazia na escola era anotado lá, num livro de atas que eu nem sabia que existia (Ana Paula, 2013).

Esse dia, segundo Ana, foi um dos piores da sua vida, pois, ao tentar defender-se e dizer que tinha respaldo legal para trabalhar com gênero e sexualidade nas suas aulas e que poderiam voltar a fazer esse trabalho na escola, elas disseram:

Tudo bem, tu pode continuar dando as tuas aulas, mas eu também vou te dizer que nós podemos te enquadrar lá nos Decas e Ecas da vida e não sei o que e nós podemos te enquadrar em determinados artigos lá e não sei o que e tu corre o risco de sofrer sindicância, aí eu disse, não, tudo bem (Ana Paula, 2013).

Ana lembra que saiu arrasada e chorando e, para finalizar, ao chegar à escola, ainda foi dito a ela que não precisaria voltar, nem para terminar o ano letivo. Depois disso, ela foi procurar o grupo Nuances⁴ para abrir um processo contra as colegas da escola, por assédio moral:

Isso aconteceu porque eu me assumi na escola e a escola sabia que eu era lésbica, todo o professorado sabia e qualquer estudante que viesse me perguntar ia saber, quem perguntasse eu ia responder, e isso pra mim é assédio moral, aí eu fiz cópia de atas, fiz uma documentação lá no Nuances, me ajudaram, eu falei olha eu não quero processar ninguém, eu só quero ter respaldo porque eu tô correndo risco, isso tinha mais um mês de aula naquela escola, daí eu disse eu vou me recolher, não vou mais trabalhar, e infelizmente eu vou ter que me recolher (Ana Paula, 2013).

Em 2008 ela iniciou na outra escola em Porto Alegre, e disse que naquela cidade nunca

mais voltaria a trabalhar. O quadro que Ana traz, portanto, não é nada animador em relação à escola, pois é surpreendente a força e o constrangimento moral que a escola e a própria Secretaria da Educação, do município onde ela trabalhava naquela época, usaram para expulsá-la da sala de aula. Não há como negar que houve um empenho de várias pessoas para identificar e retirar Ana da convivência dos alunos. Não há como negar, também, que a escola, neste caso, usou o seu poder para não deixar que ela conseguisse reagir. E não há dúvida que esta escola fez com que Ana desistisse da docência. A marca que a escola deixa, neste cenário, é, então, de uma escola que instaura/ensina o que deve ser incluído e excluído, aceito ou não, o que deve ser valorizado ou não no seu currículo.

A produção das feminilidades dessas professoras passa, assim, por um processo de aproximação e de negação dessas professoras em relação às normalizações e aos discursos de gênero. E, principalmente, por uma construção ambígua dos discursos de gênero, como um ponto de afirmação, de estratégia de sobrevivência e de demonstração pública. As professoras usam a ambiguidade dos discursos de gênero, portanto, para se posicionar e investir face ao debate das possibilidades plurais de viver o gênero.

As singularidades do modo das professoras viverem o gênero e a ambiguidade dos discursos de gênero usados por elas são cruciais para compreendermos em que medida elas essas contingências transformam as suas feminilidades e suas formas de ver-se como docentes. O fato é que às vemos como mulheres sobreviventes, pois elas não reconheceram a impossibilidade que as escolas lhes impuseram. Ana Paula, por exemplo, mesmo que tenha passado restrições à sua liberdade de expressão, quanto à sua posição sexual, mesmo que tenha corrido o risco de passar por uma sindicância, inclusive, de perder o próprio emprego, não desistiu da sua carreira profissional, insistiu na sua ideia, na sua verdade. Mesmo se sentindo ferida – pois, como seres linguísticos, a linguagem nos fere e nos causa danos – e não tendo o reconhecimento da sua legitimidade como professora, Ana Paula, não compactuou com as interdições, com os procedimentos de exclusão que lhe foram impostos. Resistiu, foi desobediente, insistiu na sua profissão, trocou de escola e continuou fazendo o que acreditava, Ana continuou colocando em questão as suas verdades. Ana continuou falando de sexualidade e gênero aos alunos. Ana é, portanto, uma professora que não abandonou, apesar das exclusões e do martírio, seu próprio estilo ético de se relacionar consigo e com os outros no mundo. Ana Paula está na escola, continua seu trabalho, do modo como acredita que ele deve ser, falando de gênero e sexualidade aos seus alunos, tentando desconstruir as verdades com que não compactua.

Ana Maria, a professora de Artes que abandonou a escola diante das primeiras hostilidades, é outro exemplo, pois diz que quer rever-se, quer voltar à escola, quer repetir a experiência de ser professora, de ver e reagir aos preconceitos. Ela quer reconstruir-se como professora. Ana quer voltar para a escola exatamente para (re)fazer aquilo que lhe foi impossibilitado no momento em que foi professora, para dizer aquilo que não disse aos colegas e alunos. Quer mostrar a potencialidade da discussão de gênero e sexualidade aos seus alunos. Quer colocar-se diante dessas discussões na escola. Ela quer problematizar o quadro que assegura a heterossexualidade compulsória como norma. Ana aspira refazer a sua própria experiência como lésbica e professora.

O que essas professoras nos mostram, portanto, é que a escola pode ser um lugar onde os resultados do viver podem tornar-se um sobreviver, e o sobreviver pode torna-se um viver (Agamben, 2008). Há o efeito impactante, negativo e constrangedor de que as professoras lésbicas vivem em relação aos seus colegas nas escolas, mas também há os efeitos vitoriosos dessas relações e interdições, há a continuação da vida delas noutras perspectivas, há a possibilidade de se refazerem como mulheres e professoras em outros momentos das suas carreiras. Os resultados das ações de exclusão, portanto, podem ser múltiplos. Mesmo que, em alguns momentos, essas ações limitem e paralisem essas professoras, o que percebemos é que não houve um controle direto dos discursos da heterossexualidade compulsória sobre os processos de subjetivação e produção das feminilidades dessas professoras, pois elas diluíram essas relações negativas, elas transformaram e/ou ironizaram essas circunstâncias em experiências que as ajudaram a se fortalecer para se moverem em outras circunstâncias e espaços. Quem poderia imaginar que Ana Maria quisesse voltar e refazer seu caminho na escola como professora lésbica? Quem pensaria que Ana Paula, ao não desistir da sua profissão, encontraria escolas nas quais pudesse valorizar seu modo de vida? Isso implica, portanto, que elas não são vítimas, mas sobreviventes. Sobreviventes de circunstâncias e acontecimentos que as fizeram refletir sobre uma ideia ou um modo de vida singular, um jeito de ver a si mesmas e à própria vida.

A lição, aqui, aproxima-se daquilo que Agamben (2008) resumiu na obra “*O que resta de Auschwitz*”, em que faz uma análise dos sentidos da guerra e da morte na modernidade, a partir da problematização da produção literária que foi sendo construída sobre o testemunho daquilo que vem sendo considerado como as vítimas do nazismo: “O homem é aquele que pode sobreviver ao homem” (2008, p.135). Nesse sentido, por analogia, talvez possa-se pensar que a escola também é um lugar no qual aprendemos a sobreviver. Pois, ao mesmo tempo em que ela produz o problema, em que ela produz a homossexualidade ou a lesbianidade como um problema, em que ela produz /reproduz a ótica de segregação a partir das normalizações heterossexuais, também possibilita a confusão das fronteiras, a transformação dos sujeitos, proporciona o espaço de embate, o tempo para que os sujeitos reavaliem seus posicionamentos, em que eles reconfiguram suas experiências negativas em algo produtivo. Assim, é possível perceber que as professoras interpretam as normas existentes, ressignificam essas normas, muitas vezes fazem paródias com as mesmas, dotam-nas de outros significados e organizam-nas, inclusive, de um jeito novo, ainda que isso seja feito de modo constrangido e limitado.

Para finalizar, poderíamos dizer, que há desdobramentos dos femininos nas experiências das professoras lésbicas. E que a contraditoriedade dos discursos de gênero contribuem para que elas reconfigurem os seus femininos. Podemos perceber que o conceito de mulher não é um fato dado, mas um processo em que as representações de mulher vão sendo rompidas, subvertidas, modificadas. Não há somente um modo de ser mulher e feminina, mas na reconfiguração dos discursos de gênero vão sendo produzidos outros modos de feminilidade, algo completamente singular, inclusive, na sala de aula, no modo de ser professora.

Considerações finais

Conforme observamos nas narrativas, as sete professoras lésbicas investigadas produziram versões particulares sobre si em relação ao gênero, mas isso não se deu de maneira tranquila, pois elas contaram várias situações nas quais experienciaram, como professoras, repressões e rejeições em relação ao modo como, em alguns casos, se assumiam, nas escolas. É importante mencionar, assim, que essas professoras foram interpeladas cotidianamente pelos discursos e pelas tecnologias do gênero e que elas precisaram interpretar, negar, afirmar e/ou transformar esses discursos nas suas vidas a fim de manter algumas escolhas pessoais.

Por meio das suas narrativas podemos ver que não há um modo de ser lésbica, que as mulheres se relacionam de modo singular com os discursos de gênero e que os efeitos da pluralidade desses discursos não apenas as atingem como sujeitos engendrados nas suas vidas pessoais, mas também profissionais.

É inquestionável, portanto, que as professoras lésbicas representam uma das feminilidades possíveis e existentes no magistério. É latente o modo como elas usam a ambiguidade dos discursos de gênero como uma estratégia de sobrevivência, como uma linha de fuga. É pela ambiguidade da linguagem que elas produzem as estratégias de afirmação como lésbicas e professoras. É, portanto, pela ambiguidade dos discursos de gênero que elas se refazem como docentes; é por essa ambiguidade que fazem os (re)arranjos dos seus posicionamentos como mulheres e é por ela que reorganizam as suas vidas eticamente e eroticamente, ou seja, como uma possibilidade para significar a si e a sua profissão.

Notas

- ¹ Levantamento realizado junto ao Banco de Teses, da CAPES, entre os anos de 1987-2010, a partir dos descritores “educação e homossexu: alidade”, “homossexualidade e professores” e “homossexualidade e docência”. Foram localizadas 36 dissertações de mestrado e 08 teses de doutorado. Nesse conjunto, foram selecionadas 21 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado que abordam a homossexualidade na vida e/ou na prática pedagógica dos professores.
- ² Os nomes das professoras pesquisadas foram alterados a fim de manter o anonimato das entrevistadas.
- ³ Prefeitura Municipal.
- ⁴ O grupo Nuances é uma organização não governamental que surgiu em março de 1991 para promover a cidadania e discutir questões que envolvem travestis, bissexuais, transexuais, lésbicas e gays. Movimenta-se para garantir leis, divulgar decisões judiciais e lutar por políticas públicas que visem a proteger os direitos dos homossexuais. Entre suas principais ações, estão a preocupação com o bem-estar das pessoas e o apoio às manifestações contra o preconceito, entre elas, a Parada Livre e o Dia do Orgulho Gay.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha*. Tradução de Selvino J. Assmann.

- São Paulo: Boitempo, 2008. 175p.
- BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*. 2 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1961.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W Adorno, Jürgen Habermas (Orgs.). *Textos escolhidos*. Trad. José Lino Grünnewald. 7 ed. São Paulo: Abril Cultura, 1983. 343 p. (Os Pensadores).
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: *Magia e Técnica, Arte e Política. Obras Escolhidas*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. v.1. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar, 3 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, 236p.
- BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 537-572, set./dez. 2007.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero: Algumas indagações. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.2, p. 77-84, 1996.
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Trad. Ingrid Müller Xavier. Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- FERREIRA, M. O. V.; NUNES, Georgina Helena Lima. Panorama da produção sobre gênero e sexualidades apresentadas nas reuniões da ANPEd (2000-2006). In: 33ª Reunião Anual da ANPEd, 2010, Caxambu. 33ª Reunião Anual da ANPEd. Rio de Janeiro: ANPEd, 2010. v. 1. p. 1-16. Disponível: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6147--Int.pdf> Acesso: 20 de set. de 2011.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. 12 ed., São Paulo: Edições Graal Ltda, 2007. 232p.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2009a.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 2009c, 176p.
- HACKING, Ian. Making up people. In: HELLER, T.; SONSA, M.; WELLBERY, D. (Org.). *Autonomy, individuality and the self in the western thought*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1986.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5º ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 208p.
- LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: Holanda, Heloísa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.
- LOURO, Guacira L. *Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer*. 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 96p.
- LOURO, Guacira L. Uma sequência de atos. Dossiê: Judith Butler, feminismo como provocação. *Revista CULT*. São Paulo, n. 185, ano 16, p. 20-44. nov. de 2013.
- MACIEL, Patrícia Daniela. *Lésbicas e professoras: modos de viver o gênero na docência*. 2014. 178 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas.
- NICKOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.8, n.2, 2000.
- PRECIADO, Beatriz. Cuerpo y discurso em la obra de Judith Butler: Políticas de lo abyecto. In: CORDOBA, David. SÁEZ, Javier y VIDARTE, Paco (Org.). *Teoría queer: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. Madrid: Editorial Egales, 2005. p. 111-132.
- RAGO, Margareth. *A aventura do contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade*. Campinas: Editora da Unicamp, 2013. 344p.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Revista Educação e*

- Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n.1, jan/jun, p. 47-68, 2001.
- SALIH, Sara. *Judith Butler e a teoria queer*. Trad. Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. 235p.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. V.20, n.2, jul/dez 1990, p.71-99.
- VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 17/18, p.81-103, 2001/02.
- WITTIG, Monique. *El pensamiento heterossexual y outros ensayos*. Madrid: Editorial Egales, 1982.

Correspondências

Patrícia Daniela Maciel: Doutora em Educação. Bolsista do Programa de Pós-Doutoramento (DOCFIX) FAPERGS/CAPES, na Universidade Federal de Pelotas (PPGE-UFPEL).

E-mail: sissahmaciel@gmail.com

Maria Manuela Alves Garcia: Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE-UFPEL).

E-mail: garciamariamauela@gmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.
